

ENSEÑAR A ESCRIBIR SOBRE LA HISTORIA

MATTOZZI, IVO

Universidad de Bolonia

ivomattozzi@clio92.it

<http://www.clio92.it>

Resumen. La producción de conocimientos históricos no puede ser lo suficientemente incisiva –en lo que se refiere a los jóvenes en formación– si la cultura que los historiadores producen no se transfiere, con sus propias características, hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje traduciéndolos en conocimientos escolares. Para conseguir este objetivo es fundamental que los docentes tomen conciencia de la importancia del texto en la construcción del saber. En la escuela italiana ningún docente, en su trayecto de formación, ha tenido la posibilidad de resolver problemas concretos que tuvieran que ver con la construcción de un texto y con su estructura y, en consecuencia, el texto es considerado sólo como un vehículo de información. Oponiéndome a este modo de concebir la función de un texto es por lo que he decidido investigar sobre el problema de la escritura en función del aprendizaje. Mi intención es razonar sobre la necesidad de enseñar a descomponer, a «de-construir» (no en el sentido de destruir sino de analizar las partes de un todo) los textos de los historiadores para que los estudiantes logren transportar estas partes conquistando la capacidad de escribir sobre la historia. Mi trabajo hará hincapié sobre todo en la centralidad del texto y en la importancia de su estructura en la investigación, en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia.

Palabras clave. Didáctica de la historia, historia, texto histórico, conciencia histórica, estructura del texto, comprensión del texto histórico, escritura del texto histórico.

Summary. The construction of historical knowledge will never have enough impact on the growing minds of youths if the historical culture produced by historians is not passed on, with its own characteristics, to school knowledge and the teaching-learning process. To this end, teachers must become aware of the importance of the historical text in the construction of knowledge. In the Italian educational system, during their training teachers have never had the chance to address the structure of the historical text and to face the specific problems posed by its construction. The historical text, therefore, is regarded as a mere source of information. My own opposition to this way of thinking has led me to investigate the problem of text-writing as a function of the learning process. In this essay, I will discuss the importance of teaching students how to deconstruct the historical text written by professional historians, so that they can study how to transpose it and learn to write their own historical texts. I will do it first of all by highlighting the main role of the historical text and the importance of its specific structure, both in historical research and in the teaching and learning of history.

Keywords. History teaching and learning, history, historical texts, historical awareness, structure of historical texts, understanding of historical texts, writing of historical texts.

LA CENTRALIDAD DEL TEXTO HISTÓRICO

El texto es central, porque de él depende la calidad de lo que comprendemos y aprendemos sobre historia. Todo lo que sabemos del pasado se lo debemos a la producción de textos y a la comprensión de los mismos. La investigación histórica pone de relieve al texto histórico y el texto adquiere una relevancia epistemológica dentro de la investigación.

Por desgracia, en la mayoría de los libros de metodología y en las representaciones escolares sobre los procedimientos de construcción del saber histórico se pone más énfasis en las actividades que el historiador extrae de las fuentes, pero de la parte fundamental de la actividad, la de la construcción del texto, normalmente nada suele decirse. Sólo de un tiempo a esta parte viene reconociéndose la textualidad del conocimiento histórico y siendo objeto de reflexión metodológica, de manera que actualmente numerosas son las investigaciones y las reflexiones que se interesan por el carácter textual del

conocimiento, ya no sólo en la investigación histórica, sino en todas las ciencias sociales e incluso en las económicas. El problema del texto –de su génesis, estructura, de su influencia sobre otras construcciones– se ha impuesto como un problema epistemológico, en una especie de rebelión textual que, sin embargo, no ha producido los mismos efectos en la enseñanza. Así, pues, la cuestión es la siguiente: inevitablemente, el historiador acaba construyendo un texto que no corresponde exactamente a la representación de lo que se imaginaba durante las distintas fases de la investigación, porque en el proceso de escritura tiene que tener en cuenta sus capacidades lingüísticas y retóricas, los recursos de la propia lengua, los modelos discursivos disponibles, las ideas que se van esbozando a medida que la construcción discursiva va tomando forma e, incluso, los límites de la lengua respecto a las exigencias de estructurar una información que puede no encajar con la propia lengua, por ejemplo, cuando hay una diferencia entre la secuen-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

cialidad discursiva y la organización temporal, que puede no ser simplemente cronológica y que obliga también a saber representar múltiples contemporaneidades y distintos espacios de tiempo, con las consiguientes complicaciones de estructuración textual que ello supone.

La investigación histórica, pues, da protagonismo al texto histórico y, en su investigación, los historiadores se ven condicionados por los textos históricos de otros. De hecho, a la hora de construir el saber, los historiadores no sólo deben tener en cuenta las fuentes, sino también los textos. Son de otros colegas, contemporáneos o anteriores, y no son simplemente «fuentes secundarias» que sólo proporcionan datos e informaciones, sino también conceptualizaciones, problemáticas, explicaciones, valoraciones, etc.

El debate sobre las interpretaciones historiográficas se basa en los textos. Éstos son el punto de referencia para aceptar o rechazar la reconstrucción o la explicación de un acontecimiento histórico. Si queremos criticar una determinada representación del pasado, antes debemos basarnos en el texto que presenta dicha representación. No podemos criticar al historiador por las operaciones que haya hecho durante la investigación, sino el texto, que es su efecto.

En cuanto a la enseñanza se refiere, podemos constatar que el texto histórico influye en los conocimientos del profesor, en la proyección de su actividad, y condiciona su capacidad de transposición didáctica que, por lo general, se reduce a una simple paráfrasis o puede expresarse a través de una reestructuración del texto. El texto influye en la valoración del aprendizaje al convertirse en la unidad de medida de lo que aprenden los alumnos.

Si hacemos referencia a dicho aprendizaje, este proceso se produce a través de la lectura de textos y el trabajo incesante, tanto mental como operativo, sobre los mismos. Del texto proceden los conocimientos adquiridos y, para los alumnos, la autoevaluación de la eficacia del estudio se calcula con el metro con que se mida el texto. También, para el alumno, el texto es la referencia de la eficacia de su trabajo.

