

La lectura de los textos históricos

ÍÑIGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Universidad Panamericana

La lectura de los textos históricos en el aula universitaria puede convertirse en una de las actividades más frustrantes para profesores y alumnos. No son pocas las ocasiones en las que los docentes nos quejamos de que los estudiantes leen estos documentos de una manera superficial que no logra sustraer las ideas principales, que las conclusiones a las que llegan tienden a ser anacrónicas... En fin, la lista de los reclamos puede ser tan amplia como diversa.

Pero lo cierto es que en pocas ocasiones reflexionamos sobre lo difícil que puede resultarles a los educandos realizar esta labor de manera correcta cuando carecen de las herramientas y de los recursos necesarios para tal fin. Utilizamos aquí el término *correcto* para referirnos al proceso que le permite al lector comprender el texto en el sentido con el que fue escrito; es decir, de llevar a cabo una lectura similar a la que pudo haber realizado cualquier contemporáneo del autor. Si los alumnos logran alcanzar este punto, entonces estarán en condiciones de llevar a cabo el proceso de interpretación de los textos, actividad que también sería deseable que realizaran en el aula.

En las siguientes líneas presentaremos una serie de reflexiones que bien pueden servir para sensibilizar a los alumnos en torno a la naturaleza y especificidades propias de este tipo de textos y ayudarles a llevar a cabo una lectura e interpretación correctas de los mismos.

Empezaremos por señalar una cuestión de origen semántico. A diferencia de otras lenguas —como el alemán, a manera de ejemplo—, en el español utilizamos el término *historia* para referirnos a dos aspectos que son distintos, si bien complementarios. Entendemos que la historia es todo aquello que forma parte del pasado de la humanidad (acontecimientos, personajes, patrimonio material...) pero, de igual modo, con la misma voz también nos referimos a la escritura de lo pretérito desde el presente. Es decir, utilizamos la misma palabra para *nombrar* una realidad pasada al mismo tiempo que para *reconstruir* desde el aquí y el ahora dicha realidad.

Aunque en el presente escrito consideramos a los textos históricos en la primera acepción, cabe notar que hay obras que bien pueden entrar en ambas categorías, libros como *Historia de Roma*, de Tito Livio, o *La Historia Antigua de México*, de Francisco Xavier Clavijero, son claras muestras de cómo textos escritos desde el presente para reconstruir lo pretérito hoy se nos manifiestan como testimonios historiográficos del pasado.

Otra de las características de los textos históricos fue descrita de manera magistral por el literato español Enrique Jardiel Poncela, quien sentenció que “Historia es, desde luego exactamente lo que se escribió, pero ignoramos si es lo que sucedió” (Caldevilla, 2013, p. 15). Y no le falta razón. Los libros que hablan del pasado nos comparten visiones *parciales* del mismo, son ventanas que nos permiten asomarnos a ciertas *parcelas* de lo pretérito, pero jamás a la totalidad del paisaje. En un tiempo donde se asume que una de las características de toda ciencia es la de brindar resultados exactos y precisos, se puede entender que en los alumnos cause frustración el hecho de que la lectura de estas obras no los lleve a verdades absolutas e irrefutables. En ese sentido, es nuestro deber hacerles entender que en la materia no hay, ni habrá jamás, un texto que sea “la verdadera historia de...” o la “última y definitiva versión de...”.

Lo anterior es, simplemente, imposible por dos razones. En primera instancia, porque no hay ni un solo autor que tenga conocimiento absoluto del pasado –como tampoco no hay uno que lo posea del presente–, de tal manera que siempre estaremos ante versiones del pasado que están sujetas a revisarse y reescribirse con lo que los nuevos aportes epistemológicos y metodológicos nos brinden. De este punto se deriva el uso que los historiadores hacen de lo que el filósofo inglés Robin George Collingwood denominó la *imaginación histórica*, que la podemos entender como “la actividad que al salvar los huecos entre lo que nuestras autoridades nos dicen, le da a la narración o descripción histórica su continuidad’, y no sólo eso, es la que ‘hace el trabajo entero de la construcción histórica” (Belvedresi, 1997, p. 204). Es necesario hacerles notar a los alumnos que, por origen, la *imaginación histórica* siempre posee un carácter temporal y no conclusivo y que su función es la de ayudar al historiador a darle coherencia a su discurso a través de la recreación del pensamiento de los actores de los sucesos que está narrando y, de este modo, puede *llenar* de manera coherente los vacíos que las fuentes históricas presentan.

