

Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

RESUMEN: La naturaleza y los límites del discurso histórico, su misma configuración e incluso la posibilidad de recuperar el pasado han sido puestas en cuestión, en los últimos años, por quienes desde diferentes posiciones han analizado las relaciones entre lenguaje y realidad, los textos y sus contextos. Este artículo expone y comenta algunas de las cuestiones planteadas al discurso histórico por el llamado giro lingüístico, la analogía textual y la teoría de las recepciones, así como el carácter narrativo del discurso histórico frente a otro tipo de discursos, en especial el literario o ficticio. Todo ello con aplicación y referencias al discurso histórico-educativo.

ABSTRACT: The nature and limits of the historical discourse, its shaping itself, and even the possibility of recovering the past, have been questioned in the latter years by those who from different approaches have analysed the relations between language and reality, texts and contexts. This paper puts forward and comments on some of the questions expounded to the historical discourse by the linguistics turn, the textual analogy and the theory of receptions, as well as the narrative character of the historical discourse opposed to other ones, specially to the literary or fictional discourses. All of which applied and referred to the educational historical discourse.

PALABRAS CLAVE: lenguaje y realidad, textos y contextos, discurso histórico, la escritura de la historia, narración y narratividad, historia comparada, historia y ficción, historia e imaginación.

KEY WORDS: language and reality, texts and contexts, historical discourse, the writing of history, narration and narrativity, comparative history, history and fiction, history and imagination.

La naturaleza y límites del discurso histórico, su misma configuración como tal, las dudas e incertidumbres sobre la posibilidad de recuperar la realidad del pasado, así como las relaciones entre lenguaje y realidad, entre texto y contexto, han sido algunas de las cuestiones teóricas más debatidas en los últimos veinticinco años entre quienes se han preocupado por la historia como quehacer o actividad.

1. EL GIRO LINGÜÍSTICO, LA ANALOGÍA TEXTUAL Y LA TEORÍA DE LAS RECEPCIONES

La puesta en cuestión del quehacer histórico, de su misma posibilidad, ha procedido de diversos frentes¹:

A) En primer lugar de todos aquellos que bajo una u otra denominación -estructuralismo lingüístico, semiótica, postestructuralismo, deconstruccionismo- han promovido el llamado *giro lingüístico*, es decir, una concepción de la realidad y del lenguaje que ve a este último no como un producto o reflejo de la realidad, sino como un elemento generativo de la misma. Un elemento, además, que constituye un código o lengua previo a todo enunciado o palabra cuyo uso -sin el que no hay pensamiento- condiciona a este último.

Si el lenguaje no refleja el mundo social del que forma parte, sino que le precede y le hace inteligible construyéndolo de acuerdo con sus propias reglas de significación, si lo que llamamos «realidad» -así entre comillas- no es más que una construcción o efecto del sistema particular de lenguaje que utilizamos, si la construcción del sentido es el resultado del funcionamiento automático de un código lingüístico,

1. En relación con las consecuencias del postmodernismo y del «linguistic turn» sobre la operación histórica en general y, de un modo especial, sobre la historia cultural e intelectual, la literatura es cada vez más abundante. A título de ejemplo véase el debate sobre «History and post-modernism», *Past and Present*, n.º 131, 1991, pp. 217-218, n.º 133, 1991, pp. 204-213, n.º 135, 1992, pp. 189-208, con sucesivas intervenciones de Lawrence Stone, Patrick Joyce, Catriona Kelly, de nuevo Lawrence Stone, y Gabrielle M. Spiegel, así como Dominick La Capra & Steven L. Kaplan (eds.), *Modern European Intellectual History. Reappraisals & New Perspectives*, Cornell University Press, Ithaca, New York, 1982, John E. Toews, «Intellectual history after the linguistic turn: the autonomy of meaning and the irreducibility of experience», *The American Historical Review*, n.º 92-4, 1987, pp. 879-907, Lynn Hunt (ed.), *The New Cultural History*, University of California Press, New York, 1989, F. R. Ankersmit, «Historiography and postmodernism», *History and Theory*, n.º XXVII-2, 1989, pp. 137-153, con la respuesta de Peter Zagorin y la réplica de Ankersmit en *History and Theory*, n.º XXIX-3, 1990, pp. 263-296, David Harlan, «Intellectual history and the return of literature», *The American Historical Review*, n.º 94-3, 1989, pp. 581-609, con la respuesta de David A. Hollinger y la réplica de Harlan en las pp. 610-626 del mismo número y la intervención de Joyce Appleby en el n.º 94-5, 1989, pp. 1326-1332, Gabrielle M. Spiegel, «History, historicism and the social logic of the text in the Middle Ages», *Speculum*, n.º LXV, 1990, pp. 59-86, Russell Jacoby, «A new intellectual history», *The American Historical Review*, n.º 97-2, 1992, pp. 405-424, Mark Bevir, «The errors of linguistic contextualism», *History and Theory*, n.º XXXI-3, 1992, pp. 276-298, Dominick LaCapra, «Intellectual history and its ways», *The American Historical Review*, n.º 97-2, 1992, pp. 425-439, Martin Jay, *Force Fields. Between Intellectual History and Cultural Critique*, Routledge, New York, 1993, Martyn Thompson, «Reception theory and the interpretation of the historical meaning», *History and Theory*, n.º XXXII-3, 1993, 248-272, y Roger Chartier, «Quatre questions à Hayden White», *Storia della Storiografia*, n.º 24, 1993, pp. 133-142. Las páginas que siguen pretenden ser una síntesis y reflexión a partir de la lectura de estos y otros textos sobre el tema.

impersonal, con sus propias reglas, que gobierna las expresiones individuales, y si, por último, la «realidad accesible» es siempre una realidad mediada y por tanto construida a través del lenguaje, la consecuencia es la disolución de la realidad en el lenguaje, de los contextos en los textos y de los referentes externos o huellas de significado en la mera intertextualidad. En la intertextualidad, y dada la imposibilidad o inutilidad de recuperar las intenciones originales del autor o autores, en la pluralidad de interpretaciones posibles de cualquier objeto textual.

Si «no hay nada fuera del texto», según la conocida y comentada expresión derridiana, el historiador no puede ir más allá de su descodificación y deconstrucción, es decir, de la reconstrucción del juego e interacción de los códigos y significados que cohabitan en un texto determinado, a fin de captar su proceso de elaboración, el modo o camino por el que los textos ocultan, rompen y enredan los significados, entrecruzándose unos con otros, reflejándose unos en otros y abriéndose, así, a la indeterminación e inestabilidad final de los significados posibles e imprevistos, a su multiplicación y diseminación hasta el infinito. Es esta discontinua, fracturada e indeterminada naturaleza de lo escrito, la que hace imposible establecer un punto fijo, un elemento de referencia o anclaje, fuera del discurso, que garantice una realidad objetiva. La inaccesibilidad –carencia– de un referente externo a los signos lingüísticos, de un asiento o base en la que apoyarse para controlar la extensión interpretativa, hace que cualquier interpretación sólo añada un eslabón más a una cadena de signos, un espejo más en un laberinto sin fin ni salida².

El desenmascaramiento de esa intertextualidad, del juego de significados, de las rupturas, quiebras y ocultamientos, de lo dicho y lo no dicho, lo que pone al descubierto, en último término, es la incapacidad del lenguaje para representar o ser el reflejo de algo que no sea él mismo. Sólo hay lenguajes y textos y el historiador, según la conocida expresión de Nietzsche, se halla confinado en «la cárcel del lenguaje», en un infinito dar vueltas en el que la presencia de lo real y material deviene siempre inalcanzable³.

Así, por un lado, la escritura absorbe el contexto en una nueva realidad textual –esta vez sin entrecomillados– que constituye la única materialidad accesible al historiador, una materialidad incapaz de dar cuenta de otra realidad que no sea ella misma –es decir del sistema de signos lingüísticos gracias al cual se constituye–, y, por otro, dicha materialidad es tratada de acuerdo con el universo discursivo y lingüístico de los historiadores dando origen a otros textos y lenguajes, a un laberinto en expansión de espejos y relaciones intertextuales. Lo real, tanto en uno como en otro

2. Gabrielle M. Spiegel, «History, historicism, and the social logic of the text in the Middle Ages», op. cit., pp. 61-64.

3. Ibidem, pp. 62-63.

caso, son los códigos lingüísticos que gobiernan esa tarea de representación textual de lo «real» que es el acto de escritura, así como los efectos de dicha representación, es decir, la inscripción textual en sí misma, en su pura materialidad. De ahí la dificultad de distinguir entre hechos y ficción. Si todo es lenguaje y si éste crea el significado y nuestra imagen de lo real, la labor del historiador intentando extraer fragmentos o conjuntos de una realidad o referente en definitiva inaccesible, deviene una actividad inútil e ineficaz. Es tan subjetiva y relativa –pese a su pretensión de veracidad– como la del escritor de ficciones narrativas. Una vez aceptado ello ¿qué sentido tienen, se pregunta Chartier, todas esas operaciones minuciosas, pesadas y rigurosas como son el tratamiento de los datos y la constitución de un cuerpo documental, la producción de hipótesis, el establecimiento de relaciones y conexiones, la verificación crítica de lo pensado, dicho o escrito, la elaboración de una explicación o interpretación y la validación de la coherencia, pertinencia y plausibilidad de la misma? ¿Qué sentido tienen el quehacer y discurso históricos?⁴.

B) El segundo frente procede de la llamada *analogía textual* o consideración de la realidad social y material como un ritual simbólico, como un código semiótico, un texto o discurso en el que el historiador ha de hallar los significados inscritos y las representaciones de quienes en ella viven. En palabras de Clifford Geertz, de cuyos escritos deriva buena parte de esta concepción de la realidad, «la cultura de un pueblo es un conjunto de textos, que son ellos mismos conjuntos y que los antropólogos se esfuerzan en leer por encima del hombro de aquellos a quienes dichos textos pertenecen propiamente»⁵.

Si la cultura «consiste en estructuras de significación socialmente establecidas», si su «análisis ha de ser..., no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones», una interpretación «de segundo y tercer orden» realizada sobre y a partir de otras interpretaciones «de primer orden», y si dicha realidad ritual y simbólica está constituida por

«una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas....., hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de «interpretar un texto») un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada»⁶,

4. Roger Chartier, «Quatre questions à Hayden White», op. cit., p. 140.

5. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1990, p. 372 (1ª edición en inglés de 1973).

6. *Ibidem*, pp. 26, 20, 28 y 24, según orden de citas.

hacer etnografía –o historia–, en suma, es deconstruir un texto, la realidad como texto.

De este modo –como sucedía en el caso anterior aunque por otra vía– lo real se diluye en lo ritual-textual, en un texto social integrado por códigos simbólicos, por signos a leer e interpretar, por construcciones de representaciones y significados, y por acciones sociales que son textos conductuales –o conductas textuales–. La «relación así establecida» entre el texto y lo real no es una relación «de dependencia de las estructuras mentales de sus determinaciones materiales», sino a la inversa: «las representaciones del mundo social son ellas mismas los elementos constituyentes de la realidad social»⁷. Unos elementos, además, que no son recuperables históricamente sino a través de una realidad de segundo grado, documental y textual. Es así como lo real ya «no es (no es solamente) la realidad que apunta el texto sino la forma misma en la que lo enfoca dentro de la historicidad de su producción y la estrategia de su escritura»⁸, o sea, la representación de la representación. Nada tiene por ello de extraño que una pelea de gallos en Balf⁹ o una masacre de gatos en la Francia del siglo XVIII¹⁰, sean analizadas como rituales, conductas o gestos puramente simbólicos. Lo que hay detrás de estos estudios no es ya el lógico interés de los historiadores por lo ritual y simbólico, sino –desde el llamado «nuevo historicismo» y desde determinadas interpretaciones de Foucault– el tratamiento de las prácticas políticas, institucionales y sociales –y entre ellas las educativas– como conjuntos discursivos de códigos y sistemas simbólicos que condicionan no sólo las representaciones que de ellos se hacen quienes los llevan a cabo o participan directa o indirectamente en su configuración, sino también, en un segundo momento, las prácticas ulteriores.

C) La relación entre texto y contexto, sobre todo en el campo de la historia del pensamiento o de las ideas, ha sufrido asimismo los embates de la *historia o teoría de las recepciones*.

Dicho enfoque ha venido a sustituir una historia literaria y una historia de las ideas

7. Roger Chartier, «Intellectual history or sociocultural history?. The French trajectories», en Dominick La Capra & Steven L. Kaplan, *Modern European Intellectual History. Reappraisals & New Perspectives*, op. cit., pp. 13-46 (cita en pp. 40-41). El texto citado forma parte de un párrafo más amplio que no figura en la traducción al español de este trabajo incluida, con el título de «Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y perspectivas», en Roger Chartier, *El mundo como representación*, Gedisa, Barcelona, 1992, pp. 13-44. Ignoro si figuraba o no en la versión francesa publicada en *Revue de Synthèse*, n.º 111-112, 1983, pp. 277-307.

8. Roger Chartier, *El mundo como representación*, op. cit., p. 41.

9. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, op. cit., pp. 339-372.

10. Robert Darnton, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia cultural francesa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, pp. 81-108 (1ª edición en inglés de 1984).

centrada en la producción de los textos por otra centrada en su recepción, relegando o poniendo en cuestión la posibilidad de recuperar los contextos de producción de las obras y los significados originales inscritos en ellas por sus autores.

El objetivo tradicional, tanto de una como de otra historia, era la determinación y análisis de lo que el autor había querido decir o significar en sus escritos. Incluso, se decía, la inserción de la obra en el contexto social y cultural en que fue elaborada, y su relación con otras obras o acontecimientos posteriores, podía facilitar una comprensión de la misma más completa y adecuada que la que el autor pudo tener de ella, o sea, descubrir aspectos de los que este último, por falta de perspectiva histórica, no era consciente. Los textos, para esta concepción tradicional, poseen unos significados limitados y específicos, puestos allí por el autor o autores, y estos significados pueden ser recuperados evaluando y sometiendo a crítica sus posteriores interpretaciones en función de su acierto y adecuación para captar y reflejar los propósitos e intenciones de sus autores¹¹.

El enfoque centrado en la recepción socava los anteriores supuestos: Todo texto, desligado de su autor, puede ser visto como un conjunto de signos susceptible de lecturas e interpretaciones prácticamente infinitas. Los significados de los textos no son obra del autor sino del lector. Son los lectores los que dan vida al texto, los que crean y extraen significados de él, no el autor. Diferentes lectores al mismo tiempo, el mismo lector en diferentes ocasiones y diferentes lectores en tiempos asimismo diferentes entendieron el aparentemente «mismo» texto de formas diferentes. En palabras de Jorge Luis Borges,

«La literatura no es agotable, por la suficiente y simple razón de que un solo libro no lo es. El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones. Una literatura difiere de otra, ulterior o anterior, menos por el texto que por la manera de ser leída: si me fuera otorgado leer cualquier página actual —ésta, por ejemplo— como la leerán el año dos mil, yo sabría como será la literatura del año dos mil»¹².

El texto tiene, simplemente, una potencialidad para significar y estos significados

11. La síntesis de este enfoque y de la historia o teoría de las recepciones sigue, con matices y alguna variación, la exposición efectuada por Martyn P. Thompson en «Reception theory and the interpretation of historical meaning», op. cit. La literatura, comentarios y aplicaciones sobre la misma, a partir de las obras de Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, entre otros, son ya casi inabarcables. Una reciente exposición general de lo que se ha dado en llamar la estética de la recepción es, por ejemplo, la de Wenceslao Castañares, *De la interpretación a la lectura*, Iberediciones, Madrid, 1994, pp. 67-113.

12. Jorge Luis Borges, *Otras inquisiciones*, en *Obras completas*, Emecé, Barcelona, 1989, t. II, p. 125 (texto publicado en 1952).

específicos, que surgen cuando es leído, varían según quien, como, en qué momento, donde y con qué expectativas y propósitos se lee, entre otros aspectos¹³. Incluso en el supuesto de que los significados pretendidos por el autor pudieran ser recuperados —a través de su recepción e interpretación, una más, de un lector determinado—, estos significados no tienen un estatuto especial. El centro de atención se desplaza a los cambios y evolución de las recepciones, a la historia de las lecturas y lectores, a la convergencia del texto y del lector, y al proceso de configuración de determinados cánones culturales en un ámbito determinado. Es decir, del autor y su contexto a los lectores y sus contextos, a sus lecturas e interpretaciones. Es en este sentido en el que hay que entender la provocadora respuesta de Stanley Fish a la pregunta: «¿Hay un texto en esta clase?». No no lo hay. Sólo hay «comunidades interpretativas», responde, que se apropian del texto, que lo hacen suyo, de acuerdo con sus propias pautas interpretativas y no con las cualidades intrínsecas del texto o las intenciones del autor¹⁴.

La radicalización del debate y las posiciones extremas, a favor o en contra, mantenidas durante la década de los 80, en relación con las cuestiones tratadas, ha dado paso, en los últimos años, a posturas más moderadas que, reconociendo los aspectos positivos —en sí mismos o por sus efectos— que han tenido y tienen los puntos de vista expuestos, los asumen y tratan a la vez de asentar sobre nuevas bases el discurso y el quehacer históricos. El reto planteado desde el postestructuralismo lingüístico, la analogía textual y la teoría de las recepciones ha sido encarado y asumido de tal modo que, por ejemplo, las afirmaciones efectuadas en 1993 por Lawrence Stone en su polémica con el postmodernismo y el «nuevo historicismo», pueden considerarse superadas.

Este reputado historiador, metido de lleno en el debate, se veía obligado a recordar lo que como tal había aprendido en los últimos 40 ó 50 años, en clara oposición con el positivismo decimonónico. Decía Stone que en el ejercicio de la profesión había aprendido que la verdad histórica era inalcanzable y que cualquier conclusión era siempre provisional e hipotética en el sentido de que siempre tenía que estar en disposición de ser superada por otros datos o teorías. Decía, asimismo, que él había aprendido que todos estamos sujetos a sesgos y prejuicios —de ahí la necesidad de conocer el contexto de producción de los textos, entre ellos el de los historiadores—, que los documentos podían incluir afirmaciones falsas, y que, por supuesto, estaban

13. Georges Perec, *Pensar y clasificar*, Gedisa, Barcelona, 1986, pp. 80-93 («Leer: bosquejo sociofisiológico», originalmente publicado, como texto independiente, en *Esprit*, n.º 453, 1976, pp. 9-20).

14. Stanley Fish, *Is There a Text in this Class?. The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge, Mass., 1980.

elaborados desde una posición ideológica determinada; que las percepciones y representaciones de la realidad son a veces históricamente tan importantes como la realidad misma, y, por último, que los actos rituales desempeñaban un importante papel como vehículo de expresión religiosa y como demostración de poder¹⁵.

Plantear la cuestión en estos términos implica no encarar el reto y no asumir lo que de valioso hayan podido tener las polémicas y debates. Por ello el mismo Stone, tras efectuar –con cierto orgullo– las afirmaciones anteriores, pasa a exponer sus acuerdos y desacuerdos con el «giro lingüístico» y «la analogía textual». Es eso justamente lo que me propongo realizar en las páginas que siguen –con la inclusión, además, de la teoría de las recepciones–. Para ello indicaré, primero, algunos de los méritos o efectos beneficiosos que dicho debate ha tenido para el quehacer histórico, para la historia como disciplina. Después intentaré mostrar, a la luz del reto abierto, cuales son los supuestos básicos sobre los que puede asentarse hoy la operación histórica. Cuales son aquellos que la hacen posible, y que cuestiones plantean dichos fundamentos al juego de relaciones entre texto y contexto, así como al mismo discurso histórico.