Por lo tanto, no podemos pensar que el texto sea sólo un instrumento de paso: tenemos que asumir su centralidad como regulador que media entre la didáctica y la organización de los procesos de aprendizaje. Y ésta es la premisa que legitima y sostiene la finalidad de enseñar a escribir sobre la historia.

Enseñar historia, enseñar a aprender conocimientos históricos y enseñar a escribir sobre la historia son tres actividades didácticas coordinadas que se pueden desempeñar con eficacia si se tienen en cuenta las estructuras del texto histórico y si se consigue imaginar un modelo de forma del texto óptimo, a partir del cual valorar la calidad comunicativa de los textos disponibles y remodelarlos según el uso de los conocimientos y de la proyección de la comunicación oral y escrita.

Por ello debemos intentar comprender qué estructuras presenta el texto, cómo podemos analizarlo y qué capacidad tiene para representar un hecho del pasado (no teníamos la facultad de encuadrarlo en su propia realidad y lo comparábamos con el texto de que disponíamos): ésta es la condición para aprender a reestructurar textos e incluso producirlos. Se abre así la posibilidad de aprender a escribir textos de tipo histórico siempre y cuando entremos en la escuela de los historiadores, lo que supone descomponer el discurso y entender cómo funciona para transmitir las representaciones que queramos.

Las estructuras del texto histórico

La pregunta es la siguiente: «¿Para qué sirve un texto histórico, qué finalidad tiene, cuál es el origen de su unidad de significado?» Ante todo, un texto histórico tiene como objetivo construir el conocimiento de un hecho (aspecto, proceso, estructura, personaje, fenómeno, acontecimiento...) del pasado. Pero no simplemente del pasado –como se suele decir–, sino de un hecho del pasado individualizado como objeto de reconstrucción y de análisis de interpretación por parte del historiador a partir de una retrospección que realiza en el presente y de su relación con dicho presente. Es importante subrayar este aspecto: el hecho histórico no es el reflejo discursivo de un acontecimiento, sino una construcción del historiador. Se lo «inventa» y lo interpreta dentro de los márgenes del presente, ya que siempre está relacionado con algo (valores, cultura, esquemas de procedimiento, competencias...) que el historiador interioriza según sea su personalidad, al vivir en la sociedad y recibir la cultura del presente. En función de este carácter construido se ha propuesto conceptualizarlo como «hecho historiográfico». En segundo lugar, el texto puede limitarse a reconstruir el hecho histórico, incluso puede ir más allá de la reconstrucción y dar lugar, o bien a conflictos entre uno o varios aspectos, o bien a respuestas a los problemas formulados mediante una o varias explicaciones. Por lo tanto, podemos imaginarlo compuesto por un bloque textual que tiende a la reconstrucción, por un bloque textual dispuesto a clarificar los términos del problema o por un bloque textual que argumenta la respuesta a los problemas. En tercer lugar, también se puede lograr una reconstrucción gracias al montaje de bloques textuales que cumplen funciones cognitivas complementarias. Tanto es así que la comprensión del hecho histórico requiere que se conozca su inicio, su final, el proceso de cambio o, si no el estado de las cosas duraderas, el contexto. El texto construye el hecho histórico mediante la organización de las informaciones producidas gracias a las fuentes, elaboradas y multiplicadas con la intervención de la actividad inferencial, interpretadas, transformadas en significativas y relacionadas entre sí mediante operaciones cognitivas.

¿Qué es lo que lleva al historiador a individualizar y a «inventar» su hecho histórico, a producir informaciones e inferencias y a reagruparlas en bloques textuales coherentes? Es una operación mental a la que denominaremos *tematización*.

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La tematización

Como el pasado no puede representarse en toda su complejidad, el historiador se ve en la obligación de recortar algún aspecto, o fenómeno, o proceso, o acontecimiento, o personaje... y de instituirlo como un hecho histórico sobre el que focaliza el texto. La primera operación que debe realizar es tematizar ese hecho. Ello conlleva ponerle un nombre y dotarlo de tres dimensiones: 1) Resaltar el aspecto o los aspectos que se quieran representar (por ejemplo, la primera guerra mundial, desde el punto de vista de la economía o desde el punto de vista de la historia de la mentalidad...). 2) Inscribir el hecho en un período bien definido, ya que no se puede representar un hecho que no tenga unas referencias fijas desde el punto de vista temporal y si no se establece la separación entre su inicio y su final. El historiador regula la reconstrucción y la interpretación sabiendo cómo termina el hecho. 3) La tercera dimensión es el espacio: el historiador se dota de un ámbito territorial de observación del fenómeno tematizado (en el ejemplo de la primera guerra mundial, la representación dependerá de la escala espacial y de su amplitud).

La tematización no se resuelve sólo con un título, por muy explícito que sea. Necesita también que se le atribuya un significado a la selección temática y a la reconstrucción, y una articulación temática de la información. Los historiadores hacen un gran esfuerzo para expresar al lector qué originalidad presenta lo que han preparado y construyen indicios gracias a los cuales explican su elección, así como bloques textuales a modo de introducción en los que exponen y defienden sus opciones temáticas. Sirva como ejemplo el libro *Matrimonio feudal. Dos modelos en la Francia del XII secolo*, en cuyo prólogo Duby presenta su visión al lector con este bloque textual:

«El historiador que se interesa por el tema del matrimonio en el Occidente medieval se encuentra ante un vasto terreno inculto que ha empezado a roturarse sólo en algunos puntos. Quien quiera realizar un trabajo provechoso en este campo debe empezar a trazar los confines de la superficie en la que quiera elaborar su investigación. Con la debida cautela, esto es justamente lo que yo pretendo hacer de la siguiente forma: como no soy ni un estudioso del derecho canónico, ni de la liturgia, ni tampoco teólogo, *he optado* por considerar el matrimonio desde el punto de vista de la historia social y, más concretamente, por observar las prácticas del matrimonio.

»*Elegir* este camino no me ha simplificado las cosas, puesto que la mayor parte de los textos que me han llegado no tratan de la práctica, sino de la teoría del matrimonio [...] En esta fase tengo que limitar mis estudios al reducidísimo grupo de la sociedad laica que empezaba a salir de la oscuridad, la alta aristocracia. Además, concentro la atención en una zona concreta de Europa, donde la documentación es un poco más rica que en otros lugares, la Francia septentrional, y en un único siglo, el duodécimo. *He preferido* este periodo no sólo porque me resulta particularmente familiar, sino tam-

bién por otras dos razones aún más convincentes [...] Por otra parte, me parece que justo en aquel tiempo tuvo lugar en nuestra cultura una mutación fundamental para la evolución de la institución del matrimonio. Aquel fue el inicio de una fase decisiva en el conflicto que presidió toda aquella evolución, el conflicto entre dos modelos radicalmente distintos y antagonistas: el modelo laico del matrimonio, creado para mantener el orden social, y el modelo eclesiástico, creado para mantener el orden divino [...]» [Duby, G. (1981). Milano: Il saggiatore, pp. 25-26]

Así, pues, la tematización no se resuelve sólo con el título o el nombre que se dé al hecho histórico, sino que supone una serie de operaciones decisivas de las que dependen una serie de otras operaciones y todas las reagrupaciones temáticas de las informaciones que puedan ser de utilidad en la organización por partes, capítulos o párrafos.

La importancia de la tematización debería verse reflejada en la enseñanza a través de actos de mediación que ayudaran a los alumnos a entender qué tema tienen que estudiar, qué significado se les quiere transmitir, cuál es la arquitectura temática que hace posible la comprensión y la construcción. Ello implica que los alumnos tengan que trabajar sobre las partes introductorias y sobre los indicios mediante ejercicios destinados a acostumarlos, ya sea a esquematizar la tematización y la secuencia de los temas, ya sea a entender que la reconstrucción del hecho histórico tiene el origen que el texto propone. Si ejercicios de este tipo se van repitiendo, el alumno se va formando en la competencia de criticar las tematizaciones, va valorando y tomando como modelo las más eficaces, descartando las que no funcionan y va estructurando sus propias tematizaciones.

RECONSTRUCCIÓN

La representación del hecho tematizado se efectúa con medios discursivos en los que confía el historiador para convencer al lector de que sus opciones, reconstrucciones e interpretaciones son aceptables y significativas. En el ámbito de la historia hay múltiples tipos de textos históricos (reconstrucción principalmente narrativa, reconstrucción principalmente descriptiva, argumentaciones acerca de los problemas y explicaciones, argumentaciones acerca de los temas de estudio, combinaciones de formas según sean los objetivos previstos, etc.). Propongo considerar, en primer lugar, el caso de un texto-modelo virtual generado con la finalidad de reconstruir un hecho histórico y explicar algún aspecto problemático.

La reconstrucción se configura conforme a una especie de matriz mental que todos utilizamos en la elaboración cotidiana de sucesos que hemos experimentado: cuando queremos contar un hecho en el que hayamos sido protagonistas o testigos, en alguna medida realizamos la representación de aquel hecho siguiendo un esquema cognitivo que nos lleva a hablar de su inicio, desarrollo y conclusión, así como del contexto o contextos en los cuales ha tenido lugar y se ha desarrollado, y de toda

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

una serie de aspectos que pueden ayudar a que la representación sea más inteligible y sensata.

El uso de efectos retóricos y emotivos puede inducir a no ser lineal y a organizar las secuencias de lo sucedido de forma discursivamente desordenada, pero para facilitar al interlocutor la tarea de entender la reconstrucción tenemos que comunicarle los elementos que él no pueda inferir.

Ni que decir tiene que este modelo de actitud comunicativa es también válido en la representación de un hecho histórico para cuya comprensión el lector no disponga del «conocimiento del mundo» adecuado a la hora de hacer las inferencias necesarias y pertinentes.

El hecho histórico que se toma como objeto de representación, ya sea implícita o explícitamente, se sitúa entre dos estados de cosas –inicial y final– distintos: por ejemplo, en el texto de Duby, se presenta una situación inicial, a principios del siglo XII, en la que el modelo aristocrático de matrimonio está en conflicto con la concepción eclesíástica. La situación final viene representada por la conciliación entre los dos modelos y la absorción del modelo laico en el otro (Duby, 1981, pp. 36-39). Ello significa insistir en los cambios acontecidos entre el período inicial y el período final e inscribir el hecho histórico entre dos barreras cronológicas que corresponden a dos estados de cosas distintos.

El historiador puede querer representar el desarrollo del proceso que lleva de un estado de cosas al otro o preferir representar el estado de cosas duraderas comprendido entre dos estados de cosas distintas a lo que se ha tematizado.

Por eso podemos dividir los hechos históricos en dos grandes categorías: *a*) la de los procesos o concatenación de hechos que conducen de un estado de cosas inicial a uno final; y *b*) la de los estados de cosas que se consideran permanentes y que tienen continuidad (por ejemplo: la sociedad europea antes de la segunda guerra mundial). En el segundo caso, el conocimiento histórico puede resolverse mediante una representación estática realizada de forma descriptiva.

Aunque pertenezcan a una categoría u otra, los hechos históricos tienen que ser contextualizados para poder ser entendidos desde el punto de vista histórico. No se pueden comprender sin conocer el contexto (la guerra de los treinta años y la guerra de los cien años, si no tienen contexto, les pueden parecer a los alumnos fenómenos bélicos indistintos; la condición de la burguesía en una ciudad medieval puede parecer igual a la de la burguesía de la Francia del siglo XVIII sin relación con el contexto). Conocer el contexto hace posible que se pueda considerar un hecho desde el punto de vista histórico. El problema de la representación del contexto o de los contextos es, por lo tanto, muy importante a la hora de construir el saber.

Último punto de la matriz: para que una representación sea más clara, tenemos incluso la posibilidad de seg-

mentar las secuencias de los hechos o del estado de las cosas refiriéndonos a los elementos que caracterizan cada uno de dichos segmentos. Es la denominada *periodización*, que en historiografía constituye un éxito en la investigación del historiador. En cuanto se produce la periodización, puede anticiparse para introducir al lector en ella. La periodización hace de organizador previo respecto a la comprensión del hecho.