Con independencia de los acuerdos o desacuerdos producidos, las polémicas en torno a las cuestiones indicadas han generado una serie de efectos beneficiosos para el trabajo histórico. Han enseñado a los historiadores, como reconocía Stone, a mirar todavía con más cuidado y precaución los documentos o textos. Nos han enseñado a buscar lo oculto, a descifrar los significados sutiles, apenas apuntados, a advertir las contradicciones, a captar los silencios, su fuerza constitutiva, la importancia de lo no dicho. Nos han mostrado, asimismo, la necesidad de proceder a su desmitificación ideológica. Hemos aprendido también mucho sobre los efectos significativos, y por tanto constitutivos, de los rituales, así como sobre el componente ritual de la vida social –un código simbólico de signos y señales a interiorizar–. Dichas polémicas, por último, han servido para replantear el quehacer histórico. La aceptación –inevitable, necesaria– del efecto creador del lenguaje, del poder conformador de las palabras y del discurso en el que se integran, no sólo ha hecho que se ponga más atención en los casi siempre conflictivos procesos de configuración de las formaciones y prácticas discursivas –en cuanto generadoras de sujetos e instituciones sociales–, sino que también ha servido para repensar, desde la historia, las siempre debatidas relaciones entre lenguaje y realidad, entre texto y contexto. Es decir, la misma naturaleza de la operación histórica y de su resultado, el discurso histórico.

Buena parte de las polémicas y desacuerdos producidos proceden de una consi-

15. Lawrence Stone, «History and post-modernism (III)», *Past and Present*, n.º, 135, 1993, pp. 189-194 (referencias en pp. 189-190).

deración unilateral del lenguaje. El lenguaje es, por de pronto, posibilidad y límite. Abre unas puertas –en principio, como posibilidad, infinitas– y cierra otras. Y ello tanto en relación con la escritura, o el habla, como con la lectura, o la audición. La elección de uno u otro camino no es, por supuesto, enteramente libre. Viene condicionada por el contexto, el del autor del documento o el del historiador. Pero una vez elegido un camino, la escritura ata. Ante una página en blanco todo es teóricamente posible. La escritura –como la lectura– es un ejercicio de libertad que se constituye en un límite para sí mismo. Cuanto más se avanza en la tarea de escribir, más se reducen las posibilidades teóricas.

El lenguaje es también, a la vez, «un modo de comunicación y un medio de representar el mundo acerca del cual está comunicando. La *manera* en la que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que uno *representa* aquello de lo que habla». Así pues, «el lenguaje no sólo transmite, el lenguaje crea o constituye el conocimiento o la «realidad»»¹⁶. O bien, como dice Norbert Elias, «todo lo que no está representado simbólicamente en el idioma de una comunidad lingüística no es conocido por sus miembros: no pueden comunicarse sobre ello». La realidad, «los objetos... necesitan una representación simbólica regularizada para que podamos comunicarnos sobre ellos»¹⁷. Sin embargo, en cuanto modo de comunicación, el lenguaje es un elemento de la realidad, un elemento constituido por ella. El lenguaje es también una construcción social. Las palabras no actúan por sí solas. Somos los seres humanos los que pensamos y actuamos con el lenguaje. En el marco de unas posibilidades y de unos límites, somos los seres humanos los que creamos el lenguaje. Nuestro lenguaje, el de la especie humana, no es algo dado, sino creado, producido y en constante proceso de reelaboración. De aquí –y de su carácter asimismo constitutivo– la importancia que tiene para el historiador el análisis de los procesos por los que las formaciones y prácticas discursivas se configuran y cambian en el seno de las interacciones y conflictos sociales.

Por otra parte, el lenguaje, en cuanto medio de comunicación, se refiere a algo. Comunica o dice algo. Es un artefacto, un instrumento que arrastra, que lleva consigo, propósitos e información. En este sentido, el lenguaje incorpora y da cuenta de otras realidades distintas a sí mismo. Y lo hace:

- En su estructura, disposición y léxico: formas de decir las cosas que revelan realidades sociales con las que el lenguaje guarda una relación.
- En su materialidad: en lo que McKenzie y Chartier han llamado la «analytical

16. Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona, 2ª ed., 1994, pp. 136-137 (1ª edición en inglés de 1988).

17. Norbert Elias, *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*, Península, Barcelona, 1994, p. 35 (1ª edición en inglés de 1989).

bibliography» o «bibliografía material», es decir, en su configuración como objeto¹⁸.

- En su condición de huella de la realidad, de otra realidad –condición de alteridad– distinta, aunque relacionada, de la realidad misma del lenguaje y de la nueva realidad que el lenguaje crea.

El reconocimiento de la indisoluble y compleja interacción entre realidad y lenguaje y de la naturaleza de este último como agente social activo –además, no transparente– no tiene porque implicar la negación de su condición de huella de un referente o de la realidad que se inscribe en el lenguaje y en su configuración material. De ahí que sean posibles la pretensión de veracidad en su interpretación y la verificación de la evidencia de dicha veracidad en relación con la realidad inscrita o incorporada. O que los documentos no sean manipulables a voluntad –aunque en algunos casos así lo parezca–, y que el material utilizado por el historiador ofrezca un «coeficiente de resistencia» que limita las interpretaciones históricas posibles y, en consecuencia, el mismo discurso histórico¹⁹.

La naturaleza de esta huella o índice de un referente, de una realidad incorporada al texto, a través de la palabra escrita, puede apreciarse más claramente cuando la escritura se compara con otro medio de representación de la realidad, con la fotografía, en un análisis en el que pondré el acento más en las similitudes y analogías que en las diferencias o contrastes.

La fotografía, por su carácter mecánico y automático, fue vista, desde sus inicios, como un espejo –mímesis– de lo real. Frente a otros modos de representación como la pintura –a la que relevó de su función «realista», permitiéndole desarrollar su faceta ficticia o imaginaria–, la fotografía fue considerada como aquel medio que reflejaba la realidad tal y como había acontecido. La denuncia de este efecto o impresión de realidad no tardó en llegar. La fotografía, se dijo, no sólo no refleja la realidad, sino que la transforma creando otra realidad diferente que sustituye a la primera. Es una interpretación de la realidad, no una copia de ella. Una interpretación que resulta del uso de un código o lenguaje determinado: el lenguaje fotográfico. Una misma realidad puede ser vista, fotográficamente captada, de mil formas diferentes, en teoría infinitas. Toda fotografía es, pues, «una creación arbitraria, cultural, ideológica y perceptualmente codificada»²⁰, y, como tal, precisa ser leída, interpretada. Y como tal, además, permite lecturas diferentes.

18. D. F. McKenzie, *La bibliographie et sociologie des textes*, Éditions du Cercle de la Librairie, París, 1991. Prefacio de Roger Chartier –«Textes, formes, interpretations»– en pp. 5-23.

19. Dominic La Capra, *Soundings in Critical Theory*, Ithaca, N.Y., 1989, pp. 37-38.

20. Philippe Dubois, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, Paidós, Barcelona,

Aún siendo esto último cierto –como lo es que la fotografía puede también asemejarse a lo real–, lo que define a la fotografía es su naturaleza como huella o índice de un referente al cual inevitablemente remite. «La imagen puede distorsionar –dice Susan Sontag–, pero siempre hay la presunción de que existe o existió algo semejante a lo que está en la imagen»²¹. Más allá de cualquier código, la fotografía testimonia, evidencia, la existencia de lo fotografiado, lleva consigo el peso de lo real captado, su presencia visualizable. Produce, pues, un efecto de realidad. Al mismo tiempo atestigua la existencia del acto de producción. Una producción que remite a una intención o propósito, una realidad y un contexto.

¿A qué precio se produce dicho efecto de realidad?. Al precio de la inmovilización de lo captado, de su fijación en el tiempo y en un espacio determinado, de un corte en el espacio y el tiempo: «La imagen-acto fotográfico interrumpe, detiene, fija, inmoviliza, separa, despega de la duración captando sólo un instante. Espacialmente, de la misma manera, fracciona, elige, extrae, aísla, capta, corta una porción de extensión»²².

El espacio y el tiempo inscritos implican un corte en el espacio y el tiempo así fosilizados, perpetuados. Una selección y, por ende, una sustracción. En toda fotografía hay algo que se recoge y algo que queda fuera. La imposibilidad de captar más allá del instante, de fotografiar la continuidad, es suplida mediante las imágenes sucesivas de una determinada realidad o la prolongación del tiempo de exposición con el fin de captar el movimiento. La imposibilidad de recoger la infinitud del espacio fotografiado, es decir, la necesidad de efectuar un corte o encuadre, intenta salvarse, asimismo, con la multiplicación del acto fotográfico –una gota de agua en un océano de posibilidades– o la introducción en lo fotografiado de elementos que nos remiten a un fuera de campo ausente y, a la vez, directa o indirectamente presente –un fragmento, huellas del mismo–. De un modo u otro el acto fotográfico selecciona –incluye, excluye– y sustrae. Lo que se deja fuera, los silencios –otros instantes, otros espacios, otras realidades–, aquello que, caso de recogerse, podría condicionar la lectura de lo fotografiado, es uno de los precios que hay que pagar para perpetuar lo que muere, dando a través de sus huellas una nueva y diferente vida a una parte de lo que desaparece.

Todo lo dicho, o casi todo, podría afirmarse –con las adaptaciones correspondientes– de la escritura, de lo escrito. En cuanto modo de representación de lo real el

1986, p. 51 (1ª edición en francés de 1986). El análisis del acto fotográfico que efectuo se basa fundamentalmente en esta obra.

21. Susan Sontag, *Sobre la fotografía*, EDHASA, Barcelona, 1981, p. 16 (1ª edición en inglés de 1973).

22. Philippe Dubois, *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*, op. cit., p. 141.

texto que se pretende veraz, o que pretende dar apariencias de veracidad, busca reflejar la realidad (dejo para después la cuestión de las diferencias entre el texto histórico y el de ficción; aquí sólo diré que también el lenguaje fotográfico permite ficciones y falsificaciones). Asimismo, lo escrito es un instrumento de mediación con lo real, un código convencional, cultural e ideológicamente sesgado, que precisa ser interpretado, leído. Un instrumento, pues, que condiciona la lectura de la realidad recogida. Pero, en último término, también el texto que se pretende veraz –como el ficticio, sólo que de otro modo– remite siempre a una doble realidad: la del acto de escritura –autor, contexto, código empleado– y la de aquello de lo cual se habla y a lo que se refiere lo escrito: la realidad incorporada. En todo texto –parece banal recordarlo– hay:

- Un referente representado e inscrito, es decir, mediado a través de un autor o autores y de unos signos determinados.
- Un documento real, material, que da cuenta y se refiere a una realidad que incorpora, por medio del lenguaje escrito, a un texto.
- Una posibilidad de lectura e interpretación –también reales cuando se producen– del texto en su materialidad y configuración como tal, de la representación e inscripción de la realidad incorporadas, y de la realidad inscrita, representada y mediada por el mismo.

2. TEXTO Y CONTEXTOS

Ante un texto que pretenda testimoniar o dar cuenta de algo –incluso si es una falsificación que se ofrece como veraz, no como ficción–, nadie puede negar el peso de lo real: su misma existencia como tal –que fue escrito– y la referencia a una realidad de la que, a través del acto de inscripción, es huella y evidencia. En último término, todo texto, como la fotografía, atestigua la existencia de un acto de producción que remite a un propósito o intención, a una realidad y a un contexto. La diferencia –una de las diferencias– entre ambas formas de representación es que en el texto el resultado se ofrece no en imágenes visualizables, sino en signos convencionales o trazos de un código escrito, también visualizable, que hay que conocer para encontrar algún sentido o acceder al referente así mediado. El llamado «efecto de realidad»²³ se producirá mediante otras estrategias discursivas y ofrecerá rasgos peculiares, pero asi-

23. Roland Barthes, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Paidós, Barcelona, 1987, pp. 179-187 (1ª edición en francés de 1984). El texto en cuestión –«El efecto de realidad»– fue publicado originalmente en la revista *Communications*, n.º 11, 1968, pp. 84-90.

mismo, como en una fotografía, ese modo de producción textual implica una serie sucesiva de cortes espacio-temporales, una operación de selección y sustracción, y, gracias a ello, la perpetuación mediada, fosilizada, de aquella parte de la realidad referida. Por ello, ante un texto, como ante una fotografía, no sólo hay que atender a los fragmentos de realidad incorporados, sino también a sus silencios, a lo que el texto deja fuera, a lo ausente que condiciona con su ausencia tanto la producción como la recepción, a lo enmascarado o tachado, a los retoques y arreglos, o sea, a los contextos y a las estrategias utilizadas para producir ese «efecto de realidad» o veracidad, de semejanza con lo real, que en ocasiones se pretende. Esto nos lleva a las relaciones entre texto y contexto, producción y recepción y, en último término, a las estrategias y rasgos discursivos de la historia.

Todo texto remite a varios contextos. A los de producción e incorporación de sentidos, y a los de recepción e interpretación. Los primeros se refieren no sólo al autor, sino también a todos aquellos –impresores, editores, libreros, lectores anteriores, comentaristas– que con su actividad hacen posible o dificultan una u otra apropiación, uno u otro sentido²⁴. De entre todos ellos el autor ha gozado de una explicable predilección. La recuperación de lo que quiso decir ha sido tradicionalmente entendida como el objetivo fundamental, a veces único, de la historia del pensamiento o de las ideas, de la historia literaria y de la historia en general en relación con los documentos o textos históricos. Esta predilección e intento de recuperación de los llamados significados originales han sido socavados, como se vio, por el «giro lingüístico» y la teoría de las recepciones. Los últimos años, sin embargo, «han visto una vuelta del autor» que frente «a las perspectivas que concedían una atención exclusiva al funcionamiento del sistema de signos que constituyen los textos» trata de reinscribir «las obras en la historia»²⁵. No se trata, añade Chartier, de una «restauración de la figura clásica, soberbia y solitaria, del autor soberano cuya intención (primera o última) encierra la significación de la obra y cuya biografía ordena la escritura en una transparente inmediatez», sino de un autor a la vez «dependiente» y «coaccionado»²⁶.

Efectivamente, todo autor opera –percibe, abstrae, siente, interpreta, selecciona, sustrae y representa la realidad mediante un código lingüístico– en un contexto determinado. Un contexto social y político, por supuesto, pero también de tradiciones y pautas culturales relativas al proceso de elaboración textual. Todo texto posee una

24. Roger Chartier, «Du livre au lire», en Roger Chartier (ed.), *Pratiques de la lecture*, Payot, París, 1993, pp. 79-113 (en especial pp. 101-111).

25. Roger Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Alianza, Madrid, 1993, p. 60 (capítulo 3.º: «¿Qué es un autor?»).

26. *Ibidem*, p. 61.

«lógica social»²⁷ y viene, además, a ocupar un espacio o lugar social. Incorpora y sus trae la realidad mediada por medio de un uso determinado y situado del lenguaje. De aquí que esta vuelta al autor se interese no sólo por las condiciones sociales de la producción textual y las convenciones que rigen el tratamiento de las cuestiones a las que el texto se refiere, sino también por el lugar en que el autor se sitúa, por sus estrategias, su mundo mental e intenciones. En este último punto incluso se distingue entre los motivos o intención de hacer algo –como condición antecedente a la producción del texto–, la intención al hacer algo –el plan o diseño para llevar a cabo un texto y no otro– y las intenciones surgidas durante su escritura e incorporadas al mismo.

Sin embargo, una vez producido el texto, el autor no impone necesariamente los sentidos que pretendió incorporar al mismo en función de sus intenciones ni a los editores, impresores o librerías, es decir, a quienes hacen de él un libro y lo hacen llegar al lector, ni, mucho menos aún, a los lectores. Toda obra remite a su apropiación e interpretación por otros sujetos en otros contextos. Y es aquí donde la historia o teoría de las recepciones, sin negar esa vuelta al autor –antes bien en relación con el contexto e intenciones del mismo– ha abierto nuevas perspectivas de análisis para la historia de las ideas o del pensamiento.

Una de ellas, por ejemplo, es el estudio de los contextos que condicionan la recepción e interpretación. Otra es la comparación entre el lector implícito, incorporado al texto por el autor, o el lector modelo, con las apropiaciones y respuestas de los lectores reales, incluso con sus malentendidos e interpretaciones alejadas o contrapuestas a las intenciones del autor o a la misma letra del texto. Una posibilidad, esta última, que crece conforme el texto amplía su área geográfica y cultural de difusión. Otro ámbito de estudio sería el relativo al papel jugado en la recepción –o no recepción– y efectos de un texto o un autor por la censura y persecuciones, así como por las prácticas editoriales y comerciales –precios, modalidades, publicidad, etc.– y por las instituciones culturales y educativas en todo lo relativo a la selección, crítica, promoción, silencios o condenas de determinados textos. Íntimamente relacionado con este punto estaría el relativo al análisis de los cambios en las reputaciones e interpretaciones de autores y textos, así como en la formación y evolución de los cánones respectivos de cada materia o relación de autores y obras privilegiadas en su consideración y estima. Y también, cómo no, el de la formación y rasgos de las llamadas «comunidades textuales» –un grupo de personas, no todas necesariamente alfabetizadas, cuyas actividades sociales están centradas en torno a unos textos o, más concretamente, a

27. Sobre el significado de este término véase Gabrielle M. Spiegel, «History, historicism, and the social logic of the text in the Middle Ages», op. cit., y su intervención en la polémica sobre «History and post-modernism», *Past and Present*, n.º 135, 1992, p. 203.

un intérprete alfabetizado de ellos—²⁸, y «comunidades interpretativas» —un grupo de personas unidas más por una tradición hermeneútica aplicable a cualquier texto o a un conjunto de textos determinados que por su articulación en torno a un texto o textos específicos—²⁹.

Todo texto remite, pues, a múltiples contextos. Al del autor, por supuesto, pero también a los de quienes de forma material o inmaterial incorporan sentidos al mismo y a los de quienes se apropian de él. Y estos contextos no son sólo textuales, sino también sociales, materiales y, en lo que al lenguaje se refiere, de índole oral, entre otros modos de representación de lo real. En toda cultura escrita lo que hay no es sólo escritura, sino una combinación de voces y letras, de oralidad y escritura, de oyentes y lectores —por no aludir ni incorporar ahora todo lo relativo al mundo icónico—. Tanto la textualización de lo textual o de la realidad, como buena parte de la historia de las ideas y la de las recepciones olvida esa interacción entre lo oral y lo escrito. Frente a ellas hay que afirmar el peso y la presencia de lo oral en el contexto de producción del texto, en el del autor, en el autor mismo, en el texto —a modo de huella de lo real—, en quienes desde una u otra posición intervienen en su producción y acceso incorporando sentidos al mismo, y, cómo no, en los lectores y en los contextos de lectura. Un aspecto, este último, desatendido por una concepción inmaterial de la historia de las recepciones, pero no por quienes se han acercado a ellas desde la interacción entre lo oral y lo escrito, como lo hizo Ginzburg en su libro sobre Menocchio, un molinero italiano del siglo XVI³⁰. Dichos peso y presencia pueden apreciarse no sólo en aquellos textos que sitúan indefinidamente en el espacio y en el tiempo, canonizándola —o sea, fosilizándola—, una tradición oral determinada, sino también, aunque de otro modo, en aquellos no elaborados a partir de una tradición oral que interpretan. Los contextos no son sólo orales, pero en ellos siempre hay oralidad. Y no de un modo accesorio o circunstancial, sino sustancialmente conformador en relación con el texto. No hay sociedades o culturas exclusivamente textuales, aunque en algunos casos, como sucedía con el latín cuando dejó de ser una lengua hablada y devino una lengua fundamentalmente escrita, lo textual tenga más importancia que en otros.

El énfasis exclusivo en lo textual constituye, pues, un error. No hay pensamiento libre de contexto flotando en estado puro, en abstracto. En este sentido, todo texto es,

28. Brian Stock, *Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*, Princeton, Princeton, N.J., Princeton University Press, 1983, p. 522, y Walter J. Ong, «Text as interpretation: Mark and after», *Semeia*, n.º 39, 1987, pp. 7-26 (referencia en p. 20).