PROBLEMATIZACIÓN Y EXPLICACIÓN

La historiografía no sólo se limita a reconstruir los hechos, sino que también tiende hacia un horizonte más amplio y profundo: el de la explicación de cualquier aspecto del hecho. Una vez que el hecho histórico ha sido reconstruido y se ha establecido la base de datos y sus posibles interpretaciones, éstas se convierten en los términos del problema, generalmente relacionadas con nexos no documentables, sino sólo inferibles o hipotéticos, que enlazan una serie de hechos con otros. Duby formula el problema de la siguiente manera:

«El verdadero problema no es entender por qué la victoria del modelo eclesíástico fue tan lenta y tan precaria, sino por qué dicho modelo pudo conquistar tanto espacio.» (Duby, p. 36, 1981)

Por lo general, en los textos escolares no aparece la problematización, es un pasaje suprimido. En cambio, los historiadores son muy proclives a plantearse preguntas problemáticas.

El problema o los problemas son previos a la explicación o explicaciones, es decir, a la propuesta de relación explicativa de los hechos. Ningún historiador puede comprobar las relaciones que se establecen entre hechos de la misma forma en que puede saber que un hecho tuvo lugar o que uno es anterior a otro. Las relaciones de tipo explicativo entre ellos son hipotéticas y están sometidas a continuas revisiones. De ahí que los dos objetivos cognoscitivos –cómo se puede problematizar y cómo responder a los problemas– se plasmen textualmente con argumentaciones. Las razones que decantan al historiador hacia «su» explicación pueden basarse en parte en los datos que posee sobre el hecho o bien en posibles inferencias, teorías o esquemas de conocimiento que él pueda ya tener al margen de la investigación de las fuentes. Por eso se ve obligado a demostrarlas utilizando estructuras argumentativas.

El historiador debe razonar su problematización, argumentar y ser persuasivo con sus tesis. En este caso, los hechos aparecen en la argumentación y se convierten en el soporte de algunos puntos débiles del razonamiento, o incluso se pueden reconstruir para que puedan soportar una cierta forma de conducir el razonamiento a medida que se utilizan para el desarrollo argumentativo.

BLOQUES TEXTUALES Y FUNCIONES COGNOSCITIVAS

Si éstas son las funciones cognoscitivas que reclama la

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

matriz cognitiva, a cada una de ellas le corresponde un bloque textual con una forma discursiva propia que el texto, ya sea por conveniencia o por defectos retóricos, puede no compactar en un punto único, sino distribuirlo, complicando así el trabajo del lector, el cual debe localizar los nexos entre informaciones y bloques textuales separados. Si aparece un hecho histórico tematizado, aparece también un discurso de tematización, la representación de la estructura temática del texto y la declaración del significado del hecho histórico. El estado de cosas inicial y final necesita una descripción. La narración es la forma de discurso más apta para representar la concatenación de los hechos que han sucedido en un período de tiempo más o menos largo, por lo que tiene una función principal en la medida en que permite al historiador representar el proceso hasta que concluye. Pero si el hecho histórico considerado es un estado de cosas, entonces es más necesaria una descripción. Dentro de la descripción pueden encontrarse narraciones: si tengo que representar el antiguo régimen y no quiero decir cómo empezó o terminó, sino más bien cómo era, cómo funcionaba y cómo resistió, tengo que hacer una descripción de cómo estaba articulado, de sus instituciones, de su funcionamiento, etc. Puedo incluso dar ejemplos utilizando la narración, pero la forma textual predominante será la descripción.

La periodización se puede representar con descripciones, con narraciones e incluso con argumentaciones, según el carácter que se atribuya a cada período. Por ejemplo, para un período de crisis demográfica necesitaré recurrir a la descripción, pero, si quiero representar un período de expansión demográfica (una tendencia), tal vez en ese caso recurra a la narración. Si las características del período son controvertidas, me parecerá más oportuno utilizar una argumentación que apoye mi opinión. La descripción me será más útil para representar el contexto.

Cada uno de los bloques textuales cumple las funciones de construir el conocimiento del lector. Si el lector lee el discurso sobre la tematización y sobre la periodización, lo que pretende es situar el tema y el significado del hecho histórico y anticipar qué encontrará en el texto. Cuando lee la descripción del estado de cosas inicial y final, empieza a darse cuenta de los cambios acontecidos entre uno y otro estado o puede leer el bloque discursivo en el que se analizan y describen dichos cambios. Cuando ya conoce tales hechos, puede plantearse preguntas acerca del proceso que ha llevado de uno a otro estado y que le vayan predisponiendo hacia una actitud de interés y de curiosidad por la narración de los acontecimientos. Cuando ya conoce la reconstrucción de los hechos, el lector puede situar los bloques textuales en los que se formula el problema, para después apreciar la calidad de la actividad del historiador.

También el lector puede tener la posibilidad de construir los mapas relacionados con el hecho histórico íntegro y puede estructurarlo en una construcción más compleja, puesto que la lectura de un bloque textual es la condición para entender e integrar el conocimiento siguiente.