29. Stanley Fish, *Is There a Text in this Class?. The Authority or Interpretive Communities*, op. cit.

30. Carlo Ginzburg, *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Muchnik Editores, Madrid, 1981, p. 24 (1ª edición en italiano de 1976).

a la vez, texto y contexto; en sí mismo y en los residuos y huellas, en las impregnaciones e incorporaciones contextuales que lleva consigo, y en las que incorpora en cada lectura. Toda la cuestión estriba en saber verlas, en descubrirlas. Esta interacción interpretativa entre lo oral y lo textual³¹, donde la combinación de ambos hace inviable su comprensión autónoma y desligada, implica la necesidad de su interpretación interactiva. Si en el proceso de producción oral y textual se entretajan, fundiéndose, elementos de uno u otro tipo, no es menos cierto que también en el proceso interpretativo concurren, influyéndose entre sí, ambos aspectos. Detrás de toda producción –que es inevitablemente interpretación– e interpretación –que es inevitablemente producción a ser interpretada en su recepción–, hay seres humanos que sienten y hablan, que dicen cosas –y no sólo oralmente–, que captan la realidad y que la expresan, que interactúan socialmente entre sí, que piensan y que generan imágenes mentales, que hacen y oyen comentarios, que escriben pero que también conversan y que, en definitiva, viven insertos en la trascendencia de lo cotidiano. Incluso, en el caso de los intelectuales o investigadores, ese contexto oral y vivo está en ocasiones institucionalizado en forma de entrevistas, debates, disputas, actividades docentes, conferencias, mesas redondas y otras situaciones expresamente configuradas para poner orden en lo que se piensa y exponer oralmente lo pensado sometiendo de una u otra manera a la confrontación y respuesta de los demás. Tales ordenación, confrontación y respuesta condicionan, a su vez, la producción de pensamiento y su textualización. Si la escritura reestructura el pensamiento³², también contribuye a ello la expresión oral –basta la experiencia personal para confirmarlo–. De ahí la necesidad, en ese continuo combinado de oralidad y escritura, de reconstruir el contexto oral–aural de las «comunidades textuales» y de las «comunidades interpretativas» para entender las interpretaciones y los textos que su actividad generan. Como ha expresado Walter J. Ong, la oralidad presente en un contexto «puede afectar profundamente tanto a la composición de textos como a su interpretación». Y viceversa, añadido, lo escrito puede influir tanto en la producción oral como en su recepción. Y ello es así porque no son sólo «canales» diferentes que transportan «unidades de información», sino «mundos noéticos diferentes y psicodinámicas diferentes»³³, es decir, estrategias distintas de conformación mental, mentalidades diferentes pero entrecruzadas.

31. El uso del término «interacción interpretativa» para referirse a esa especial relación entre lo oral y lo escrito en contextos de uso específicos, está tomado de Walter J. Ong, «Text as interpretation: Mark and after», op. cit.

32. Walter J. Ong, «Writing is a technologie that restructures thought», en Gerd Baumann (ed.), *The Written Word. Literacy in Transition*, Clarendon Press, Oxford, 1986, pp. 23-50.

33. Walter J. Ong, «Text as interpretation: Mark and after», op., cit., p. 21.

3. HISTORIA Y FICCIÓN

Admitida la precaria y mediada relación con un pasado del que sólo quedan fragmentos; admitida la naturaleza específica de estos fragmentos que llevan consigo las huellas tanto de la realidad representada como de su producción; admitidos, asimismo, los límites y posibilidades del presente del historiador, de su contexto, así como el carácter construido y no dado de las distintas fases de la operación histórica³⁴, el problema que se plantea es el de la naturaleza de esta operación y de su resultado, el discurso histórico. En primer término, para distinguir entre el texto histórico y el texto ficticio, y después para analizar algunas de las características del lenguaje de la historia, de su retórica. Dejo esta última cuestión para el capítulo siguiente. La primera servirá de enlace ente uno y otro.

La no distinción entre el texto histórico –el documental o el producido por el historiador– y el de ficción –el literario, el del novelista o el del que narra historias y cuentos– era, como se vio, uno de los aspectos clave del asalto a la historia llevado a cabo desde el llamado «giro lingüístico». En esta cuestión, como en la de la narratividad –que trataré en el capítulo siguiente– buena parte de la confusión deriva de la dificultad para ponerse de acuerdo sobre lo que se quiere decir cuando se emplea uno u otro término. Además, también aquí hay que distinguir entre producción y recepción.

La cuestión ha sido planteada en estos términos por Hayden White,

«si la fácil distinción decimonónica entre hecho y ficción no puede ser ya mantenida, y si en lugar de ello la vemos como un continuo en el discurso, entonces yo preguntaría ¿cuál es la «función de lo ficticio» en el discurso no ficticio o en el discurso que pretende serlo?. Porque cualquiera que está escribiendo un texto narrativo está haciendo ficción»³⁵.

¿Es cierto que cualquiera que esté escribiendo un texto narrativo –por ejemplo, histórico– está haciendo ficción? ¿Qué se quiere decir con ello? ¿Qué no hay diferencia entre un relato histórico sobre un proceso o hechos determinados y una novela elaborada a partir de los mismos? ¿Es qué la pretensión de veracidad o realidad no implica condiciones –posibilidades, límites– o marcas que identifican al texto histórico? ¿Es qué dicha pretensión no afecta tanto al quehacer histórico como al discurso resultante? ¿Es qué la operación histórica, aún recurriendo a la narración, no es cualitativamente diferente de la literaria o ficticia?. Como ha recordado Roger Chartier

34. Carlo Ginzburg, «Microhistoria. Dos o tres cosas que sé sobre ella», *Manuscripts*, n.º 12, 1994, pp. 13-42.

35. «Human face of scientific mind (an interview with Hayden White)», *Storia della Storiografia*, n.º 24, 1993, pp. 5-21 (cita en p. 15).

en sus recientes objeciones a Hayden White, retomando las palabras de Michel de Certeau, la historia es un relato que recurre a las figuras, composiciones y construcciones empleadas en toda escritura narrativa, pero es un relato de naturaleza diferente, específica. La historia produce «un cuerpo de enunciados científicos», un «conjunto de reglas que permiten controlar las operaciones dirigidas a la producción de objetos determinados». La operación histórica es, pues, «una práctica «científica», productora de conocimientos», que

«depende de las variaciones en sus procedimientos técnicos, de las limitaciones impuestas por el lugar social y la institución del saber desde la que se ejerce, así como de reglas que necesariamente gobiernan su escritura. Definir de este modo la «cientificidad» de la historia, ...no es negar su naturaleza fundamentalmente narrativa ni pensar el saber histórico como instalado en el «paradigma galileano» de las ciencias matematizadas»³⁶.

La mejor prueba de la existencia de esas marcas específicas, que identifican tanto al texto histórico como al ficticio, es la posibilidad de jugar con ellas elaborando, por ejemplo, un relato ficticio como si fuera, en todo o en parte, un texto histórico; es decir, recurriendo a las formas de escritura y marcas propias de un texto que se pretende veraz, tal y como hizo Rousseau en los dos prólogos y en el texto de *La nueva Eloisa* a fin de dar «realidad» a las cartas de los dos jóvenes amantes³⁷. O, a la inversa, producir un texto histórico, con pretensiones de veracidad, pero rehuyendo las marcas de la operación y escritura históricas y presentándolo como un relato novelesco. O ¿por qué no? escribir textos novelescos combinando realidad y ficción de tal modo que nadie –salvo algún experto– pueda distinguir lo real de lo ficticio.

Lo que importa retener es esa distinción entre el relato ficticio y el que pretende no serlo. Pero esta distinción puede afectar a tres aspectos diferentes:

- A las motivaciones e intenciones de quienes –sobre todo el autor– tomaron parte en la materialización del texto.
- A los recursos y estrategias retóricas empleadas.
- Al uso y apropiación que los lectores hacen de los textos.

Imaginemos un texto en el que la ficción alcanza su grado más elevado, un relato novelesco. Aún en este caso será posible encontrar en él experiencias, sensaciones

36. Roger Chartier, «Quatre questions à Hayden White», op. cit., pp. 139-140.

37. Robert Darnton, «La lecture rousseauiste et un lecteur «ordinaire» au XVIIIe siècle», en Roger Chartier, *Pratiques de la lecture*, op. cit., pp. 161-199 (referencia en pp. 172-180). Texto incluido en *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia cultural francesa*, op. cit., pp. 216-267 (referencia en pp. 230-236).

vividas y recuerdos que el autor incorpora al relato, así como referencias que, siquiera por contraste y comparación, remiten a algún aspecto de la realidad. Las novelas pueden ser utilizadas, por ello, como fuente histórica, como reflejo, por ejemplo, de determinados modos de pensar de mentalidades, actitudes y comportamientos³⁸ o por inspirarse más o menos directamente en acontecimientos vividos o conocidos³⁹. A su vez, en toda explicación o relato histórico hay presuposiciones y supuestos implícitos que no se ponen en cuestión, sobreentendidos no contrastados con la realidad que pueden o no ser ficticios –quizás no de un modo buscado, pero sí real–⁴⁰. Asimismo, el historiador debe recurrir, cuando escribe o habla como tal, a determinadas estrategias retóricas, a un modo de ordenar, articular y mostrar por escrito lo que desea decirse. Podemos llamar o no narración a esta estrategia. Podemos llamarle discurso. Es lo mismo. Tendrá que seguir un cierto orden lógico en la exposición de lo que pretende decir. Y hacerlo con uno u otro estilo, con unas u otras convenciones científicas, con uno u otro léxico y sintaxis, con unos u otros tropos. O, incluso, recurriendo a la ficción identificada como tal, para producir un determinado efecto o aclarar una idea⁴¹. Y esta forma de dar cuenta de algo –con un principio, un desarrollo y un fin– necesariamente guarda ciertas similitudes con la narración o relato ficticios. En último término, ante los vacíos y lagunas, ante la necesidad de encajar los fragmentos de memoria conservados, el historiador ha de recurrir a la verosimilitud, a las hipótesis, a las analogías y a la lógica de los hechos y de la época.

Uno de los casos más significativos del uso de este tipo de estrategias –por lo fructífero del resultado obtenido– quizás sea el de Natalie Z. Davis en *El regreso de Martin Guerre*⁴². El recurso a expresiones tales como «probablemente», «quizás», «es posible», «tal vez se trataba», «sería interesante saber si», «incertidumbre», «enigma», «debió preguntarse», «me parece más verosímil», «en mi opinión», «tal vez», «por lo que sabe-

38. Constancio Mínguez Álvarez, *La vida del niño entre la familia y la escuela. Imágenes de familia, escuela e infancia, reflejadas en las novelas españolas publicadas entre 1875 -1900*, Ediciones Edinford, Málaga, 1992.

39. Por ejemplo, y en relación con la historia de la educación, en el caso de Josefina Aldecoa, *Historia de una maestra*, Anagrama, Barcelona, 1990, y Dolores Medio, *Diario de una maestra*, Castalia, Madrid, 1993.

40. Jerzy Topolsky, «Towards and integrated model of historical explanation», *Theory and History*, n.º XXX, 1991-3, pp. 324-328 (referencias en pp. 327-328).

41. Agustín Escolano, «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum», *Historia de la Educación*, n.º 12-13, 1993-94, pp. 97-120, donde para mostrar la diferente percepción de un mismo espacio –el escolar– por una misma persona en diferentes etapas de su vida recurre a un personaje ficticio.

42. Natalie Z. Davis, *El regreso de Martin Guerre*, Antoni Bosch, Barcelona, 1984 (1ª edición en francés de 1982). No está de más recordar que la historia narrada es la de una suplantación o ficción y que tales expresiones son las que corresponden, en ocasiones, a los pensamientos de los personajes.

mos», «quien sabe lo que podría haber hecho si», «seguramente», «me extrañaría que», «debió ser», «me inclino a creer», «dudo que», «es poco probable», «podemos suponer», junto a unos pocos «sin duda», «es seguro», «es evidente» o «todo hace suponer que», contribuye a que el texto se mueva en esa zona intermedia entre la realidad y la ficción. Dicho recurso indica, como mínimo, un continuo y claro ejercicio de presuposición, cuando no la entrada en acción de una imaginación controlada, que implica al lector en el proceso de indagación y análisis. Pero incluso en este caso, por lo demás paradigmático, es obvio que hay algo que le distingue: pretende ser veraz y recurre, por ello, a unas determinadas estrategias retóricas que en el mundo académico occidental de nuestros días proporcionan signos de veracidad y producen un efecto de realidad. Si, por el contrario, estuviéramos ante una novela, la historia urdida no tendría más límites, en su construcción, que los que el autor quisiera fijarse, sin que ninguno de estos límites procediera de la historia real que había servido de fuente de inspiración a la obra.

Lo anterior se refiere al texto que produce el historiador, no al documento histórico. Este último es un texto al que el historiador da el carácter de documento con independencia de que su autor pretendiera ser veraz, hacer ficción o falsear la realidad, así como de que consiguiera o no sus propósitos. De aquí que los textos ficticios, falsos o manifiesta y fuertemente sesgados puedan tener también, en cuanto tales, la condición de fuente histórica. O viceversa, que un lector pueda tomar tanto un texto histórico por un relato ficticio como un relato ficticio como si fuera un documento histórico. La naturaleza del texto no depende sólo de los propósitos de su autor o de sí mismo, en cuanto texto, sino también de quienes se apropian, como lectores, de él.

El relato ficticio, además, no puede ser considerado, en cuanto a los propósitos del autor, como verdadero o falso. Su ámbito es otro –aunque, como acabo de decir, pueda ser utilizado como documento histórico–. No es verdad o mentira, aunque puede querer decir o significar algo que puede ser considerado verdadero o falso. En el otro lado, lo que no es ficción tampoco puede ser la verdad, toda la verdad. La memoria selecciona y fragmenta. Además, recrea. Tampoco es posible contarlo todo. La pretensión de dar cuenta de toda la heterogeneidad y complejidad de lo real queda desechada. Caso de intentararlo, el historiador –como el sociólogo, antropólogo, etc.– se vería reducido a esa máquina registradora de minuciosidades sin fin incapaz de distinguir, abstraer y generalizar, es decir, de pensar, que era Funes «el memorioso», ese personaje creado por Borges⁴³. Ni siquiera puede pretender mostrar o analizar lo

43. Jorge Luis Borges, *Obras completas*, Emecé, Barcelona, 1989, t. II, pp. 485-490 (texto correspondiente a *Artificios*, libro publicado en 1944). Sobre este relato y sus relaciones con el tema aquí tratado, véase Ema Lapidot, *Borges y la inteligencia artificial. Análisis del estilo de Pierre Menard*, Pliegos, Madrid, 1990, pp. 64-73.

memorizado y conocido desde todos los puntos de vista también infinitamente posibles. Esta es la razón por la que quien se concentra en un sólo punto de vista, sólo en él, dándole un sentido excluyente o general, de hecho, aún siendo cierto lo que diga, está falseando la realidad. Sin embargo, aunque la verdad total sea incognoscible, no lo es alguna verdad o parte de ella. La operación histórica permite recuperar y recrear parte del pasado incorporado a los materiales con los que el historiador trabaja. Al hacerlo así, desde la pretensión de veracidad en relación con los hechos y con su explicación, la historia cuestiona dichos materiales, se dirige a ellos y les pregunta para dar respuesta a aquellas cuestiones que el pasado plantea al presente y éste, a su vez, al pasado. En dicho cuestionamiento busca evidencias e indicios, huellas y rastros⁴⁴. A la manera del juez, el historiador ha de establecer los hechos y buscar las relaciones y asociaciones que han de fundamentar la explicación e interpretación de los mismos: su veredicto –dictar, decir, de acuerdo con la verdad–final⁴⁵. Al menos esa es la pretensión: decir su verdad, sujetándose, para hacerlo, a las convenciones del discurso histórico, y eligiendo, para ello, una de las modalidades del mismo. Al fin y al cabo, como decía Gabrielle M. Spiegel para cerrar su intervención en el debate sobre historia y postmodernismo,

«¿qué es el pasado sino una existencia en otro tiempo material, ahora silenciada, que existe sólo como signo y que como signo atrae sobre sí cadenas de interpretaciones conflictivas que revolotean sobre su presente ausente y compiten por la posesión de las reliquias buscando inscribir trazos de significado sobre los cuerpos de los muertos?»⁴⁶.

4. EL DISCURSO HISTÓRICO O EL LENGUAJE DE LA HISTORIA

Parecen haberse convertido en habituales, durante los últimos años, las quejas sobre la escasa atención prestada por los historiadores a su manera de escribir la historia, así como al papel jugado por la retórica en la configuración de su disciplina⁴⁷. No faltan tampoco alusiones a las resistencias de los historiadores a aceptar que sus

44. Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Gedisa, Barcelona, 1994, pp. 138-175 (1ª edición en italiano de 1986). Se trata del capítulo que recoge el trabajo «Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales», publicado en 1979.

45. En relación con la tarea judicial de fijación de los hechos probados, véase José Calvo González, *El discurso de los hechos*, Tecnos, Madrid, 1993. Buena parte de dicho en este libro puede aplicarse a esta fase del quehacer, entre detectivesco y judicial, del historiador.

46. Gabrielle M. Spiegel, «History and post-modernism», op. cit., p. 208.

47. Dominick LaCapra, *History & Criticism*, Cornell University Press, Ithaca, 1985, pp. 15-16 (capítulo sobre «Rethoric and History»).

memorizado y conocido desde todos los puntos de vista también infinitamente posibles. Esta es la razón por la que quien se concentra en un sólo punto de vista, sólo en él, dándole un sentido excluyente o general, de hecho, aún siendo cierto lo que diga, está falseando la realidad. Sin embargo, aunque la verdad total sea incognoscible, no lo es alguna verdad o parte de ella. La operación histórica permite recuperar y recrear parte del pasado incorporado a los materiales con los que el historiador trabaja. Al hacerlo así, desde la pretensión de veracidad en relación con los hechos y con su explicación, la historia cuestiona dichos materiales, se dirige a ellos y les pregunta para dar respuesta a aquellas cuestiones que el pasado plantea al presente y éste, a su vez, al pasado. En dicho cuestionamiento busca evidencias e indicios, huellas y rastros⁴⁴. A la manera del juez, el historiador ha de establecer los hechos y buscar las relaciones y asociaciones que han de fundamentar la explicación e interpretación de los mismos: su veredicto –dictar, decir, de acuerdo con la verdad–final⁴⁵. Al menos esa es la pretensión: decir su verdad, sujetándose, para hacerlo, a las convenciones del discurso histórico, y eligiendo, para ello, una de las modalidades del mismo. Al fin y al cabo, como decía Gabrielle M. Spiegel para cerrar su intervención en el debate sobre historia y postmodernismo,

«¿qué es el pasado sino una existencia en otro tiempo material, ahora silenciada, que existe sólo como signo y que como signo atrae sobre sí cadenas de interpretaciones conflictivas que revolotean sobre su presente ausente y compiten por la posesión de las reliquias buscando inscribir trazos de significado sobre los cuerpos de los muertos?»⁴⁶.

4. EL DISCURSO HISTÓRICO O EL LENGUAJE DE LA HISTORIA

Parecen haberse convertido en habituales, durante los últimos años, las quejas sobre la escasa atención prestada por los historiadores a su manera de escribir la historia, así como al papel jugado por la retórica en la configuración de su disciplina⁴⁷. No faltan tampoco alusiones a las resistencias de los historiadores a aceptar que sus

44. Carlo Ginzburg, *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*, Gedisa, Barcelona, 1994, pp. 138-175 (1ª edición en italiano de 1986). Se trata del capítulo que recoge el trabajo «Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales», publicado en 1979.

45. En relación con la tarea judicial de fijación de los hechos probados, véase José Calvo González, *El discurso de los hechos*, Tecnos, Madrid, 1993. Buena parte de dicho en este libro puede aplicarse a esta fase del quehacer, entre detectivesco y judicial, del historiador.

46. Gabrielle M. Spiegel, «History and post-modernism», op. cit., p. 208.

47. Dominick LaCapra, *History & Criticism*, Cornell University Press, Ithaca, 1985, pp. 15-16 (capítulo sobre «Rethoric and History»).

escritos son retóricos⁴⁸. Esta circunstancia guarda al parecer relación con otras dos: el eclipse –por fortuna ya finalizado– de la retórica en el conjunto de las disciplinas humanísticas, y la creencia de que, en el fondo, no es el historiador el que habla, sino la objetividad de los hechos a través suyo. O, si se prefiere, que el historiador se relaciona más con las fuentes, con los hechos acontecidos, que con los lectores de sus escritos; unos escritos que no estarían configurados de modo argumental ni dirigidos a persuadir o convencer.

Una queja o situación de este tipo hubiera asombrado a la casi totalidad de los historiadores anteriores al siglo XIX. Todo el libro segundo de la obra de Luis Cabrera de Córdoba, *De la historia, para entenderla y escribirla*, de 1611, está dedicado a este punto, a como escribirla⁴⁹. Al igual sucede con la segunda parte de *Genio de la historia* de Fray Gerónimo de San José de 1651⁵⁰. Son sólo dos ejemplos. A ellos puede unirse un examen detenido de los tratados y manuales de retórica. Orientados en un principio hacia el arte de la oratoria, fueron acogiendo, cada vez con más extensión, reglas relativas al arte de escribir, distinguiendo, con el tiempo, entre la prosa y el verso y, dentro de la primera, entre sus distintos géneros, uno de los cuales era la historia. La parte dedicada, por ejemplo, al modo de escribir, en la *Instituciones oratorias* de Quintiliano, se reduce a unos pocos capítulos del libro décimo de la segunda parte y las referencias que en ellos se encuentran a la escritura de la historia son mínimas⁵¹. Sin embargo, en el *Compendio* de retórica y poética de finales del siglo XVIII de Hugo Blair, un breve resumen de sus *Lecciones* sobre el particular, toda la parte primera se dedica a aquellos principios generales que se aplican tanto a la oratoria como a la escritura en prosa o en verso y un buen número de capítulos de la segunda a los escritos en prosa, y entre ellos, de un modo especial, a la historia⁵². No menos importancia tiene la historia entre las «composiciones en prosa» de ese manual de retórica y poética, en el que se formaron buena parte de los políticos y escritores de la España del siglo XIX, que fue el *Arte de hablar en prosa y en verso* de José Gómez

48. Allan Megill y Donald N. McCloskey, «The rethoric of History», en John S. Nelson, Allan Megill y Donald N. McCloskey (eds.), *The Rethoric of Human Sciences. Language and Argument in Scholarship and Public Affairs*, The University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin, 1987, pp. 221-238 (referencia en p. 222).

49. Luis Cabrera de Córdoba, *De la historia, para entenderla y escribirla*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1948, pp. 75-160.

50. Fray Gerónimo de San José, *Genio de la historia*, Ediciones «El Carmen», Vitoria, 1957, pp. 291-345.

51. M. Fabio Quintiliano, *Instituciones oratorias*, Madrid, Imprenta de los Sucesores de Hernando, 1911, vol. II, pp. 184-203.

52. Hugo Blair, *Compendio de las lecciones sobre retórica y bellas letras*, Tolossa, Imprenta de Garriga, 1819, pp. 186-201.

Hermosilla, publicado en 1826, varias veces reeditado a lo largo de dicho siglo –e incluso en el XX– y utilizado en la enseñanza de dicha disciplina⁵³. Al igual que un orador debía conocer y practicar las reglas de la oratoria, un escritor debía conocer y aprender las de la escritura y, en ambas habilidades, aquellas propias del discurso oral o escrito de que se tratase. En este caso de la escritura de la historia. La historia, en cuanto discurso escrito, tenía sus reglas. Y una buena parte de ellas se referían a lo que hoy llamamos no ya la forma del contenido sino el contenido de la forma⁵⁴, o sea, a como disponer y poner por escrito lo que quería decirse, una tarea que condicionaba lo que se decía.

4.1. Narración y narratividad

Las críticas a la escasa atención prestada por los historiadores a la escritura de la historia procede de aquellos, como Hayden White o Dominick La Capra, más comprometidos con el llamado «giro lingüístico». Viene a coincidir además en el tiempo con esa vuelta a la narración o «resurgimiento de la narrativa» que caracteriza a una parte importante de la historiografía de las últimas décadas⁵⁵, y a retomar, desde nuevos planteamientos, el debate sobre la naturaleza científica de la historia. Lo que sucede es que este debate se ha visto enriquecido por el que provocó la aparición, en 1973, de *Metahistoria* de Hayden White, así como por una serie de cuestiones terminológicas que han propiciado la confusión. En éste, como en otros casos, un planteamiento inicial erróneo ha llevado el problema a un callejón sin salida.

En el origen del debate hay una doble cuestión terminológica e historiográfica: ¿qué se entiende por narración y qué resonancias tiene este término en la mente de los historiadores?

La configuración de la historia como disciplina científica, en el siglo XIX, tuvo lugar frente a la tradicional concepción de la historia como arte o rama de la retórica,

53. José Gómez Hermosilla, *Arte de hablar en prosa y en verso*, Imprenta Real, Madrid, 1826, t. II, pp. 56-79.

54. Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Paidós, Barcelona, 1992 (1ª edición en inglés de 1987).

55. Lawrence Stone, *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986 (1ª edición en inglés de 1981), en especial el capítulo III sobre «El resurgimiento de la narrativa: reflexiones acerca de una nueva y vieja historia», un artículo publicado en 1979 en *Past and Present*, y Peter Burke, «Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración», en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, Alianza, Madrid, 1993, pp. 287-305 (1ª edición en inglés de 1991).

y ante la necesidad de diferenciarla del mito y del relato ficticio⁵⁶. La pretensión de realidad y objetividad y la reducción de la historia a la descripción, a veces dramatizada, de determinados acontecimientos políticos, en cuanto rasgos propios de la historiografía decimonónica, fueron puestos en cuestión por la escuela de *Annales*, junto con el rechazo de esa concepción narrativa de la historia. El acento pasó de los acontecimientos a las estructuras y procesos a largo plazo, a lo cuantitativo y serial. La llamada historia narrativa fue calificada de novelística y dramatizadora, es decir, no científica. Una historia que no venía a ser más que un relato literario no muy diferente de los anales y las crónicas⁵⁷. Nada tiene por ello de extraño que esa llamada «vuelta a la narración» haya despertado recelos y sospechas cuando no abundantes críticas. Unas críticas provocadas por el mismo recurso a términos tales como «vuelta» o «renacimiento». De hecho no es eso lo que sucede. Lo que hay es un agotamiento y crítica de los análisis estructurales –por su índole, en ocasiones, ahistórica, reduccionista y determinista– y la aparición de una nueva concepción narrativa de la historia que, como ha indicado Peter Burke, nada o bien poco tiene que ver con la narrativa tradicional⁵⁸. Una concepción atenta a las consecuencias que para la operación histórica tiene el modo de hacer historia, y dentro de él, de una manera más específica, el modo de escribirla.

Por otra parte, el término narración es polisémico y ambiguo. En su sentido tradicional viene a identificarse con el relato de unos acontecimientos que se hace, en general, siguiendo el orden cronológico de los mismos. El relato puede estar cerca de la crónica –un simple dar cuenta de lo acaecido– o ir más allá de la mera yuxtaposición de información en ocasiones gratuita e irrelevante. Incluso en este caso, la misma selección de lo narrado –en función de su relevancia– implica ya una creación de sentidos. Sin embargo, la noción tradicional de narrativa contiene algo más. La forma narrativa, en su expresión universal, supone la existencia de uno o más argumentos o tramas con su desencadenamiento, nudo, desarrollo y desenlace⁵⁹. Es decir, una reorganización de la información que implica relaciones y conexiones, asociaciones en suma de causa-efecto, así como la configuración de una totalidad coherente y explicativa en la que

56. Hayden White, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, op. cit., p. 83 (texto originalmente publicado en 1982 con el título de «La política de la interpretación histórica: disciplina y desublimación»).

57. *Ibidem*, pp. 49-51 («La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual»: texto originalmente publicado en 1984).

58. Peter Burke, «Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración», op. cit., pp. 291-297.

59. Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, Madrid, 1991, p. 93 (1ª edición en inglés de 1988).

cualquier elemento cobra sentido no de modo aislado, sino por su relación con el resto. Una reorganización que es, a la vez, explicación e interpretación.

En la historiografía actual el término narración se utiliza con un significado diferente. Es más, lo que parte de dicha historiografía plantea no es si la forma narrativa es o no adecuada para la escritura de la historia, sino qué forma narrativa es la adecuada, sea de un modo general o en relación con un caso específico. En su sentido más amplio sería la concreción escrita o manera de escribir la historia, es decir, la retórica del discurso histórico. Englobaría, por tanto, no sólo el enfoque o perspectiva elegida para desarrollar un asunto, sino también, en íntima relación con lo anterior, la manera de disponerlo, articularlo y mostrarlo por medio de cualquiera de las posibilidades que ofrece el lenguaje escrito. Y aquí es donde algunos historiadores han empezado a recurrir a enfoques y maneras de narrar, más o menos novedosas, más o menos tomadas de la novela o incluso del cine, en función del tema o de lo que se pretende.

Uno de estos enfoques o maneras es el de dar cuenta de una realidad –procesos, estructuras, acontecimientos– situándose en puntos de vista diferentes. Unas veces se trata de puntos de vista que proceden de personas o grupos sociales diversos. ¿Por qué no confrontar, por ejemplo, la visión de la batalla de Waterloo de un general del ejército francés con la de otro del ejército inglés o –aún más interesante– la de ambos con la de un mando intermedio o un soldado de a pie de uno u otro ejército? ¿Por qué no confrontar la historia vista «desde arriba» con la historia vista «desde abajo»⁶⁰, o la de los grupos sociales dominantes con la de la de determinadas minorías o grupos sociales marginados en función del sexo, raza o creencias?

En otras ocasiones la perspectiva móvil tiene un sentido más amplio. Si la realidad es siempre compleja y si el historiador ha renunciado ya a la pretensión de producir el relato, análisis e interpretación total y definitiva de la verdad –no a la pretensión de veracidad de la que ningún relativismo podrá apartarle jamás–, la posición o posiciones en las que se sitúa y desde las que mira ocupan un lugar central en la operación histórica y condicionan la escritura de la historia. Por ello, el historiador, en función del tema y propósitos, deberá en ocasiones situarse en posiciones diferentes, no excluyentes sino relacionadas entre sí, complementarias. Este es, por ejemplo, el enfoque que adopté en el estudio sobre la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España durante el siglo XIX y el primer tercio del XX⁶¹.

60. Jim Sharpe, «Historia desde abajo», en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, op. cit., pp. 38-58.

61. Antonio Viñao, «La distribución semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Teoría, legalidad y prácticas», en Marie-Madeleine Compère, *Histoire du temps scolaire en Europe*, en prensa.

En este estudio pareció necesario, ya desde el principio, confrontar tres puntos de vista: el teórico –las propuestas de pedagogos, inspectores y maestros–, el legal –las normas que regularon esta cuestión– y el escolar –lo que sucedía en las escuelas–. Teoría, legalidad y realidad escolar no siempre coincidían. Tampoco eran compartimentos estancos o que difirieran totalmente. Lo sorprendente fue ir viendo cómo interaccionaban entre sí, a lo largo de un periodo de casi dos siglos. Cómo en cada uno de los tres aspectos podían verse huellas de los otros dos. Cómo una fuente histórica –un manual de pedagogía u organización escolar, una disposición legal, un diario o memoria escolar, una autobiografía o diario personal, una fuente oral– nos remitía, por similitud o contraste, a otras; y cómo, asimismo, aún perteneciendo dicha fuente a alguno de los tres ámbitos indicados, podían verse en ella huellas o alusiones a los otros dos. Cómo los tres enfoques eran a la vez válidos, ya que de lo que se trataba, en el fondo, era de analizar no sólo su evolución y cambios, sino también sus influencias recíprocas. Sólo de este modo fue posible captar las discontinuidades y rupturas, las inercias y persistencias, la diversidad de prácticas, los elementos determinantes de dicha diversidad y, en último término, la triple naturaleza de la distribución del trabajo escolar como medio disciplinario, mecanismo de organización y racionalidad curricular e instrumento de control externo; es decir, como aspecto básico condicionado por y condicionante de la cultura escolar.

La combinación de análisis cronológicos y temáticos, las rupturas temporales con vueltas atrás o escenas retrospectivas, la alternancia de informaciones generales con las relativas a casos particulares, o montajes paralelos por medio de diferentes disposiciones tipográficas⁶², son algunas otras de las nuevas formas narrativas analizadas por Peter Burke⁶³. Junto a ellas incluye la microhistoria, un enfoque que se equipara a lo que Clifford Geertz ha llamado «descripción densa» en antro-

Esta es una técnica no inusual en la novela y en el cine. *Rashomon* de Kurosawa, es sin duda el film más citado como ejemplo. Pero no es el único, aunque sí uno de los que mejor representa esta tendencia, por lo demás habitual, a reflejar, y analizar, los diferentes puntos de vista de quienes observaron o tomaron parte en un acontecimiento determinado. De entre las obras literarias ahí está, por ejemplo, *Exercices de style* (1947) en la que una anécdota nimia es narrada con 99 técnicas o estilos diferentes. Su autor, Raymond Queneau, fue uno de los elementos más destacados del grupo OULIPO –taller de literatura potencial– cuyos componentes –Georges Perec e Italo Calvino, entre ellos– recurren frecuentemente a estrategias narrativas de este tipo o a otras en las que quedan implicados, en las más variadas formas, autores, textos y lectores.

62. Este sería el caso, por ejemplo, de Dominique Julia, «La naissance du corps professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 39, 1981, pp. 71-86, donde junto a la exposición de la carrera docente de los profesores en general, se intercala un cuadro con la de un profesor particular.

63. Peter Burke, «Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración», op. cit., pp. 295-305.

pología⁶⁴. La microhistoria nació, en los años 70, como una reacción frente a la historia cuantitativa y serial, funcionalista y proclive a interpretaciones macrocontextuales. Una historia que buscaba más lo homogéneo, lo regular y lo coherente que lo complejo, lo anómalo y lo contradictorio. La microhistoria no es, sin embargo, una vuelta a la tradicional historia de los acontecimientos ni una modalidad más de la historia local. Lo característico de ella es⁶⁵:

- Una reducción de la escala de observación transformando en un libro, como ha dicho Ginzburg, lo que en un texto con un enfoque temporal y espacial más amplio sería, como mucho, una simple nota a pie de página⁶⁶ o, a lo más, un caso concreto⁶⁷.
- Un estudio intensivo del material documental que permite captar factores no observables desde una perspectiva más general. Factores que ilustran un caso límite o particular de fenómenos más amplios no ya por su tipicidad sino por su índole significativa y su capacidad para mostrar, a través de indicios, signos y síntomas, la complejidad de lo real.
- Una contextualización no funcionalista atenta a las contradicciones y a la pluralidad de puntos de vista, a las incoherencias e intersticios, a las fisuras y brechas por las que los seres humanos operan con una relativa libertad en el seno de sistemas prescriptivos y normativos; es decir, al juego y relaciones entre el reino de la libertad y el de la necesidad.

Pero la microhistoria no sólo supone esto. En lo que a la operación histórica se refiere rompe la dualidad y polarización entre estructuras y acontecimientos, dando riqueza y complejidad a las primeras y sentido a los segundos. Y, en cuanto a la escritura de la historia, echa mano de un recurso narrativo acorde con sus pretensiones: la incorporación al texto histórico, como elemento narrativo, del proceso de investigación seguido, de sus límites, incertidumbres y dudas, de sus indicios y hallazgos, de las construcciones interpretativas, de las suposiciones sin confirmar y de los itinerarios errados. Este método, dice Levi,

«rompe claramente con la forma tradicional impositiva, autoritaria, del discurso adoptado por los historiadores, quienes presentan la realidad como objetiva. En microhistoria, sin embargo, el punto de vista del investigador se convierte en parte intrínseca del rela-

64. En igual sentido véase Giovanni Levi, «Sobre microhistoria», en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, op. cit., pp. 119-143 (referencia en p. 126).

65. *Ibidem*.

66. Carlo Ginzburg, «Microhistoria: dos o tres cosas que sé sobre ella», op. cit., p. 29.

67. En relación con la aplicación a la biografía de este enfoque y los problemas de su contextualización, véase Giovanni Levi, «Les usages de la biographie», *Annales E.S.C.*, 1989-6, pp. 1.325-1.336.

to. El proceso de investigación se describe de manera explícita y las limitaciones de la evidencia documental, la formulación de hipótesis y las líneas de pensamiento seguidas no se ocultan ya a la vista de los no iniciados. El lector entra en una especie de diálogo y participa en la totalidad del proceso de construcción del razonamiento histórico»⁶⁸.

Sólo así, de este modo, puede el historiador dejar entrever algo de la intrincada maraña de la real, su naturaleza contradictoria, discontinua, heterogénea y compleja. Una naturaleza que, sin embargo, oculta el discurso coherente y cerrado. Sólo mediante esta forma narrativa es posible constituir en elemento organizador del relato el juego entre la dimensión microscópica y la contextual, proporcionando así algunas claves para su comprensión e interpretación.

4.2. El lenguaje o escritura de la historia

Esta diversidad de formas narrativas, de maneras de hacer la historia, muestra la polisemia del término narración, así como las diferencias entre la concepción tradicional de la misma y los planteamientos recientes. La cuestión se complica aún más cuando, a partir de un significado lo más amplio posible de dicho término, se le hace coincidir con los no menos ambiguos de estilo y discurso histórico o, incluso, con la misma retórica de la historia, es decir, con su escritura, con el modo de disponer, organizar y dar cuenta del resultado de la investigación.

El debate en torno a *Metahistoria*, la obra de Hayden White⁶⁹, no ha contribuido, además, a clarificar la cuestión. Se ha centrado más en lo correcto o incorrecto de sus análisis o en las críticas a su excesivo formalismo, que en sus propósitos y posibilidades.

Metahistoria es, en sus propósitos, una obra amplia y ambiciosa. Sus miras no se reducen, como ha indicado Roger Chartier, a la simple descripción de las formalidades discursivas de la historia o de los estilos de uno u otro autor⁷⁰. Lo que Hayden

68. Giovanni Levi, «Sobre microhistoria», op. cit., p. 136. Este recurso narrativo no es, sin embargo, privativo de la microhistoria. Puede ser utilizado, como modo de implicar al lector, en otro tipo de trabajos. Así lo hice, por ejemplo, en «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación*, n.º 12-13, 1993-94, pp. 17-74, al mostrar al lector –siguiendo en la narración el mismo orden de la investigación– como había llegado a descubrir, a través de un itinerario errado, la influencia del diseño espacial y organizativo puesto en práctica por Wilderspin en las «infant schools» inglesas en el propuesto por Montesino en su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*.

69. Hayden White, *Metahistoria. La investigación histórica en la Europa del siglo XIX*, op. cit.

70. Roger Chartier, «Quatre questions à Hayden White», op. cit., pp. 134-135. Sobre la obra de Hayden White en general, véanse los trabajos de LLoyd S. Kramer, «Literature, criticism and historical imagination: the literary challenge of Hayden White and Dominick LaCapra», en Lynn Hunt (ed.), *The*

White pretende analizar es nada más y nada menos que «la estructura profunda de la imaginación histórica», y lo que pretende llevar a cabo es «una teoría formal de la obra histórica». Para ello elabora un intrincado sistema de sesenta y cuatro combinaciones, teóricamente posibles, que son el resultado de asociar hasta doce aspectos que corresponden a «tres tipos de estrategias que los historiadores pueden emplear para obtener distintos tipos de efecto explicatorio». Estas diferentes «estrategias de explicación» se refieren a «la argumentación formal» –formismo, organicismo, mecanicismo, contextualismo–, «la trama» –novela, comedia, tragedia y sátira– y «la imaginación ideológica» –anarquismo, conservadurismo, radicalismo, liberalismo–. La combinación de estos modos de explicación forma lo que Hayden White llama el «estilo» historiográfico de un historiador o filósofo de la historia. Para «relacionar estos diferentes estilos» postula, además, «un nivel profundo de conciencia en el cual el pensador histórico escoge estrategias conceptuales por medio de las cuales explica o representa sus datos». Este «acto *poético*» de «prefiguración» del «campo histórico» como «un dominio sobre el cual aplicar las teorías específicas que utilizará para explicar lo que *en realidad* estaba sucediendo», puede adoptar, a su vez, cuatro modos lingüísticos que se corresponden con «los cuatro tropos del lenguaje poético: metáfora, metonimia, sinécdoque e ironía». Cada uno de estos

«cuatro modos principales de conciencia histórica... proporciona la base para un protocolo lingüístico diferente por el cual prefigurar el campo histórico y con base en el cual es posible utilizar estrategias específicas de interpretación histórica para «explicarlo».... En suma, opino que el modo tropológico dominante y su correspondiente protocolo lingüístico forman la base irreductiblemente «metahistórica» de cualquier obra histórica. Y sostengo que ese elemento metahistórico en las obras de los principales historiadores del siglo XIX constituye la «filosofía de la historia» que sostiene implícitamente sus obras y sin la cual no podrían haber producido el tipo de obras que produjeron»⁷¹.