LA ESTRUCTURA DE COMPOSICIÓN

He hablado de los bloques discursivos y de su función cognoscitiva, pero ¿qué encontramos dentro de un bloque discursivo?, ¿cómo puede llevar a cabo la función que se le ha asignado? Solemos imaginar que los textos históricos sólo están compuestos por hechos e informaciones sobre los mismos pero, de hecho, también están formados por una variedad mucho más amplia de elementos informativos y de una gran cantidad de elementos que añade el historiador, que no son informaciones puras y que ayudan a entender el hecho. Inevitablemente encontramos *informaciones de hechos primarios* (por ejemplo, el asesinato de Sarajevo de 1914: «Los hechos son bien conocidos. En el año 1092 Felipe repudió a Berta, hija de Gertrudis de Sajonia y del duque de Frisia. Se había casado con ella en el 1072...», Duby, 1981, p. 44), aunque también se dan *informaciones de hechos elaboradas* como *recapitulaciones, generalizaciones o elementos en serie* de cuya plausibilidad se hace responsable el historiador. Son el resultado de un trabajo del historiador que ha sometido a un proceso de tratamiento las informaciones procedentes de las fuentes. Un ejemplo fácil es el de los *elementos en serie*: las fuentes pueden contener informaciones diarias sobre nacimiento, muerte, matrimonio o incluso sobre el precio de la comida, pero es el historiador quien decide si darles carácter mensual, anual o plurianual según su conveniencia interpretativa. Así pues, en el texto se enlazan muchas informaciones que el historiador presenta con un tratamiento destinado a reducir la cantidad de datos primarios y a aumentar la calidad de la comunicación y la comprensión de los hechos. Para eso encontramos también la *recapitulación*, que representa un cúmulo de acontecimientos en una frase o en una palabra que los representa a todos (por ejemplo, Duby [p. 67], «La nueva teología por lo menos afirmó el valor supremo de la indisolubilidad [...]», refiriéndose a varios posicionamientos y elaboraciones de los teólogos sobre el matrimonio). Optar por multiplicar las informaciones primarias o recapitularlas no sólo es una cuestión retórica y de economía del discurso, sino que puede depender del efecto cognitivo que pretenda el escritor. Las informaciones primarias se pueden convertir en *generalizaciones*, algo distintas de las *recapitulaciones*, puesto que implican ampliar la validez de las afirmaciones –basadas en informaciones circunscritas a un cierto número de casos locales o temporalmente definidos– a un espacio más extenso o a un tiempo más largo. Por ejemplo, si sé que alguna ciudad concreta europea se expandió después del año 1000, no tardo en afirmar que después de ese año se verificó en toda la Europa occidental una expansión urbana. La generalización no es una información primaria. A través de ella el historiador es quien asume la responsabilidad de extender la validez de las informaciones a casos desconocidos: puede así corroborar o replicar la opinión de otros historiadores que le discutan su generalización en algunos casos que ellos han observado. Sirva como ejemplo esta afirmación de Duby, «En la primera mitad del siglo XI, la tendencia de la alta aristocracia a repudiar a las mujeres y a elegir las entre el grupo de parientes más cercano no parece haber encontrado obstáculo alguno, salvo cuan-

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

do la Iglesia –más concretamente la Iglesia relacionada con Roma– resultaba beneficiada oponiéndose a esta estrategia matrimonial.» (Duby, pp. 65-66) la cual ha estado elaborada generalizando los casos que él conocía sobre los comportamientos de la alta aristocracia y de los eclesiásticos más cercanos al Papa.

Todas las informaciones, primarias o elaboradas, aparecen en el texto acompañadas de elementos que sirven para darles un *significado* dentro de la reconstrucción. Son los comentarios que el historiador añade a las informaciones y que tienen valor cognoscitivo: «En el año 1138, y después en 1141, Teobaldo se negó a servir a su señor en Aquitania.»

Esta información sobre un hecho no tendría en sí mucho sentido. Lo adquiere en virtud del comentario que la relaciona con otras informaciones.

«¿Por qué? 1138 y 1141 fueron respectivamente las fechas de los nombramientos del obispo de Langres y del arzobispo de Bourges, que causaron un violento litigio entre Luis VII y San Bernardo. El caso del divorcio de Rodolfo produjo sólo un año después un segundo conflicto. San Bernardo, impetuoso y exagerado como siempre, y capaz de cualquier subterfugio, decide intervenir en el conflicto. Este caso se convierte en una ocasión propicia para atacar al rey de Francia en un punto débil [...]» (Duby, 1981, pp. 68-69)

El comentario, completado incluso con los *juicios* sobre San Bernardo, es un posicionamiento del historiador. En definitiva, el historiador somete los hechos a *valoraciones* que dependen de la medida aproximada que se asigne a los fenómenos a los que se refieren las informaciones. La subjetividad del historiador es decisiva, ya que toda la elaboración de las informaciones se generan mediante inferencias, es decir, mediante un razonamiento que genera otras informaciones a partir de informaciones concretas. Por ejemplo, si la población de una decena de ciudades ha aumentado durante el primer siglo del nuevo milenio, ello significará que el crecimiento demográfico urbano ha sido general. Los textos históricos están plagados de inferencias que sirven para incrementar la cantidad de información, su significado y, por lo tanto, la comprensión del conocimiento histórico según lo propone el texto.

Las conceptualizaciones

Otros ingredientes que configuran la masa textual están representados por textos que resultan de conceptualizaciones. Se pueden presentar dos casos: 1) El historiador replica o vuelve a conceptualizar conceptos ya elaborados. 2) Configura entidades conceptuales que todavía no han sido «inventadas» y que por eso no existen en el terreno histórico hasta que las elabora. En cualquier caso, incorpora a su texto la construcción de conceptos que parecen desempeñar un papel estratégico en la construcción del conocimiento. Convierte el concepto en el tema de una exposición expresamente enfocada a elaborar las informaciones para darle, a una etiqueta

conceptual, una consistencia que parece más conforme a las informaciones y a los esquemas interpretativos que pretende hacer valer. Puede decidir dedicar un texto íntegro a la elaboración, reelaboración o puesta a punto de conceptos interpretativos.

¿Qué papel juegan, por lo tanto, los textos de conceptualizaciones en la construcción del conocimiento histórico? Es fundamental para las informaciones primarias. «No se puede narrar ningún suceso, describir ninguna estructura, ni exponer proceso alguno sin utilizar conceptos históricos que ayuden a «comprender» el pasado» (Koselleck, 1986, p. 131). Veyne sostiene que el historiador sabe que «el único verdadero problema en historia es el de los conceptos» (Veyne, 1981, p. 224) y que –ahí es nada– los progresos de la historiografía dependen de ellos («los instrumentos conceptuales es donde se dan los avances de la historiografía», p. 226). Tanto es así que de ellos depende la concepción de las cosas que constituyen la trama que el historiador propone al lector.

El papel de los conceptos interpretativos es evidente en el libro de Duby sobre el matrimonio medieval. En él, el acceso a la comprensión de los casos que examina (es decir, a lo que significa en la historia de la evolución de la institución matrimonial y a la explicación de los problemas relacionados con ellos) está supeditado a que el lector conozca los conceptos que nobles y eclesiásticos tenían sobre el matrimonio. Las vivencias matrimoniales narradas resultarían anecdóticas si no se dieran a la luz de la conceptualización que el autor desarrolla. Por eso no se conforma con emplear la palabra «matrimonio» en su significado más general e intuitivo, sino que decide orientar al lector proporcionándole coordenadas conceptuales en un capítulo titulado «Dos modelos de matrimonio: el aristocrático y el eclesiástico».

La elaboración conceptual como la que Duby dedica al matrimonio es fiel reflejo de la diferencia que sostiene Koselleck entre palabra y concepto:

«Una palabra se vuelve concepto cuando toda la riqueza de un contexto político-social de significados y experiencias cabe, en su conjunto, en la misma y única palabra. Por ejemplo, la palabra *estado* puede convertirse en un concepto porque comprende toda una serie de requisitos: soberanía, territorio, ciudadanía, legislación, justicia, administración, hacienda, ejército (por citar sólo los requisitos más corrientes). Todas estas situaciones con su intrínseca multiplicidad, con su terminología específica y con su conceptualidad, están incluidas en la palabra *estado* y son portadoras de un concepto común. Ello quiere decir que los conceptos concentran muchos contenidos semánticos. El significado de una palabra y las cosas designadas pueden pensarse separadamente. En el concepto, los significados y lo que se quiere dar a entender con ello coinciden en cuanto a que la multiplicidad de la realidad y de la experiencia histórica entra a formar parte de la polisemia semántica de una palabra, de forma que adquiere un sentido y puede encuadrarse mediante una única palabra. Una palabra contiene varias posibilidades de significado, mientras que un concepto

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

reúne en sí mismo todo un compendio de significados... Un concepto recoge toda la multiplicidad de una experiencia histórica y, además, un conjunto de relaciones teóricas y prácticas en un contexto que no sólo es un indicador del conjunto de relaciones que lo forman, sino también de sus factores. Con cada concepto se ponen límites a determinados horizontes, así como a una posible experiencia y a una teoría pensable.» (Koselleck, 1986, pp. 101-102)

«Así, pues, los conceptos históricos son instrumentos singulares: por una parte, permiten comprender, porque poseen múltiples sentidos que van más allá de posibles definiciones y, por otra parte –por la misma razón–, son continua fuente de malentendidos.» (Veyne, 1973, p. 230). Por eso constituyen una de las expresiones más explícitas de la subjetiva actividad del historiador y uno de los terrenos más propicios para el desarrollo de conflictos interpretativos entre historiadores que estén dispuestos a deliberar la validez heurística y representativa de un concepto mediante el examen de los elementos informativos y de sus relaciones.

Si los textos que construyen conceptos son tan decisivos, es necesario que se enseñe a los alumnos a analizarlos y entenderlos mediante la construcción de mapas conceptuales, con el objetivo de que sean capaces de elaborar conceptualizaciones.

La estructura de conexión

En los bloques textuales, las informaciones primarias, las elaboradas y los elementos accesorios se relacionan temática, temporal y espacialmente. Temáticamente con la finalidad de formar grupos de hechos coherentes y de relacionarlos entre sí como elementos que permiten construir un conocimiento global.

La organización temporal, fundamental para dar consistencia a la operación historiográfica, requiere que se apliquen de manera infalible las operaciones para datar y estabilizar los vínculos de sucesiones, las contemporaneidades y, según las exigencias de la reconstrucción o de la explicación, las operaciones que den un significado a la duración, a la segmentación de las series de hechos en períodos, ciclos o coyunturas.

La organización espacial se pone de manifiesto según se determina la escala de observación y de representación de los hechos, en su localización y en el significado que se otorga a la distancia, a la extensión territorial, la distribución y la configuración.

Dentro de las tramas temáticas, temporales y espaciales, los hechos pueden ser considerados significativos para el *cambio* o para la *permanencia* y la estabilidad de los fenómenos y pueden ser valorados como *eventos* que han determinado o contribuido a determinar cambios o estabilidades.

Estas operaciones dan lugar a la producción del texto y establecen la capacidad que tiene de comunicar el cono-

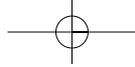
cimiento construido y su eficacia según soporten la construcción del conocimiento por parte del lector. El texto funciona comunicativamente si el lector pone en funcionamiento su estructura operativa, lo cual supone un desafío para él, ya que le obliga a afinar sus competencias cognitivas.

Las declaraciones son otro tipo de conexiones entre las partes del texto. Con ellas el historiador aclara al lector por qué ha optado por una reconstrucción determinada. Con un texto como éste, «Es imprescindible añadirle a esta investigación lo más alto de la jerarquía social, porque así se pueden observar las personalidades que se suponía que eran espejo de perfección. Me parece que éste es, de largo, el punto de observación más propicio para seguir las distintas fases de la lucha entre los dos conceptos de matrimonio.» (Duby, 1981, p. 65), el historiador entra en primera persona en la puesta en escena discursiva para dar un significado a su tematización y a sus opciones documentales.

De la comprensión del texto a la escritura de tipo histórico

Conocer las estructuras textuales es el camino para pensar en la mediación didáctica dirigida a la formación de competencias y a la producción de textos de tipo histórico. Todos los bloques textuales se pueden codificar en mapas o esquemas. Todas las operaciones de conexión y la composición de elementos informativos pueden plasmarse mediante esquemas, gráficos o tablas. Las conexiones temporales se pueden representar utilizando gráficos espaciotemporales e incluso cartografía. Transferir las informaciones del texto y sus conexiones a un mapa hace que se entienda la estructura espacial de un conocimiento textual. Las conexiones explicativas se pueden reflejar en diagramas de flujo; las conceptualizaciones se pueden representar en mapas conceptuales; las conexiones de valoración que atribuyen significados pueden indicarse con diagramas de flujos o con tablas... Toda la estructura argumentativa de un texto puede reflejarse en un diagrama. ¿Qué efecto tienen dichas representaciones esquemáticas? Sirven para ordenar el pensamiento, que se ve obligado a estructurar un discurso derivado de una trasposición.