No voy a enjuiciar ni el sistema conceptual descrito ni la aplicación que Hayden White hace de él a los historiadores del siglo XIX. Tampoco me referiré a las críticas recibidas –estructuralismo, formalismo– o al entusiasmo con que algunos historiadores han pretendido aplicar dicho sistema a otros ámbitos historiográficos o tenerlo en

New Cultural History, University of California Press, Berkeley, 1989, pp. 97-128, Wulf Kansteiner, «Hayden White's critique of the writing of history», *History and Theory*, n.º 32, 1993-3, pp. 273-295, aparte las referencias obligadas en la mayor parte de los trabajos sobre historia y postmodernismo o la cuestión de la narrativa histórica, así como el volumen especial de *Storia della Storiografia* –n.º 24, 1993– dedicada por entero a este historiador.

71. Hayden White, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, op. cit., pp. 9-10.

cuenta para redactar sus trabajos⁷². Lo que voy a hacer es tomar algunas de las ideas expuestas por Hayden White en una entrevista reciente, en relación con esta obra, como punto de partida para plantear algunas de las posibles vías de análisis y reflexión acerca de la escritura de la historia.

En dicha entrevista, y hablando de *Metahistoria* y de su «teoría narrativa de la historia», Hayden White indica que las tesis de esta teoría no son prescriptivas sino analíticas. Que no tienen por objetivo dar reglas acerca de como escribir historia o como no hacerlo. Que se trata simplemente de una reflexión sobre una práctica. Las prácticas narrativas, dice, están ahí, en la vida social, y se aprenden con el habla. No es preciso teorizar sobre ellas para hacer uso de las mismas. Lo que dicha teoría permite es reflexionar sobre las diferentes maneras de hacer y escribir historia abriendo la puerta a quienes experimentan con diferentes modos de escribir⁷³. En resumidas cuentas, añado, si el acto de escribir transforma los materiales trabajados en los archivos, y si el estilo, forma, discurso, o como se le quiera llamar, condiciona el contenido y su recepción, uno de los primeros cometidos de una teoría de la operación y escritura históricas será el análisis de las prácticas de los historiadores en relación con ellas; es decir, de sus estrategias retóricas o modos de representar la realidad por medio del lenguaje oral, escrito, gráfico, icónico e incluso gestual –por agotar todas las posibilidades–. Dicha tarea excede del alcance de este trabajo. No obstante, en las páginas siguientes expondré algunas vías y ejemplos de lo que podría ser un estudio de este tipo.

Este enfoque viene a coincidir, además, con el abandono de las epistemologías universales y ahistóricas y su sustitución por las llamadas «epistemologías regionales» o «*a posteriori* interesadas por la reconstrucción de las estructuras conceptuales latentes y fundantes, que sustentan los discursos formalizados en artículos y libros a través de los cuales los resultados de la investigación se someten a escrutinio público»⁷⁴.

72. Un ejemplo de aplicación de los conceptos e ideas de Hayden White para comentar, y enfrentar, dos obras en el ámbito histórico-educativo es el llevado a cabo por Sol Cohen con el título de «Representations of history» en *History of Education*, n.º 20-2, 1991, pp. 131-141. Las dos obras en cuestión eran las de Bryce E. Nelson, *Good Schools: The Seattle Public School System, 1901-1930*, University of Washington Press, 1988 –trama novelesca e ideología liberal, según la comentarista–, y David F. Labaree, *The Making of an American High School: The Credentials Market and Central High School of Philadelphia, 1838-1939*, Yale University Press, 1988 –sátira escrita con lenguaje metafórico–. No está de más señalar que, en palabras de la autora del comentario o reseña, «los historiadores de la educación estadounidense no han mostrado interés alguno en el lenguaje, la teoría literaria o la teoría de la narrativa» (p. 133).

73. «Human face of scientific mind (an interview with Hayden White)», *Storia della Storiografia*, n.º 24, 1993, pp. 5-21 (referencias en pp. 6-7).

74. Montserrat Bartomeu Ferrando, Sara I. Juárez Páez, Fernando Juárez Hernández y Héctor L.

El análisis de la práctica de la escritura histórica sólo es posible a partir de su comprensión como estrategia retórica, como aquel modo de decir por escrito que está dirigido, al menos como pretensión, a convencer al lector de la veracidad y bondad de una determinada explicación e interpretación del pasado –es decir, a persuadir socialmente–, así como «a producir efectos sociales de aceptación, legitimidad, prestigio y reconocimiento», o sea, de «identidad, distinción y rango científico», al menos en el ámbito académico⁷⁵. Con vistas a ello el historiador mira el pasado desde una o varias posiciones determinadas, dispone, organiza y relaciona los distintos elementos del conjunto de la información que se estima relevante, ofrece evidencias, argumenta, recurre a unas también determinadas marcas de historicidad y a unos modos de producir un efecto de realidad, sustrae o silencia, emplea unas palabras –un léxico– y no otras y, en definitiva, ha de dar cuenta, explicar e interpretar con un cierto rigor, exactitud y lógica.

El para quien se escribe, el lector que se tiene en la mente, condiciona, así pues, la escritura. No es igual escribir para ser leídos por otros historiadores profesionales –o incluso por un tipo u otro de ellos– que para un público más amplio u otros profesionales determinados. ¿Cómo no va a condicionar la escritura el hecho de que el autor, por ejemplo, de una historia de la medicina o de la higiene en la España del siglo XIX escriba para historiadores –y, en este caso, para historiadores en general o para historiadores de la medicina–, sociólogos o médicos, o que pretenda dirigirse –o sea, interesar y persuadir– a todos ellos de lo que dice?. O, por poner un ejemplo más cercano, ¿cómo no va a influir en lo qué y en el cómo se escribe una historia de la noción de aptitud y de la orientación escolar y profesional el hecho de que lo que se tenga en la mente sea una audiencia de psicólogos, de pedagogos, de sociólogos o de historiadores sin más?. ¿Hubiera escrito Ginzburg *El queso y los gusanos* del mismo modo si, como confiesa en el prólogo de la edición inglesa, no hubiera pretendido dirigirse tanto al especialista como al lector general?⁷⁶.

Algunas de estas estrategias retóricas y formas narrativas han sido ya tratadas al hablar de la microhistoria. A otras se ha aludido de pasada. Por ello, y sin pretensiones de exhaustividad, aquí sólo me referiré, primero, a las frases mínimas del discurs-

Santiago Alzueta, «Epistemologías internas: otra vuelta de tuerca para la pedagogía», *Pedagogía*, n.º 9-1, 1994, pp. 30-39 (cita en p. 31).

75. Ibidem, p. 37. Estos términos, tomados de la obra de J. Larrosa, *El trabajo epistemológico en pedagogía* (PPU, Barcelona, 1990), son comentados y referidos en relación con el discurso pedagógico en general. Aquí los aplicamos al discurso histórico.

76. Carlo Ginzburg, *The Cheese and the Worms: The Cosmos a Sixteenth Century Miller*, John Hopkins University Press, Baltimore, 1980, p. XII.

so histórico, y después al léxico o vocabulario empleado y a las estrategias que los historiadores utilizan para producir efectos de realidad –y, entre ellas, a las marcas de historicidad–.

A) En su análisis de «los lenguajes de los historiadores» Ferrater Mora advierte que éstos suelen llevar a cabo sus tareas «sin consultar a los filósofos de la historia» –con sus disquisiciones acerca de si la historia es o no una ciencia, las diferencias entre explicación y comprensión, o si es o no posible establecer leyes generales a partir de casos particulares, por ejemplo– al igual, dice, que los científicos llevan a cabo las suyas sin necesidad de complicadas metodologías epistemológicas. Por ello, añade, el modo más adecuado de acercarse a esta cuestión, la del lenguaje de los historiadores, no es el de pretender dar «reglas» o «sugerencias» para escribir obras históricas «como es debido», sino el de ver como se escriben. Y en este punto «se advierte pronto» que los historiadores «usan principalmente tres clases de expresiones» que agrupa bajo las denominaciones «Lenguaje I», «Lenguaje II» y «Lenguaje III» y que normalmente aparecen entremezcladas⁷⁷. La aparente modestia y simplicidad con que Ferrater Mora aborda la cuestión creo que puede servir de ejemplo y punto de partida para análisis similares. Por ello adaptaré al campo histórico-educativo los ejemplos que él proporciona de cada uno de estos tres lenguajes y comentaré algunas de sus particularidades.

a) Lenguaje I: «El *Informe* sobre instrucción pública de 1813 fue elaborado por una comisión de la que formaba parte Manuel José Quintana», «Pablo Montesino escribió un *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* que se publicó en 1840», «La ley de instrucción pública de 1857 consta de 307 artículos y 6 disposiciones transitorias», o «María Montessori estudió medicina en la Universidad de Roma».

Este tipo de frases afirmativas –o negativas– no forman parte, por sí solas, de los aspectos iniciales, intermedios o finales de un proceso. Tampoco son deducibles en lo que afirman o niegan ni pueden ser el origen del establecimiento de una serie de tendencias o principios generales. Se limitan, simplemente, a dar cuenta de algo que puede verificarse documentalmente de un modo directo. Su carácter o naturaleza histórica es consecuencia de la inserción significativa de lo afirmado o negado en un conjunto de otros acontecimientos o procesos en el que cobran sentido. Son, como ha indicado Ferrater Mora, enunciados «atómicos», la partícula o unidad más pequeña del saber histórico no susceptible de análisis o desagregación⁷⁸.

77. José Ferrater Mora, *Las palabras y los hombres*, Nexos, Barcelona, 1991 (1ª edición de 1971), pp. 53-54 (capítulo relativo a «Los lenguajes de la historia», pp. 49-66).

78. *Ibidem*, p. 58.

b) Lenguaje II: «El *Informe* de 1813 sirvió de base para la redacción del proyecto de Decreto de 1814 y del Reglamento de instrucción pública de 1821» o «El *Informe* de 1813 está influido por las ideas de Condorcet».

Este tipo de enunciados no son directamente verificables por medio de documentos, pero sí a partir del análisis y de comparaciones documentales que permiten establecer relaciones causales, propósitos o influencias. El proceso de verificación de su veracidad es, pues, más lento y se presta o es susceptible de interpretación y debate tanto en sí mismo cuanto en lo relativo a la intensidad o nivel de lo enunciado: por ejemplo ¿hasta qué punto el *Informe* de 1813 sirvió de base para la redacción del proyecto de 1814 o del Reglamento de 1821? ¿qué grado y tipo de influencia tuvieron las ideas de Condorcet en dicho *Informe*?

Estos enunciados superan, además, el mero nivel descriptivo. Aún sin llegar a la interpretación histórica de un proceso o de un conjunto de acontecimientos más amplios, se va más allá de la simple yuxtaposición de información telegráfica para entrar en el ámbito explicativo.

c) Lenguaje III: «El *Informe* de 1813 propuso una total e irrealizable reforma del sistema educativo» o «El *Informe* de 1813 implicaba la destrucción del sistema educativo tradicional, ya en crisis, y su sustitución por otro nuevo elaborado a partir de los supuestos ideológicos del liberalismo».

Este tercer tipo de enunciados son documentalmente inverificables en su literalidad. Pero no son gratuitos. Van más allá de la descripción o la explicación. Suponen una interpretación en relación con un contexto histórico amplio, e implican una argumentación más compleja. Son enunciados interpretativo-contextuales que recurren a términos —«reforma», «sistema educativo», «tradicional», «destrucción», «crisis», «sustitución», «supuestos ideológicos del liberalismo»— y valoraciones —«total», «irrealizable»— cuyo significado debería ser precisado con exactitud pero que en general los historiadores utilizan sin definirlos previamente y dando por supuesto que son compartidos y comprendidos por el lector. Son términos convencionales, admitidos y utilizados por profesionales de la historia u otras ciencias sociales que, no obstante, ofrecen un cierto carácter polisémico. Requieren, pues, una mayor elaboración conceptual y se prestan a una también mayor diversidad de significados e interpretaciones. Su veracidad no deriva directa e incuestionablemente de los documentos sin más, sino de su correspondencia o adecuación con los enunciados I y II que hayan podido verificarse, así como de las evidencias y argumentos aportados: ¿por qué el *Informe* de 1813 era inaplicable? ¿hasta qué punto implicaba una reforma total? ¿estaba realmente en crisis el sistema educativo al que venía a sustituir? ¿estamos ante una destrucción o una modificación?... Con estos enunciados se entra ya en el ámbito de las interpretaciones históricas, no infinitas ni arbitrarias pero sí variadas.

Los ejemplos anteriores son eso, ejemplos. Podían ponerse otros más simples o más complejos. Tampoco son tipos de enunciados perfectamente definidos y sin relación entre sí. Pueden buscarse otros intermedios, que combinen elementos de uno y otro tipo o referibles a otros modos de hacer historia –serial, cuantitativa–. En todo caso sirven para mostrar un modo de análisis de las frases que los historiadores construyen para dar cuenta, explicar o interpretar el pasado. Dicho análisis, en especial el relativo al de los enunciados del tipo III, nos remite a otro, el del léxico o vocabulario empleado.

B) El léxico de la historia procede del lenguaje corriente y, en cuanto al propio y específico, del de las ciencias sociales y humanas en su mayor parte y, en menor medida, del de ciencias instrumentales tales como las matemáticas o la estadística⁷⁹. A «título de ejemplos ilustrativos» de esta afirmación, Bartolomé Escandell ofrece una relación de terminos que clasifica en cuatro categorías: de «significación colectiva» –civilización, cultura, feudalismo, renacimiento, sociedad, mentalidad,...–, individualizados –lugar, fecha, precio, aristócrata, vasallo, escribano, templo,...–, «dinámicos» –cambio, crisis, proceso, serie, causa, efecto,...–, y «descriptivos estructurados» –variable, mecanismo, estructura, sistema, régimen...–⁸⁰.

Este tipo de categorizaciones y enumeraciones es siempre útil. Distingue y clarifica; permite, además, un primer acercamiento a la cuestión del léxico del historiador. Pero por sí solas bien poco dicen. Es necesario ir más allá. ¿Cómo?. Mediante el análisis de la génesis, evolución, significados y usos de dichos términos y la identificación previa, en cada caso, de los mismos. No hay nada similar, por ejemplo, en el campo de la historia de la educación, a los trabajos de Jon Elster sobre los conceptos básicos de las ciencias sociales⁸¹ o, sobre todo, de Raymond Williams acerca de los términos clave o «vocabulario básico» de cultura y sociedad⁸². Si en el primer caso los quince términos seleccionados –todos utilizados por los historiadores– constituyen el punto de partida para llevar a cabo un análisis de la sociedades y seres humanos, en el segundo las ciento treinta y una palabras elegidas son objeto de un pormenorizado análisis etimológico, genealógico y evolutivo en cuanto a sus significados, usos y relaciones entre sí o con otras. Sí hay, como es sabido, diccionarios –con esta u otra denominación: vocabulario básico, léxico– en el campo de las cien-

79. Bartolomé Escandell, *Teoría del discurso historiográfico*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 1992, p. 100.

80. *Ibidem*, pp. 100-101.

81. Jon Elster, *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Gedisa, Barcelona, 1990 (1ª edición en inglés de 1989).

82. Raymond Williams, *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, Fontana Press, Hammersmith, 1983 (edición revisada y ampliada).

cias sociales y humanas⁸³, en el de la historia⁸⁴ y en el de la historia de la educación⁸⁵. Pero en estos dos últimos casos suele tratarse, por lo general, de diccionarios cuyas voces corresponden a personajes o acontecimientos determinados, no a palabras o términos clave. Su preocupación es informativa, no analítica, en relación con el léxico utilizado y la manera de utilizarlo.

Un buen ejemplo del tipo de análisis a efectuar es el libro de Pedro Álvarez de Miranda *Palabras e ideas: el léxico de la Ilustración temprana en España (1680-1760)*⁸⁶. En él, junto a los capítulos dedicados a las palabras más significativas del léxico ilustrado —luces, ilustrar, nación, patria, felicidad, bienestar, prosperidad, utilidad, práctico, libertad, libertino, sociedad, cultura, civilización, urbanidad, crítica, buen gusto, prejuicio, fanatismo, novedad, progreso, etc.—, se incluye uno específico sobre educación en el que, además de este término, se analizan los significados y usos que los primeros ilustrados españoles hicieron de palabras tales como instrucción, enseñanza pública, educativo, instructivo, didáctico, docente y método de estudio. Otro ejemplo, desde una perspectiva y ámbito diferentes, son las consideraciones efectuadas por Antoine Léon, en su *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, sobre la génesis y evolución de la noción de aptitud, un concepto fundamental en el discurso y en las práctica pedagógica del siglo XX⁸⁷.

Un análisis del léxico predominante en un periodo histórico y en unos autores o textos determinados puede contribuir no sólo a conocer la variedad de sus significados y usos, sino también su evolución, así como las afinidades, diferencias, contrastes y oposiciones con otras palabras, la frecuencia de su utilización y el motivo u ocasión en que se recurre a ellas. Este tipo de estudios requiere la previa determinación del léxico significativo más utilizado en un periodo, textos o autores dados. En historia de la educación contamos, por fortuna con una tesis no publicada en la que su autor, Antonio Alcoba, efectúa, por medio de una muestra, un cálculo de la frecuencia con que aparecen los distintos sustantivos, comunes y propios,

83. Román Reyes (dir.), *Terminología científico-social. Aproximación crítica*, Anthropos, Barcelona, 1988, y su *Anexo* de 1991.

84. René Fédou y otros, *Léxico de la Edad Media*, Taurus, Madrid, 1982 (1ª edición en francés de 1980) y Jean-Pierre Amalric, Bartolomé Bennasar, Joseph Pérez y Émile Témine, *Léxico histórico de España. Siglos XVI a XX*, Taurus, Madrid, 1982 (1ª edición en francés de 1976).

85. Diminutri Demnard y Dominique Fourment, *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement*, Jean-Pierre Delarge, Paris, 1981 y Agustín Escolano Benito (coord.), *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación*, Anaya, Madrid, 1984, 2 t.

86. Pedro Álvarez de Miranda, *Palabras e ideas: el léxico de la Ilustración temprana en España (1680-1760)*, Anejos del Boletín de la Real Academia Española, Madrid, 1992.

87. Antoine Léon, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, P.U.F., Paris, 1980, pp. 149-183.

fechas y otras cifras en 18 historias de la educación y de la pedagogía en lengua española publicadas entre 1910 y 1984. Los once primeros sustantivos –educación, escuela, siglo, hombre, enseñanza, vida, XX (siglo), niño, maestro, estudio e idea, por el orden de mayor a menor frecuencia– constituían el 10 % de todos los utilizados. Frente a los once últimos de un total de 10.891 computados, todos ellos referidos a realidades individuales, los primeros eran de índole universal. El resto de los de mayor frecuencia, también por su orden hasta un total de cincuenta, eran tiempo, ciencia, año, obra, estado, pedagogía, parte, método, forma, mundo, conocimiento, principio, alumno, clase, cultura, universidad, época, filosofía, espíritu, cosa, naturaleza, problema, historia, formación, carácter, trabajo, actividad, necesidad, Dios, desarrollo, sentido, arte, modo, fin, padre, ley, sistema, libertad y sociedad. En cuanto a los nombres propios el orden de frecuencia, hasta un total de veinticinco, era el siguiente: Aristóteles, Rousseau, Roma, Platón, Francia, Italia, Europa, Alemania, Pestalozzi, Renacimiento, Media (Edad), Inglaterra, España, París, Herbart, Atenas, Sócrates, Kant, Cicerón, Grecia, Erasmo, Comenio, san Agustín, Egipto y Locke. Otro rasgo deducible del cómputo era el alto grado de intensidad o concentración del léxico utilizado: el 2,28 % de los términos utilizados suponía el 50 % de las frecuencias y el 6% de ellos el 80 % de las mismas. Con base en estos cálculos el autor lleva a cabo, además, un análisis de campos conceptuales en torno a una serie de categorías fundamentales que permite conocer, en cada uno de ellos, el orden respectivo de frecuencias⁸⁸. Es a partir de este tipo de estudios, y de la selección de una serie de conceptos significativos, cuando puede iniciarse un análisis histórico de la génesis, evolución, significados y usos de los mismos al estilo, por ejemplo, del efectuado por David Hamilton en relación con los términos *clase* y *currículum*⁸⁹.

C) Sea cual sea el léxico utilizado o el tipo de enunciados al que se recurra, el historiador busca persuadir y convencer; dar cuenta de algo –hacer saber– pero también hacer creer que lo que se dice es cierto, que parezca verdadero⁹⁰: un doble efecto de realidad y veredicción.

Para ello el historiador busca, en primer lugar, testimonios y apoyos documentales. Se puede relatar lo visto u oído por sí o por otros. Las referencias a la observa-

88. Antonio Alcoba, *El concepto de historia en la historia de la pedagogía*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cantabria, 1988, 2 vols. (referencias en vol. 2.º, pp. 527-613).

89. David Hamilton, «Orígenes de los términos «clase» y «currículum»», *Revista de Educación*, n.º 295, 1991, pp. 187-205 (texto incluido en *Towards a Theory of Schooling*, Falmer Press, London, 1989, pp. 35-55).

90. Jorge Lozano, *El discurso histórico*, Alianza, Madrid, 1987, p. 203.

ción visual y a los testimonios orales son continuas tanto en Tucídides como en Herodoto. Es más la raíz indoeuropea de historia alude al testimonio ocular y presencial. Con ellos, y con su crítica, trataban de convencer de la veracidad de lo escrito en una época en la que se concedía la mayor fiabilidad y credibilidad al testimonio de la vista. Lo mejor era que el historiador hubiera sido testigo presencial de los acontecimientos narrados⁹¹.

El actual discurso histórico da preferencia, sin embargo, al apoyo documental y a las marcas de historicidad. El relato testimonial directo se deja al escritor o al periodista. El historiador vendrá después a confrontar y someter a crítica los testimonios existentes; a poner las cosas en su sitio. Sólo desde hace unas décadas el testimonio oral, la historia oral, ha cobrado carta de naturaleza y dado lugar a todo un repertorio de investigaciones y técnicas propias, así como a reflexiones de todo tipo sobre su utilización y posibilidades⁹². El apoyo documental debe suponer, al menos en principio, el análisis crítico de las fuentes utilizadas en cuanto a su credibilidad, autoridad, tipo de testimonio, contexto, forma y proceso de elaboración, sesgos y autoría –quién, cómo, cuándo, con qué motivos, etc–. Los historiadores, sin embargo, no suelen introducir en sus escritos referencias a estos aspectos salvo cuando surgen problemas específicos en relación con ellas que afectan a la explicación o argumentación, a lo que se dice. No obstante, la inclusión de alusiones a los documentos que sirven de base a lo escrito es una de las marcas de historicidad más utilizadas en la escritura de la historia.

Las marcas de historicidad tienen un doble fin. Por un lado, hacen que el texto sea reconocido como histórico por el público en general y por los historiadores en particular; es decir, como el resultado de una actividad profesional dirigida a producir no un texto de ficción sino histórico, con pretensiones de veracidad. Por otro, producen un doble efecto de realidad y veredicción.

Dichas marcas pueden ser de índole tipográfica o editorial –por ejemplo, la inclusión en una u otra colección de una editorial determinada–. En lo que a la actividad del autor se refiere pueden ser de tres tipos:

a) Mapas, cuadros, gráficos, imágenes –fotografías, grabados, etc– que acompañan al texto escrito con el fin de apoyar o esclarecer lo dicho. No suelen ser elemen-

91. *Ibidem*, p. 23.

92. Valgan, a título de ejemplo, los siguientes títulos: Gwyn Prins, «Historia oral», en Peter Burke, *Formas de hacer historia*, op. cit., pp. 144-176, Paul Thompson, *La voz del pasado. Historia oral*, Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1988 (1ª edición en inglés de 1978), Jan Vansina, *Oral Tradition as History*, The University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin, 1985 y José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (eds.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Debate, Madrid, 1993, aparte, como es lógico, de la revista *Historia y Fuente Oral*.

tos básicos de la obra, salvo en casos específicos⁹³, sino complementarios o auxiliares del texto.

b) Citas, alusiones o referencias de apoyo documental a fuentes primarias y secundarias efectuadas según determinadas convenciones profesionalmente aceptadas. Lo habitual es indicar el lugar en el que se halla lo citado o referido a fin de facilitar la comprobación de su adecuación al texto original, así como el uso e interpretación que se hace del mismo. Nada suelen decir, sin embargo, los historiadores sobre el proceso de selección y construcción del documento como tal fuente, ni sobre la importancia, autoridad y significatividad del mismo. Normalmente las fuentes primarias de archivo y las manuscritas gozan de mayor «historicidad» que las secundarias e impresas. El análisis de las fuentes secundarias utilizadas puede servir, en todo caso, para conocer las inclinaciones y la escuela o escuelas historiográficas a las que el historiador se adscribe, así como las conexiones —o desconexiones— gremiales y aquellos autores que en un determinado momento gozan de mayor autoridad, poder veredictivo o influencia sin más.

c) El ocultamiento del sujeto enunciador ha sido tenido, junto con los otros aspectos considerados, como algo propio del texto histórico. Esta cancelación de la subjetividad es el resultado, por ejemplo, del no uso de la primera persona, del yo, de su sustitución por el nosotros, o de la ausencia de alusiones al proceso de investigación seguido y a la selección y construcción interpretativa de hechos, procesos y acontecimientos. Todo debe estar dispuesto y presentado como si fueran los hechos, la realidad, los que hablaran por sí solos, como si los personajes referidos actuaran como protagonistas de sí mismos o de las circunstancias en la historia que se despliega. Para que parezca, en definitiva, que la historia está contándose sola⁹⁴.

Sin embargo, explícita o implícitamente, de un modo directo o indirecto, dando al lector el material masticado y digerido o, por el contrario, dejándole que establezca relaciones, que deduzca y que reconstruya los procesos, el historiador, con mayor o menor intensidad, va mostrando evidencias y argumentos. Aporta sus propias explicaciones e interpretaciones y niega otras. Y en esta tarea recurre a términos que implican necesidad o contingencia, posibilidad o imposibilidad, certeza, falsedad o dudas, probabilidad o improbabilidad, afirmaciones o negaciones. Al mismo tiempo supone e insinúa, establece analogías, semejanzas y diferencias, compara sin sujetar a veces la comparación a un proceso explícitamente riguroso. En suma, busca ofrecer evidencias y argumentos. No sólo describir, sino también explicar e interpretar.

93. Por ejemplo, en el conjunto de trabajos incluidos en la sección monográfica de *Historia de la Educación*, n.º 12-13, 1993-94, sobre «El espacio escolar en la historia».

94. Roland Barthes, «El discurso de la historia», *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Paidós, Barcelona, 1987, p. 168 (1ª edición en francés en 1984; texto originalmente publicado en 1967).

4.3. Descripción, explicación e interpretación

La descripción goza de mala prensa entre los historiadores y, en general, en el ámbito de las ciencias sociales. En su sentido más negativo suele hablarse de «mera descripción», algo que en historia parece acercarse a los anales y las crónicas y alejarse de lo que debería ser la escritura de la historia. Decir de un libro o un artículo que son descriptivos o que se limitan a describir algo, lo que sea, supone su descalificación profesional. La descripción, como ha advertido Allan Megill, despierta sospechas y recelos, se identifica con lo particular –lo ideográfico–, con la narración de una secuencia temporal que sólo pretende responder a la pregunta sobre lo que sucedió o sobre qué elementos o aspectos aparecen en un proceso o situación determinada. La explicación, por el contrario, pretende responder a la pregunta de por qué sucedió algo o por qué tales elementos o aspectos están donde y como están. Implica el establecimiento de relaciones de causa–efecto; relaciones de causalidad privilegiadas, como paradigma científico, por la física newtoniana, que permiten hacer generalizaciones –lo nomotético– más allá del caso o caso analizados. La interpretación, por último, haría posible el establecimiento de modelos o leyes de cobertura general –el llamado «*covering law model*»– e incluso de teorías de pretendido alcance universal⁹⁵.

El peligro de la descripción es la yuxtaposición: la mera ubicación secuencial de información más o menos gratuita o relacionada con el tema o temas centrales, a lo largo de un texto. La historia, el discurso histórico –«*historia rerum gestarum*»– es, como decía Barthes, «el modelo de esos relatos que admiten el relleno de los intersticios entre sus funciones por medio de anotaciones estructuralmente superfluas»⁹⁶.

La fuerza de los hechos, su autosuficiencia, el que hayan tenido lugar, justifica su inclusión en el relato. Los resultados son la yuxtaposición y la disgregación: la simple acumulación de información que el lector ha de seleccionar, relacionar y estructurar. Éste sería el caso extremo –por lo demás no excepcional–, el peligro de una determinada manera de escribir la historia.

95. Allan Megill, «Recounting the past: «description», explanation and narrative in historiography», *The American Historical Review*, n.º 94-3, 1989, pp. 627-653. Sobre las diferencias entre descripción y explicación véase, asimismo, Arthur C. Danto, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia*, Paidós, Barcelona, 1989, pp. 30-31 (1ª edición en inglés de 1965), y en cuanto a la concepción de la explicación como explicación por causas o identificación de mecanismos causales, Angelo Panebianco, «Comparación y explicación», en Giovanni Sartori y Leonardo Morlino, *La comparación en las ciencias sociales*, Alianza, Madrid, 1994, pp. 81-104 (referencias en pp. 95-97; 1ª edición en italiano de 1991).

96. Roland Barthes, «El efecto de realidad», en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, op. cit., p. 185 (texto originalmente publicado en 1967).

Todo ello justifica el que se haya propuesto sustituir, en historia, el término «descripción» por el de «dar cuenta», «referir» o «relatar» —«*recount*» o «*raconter*»⁹⁷. Con ello quiere decirse que la descripción, así entendida, no es una mera yuxtaposición de datos ni una neutral tarea previa a la explicación. La distinción entre historia-relato e historia-problema, así como los intentos de equiparar la nueva concepción narrativa del discurso histórico con la historia narrativa tradicional, se disuelve en cuanto manejamos una concepción de lo narrativo que une descripción y explicación, que parte del principio de que no hay manera de dar cuenta de algo, de relatarlo, sin referirse explícita o implícitamente al por qué de ese algo, a su causa o causas, y, viceversa, que todo problema o explicación precisa relatar, dar cuenta.

La definición estricta de la narración como organización del material en un orden secuencial cronológico⁹⁸ es incompleta y excluyente. Olvida las narraciones que son secuencias de acciones no sucesivas en el tiempo o que combinan referencias estructurales o atemporales con otras dinámicas o relativas a un espacio y un tiempo dados. Es en este sentido en el que Allan Megill ha podido mostrar como *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, la obra de Braudel que se ha tomado como ejemplo emblemático de historia-problema e historia total o global, es historia narrativa: una vasta organización discursiva de hechos y acciones, de contextos y sucesos, de lo acontecido y de lo existente, de estructuras y personajes, dispuesta en un cierto orden que pretende dar cuenta, explicar e interpretar⁹⁹.

Toda explicación lleva consigo un dar cuenta o relatar —y viceversa— que la condiciona. No hay, pues, dos operaciones sin relación, completamente separadas. Una implica en mayor o menor grado a la otra. De ahí que, en unos casos, se busquen términos como el de «representación histórica», que subsuman los anteriores, junto con el de interpretación, englobándolos en una concepción estética de la historia¹⁰⁰, y, en otros, se intente profundizar en ese nuevo sentido de lo narrativo-discursivo con el fin de ofrecer una nuevas bases en las que asentar el discurso histórico, un discurso en el que la presentación de los materiales, su disposición y forma de presentarlos, condiciona y es condicionada por la representación que se tiene de los mismos.

Las distinciones conceptuales son, en este caso, más teóricas que prácticas. El his-

97. Allan Megill, «*Recounting the past: «description», explanation and interpretation in historiography*», op. cit., p. 637.

98. Lawrence Stone, *El pasado y el presente*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986, p. 95 (1ª edición en inglés de 1981).

99. Allan Megill, «*Recounting the past: «description», explanation and interpretation in historiography*», op. cit., pp. 641-646.

100. F. R. Ankersmit, «*Historical representation*», *History and Theory*, n.º XXVII, 1988-3, pp. 205-228.

torizador busca, pretende mostrar, que sus relatos y explicaciones, sus análisis e interpretaciones, son ciertas. Para ello recurre a las fuentes, las relaciona y ordena, las dispone y ofrece, en definitiva, en una forma discursivo-argumentativa que supone una determinada interpretación del pasado. Por ello, como ha dicho Topolsky, las discusiones sobre la explicación histórica deben basarse tanto en «una reflexión teórica acerca de la estructura del pasado –el proceso de la historia–», como en «el análisis de las prácticas cambiantes de los historiadores», los «problemas reales de la técnica de los historiadores»¹⁰¹.

En este sentido, continúa Topolsky, es evidente que «el modo en el que los historiadores explican el pasado depende más o menos directamente de como ellos entienden el pasado en su conformación más general». A esta «visión de proceso de la historia» la llama «el espacio ontológico del historiador», mientras que a «la conciencia metodológica del historiador» –el «sentido de las relaciones que unen los procesos de la historia»– la denomina «espacios de influencia». Los «espacios ontológicos» y los «espacios» de influencia difieren de un historiador a otro:

«En los espacios ontológicos de algunos historiadores hay lugar para la Divina Providencia, mientras que otros dejan éste lugar a las leyes de la naturaleza. Algunos se refieren gustosamente a Max Weber; otros a Marx. Para algunos historiadores los cambios empiezan en la esfera de la economía; para otros en la esfera de la cultura o de la religión. Algunos están satisfechos con una visión del mundo formada a partir de la vida cotidiana, del trabajo en pequeños grupos o de la participación en la vida pública, mientras que otros reemplazan tales ideas de sentido común sobre la realidad por teorías tomadas de la sociología política, economía u otra disciplina, o quizás de una teoría elaborada por ellos mismos»¹⁰².

En su análisis de las prácticas explicativas utilizadas en varias obras de historia de Europa en la segunda mitad del siglo XX, Topolsky llega a dos conclusiones. Una de ellas se refiere a la narración, la otra a la argumentación.

La narración, dice Topolsky, es para los historiadores, desde Grecia hasta el presente, un continuo en el que el relato de lo sucedido, el cómo sucedió, se intercala con el de que por qué sucedió de ese modo: «la misma descripción de una secuencia de hechos o de motivos humanos es, al mismo tiempo, una explicación...; y, por supuesto, para explicar uno tiene que conocer con exactitud que es lo explicado»¹⁰³.

Podrían distinguirse, en todo caso, dos tipos de narrativas, las estructurales y las

101. Jerzy Topolsky, «Towards an integrated model of historical explanation», *History and Theory*, n.º XXX, 1991-3, pp. 324-338 (cita en p. 324).

102. *Ibidem*, p. 325.

103. *Ibidem*, p. 326.

dinámicas. Las primeras no están «particularmente preocupadas por la reconstrucción del curso de los hechos», su objetivo directo es «mostrar el modo de vida de una determinada sociedad». Las segundas intentan dar cuenta y explicar «el curso de los hechos». Por ello, de modo articulado, se refieren a las «motivaciones» o «móviles humanos», a «causas y efectos». En las narraciones estructurales estas «largas cadenas de causas y efectos», más o menos conectadas, tienen menos importancia. Lo que el historiador intenta captar son «ciertos tipos de comportamiento y acción que son recurrentes antes que únicos». Sin embargo, la diferencia, dice Topolsky, entre narrativas estructurales y dinámicas no es de fondo, sino de grado. Ambas poseen una «escala cronológica fechada», aunque las estructurales «pongan el acento en la periodización de los hechos recurrentes»¹⁰⁴.

La secuencia explicativa de las causas y efectos, la explicación en general —una explicación que argumenta para convencer— no ofrece siempre el mismo grado de precisión o detalle. El análisis de las prácticas discursivas de los historiadores muestra, más bien, que algunas veces estos cubren los vacíos —por ejemplo, cuando no hay fuentes o la información que éstas proporcionan es insuficiente— con suposiciones e hipótesis. Suposiciones e hipótesis no siempre explícitas, pero basadas en una determinada idea o conocimiento de las acciones humanas que espera que el lector entienda y comparta.

Asimismo, en su argumentación el historiador mezcla móviles humanos y hechos externos, afirmaciones y explicaciones. En lo que a las acciones humanas se refiere suele aludir o dejar entrever, como causas o efectos, estados emocionales, propósitos de acción, intenciones, valores, objetivos que se persiguen, estados de conciencia, presiones externas, contextos, relaciones lógicas o necesarias, etc., dando por supuesto que los lectores hallarán lo escrito evidente y comprensible¹⁰⁵.

Junto a este modelo «motivacional» de explicación histórica de las acciones humanas, Topolsky sitúa otro «deductivo-nomológico» en relación con la explicación de los hechos externos a las mismas. Su distinción entre «factores principales» y «colaterales» y condiciones «necesarias» o «suficientes», o su referencia a la necesidad de recurrir al método comparativo en el segundo modelo, no le lleva a separarlos u oponerlos. No hay, dice una oposición absoluta entre ambos, sino una graduación continua¹⁰⁶. La búsqueda de regularidades, expresadas a veces bajo las fórmulas «usualmente» o «a menudo», o de factores explicativos e interpretativos de vocación general, no debe confundir. Hechos y acciones se dan la mano. El discurso histórico

104. *Ibidem*, pp. 326-327.

105. *Ibidem*, pp. 327-330.

106. *Ibidem*, pp. 330-338.

es siempre una mezcla variable, más o menos explícita, de dos ingredientes: las acciones llevadas a cabo por los seres humanos y los hechos o realidad externa a ellos. Una realidad que puede ser vista desde enfoques estructural-funcionales o dinámico-causales. Tanto en uno como en otro caso, tanto si hablamos de estructuras como de procesos –dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro–, el punto de referencia último sigue siendo el mismo: el ser humano que es el que hace la historia en su doble sentido, como «*historiam rerum gestarum*» y como «*res gestas*» –«*history*» y «*story*», «*Geschichte*» e «*Historiae*»–. En último término, los protagonistas de la historia son siempre los seres humanos.

La búsqueda de evidencias no es, por otra parte, una tarea individual. El historiador se apoya en la labor de otros historiadores. Inserto en una comunidad científica ha de conocer al menos, en relación con el tema objeto de estudio, cual es el estado de la cuestión, qué es lo que se sabe y lo que no se sabe, qué aspectos exigen una revisión, en qué se está de acuerdo y en qué se discrepa, si hay o no nuevas fuentes o qué nueva mirada puede dirigirse a las ya conocidas. La evidencia histórica no es, por lo general, el resultado de la tarea de un individuo, sino de una serie de tanteos –a veces infructuosos, pero no por ello menos interesantes– y comprobaciones en diferentes escalas, espacios y lugares. Se avanza gracias al debate y a la puesta en cuestión –para comprobar, corregir, ampliar o matizar– de lo ya advertido o dicho por otros. No se trabaja a partir de cero. La historiografía de la alfabetización, uno de los campos de investigación que más desarrollo ha mostrado en las últimas décadas¹⁰⁷, puede servir de ejemplo para mostrar como se acumulan las evidencias y como, a la vez, se abren nuevas cuestiones que conducen a nuevas interpretaciones e investigaciones.

Uno de los enfoques sobre la historia de la alfabetización, iniciado a fines de la década de los 60 y primeros de los 70, pretendía, como ha indicado Kaestle, determinar quien estaba alfabetizado y quien no y comparar sus características básicas –edad, sexo, lugar de residencia, ocupación, nivel económico, etc.–, dedicando a la vez una cierta atención a la ideología y motivaciones que subyacían tras la alfabetización y a como se adquiría¹⁰⁸. Este tipo de análisis planteó, de inmediato, una serie de cuestiones. Algunas de índole metodológica: fuentes, fiabilidad de las mismas, validez de la firma como indicador del nivel de alfabetización, etc. Estas cuestiones

107. Antonio Viñao, «Un campo abierto, en expansión e interdisciplinar: la historia de la alfabetización», en António Nóvoa y Julio Ruiz Berrio (eds.), *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação y Sociedad Española de Historia de la Educación, Lisboa, 1993, pp. 85-100.