Por lo tanto, podemos imaginar actividades para enseñar a escribir sobre la historia. Son actividades capaces de enseñar al alumno a desestructurar el texto y a desmontarlo, para luego codificarlo de otro modo y reestructurarlo a través de iconos y de tablas. Por ejemplo, si queremos que los alumnos aprendan a escribir sobre la historia, debemos enseñarles a tematizar y a dividir en períodos. Aunque el texto no proponga ningún tipo de período, los alumnos deben aprender a leer el texto y a representarlo mediante esquemas y gráficos temporales, con la finalidad de individualizar los elementos a través de su división en períodos. Partiendo de la esquematización, se pueden seleccionar y ordenar las informaciones para elaborar el texto, y el gráfico de los períodos puede ser un soporte de la escritura. Este ejercicio amortiza la dificultad de escribir, porque proporcio-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

na a los alumnos una base informativa de datos disponibles para secuenciarlos de forma discursiva.

Podemos imaginar que los alumnos pueden aprender a escribir si le quitamos importancia a lo difícil que resulta la escritura y les preparamos unas condiciones adecuadas. Los estudiosos llevan a cabo las operaciones de escritura con toda una serie de soportes y de actividades prácticas: las fichas de las bases de datos, el diccionario, la enciclopedia, los libros de consulta. El éxito textual de estas operaciones puede ser la elaboración de esquemas que precedan la elaboración del discurso: yo, por ejemplo, utilizo gráficos temporales si quiero entender exactamente la organización que tengo que dar a los hechos que estoy estudiando. Los alumnos pueden y deben pasar de analizar la estructura de los textos a utilizar las informaciones en prácticas en las que hagan representaciones esquemáticas de las mismas que acaben convirtiéndose en partes de un texto. Trabajando los textos gracias a estas prácticas y a la organización de tales soportes, los estudiantes pueden entender perfectamente y, una vez que hayan trabajado sobre dichos soportes, ya pueden pasar a elaborar textos escritos.

Pensamos en los términos siguientes: un texto se construye con la finalidad de construir mapas de conocimiento en la mente del lector; los mapas de conocimiento no equivalen al texto, son mapas que reducen y seleccionan los elementos representativos igual que hacen los mapas geográficos cuando representan un territorio; los mapas del texto están preparados para volverlos a elaborar y nosotros lo hacemos no de forma que equivalgan al texto, sino mediante operaciones de reestructuración y de recomposición de las informaciones.

Para que un mapa de conocimiento resulte apropiado para este trabajo de reescritura, se necesitan soportes. Si los alumnos tienen que aprender a hacer de sabios en historia, primero tienen que aprender a analizar los textos; segundo, tienen que descodificar la estructura de los bloques textuales; tercero, tienen que aprender a trabajar antes que nada en textos cortos y homogéneos –del tamaño de un párrafo o de un capítulo– que hablen de un solo hecho histórico. Pero si un sabio en historia tiene que escribir como si lo hiciera en un examen, tiene que dominar una pluralidad de conocimientos. Por ello debe ser capaz de trabajar sobre una pluralidad de textos, para reprogramarlos en una red de informaciones,

nexos y conceptos. Por ejemplo, si tienen que estudiar la primera guerra mundial, la crisis del 29, los regímenes de entre guerras y la segunda guerra mundial, tienen que reestructurar informaciones que aparecen localizadas en textos diversos. Para ello pueden utilizar los soportes de forma que les permitan volver a organizar y a estructurar las informaciones y a disponerlas en una visión de conjunto. Sólo entonces pueden empezar a darle a sus conocimientos forma de texto. Este esquema textual se puede tejer mediante una trama confeccionada después de haber desmontado el texto.

Así, pues, ¿qué condiciones se requieren para que se desarrolle la competencia de escribir sobre la historia?

1) Que se vea el texto histórico y que sea objeto y campo de la mediación didáctica.

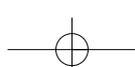
2) Que se induzca a los alumnos a considerar la historia no sólo como una asignatura oral, sino más bien como una asignatura textual cuyas prácticas se consignarán en un cuaderno en el que registrar los ejercicios y los deberes de historia: descodificar, volver a codificar, análisis, escritura.

3) Que se trabaje sobre una pluralidad de textos de los cuales extraer los modelos más eficaces.

4) Que la programación de los docentes tome en cuenta las competencias de la escritura de tipo histórico, de manera que, al finalizar las primeras clases básicas, los alumnos puedan producir textos cuya composición (información de hechos, elaborados e inferidos) y cuya estructura (temporal sobre todo) permitan calificarlos como historiográficos.

5) Que los propios profesores prueben a escribir sobre la historia. En el «currículo de las operaciones cognitivas» (sobre el que yo mismo y un grupo de profesores estamos teorizando y experimentando) se ofrece a los alumnos la posibilidad de que hagan algún estudio histórico-didáctico utilizando fuentes y libros divulgativos o que realicen actividades sobre textos manuscritos y especializados. Se propone en cada fase de la escolarización, hasta en las primeras clases de primaria.

Se puede enseñar a escribir sobre la historia. Pero se enseña mejor si los textos de partida son de buena calidad.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Para profundizar en temas relacionados con el texto histórico

- ARON, R. (1997). *Lezioni sulla storia*. Bologna: Il Mulino.
- BARTHES, R. (1988). *Il brusio della lingua*. Turín: Einaudi.
- BROWN, G. y YULE, G. (1986). *Analisi del discorso*. Bologna: Il Mulino.
- DE CERTEAU, M. (1977). *La scrittura della storia*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- GARDIN, J.C. y BORGHETTI, M.N. (1995). *L'architettura del testo storico*. Bologna: CLUEB.
- GREIMAS, A.J. (1984). *Del senso 2*. Milán: Bompiani.
- GREIMAS, A.J. (1991). *Semiotica e scienze sociali*. Turín: Centro Scientifico Torinese.
- KOSELLECK, R. (1986). *Futuro passato*. Génova: Marietti.
- LEVORATO, M.C. (1993). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- LOZANO, J. (1996). *Il discorso storico*. Palermo: Sellerio.
- PERELMAN, C. (1979). *Il campo dell'argomentazione. Nuova retorica e scienze umane*. Parma: Pratiche.
- RICOEUR, P. (1985-88). *Tempo e racconto*. 3 vol. Milán: Jaca Book.
- RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milán: Cortina editore.
- ROSSI, P. (ed.) (1983). *La teoria della storiografia oggi*. Milán: Il Saggiatore.
- TODOROV, T. (1993). *I generi di discorso*. Florencia: La Nuova Italia.
- TOPOLSKY, J. (1975). *Metodologia della ricerca storica*. Bologna: Il Mulino.
- VEYNE, P. (1973). *Come si scrive la storia*. Bari: Laterza.
- WEINRICH, H. (1978). *Tempus. La funzione dei tempi nel testo*. Bologna: Il Mulino.
- VON WRIGHT, G.H. (1971). *Spiegazione e comprensione*. Bologna: Il Mulino.

Para profundizar en cuestiones relativas a la estructura del texto histórico y su importancia en las decisiones didácticas, que apenas se esboza, y sobre el currículo de las operaciones cognitivas

- DEON, V. (1977). I manuali di storia fra divulgazione, parafrasi e storia generale, en Calò, R., Ferreri, S. (eds.). *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Florencia: La Nuova Italia.
- MATTOZZI, I. (1986). Storia, passato, memoria, storiografia. *Scuola Viva*, 9, pp. 12-16.

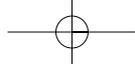
- MATTOZZI, I. (1990a). *La cultura storica: un modello di formazione* (a cura di). Faenza: Faenza Editrice.
- MATTOZZI, I. (1990b). *Un curriculum per la storia*. Bologna: Cappelli.
- MATTOZZI, I. (1996). *La mediazione didattica in storia*. Faenza: Polaris.
- MATTOZZI, I. (1998). Come analizzare e progettare un programma, en Brusa, A. (ed.). *World History. Il racconto del mondo*, Quaderno núm. 13-14 de «I viaggi di Erodoto», pp. 27-45. Milán: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- MATTOZZI, I. y DI TONTO, G. (2000). «Insegnare storia». Courseware multimediale per la formazione degli insegnanti (CD-ROM). Bologna: Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento di Discipline storiche.
- PERILLO, E. (ed.) (1992). *Innovazione della didattica della storia nella Scuola Secondaria Superiore*. Venecia: Irrsae-Veneto.

Sobre temas de transposición textual

- MATTOZZI, I. (1995a). La trasposizione delle conoscenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata. *La Didattica*, 1(3).
- MATTOZZI, I. (1995b). Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa. *La Didattica*, 1(4), pp. 96-102.
- MATTOZZI, I. (1996a). Alla ricerca di un modello di analisi delle trasposizioni storiografiche. *La Didattica*, 2(2), pp. 89-95.
- MATTOZZI, I. (1996b). Le descrizioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica. *La Didattica*, 2(3), pp. 91-97.
- MATTOZZI, I. (2001). Imparare storia in biblioteca. Un modo per formare lettori di storie. *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*, luglio, pp. 41-46.
- LORENZINI, E. (2001). Tanti libri per molte domande. La biblioteca come luogo centrale della ricerca storico-didattica. *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*, luglio, pp. 36-40.
- PERILLO, E. (1996). Le narrazioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica. *La Didattica*, 3(1), pp. 104-109.
- PERILLO, E. (1997). L'argomentazione in storia: sapere esperto e sapere didattico. *La Didattica*, 3(3), pp. 94-104.

Para profundizar en la conceptualización relativa al tiempo y a la educación temporal

- ELIAS, N. (1984). *Saggio sul tempo*. Bologna: Il Mulino.
- MATTOZZI, I. (1991). *Storia. Educazione temporale nella scuola elementare. Pacchetto per la formazione a distanza*. Milán: Irrsae Lombardia.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

MATTOZZI, I. (1986). *La scuola dei tempi*, en Falteri, P. y Lazzarin, G. (eds.). *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*. Florencia: La Nuova Italia.

MATTOZZI, I. (1988). *I bambini, il tempo, la storia*, en Mazzone, E. (ed.). *Spazio e tempo: dimensioni del sapere*, pp. 65-81. Milán: B. Mondadori.

MATTOZZI, I. (2000). *La storia: scuola dei tempi* en Berti, E. (ed.), *Le dimensioni del tempo nel bambino, nella società, nella memoria. Atti delle giornate di studio per insegnanti, educatori, genitori (Bassano del Grappa, 10-11 set. 1999)*, pp. 71-80. Bassano.

PERILLO, E. (ed.) (2002). *La storia: istruzioni per l'uso*. Nápoles: Tecnodid.

Sobre la modularidad del conocimiento y de los textos

MATTOZZI, I. (2000). *La programmazione modulare: una chia-*

ve di volta dell'insegnamento della storia, en Cajani, L. (ed.). *Il Novecento e la storia, Cronache di un seminario di fine secolo*, pp. 57-95. Sarezzo: Ministero Pubblica Istruzione.

MATTOZZI, I. y GUANCI, V. (eds.) (1995). *Insegnare ad apprendere storia*. Bologna: Irrsae Emilia Romagna.

Sobre la actividad de transcodificación y esquematización de textos históricos

BRUSA, A. (1993). *Guida al manuale di storia*. Roma: Editori Riuniti.

PANIGHEL, D. (1997). *Niente storie. Percorso sul manuale di storia*. *Insegnare*, 3, pp. 53-55.

PANIGHEL, D. (1999). *La grammatica della storia*. Faenza: Polaris.

PERILLO, E. (1996). *Esercizi di apprendimento per la storia*. *La Didattica*, 3(2), pp. 96-102.