108. Carl F. Kaestle, «Standards of evidence in historical research: how do we know when we know?», *History of Education Quarterly*, n.º 32-3, 1992, pp. 361-366 (referencia en p. 364).

no eran sólo metodológicas. Así, por ejemplo, el debate sobre la fiabilidad y alcance del los cómputos de firmas y de su calidad abrió la puerta al de los niveles de alfabetización y llamó la atención sobre la existencia de situaciones intermedias, tanto o más interesantes, que la simple separación entre alfabetizados y no alfabetizados dejaba a un lado.

A su vez, los primeros trabajos mostraron como la correlación directa entre alfabetización, industrialización y urbanización era, en ciertos lugares y épocas, históricamente insostenible. Abrieron, además, un profundo debate sobre la mayor o menor relevancia, en el proceso alfabetizador, del proselitismo ideológico político y religioso, así como sobre las relaciones entre escolarización y alfabetización. La publicación de estudios de diferente alcance espacial y temporal, realizados a partir de fuentes no siempre homogéneas, permitió la realización de trabajos de síntesis con explicaciones e interpretaciones más generales tales como las de Harvey J. Graff y Rab Houston¹⁰⁹.

En el caso español, asimismo, la publicación de algunas investigaciones, en especial sobre los siglos XVI al XVIII, abrió nuevas cuestiones –por ejemplo, acerca de las complejas relaciones entre alfabetización y Contrarreforma o alfabetización e Ilustración– y síntesis o balances provisionales¹¹⁰. Dichos estudios plantearon, a su vez, otra hipótesis y problemas metodológicos e interpretativos. ¿Cómo explicar, por ejemplo, el estancamiento de la alfabetización o su débil crecimiento durante la primera mitad del siglo XIX, así como el de la escolarización durante al menos el primer tercio del mismo siglo? ¿Qué papel jugaron en este estancamiento la guerra de la Independencia, la crisis del Antiguo Régimen, el advenimiento del liberalismo o las desamortizaciones?. Hay quien pone el acento en estos dos últimos aspectos y quien enfatiza la gravedad de la previa crisis bélica y política¹¹¹. De un modo u otro he ahí toda una serie de nuevas cuestiones generadas a partir de hipótesis y trabajos iniciales. Este es un ejemplo más de como la búsqueda de evidencias puede convertirse en un trayecto interminable con múltiples desvíos y direcciones.

En esta búsqueda de evidencias y apertura a nuevas cuestiones y planteamientos hay dos aspectos que por el uso que puede y suele hacerse de ellos, así como por su

109. Harvey J. Graff, *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana University Press, Bloomington, Ind., 1987, y Rab Houston, *Literacy in Early Modern Europe: Culture and Education, 1500-1800*, Longman, London, New York, 1988.

110. Antonio Viñao, «Alfabetización e Ilustración: difusión y usos de la cultura escrita», *Revista de Educación*, n.º extraordinario sobre *La educación en la Ilustración española*, 1988, pp. 275-302.

111. Para un análisis más detallado del debate véase Juan Luis Guereña y Antonio Viñao, *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, en prensa, en especial el capítulo V.

importancia para el discurso histórico, requieren un comentario específico. Me refiero al recurso a la comparación y a la imaginación, dos estrategias aparentemente contrapuestas pero mutuamente implicadas.

4.4. La comparación: usos y abusos

La comparación «es el ejercicio básico de toda actividad cognoscitiva»¹¹². Pero una cosa es –o debe ser– la comparación «como *forma de pensamiento humano* ubicuo o universal –presente en todos los contextos vitales–», y otra «la comparación como *método de las ciencias sociales*»¹¹³. El problema, o uno de los problemas, es que la historia del uso de la comparación y del método comparativo en las ciencias sociales es la historia de sus fracasos, de unos resultados inferiores a las expectativas que despertó en la década de los 70¹¹⁴, así como de las dificultades para elaborar y aplicar dicho método, de adecuar, en suma, las prácticas historiográficas a los más o menos brillantes modelos teóricos de comparación diseñados.

Otra dificultad añadida es el hecho de que, pese al temprano artículo de Marc Bloch sobre la necesidad de una historia comparada de las sociedades europeas, publicado en 1928¹¹⁵, la mayor parte de la literatura sobre el método comparativo procede del campo de la sociología, la ciencia política o la antropología, no del de la historia¹¹⁶, y se refiere, por tanto, más a las comparaciones en el espacio –«*cross-units*»– o sincrónicas que a las diacrónicas o históricas. Además, en este último ámbito, aunque se cuenta con varias tipologías o modelos de comparación, así como con unos más o menos detallados análisis de la utilidad, ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, el hecho es que la teoría metodológica parece ir por un lado y la práctica historiográfica por otro, aún en el caso de que procure acercarse a ella. Por ello, tras creer que la comparación no era un problema de práctica, sino de teo-

112. Leonardo Molino, «Problemas y opciones de la comparación», en Giovanni Sartori y Leonardo Molino (eds.), *La comparación en ciencias sociales*, op. cit., pp. 13-28 (cita en p. 15).

113. Jürgen Schriewer, «Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos», *Revista de Educación*, n.º extraordinario sobre *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación*, 1990, pp. 77-127 (cita en p. 83).

114. Giovanni Sartori, «Comparación y método comparativo», en Giovanni Sartori y Leonardo Molino (eds.), *La comparación en las ciencias sociales*, op. cit., pp. 29-49 (referencia en p. 29).

115. Marc Bloch, «Por une histoire comparée des sociétés européennes», *Revue de Synthèse Historique*, n.º 46, 1928, pp. 10-50.

116. A. A. van den Braembussche, «Historical explanation and comparative method: towards a theory of the history of society», *History and Theory*, n.º XXVIII-1, 1989, pp. 1-24 (referencia en p. 10).

ría, se ha advertido que quizás sea más correcto atender no tanto a la elaboración de modelos comparativos conceptuales en los que encajar después la práctica histórica, sino de analizar las prácticas de la investigación y, más en concreto, las prácticas comparativas¹¹⁷.

La elección del tiempo o periodo a considerar, es, junto con determinación de las variables y de cuales y cuantos casos analizar, uno de los aspectos clave de toda comparación. Dicha elección implica optar por un modelo sincrónico –diferentes casos en el mismo tiempo– o diacrónico –el mismo caso en diferentes momentos–¹¹⁸. Este último parece ser, en principio, el propio de la historia; no aquel que considera factores históricos, o aspectos del pasado, de un modo más o menos explícito y sistemático, sino aquel en el que el tiempo es una dimensión de las variaciones a observar; es decir, en el que las observaciones de una misma unidad se efectúan en distintos puntos a lo largo de una secuencia temporal¹¹⁹.

Hay, pues, dos posibilidades comparativas en relación con el tiempo. En una de ellas el tiempo es «un simple parámetro» y «las unidades extraídas de él son consideradas como «casos adicionales», no muy diferentes, en cuanto a su tratamiento, de las «unidades diferenciadas espacialmente»¹²⁰. En la otra, el tiempo constituye una dimensión de la variación; una dimensión que implica y permite, en el contexto de determinadas tendencias o generalizaciones de desarrollo, establecer dicotomías y transiciones, etapas o fases, puntos de inflexión, periodos de continuidad, crisis o cambio y umbrales críticos y de paso, así como aspectos y momentos clave de la tendencia o proceso observados¹²¹.

Estas «generalizaciones», de índole «secuencial», se construyen y revisan a partir de la previa determinación de unas propiedades o variables, y la posterior constatación de su presencia o ausencia, su mayor o menor intensidad, su desviación o diferencia respecto de una media o moda –la tendencia que sirve de referencia– y, por último, de la precocidad o retraso de su aparición o desaparición en comparación con otros casos. Estas son las generalizaciones posibles en una varianza «cross-tempo-

117. Así parece desprenderse del trabajo de Miguel Pereyra sobre «La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación», *Revista de Educación*, n.º extraordinario sobre *Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación*, op. cit., pp. 23-76. En idéntico sentido, véase Giovanni Busino, *La permanence du passé. Questions d'histoire de la sociologie et d'épistémologie sociologique*, Droz, Genève, 1986, p. 320.

118. Leonardo Molino, «Problemas y opciones en la comparación», op. cit., pp. 21-22.

119. Stefano Bartolini, «Tiempo e investigación comparativa», en Giovanni Sartori y Leonardo Molino (eds.), *La comparación en las ciencias sociales*, op. cit., pp. 105-150 (referencia en pp. 106-111).

120. *Ibidem*, p. 123.

121. *Ibidem*, pp. 124-133.

ral», y es en ésto, en su dimensión temporal así entendida, en lo que difieren de las varianzas sincrónicas espaciales¹²².

Esta sería una primera distinción. Otros modelos o tipos de comparación conocidos, en el campo de la historia, serían los de Sckopol y Somers –demostración de una teoría a partir de las similitudes, negación o crítica de la misma a partir de las diferencias o contrastes, y modelo macrocausal que toma en consideración paralelismos y diferencias¹²³, Tilly –comparaciones individualizadoras, universalizadoras, globalizadoras e identificadoras de la diferencia¹²⁴, y Braembussche –de contraste, generalizadora, macrocausal, inclusiva y universalizadora¹²⁵.

En todos estos casos se trata de modelos-tipo en los que sus autores tratan de encajar determinados estudios comparativos concretos para ofrecerlos como ejemplo y someterlos a crítica mostrando, al mismo tiempo, sus posibilidades, usos correctos e incorrectos, ventajas e inconvenientes. Su configuración arranca, en último término, de la conocida distinción analítica, efectuada por John Stuart Mill, entre el «método de la diferencia» y el del «acuerdo»; es decir, de que se ponga el acento en la búsqueda de la diferencias, de las similitudes o de ambas. A esta distinción se añaden dos dimensiones: el número de casos a considerar y el de sus variaciones en el enfoque o contexto general en el que la comparación cobra sentido –el sistema de referencias conceptuales y relaciones que las cosas mantienen con el mismo–.

¿Cuál es la utilidad de la comparación? ¿Qué posibilidades abre? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se utiliza?

La comparación es un modo de análisis de amplias potencialidades heurísticas. Con independencia de ello, y como paso previo, sirve para identificar los problemas y definir sus características y factores. Efectuar una tipología de casos posibles, a modo de tipos ideales, implica definir los puntos extremos, los pares opuestos, los contrastes más fuertes –por ejemplo, si se trata de los modelos de administración educativa, los centralizados y descentralizados en sus versiones más puras e intensas, o, si el tema de análisis son los planes de estudio de la enseñanza secundaria, los de orientación clásico-humanista y los técnico-profesionales, también en sus configuraciones más extremas–. Esta tarea exige, a su vez, la determinación, a partir de los casos reales, de las características y factores que en su variación nos van permitir

122. Ibidem pp. 133-142.

123. Theda Sckopol y Margaret Somers, «The uses of comparative history», *Comparative Studies in Society and History*, n.º 22, 1978, pp. 174-197.

124. Charles Tilly, *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*, Alianza, Madrid, 1991, en especial pp. 103-107 (1ª edición en inglés de 1984).

125. A. A. van den Braembussche, «Historical explanation and comparative method: theory of the history and society», op. cit., en especial pp. 13-21.

incluir en uno u otro lugar dichos casos. La simple elaboración de una tipología trae consigo un mayor rigor y precisión en la identificación de los problemas y de sus características básicas.

En su aplicación, además, las tipologías pueden y seguramente serán revisadas. Las similitudes y las diferencias son, por lo general, una cuestión de grado. La realidad no ofrece tipos puros. Cuantos más aspectos o variables queramos considerar, más se incrementarán los tipos y menos útil será la comparación: habrá tantos tipos como casos. Por el contrario, si el número de tipos se reduce a unos pocos buena parte de los casos reales ofrecerán peculiaridades que harán difícil, sino imposible, su encaje en uno u otro de ellos. De un modo u otro siempre habrá zonas intermedias, grises, no definidas claramente. La realidad es más compleja que cualquier tipología comparativa, pero sólo a través de esta, de la comparación, es posible captar dicha complejidad. En especial si se recurre a la multiplicidad de perspectivas; es decir, a situar cada caso en diferentes lugares de un sistema relacional determinado, a mirar una cuestión desde varias perspectivas.

Sólo mediante la comparación pueden captarse, pues, las diferencias y las similitudes y ello en historia significa los cambios y las continuidades, las inflexiones y las persistencias, así como sus ritmos. Pero, dando un paso más allá, se ha dicho también que sólo la comparación permite esclarecer fenómenos o procesos generales y determinar sus causas reales. Que, gracias a la comparación, pueden observarse tendencias generales –y excepciones a las mismas– e incluso elaborarse teorías de alcance medio, según la conocida expresión de Merton, o llevar a cabo análisis explicativos de determinados fenómenos, está fuera de toda duda. Que además, gracias a ella, puedan determinarse las causas de los mismos, exige ciertas precisiones dirigidas a evitar interpretaciones simplistas y monocausales sobre tales explicaciones.

La realidad social es una realidad compleja hasta el infinito y los fenómenos sociales, todos ellos, ofrecen un mayor o menor nivel de autoorganización, responden en su configuración no sólo a influencias y procesos externos sino también a su propia dinámica y necesidades internas. La determinación de estas fuerzas y procesos externos e internos, así como de su recíproca y entrelazada neutralización o reforzamiento, de su complementariedad o antagonismo¹²⁶, es una de las dificultades que ofrecen las macrocomparaciones que tienden, en general, al reduccionismo y al uso de fuentes secundarias que se dan por válidas sin más.

Por otra parte, la complejidad de las relaciones causales significa, en palabras de Edgar Morin, que:

126. Jürgen Schriewer, «Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos», op. cit., p. 93.

- «a) Las mismas causas pueden conducir a efectos diferentes y/o divergentes...
- b) Causas diferentes pueden producir los mismos efectos...
- c) Pequeñas causas pueden acarrear efectos muy grandes...
- d) Grandes causas pueden acarrear efectos muy pequeños...
- e) Algunas causas son seguidas de efectos contrarios...
- f) Los efectos de las causas antagonistas son inciertos...

La causalidad compleja no es lineal: es circular e interrelacional; la causa y el efecto han perdido su sustancialidad; la causa ha perdido su omnipotencia y el efecto su omnidependencia. Están relativizados el uno por el otro, se transforman el uno en el otro. La causalidad compleja ya no es simplemente determinista o probabilista; crea lo improbable...

... la causalidad compleja comporta un principio de incertidumbre: ni el pasado ni el futuro pueden ser inferidos directamente del presente. Ya no puede haber explicación del pasado asegurada ni futurología arrogante: se pueden, se deben, construir escenarios posibles e improbables para el pasado y el futuro»¹²⁷.

Esta es la razón por la que, dada la imposibilidad de controlar todas las variables, fuerzas, procesos y factores, así como sus relaciones recíprocas, «los resultados» y las «evidencias empíricas que aparecen en la investigación comparada no suelen conducir a la confirmación (de una teoría o regularidad), sino que obligan a la revisión de las relaciones macrosociales supuestamente constantes. Las teorías de pretendido alcance universalista, que en la investigación *intra*-nacional (casi) siempre son lo bastante elásticas como para poderlas acomodar a los datos, no consiguen hacer justicia a la gama de variaciones de los modelos de relación sociocultural que pueden detectarse en el análisis *inter*-nacional. Y frente a las relaciones de determinación políticas, socio-estructurales o económicas formuladas en modelos de explicación exógenos, los resultados de la investigación comparada de la educación revelan más bien una autonomía relativa del sistema y unos procesos de cambio dotados de dinámica propia»¹²⁸.

Es en este sentido en el que puede afirmarse que, con independencia de otros usos, la comparación, por lo general, sirve no tanto para responder a determinadas preguntas o explicar ciertas cuestiones como para revisar lo hasta entonces sostenido o, al menos, para abrir nuevas preguntas y cuestiones; es decir, para añadir más complejidad a lo conocido aún sabiendo que dicha complejidad quedará siempre lejos de aquella que articula la realidad.

127. Edgar Morin, *El método. 1. Naturaleza de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, , pp. 306-308 (1ª edición en francés de 1981). En igual sentido, véase Jürgen Schriewer, «Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos», op. cit., p. 94.

128. Jürgen Schriewer, «Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos», op. cit., pp. 85-86.

Nada tiene por ello de extraño que la historia comparada que ha dado mejores frutos no sea la de las macro-comparaciones, sino la que limita en el espacio y en el tiempo las unidades de análisis. Frente a las ambiciosas síntesis sobre, por ejemplo, la historia comparada de los sistemas educativos nacionales¹²⁹ o el proceso de escolarización¹³⁰, otros autores prefieren reducir la escala de comparación o se inclinan, como ha dicho Bartolini, por «diacronías de medio rango»¹³¹ a fin de responder a cuestiones que, en buena parte de los casos, van surgiendo de la misma investigación.

Así, por ejemplo, en un estudio comparativo de diversas localidades del departamento de Vaucluse, en el sur de Francia, y del estado alemán de Baden-norte, similares en topografía, distribución de la población y estructura ocupacional durante la primera mitad del siglo XIX, Mary J. Maynes observó la existencia de amplias diferencias de escolarización: en 1800, el 20/30 % del grupo de 6 a 13 años en Vaucluse y el 70/90 % en Baden-norte, y, en 1840, el 40/50 % y el 100 %, respectivamente. Estas diferencias no se debían a factores religiosos. Aunque el primero era de mayoría católica y el segundo protestante, las importantes minorías protestante y católica de ambas áreas ofrecían las mismas tasas de escolarización que el conjunto del territorio en el que se hallaban. Lo relevante, en ambos casos, eran aspectos económicos ligados al modo de financiación y organización escolar. En Vaucluse los gastos escolares eran unos gastos más entre los municipales, en competencia con el resto de obligaciones a las que hacer frente con los presupuestos. Dichos gastos se pagaban en moneda, erosionada por la inflación, y habían de ser satisfechos por unas haciendas locales cuyos bienes comunales habían sido privatizados por la revolución sin haber tenido además acceso a los bienes eclesiásticos desamortizados o a sus suprimidas rentas. En consecuencia, la aportación municipal era comparativamente inferior a la de las localidades alemanas y la familiar más elevada. La escuela resultaba más costosa a las economías familiares. En Baden-norte, por el contrario, parte de las rentas y propiedades comunales, del diezmo laicizado —es decir, no suprimido sino entregado parcialmente a los municipios para mantener a sacerdotes y maestros, iglesias y escuelas—, y de los bienes eclesiásticos desamortiza-

129. Margaret Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications, Beverly Hills, 1979, Fritz Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington, 1979, Detlef K. Muller, Fritz Ringer y Brian Simon (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920)*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 1992 (1ª edición en inglés de 1987), y Andy Green, *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, ST. Martin's Press, New York, 1990.

130. J.A. Mangan (ed.), *A Significant Social Revolution. Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*, The Woburn Press, London, 1994.

131. Stefano Bartolini, «Tiempo e investigación comparativa», op. cit., p. 146.

dos que habían pasado a ser de propiedad comunal, se adscribieron, de modo expreso y específico, al sostenimiento de las escuelas. Una parte, además, del salario del maestro se percibía en especie. Consistía normalmente en el uso o producto de dichas propiedades. Las aportaciones familiares eran, por ello, muy inferiores a las que tenían que desembolsar los habitantes de Vaucluse. Ésta era, a juicio de Mary J. Maynes, la causa fundamental de las diferencias observadas en las tasas de escolarización¹³².

En síntesis, pues, la práctica comparativa historiográfica –una cuestión por investigar– ofrece todas las modalidades posibles. Frente a la construcción de modelos abstractos de análisis comparativo los historiadores recurren a la comparación de modo explícito o no. Lo segundo es lo habitual. Lo primero puede hacerse de modo sistemático o no. También, en este caso, lo usual es la referencia o alusión comparativa aislada, no sistemática, o, como mucho, la comparación por inserción en un contexto de casos más amplio. Sólo en contadas ocasiones se recurre a copmparaciones explícitas y sistemáticas. Los resultados de este uso más elaborado ofrecen una mayor solidez cuando se trata de comparaciones restringidas en el espacio y en el tiempo generadas, además, a partir de unas determinadas fuentes primarias que la hacen posible. A la inversa, conforme se amplían en espacio y el tiempo de referencia, así como el número de casos y el de variables o factores a tener en cuenta, la misma práctica de la comparación exige simplificar la realidad y recurrir a fuentes secundarias de procedencia diversa y elaboración no contrastada.

Sin embargo, tanto en uno como en otro caso, tanto en el uso más simple de la comparación como en el más complejo y sofisticado, el historiador ha de establecer conexiones y relaciones. Y aquí entra en acción una facultad, la imaginación, que parece estar en las antípodas de lo que en general se ha pensado que debe ser la práctica historiográfica. Mi intención es rehabilitarla.

4.5. Imaginación, metáfora y quehacer histórico

Nada parece en principio más alejado de lo que se ha entendido por escribir historia que el recurso a la imaginación. El atenerse a los hechos, el hacer hablar a los documentos, el ocultamiento del yo que historia y la pretensión de objetividad, de reconstruir el pasado del modo más fiel y exacto que sea posible, parecen excluir la imaginación –no digamos la fantasía– del quehacer histórico. Ambas facultades, se

132. Mary Jo Maynes, «The virtues of archaism: the political economy of schooling in Europe, 1750-1850», *Comparative Studies in Society and History*, n.º 21-4, 1979, pp. 611-625.

dice, son propias de las obras de ficción no de las que pretenden ser exacta y rigurosamente veraces. Todo depende, sin embargo, de lo que se entienda por imaginación y de la idea que se tenga acerca del quehacer o tarea histórica.

Etimológicamente imaginación deriva del latín «*imago*» que significa imagen o representación, Éste sigue siendo uno de los usos del verbo imaginar: la facultad o acto de concebir, pensar, traer a la mente o visualizar algo que no está sucediendo aquí y ahora. El término imaginación guarda relación con otros tales como fantasía, originalidad, inventiva o creatividad. Y, efectivamente, la imaginación va unida a la fantasía y a la ficción. Pero también va unida a la capacidad de concebir lo inusual e insospechado en contextos concretos o, si se prefiere, a la capacidad de establecer relaciones y asociaciones inusuales y efectivas. Inusuales en el sentido de que van más allá de lo superficial y de lo obvio, de las apariencias inmediatas. Y efectivas en el sentido de que es en tales contextos, y no en abstracto, donde lo imaginado conduce —o puede conducir— a proporcionar la clave para resolver una tarea, cuestión o problema. Una persona imaginativa sería, según esto, alguien equipado para establecer relaciones o idear soluciones y propuestas originales e insospechadas en contextos o tareas concretas¹³³.

Uno de estos contextos es el quehacer u operación histórica ¿En qué momentos y de qué manera interviene en ella la imaginación? Prácticamente en todas la tareas pero, de un modo específico, en tres momentos:

- a) al elaborar el repertorio de lo potencial e hipotético, de las posibilidades a confirmar, desechar o dejar ahí, en el aire;
- b) al establecer relaciones entre datos e informaciones que muestran, dan sentido, explican o arrojan luz sobre aspectos o procesos no apreciables a simple vista;
- c) al articular en forma oral o escrita el discurso histórico.

Este último punto remite a lo ya dicho sobre las formas de escribir historia y el recurso a técnicas más o menos próximas a las de los relatos de ficción, cinematográficos o escritos. Los dos anteriores a lo ya también dicho en relación con las similitudes existentes entre la tarea histórica y la judicial o detectivesca.

La reivindicación de la imaginación en el ámbito de la historia guarda relación, por otra parte, con la reciente revalorización de esta facultad en el campo de las ciencias físicas y naturales, así como en el de las matemáticas¹³⁴. La configuración del

133. Robin Barrow, «Some observations on the concept of imagination», en Kieran Egan y Dan Nadaner (eds.), *Imagination & Education*, Open University Press, 1988, pp. 79-90.

134. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Roger Shepard, «The imagination of the scientist», en Kieran Egan y Dan Nadamer (eds.), *Imagination & Education*, op. cit. pp. 153-185, y varios de los incluidos en Lorena Preta (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Alianza, Madrid, 1993, en especial los de la misma Lorena Preta y los de Gerald Holton y Jerome S. Bruner.

hallazgo científico cuando se le da forma para su comunicación, para ser mostrado a los demás, puede parecer el resultado de un proceso paulatino y riguroso, de una cadena de deducciones lógicas desde una verdad o verdades iniciales conocidas hasta otra nueva que se descubre. Esto es lo que se aprecia cuando se ve el resultado final y no la génesis y el proceso seguidos para llegar a él. Todos los estudios realizados, a partir de testimonios personales de los grandes científicos –Poincaré, Darwin, Gauss, Galton, Einstein, etc., hasta Hawking–, sobre los procesos mentales a través de los cuales habían llegado a sus hallazgos, destacan el papel fundamental desempeñado por la imaginación en la génesis y primeras formulaciones de los mismos. Al referirse a tales momentos todos ellos aludían a instantes creadores, breves e intuitivos o de iluminación, así como, de un modo expreso, a imágenes mentales, pensamientos visuales, construcciones imaginarias u otros términos similares. Todos ellos, además distinguían entre estos primeros momentos y la posterior configuración oral o escrita del hallazgo o teoría para su comunicación. Una configuración en la que predominaba el lenguaje lógico-formal, deductivo y científico.

Esta capacidad para «ver» en un determinado momento creativo algo inusual que resuelve una cuestión o problema, reviste diversas vías y posibilidades en general entremezcladas. La visualización espacial de estructuras y simetrías en principio irreales o inverosímiles sería una de ellas. Pero también, junto a ella, estarían:

- a) el establecimiento de relaciones o conexiones insospechadas entre hechos o procesos;
- b) lo que Lorena Preta ha llamado la «imaginación temática», es decir, «una suspensión deliberada de la incredulidad» mediante «la práctica de dejar tranquilamente que los presupuestos del científico actúen durante un tiempo como guía de la propia investigación cuando todavía no hay pruebas suficientes de dichos presupuestos, y en ocasiones incluso frente a la evidencia aparentemente contrapuesta»¹³⁵;
- c) la imaginación utópica que permite descubrir y mostrar la realidad oculta o no puesta en cuestión mediante el recurso de imaginar el mundo al revés o simplemente de pensar otros mundos en principio inimaginables¹³⁶;
- d) el pensamiento metafórico en su doble naturaleza imaginativa y explicativa, como imagen mental y como estrategia retórica.

La metáfora «ejerce una violencia sobre la realidad» que «despierta los mecanis-

135. Lorena Preta, «Pensar imaginando», en Lorena Preta (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, op. cit., p. 49.

136. Es lo que Edgar Morin ha llamado la construcción de «escenarios improbables» en *El método. I. Naturaleza de la naturaleza*, op. cit., p. 308.

mos de la imaginación» al relacionar «elementos de ámbitos extraños»¹³⁷ y mostrar, de este modo, aspectos antes no entrevistados. En cuanto a la literalidad de lo enunciado la metáfora es objetivamente falsa, pero por su capacidad para generar imágenes visuales destaca, ilumina y da sentido a una parte insospechada de la realidad. Como Aristóteles advirtió en su *Retórica*, las palabras corrientes dicen lo que ya sabemos; sólo por medio de la metáfora podemos mostrar algo nuevo e inusitado¹³⁸.

Que la metáfora es una forma cotidiana y primaria del pensamiento y comunicación humana es algo conocido¹³⁹. Menos lo es su uso científico, un uso que sin embargo no ha pasado inadvertido. Ya en 1927 el Conde de Gimeno leía su discurso de recepción en la Real Academia Española sobre *La metáfora y el símil en la literatura científica*¹⁴⁰. En él ofrecía abundantes ejemplos del recurso a la metáfora en textos científicos de Cajal, Gerard, Echeagaray, Fabre y Pasteur, entre otros¹⁴¹, así como de términos científicos de naturaleza metafórica. En todos estos casos se aprecia la utilidad de la metáfora para generar imágenes mentales de gran fuerza visual que iluminan la realidad haciéndonos ver lo que antes permanecía oculto, a partir de una relación analógica o símil en principio inusitado. La metáfora, pues, nace de la imaginación y la favorece. Quizás porque la metáfora es imaginación y la imaginación metáfora. Como ha recordado Calvino, a partir de un verso de Dante, la fantasía «es un lugar en el que llueve». Y añade: «se trata de la «alta fantasía», ...la parte más elevada de la imaginación»¹⁴². Una metáfora similar ha sido utilizada por Vigotsky para mostrar como son las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje:

«Con frecuencia, el hablante necesita varios minutos para exponer una idea. En su mente, ese pensamiento está presente como un todo, no como una sucesión de unidades sueltas, como se desarrolló en su habla. *El contenido simultáneo en el pensamiento se despliega en forma sucesiva en el lenguaje*. Cabe comparar el pensamiento con una densa nube que descarga una lluvia de palabras. El proceso de transición del pen-

137. Gabriel Janer Manila, *Pedagogía de la imaginación poética*, Aliorna, Barcelona, 1989, pp. 41 y 43.

138. Aristóteles, *Retórica*, 1410 b.

139. George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1991 (1ª edición en inglés de 1980).

140. Conde de Gimeno, *La metáfora y el símil en la literatura científica*, Madrid, Establecimiento tipográfico Huelves y Compañía, 1927.

141. La lista podría ampliarse. Véase, por ejemplo, en relación con Darwin el trabajo de Syephen Jay Gould, «La rueda de la fortuna y la cuña del progreso», en Lorena Preta (comp.), *Imágenes y metáforas de la ciencia*, op. cit., pp. 59-75, en especial la frase inicial: «Charles Darwin fue un maestro de la metáfora y podemos atribuir gran parte de su éxito a su misterioso sentido para las comparaciones oportunas que tienen la virtud de facilitar la comprensión» (p. 59).

142. Italo Calvino, *Seis propuestas para el nuevo milenio*, Siruela, Madrid, 1989, pp. 97 y 98.

samiento al lenguaje implica un complejísimo proceso de descomposición del pensamiento y de recomposición en palabras»¹⁴³.

Este paso del pensamiento al lenguaje, de lo global y unitario a lo lineal y sucesivo, es el que la metáfora trata de salvar, mediante un recorrido inverso, al producir, con el mínimo de palabras posibles, una imagen mental que genera una idea a la vez unitaria y profunda, intensa e iluminadora. De ahí su reivindicación para la práctica científica en general y la histórica en particular. Una reivindicación que une utilidad y belleza, pensamiento científico y pensamiento poético. Como ya en 1824 advertía Blanco-White en relación con la imaginación,

«el placer de las ficciones que nos transportan a un mundo imaginario..., es tan natural y tan inherente en nuestra constitución, que no puede arrancarse del alma sino con violencia... Propensión tan natural y decidida no se debe aniquilar, sino dirigir al bien y utilidad de la especie»¹⁴⁴.

4.6. Los silencios del lenguaje y el lenguaje del silencio

Donde hay silencio no hay discurso ni lenguaje. Al menos en apariencia. De hecho sí los hay. Hay silencios que hablan, que significan. Éste es «el problema del silencio como signo», del «uso y del sentido del silencio»: la determinación de «que significa el *hecho* de que alguien en un momento determinado no diga nada». No del silencio en general, como algo abstracto, sino de los silencios en plural, de los actos y hechos de silencio; algo que pertenece al mundo de lo que es, del ser, no de lo que no es, del no ser¹⁴⁵.

¿Cuáles son los silencios del discurso histórico? ¿Qué usos hacemos los historiadores del mismo? ¿Qué relación guardan estos silencios con esas «fuerzas sutiles que conforman el modo en el que la historia se hace y se escribe» o con las ideologías que impregnan la tarea de los historiadores?¹⁴⁶.

143. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, en *Obras escogidas. II. Problemas de psicología general*, Visor, Madrid, 1993, p. 341.

144. José M^o Blanco-White, *Antología*, Labor, Barcelona, 1971, p. 214 (texto originalmente publicado en *Variedades o El Mensajero de Londres*, n.º 5, 1824, pp. 413-418).

145. José L. Ramírez González, «El significado del silencio y el silencio del significado», en Carlos Castilla del Pino (comp.), *El silencio*, Alianza, Madrid, 1992, pp. 15-45 (citas y referencias en pp. 15-16 y 20-22).

146. Joe L. Kincheloe, «Educational historiographical meta-analysis: rethinking methodology in the 1990s», *Qualitative Studies in Education*, vol. 4, n.º 3, 1991, pp. 231-245 (cita y referencia en pp. 231-232).

Hay unos silencios que proceden, de modo necesario, de la misma actividad científica. Cualquier historiador sabe, advierte, que hay temas y enfoques que surgen, que gozan de cierto auge, que mantienen un cierto interés o que, reemplazados por otros, dejan de estar en el punto de mira de sus colegas. Son varias las causas que determinan este hecho. Entre ellas suelen citarse la aparición o el recurso a nuevas fuentes o las preferencias de determinados grupos o personajes cualificados de la comunidad científica. Pueden rastrearse, incluso, las relaciones e influencias que explican el porqué de las preferencias o de los menosprecios, de lo que interesa, de lo que se olvida o de lo que se silencia. También puede apreciarse la influencia de factores externos tales como las conmemoraciones o la existencia de financiaciones específicas para determinados temas o enfoques. En último término todos estos aspectos se reducen a uno: el presente que condiciona hasta tal punto la lectura del pasado que el análisis de dicha lectura permite la comprensión del mismo.

Toda comunidad científica tiene sus preferencias y sus silencios, temas que se tratan y temas que se omiten. Y éstos, además, cambian con el tiempo. En un artículo reciente Harold Silver señalaba, por ejemplo, el silencio u olvido que los historiadores anglosajones de la educación mostraban por temas tales como la historia de la educación especial, la de la educación religiosa –en especial, la educación católica–, la historia del curriculum, de la escuela y de la cultura escolar, la historia de la infancia, la de la educación post-secundaria o la de la naturaleza del conservadurismo educativo¹⁴⁷. Tomando como motivo este artículo, Ruiz Berrio comentaba, en el prólogo del libro de Alejandro Tiana sobre la educación de la clase obrera madrileña a principios de siglo, algunos de los silencios de la historiografía educativa española, entre ellos el tema objeto del libro prologado¹⁴⁸. Hay, pues, modas científicas, pero también hay intereses personales y gremiales, ideologías, tendencias y grupos, conflictos de intereses y presiones externas. Su análisis permite esclarecer el porqué de las preferencias y silencios. Y viceversa: el análisis de estos últimos arroja luz sobre los aspectos antes indicados.

Pero hay otros silencios, otras formas y usos del silencio. Así, por ejemplo, hay historias silenciadas –o silencios de la historia–: la historia de los sin voz, la de los perdedores, la de los que no han dejado huellas ni testimonios o –lo que es peor– la de aquellos que sólo conocemos a través de los que han dado voz a la historia, de los

147. Harold Silver, «Knowing and not knowing in the history of education», *History of Education*, vol. 21-1, 1992, pp. 97-108.

148. Julio Ruiz Berrio, «La voz del silencio», en Alejandro Tiana Ferrer, *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE, Madrid, 1992, pp. 9-14.

que han hablado por ellos. Una historia a recuperar y a imaginar. En todo caso, a tener en la mente, a no olvidar.

También hay silencios «conspiratorios», en general impuestos; que se imponen¹⁴⁹. Tales silencios son un acto de poder; el de quienes dan y quitan la palabra, el de quienes administran la palabra y el silencio, el de quienes tienen el derecho de hablar, de dejar hablar o de hacer callar. Este silencio es un instrumento de poder, el que impone el poder¹⁵⁰. Por ello hay autores malditos –por lo mismo que hay otros privilegiados–, épocas o acontecimientos olvidados –y otros conmemorados– y temas relegados –y otros sobretratados–. Veamos dos ejemplos. Uno de ellos se refiere a un autor, el otro a una disposición legal.

Es inútil buscar en las historias de la educación española, en las antologías de textos pedagógicos hispánicos o en los diccionarios de historia de la educación. Nadie encontrará en ellos referencia alguna a Blanco-White. No hay porqué extrañarse. También es uno de los grandes olvidados en las historias del pensamiento político o literario –menos, desde luego, en este aspecto–. Sin embargo, Blanco-White es uno de los pensadores más lúcidos y originales de la España de la primera mitad del siglo XIX. Varias circunstancias explican este olvido. Una, entre otras, que buena parte de su obra fuera escrita en inglés o publicada en Inglaterra. Otras causas serían su condición de exiliado, sacerdote renegado, anglicano y finalmente cristiano sin iglesia. Sean cuales sean las razones el hecho es que, con la excepción de Montesino y de su gran amigo Alberto Lista, difícilmente podrá encontrarse, en dicha época, un autor que presente una serie de textos pedagógicos tan interesantes e innovadores como los que publicó Blanco-White, en español y en inglés, entre 1804 y 1831. Es más, a él se deben los primeros textos en los que se intenta una síntesis de la historia de la educación en España¹⁵¹. Pese a ello los historiadores de la educación han ignorado sistemáticamente su figura y su obra.

La disposición legal silenciada es la Real Cédula de 14 de agosto de 1768, de índole regalista e ilustrada, por la que se ordenaba la creación de Seminarios Conciliares para «la educación del clero» bajo el patronazgo y control de la Corona.

149. Utilizo este término en el sentido que le da Lisa Block de Behar: algo que se sabe pero de lo que no se habla ni se comenta, el «ninguneo», un «procedimiento de anulación eficaz» que «no deja rastros» (Lisa Block de Behar, *Una retórica del silencio. Funciones del lector y procedimientos de la lectura literaria*, Siglo XXI, México, 1984, p. 22).

150. José L. Ramírez González, «El significado del silencio y el silencio del significado», op. cit., pp. 27-30.

151. Sobre la obra pedagógica de Blanco-White véase la «introducción» que escribí para la traducción de «Education in Spain», un texto publicado en *The Quarterly Journal of Education*, 1831, t. II, pp. 225-239 (*Historia de la Educación*, n.º 7, 1988, pp. 231-247).

El autor del silencio, en este caso, sería un historiador –o al menos tenido por tal–: Vicente de la Fuente. En las páginas dedicadas en su *Historia eclesiástica de España* a las creaciones y reformas llevadas a cabo en los seminarios en esta época, no se encontrará alusión alguna a la Real Cédula que fue el origen legal de las mismas¹⁵². La razón de este silencio hay que buscarla en su *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza* donde, tras atacar esta norma legal –y otras de similar tendencia ideológica– dice que «esas disposiciones no merecen ser citadas»¹⁵³.

Todavía hay otros silencios; otros usos del silencio, otras caras y posibilidades, a veces contrapuestas. Así frente al silencio como instrumento del poder –el silencio impuesto o el silencio del poder– está el derecho a callar, el silencio como forma de resistencia ante las imposiciones discursivas o del habla. El poder hace callar, pero también, en ocasiones, no admite el silencio, fuerza a hablar, a definirse o manifestarse en un sentido determinado –favorable al mismo–, a decir o hacer algo. Frente a esta instrumentación del habla se levanta el derecho a callar, el silencio¹⁵⁴. O el taticismo, la actitud precavida, la autocensura, «el no decir diciendo y el decir no diciendo»¹⁵⁵. De igual modo, frente al silencio cómplice, el del que calla cuando debe hablar, se halla el silencio deseable, el del que calla cuando no se puede o no se debe hablar. Este silencio incluiría tanto el derivado del conocido aforismo con que Wittgenstein concluye su *Tractatus logico-philosophicus* –«donde no se puede hablar, se debe callar»¹⁵⁶, un silencio exigible como deber intelectual o científico–, como los silencios que son signo de tolerancia y respeto o que promueven la reflexión y la armonía –en este caso exigibles como derecho frente a la «conspiración del ruido»¹⁵⁷.

152. Vicente de la Fuente, *Historia eclesiástica de España*, Madrid, 1875, t. VI, pp. 129-131.

153. Vicente de la Fuente, *Historia de las universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza*, Madrid, 1889, t. III, p. 124.

154. José L. Ramírez González, «El significado del silencio y el silencio del significado», op. cit., pp. 30-31.

155. *Ibidem*, p. 27.

156. En la traducción al castellano de la edición de Alianza, Madrid, 1987, se dice «De lo que no se puede hablar, hay que callar» (p. 183). Esta traducción tiene un tono más imperativo –menos ético o moral– que el original alemán: *Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man shweigen*. De ahí que las traducciones más conocidas al inglés –la de Bertrand Russell, por ejemplo– utilicen la expresión «must be».

157. José L. Ramírez González, «El significado del silencio y el silencio del significado», op. cit., pp. 34-35.