A lo expresado anteriormente añadiremos, además, que nunca debemos perder de vista que detrás de un libro o un documento histórico se encuentra al menos una intención que ha animado a su autor a escribir. El tema de las intenciones suele ser un tanto complicado pues no siempre quienes escriben las ponen de manifiesto o, bien, porque aún evidenciándolas, cuentan con otras que prefieren ocultarlas por así convenirles. Para entender mejor este punto hay que hacerles ver a los alumnos que existen textos históricos de manufactura *voluntaria* que fueron redactados con la finalidad de dar cuenta de lo sucedido en el pasado o de trascender, en tanto que otros son de carácter *involuntario*; es decir, nos ayudan a conocer el pasado pero fueron creados por razones más de carácter coyuntural. Los textos secundarios de historia, como las monografías, o algunos de primera mano escritos en la antigüedad clásica –donde a la historia se le consideraba como “maestra de vida” (como la *Anábasis* de Jenofonte)– entran en la primera categoría. Sobre la segunda, pondré como ejemplo a Julio César y su libro *La Guerra de las*

Galias. Cuando el general, historiador y político romano escribió la frase: “César, al principio, a [la] vista de un ejército tan numeroso y del gran concepto que se hacía de su valor, determinóse a no dar batalla. Sin embargo, con escaramuzas cotidianas de la caballería procuraba sondear hasta dónde llegaba el esfuerzo del enemigo, como también el coraje de los nuestros” (p. 32), no estaba pensando en que un grupo de estudiantes del siglo XXI lo leería para aprender latín o para hacer un trabajo sobre la expansión romana en la actual Francia; por el contrario, lo escribió para demostrar sus dotes como estratega, justificar sus acciones en Galia y silenciar a sus detractores en Roma. Es decir, sus fines eran más “propagandísticos” que trascendentes y, sin embargo, su libro es un texto de historia fundamental para comprender las postrimerías de la república romana.

Como consecuencia de lo anterior, uno de los retos que la lectura de los textos históricos le impone a los alumnos es el de indagar, hasta donde les resulte posible, sobre las intenciones que animaron a los autores para escribir, pues así tendrán más claro el por qué y el para qué de la obra y, en consecuencia, comprenderán de mejor manera el sentido original de la lectura a la que se están enfrentando. Esto conlleva a que nuestros estudiantes indaguen sobre la vida del autor (sus relaciones económicas, sociales y políticas; sus intereses; gustos; ambiciones; logros; derrotas...) y el tiempo en el que éste vivió (contextos cultural, histórico, político, social...). Comprender la historicidad del autor es comprender, de igual modo, la historicidad del texto.

Lo cierto es que nuestros alumnos deben encarar otra serie de retos en esta aventura. Uno de ellos es, sin lugar a dudas, el del lenguaje. La lengua se encuentra viva y en constante transformación dado que posee también un carácter histórico, de tal manera que es importante que tomen conciencia de que la continuidad en el uso de palabras vetustas no implica la inmutabilidad de los contenidos que a éstas se les han asignado a lo largo del tiempo. Tenemos el caso de la palabra “polémica”, que sigue siendo de uso común en nuestros días. El *Diccionario de Real Académica de la Lengua Española*, así como buena parte de las personas, define el término, que provoca polémicas (controversias) (sin autor y sin

pág.); sin embargo, a mediados del siglo XIX, éste tenía otra acepción muy común para la época y que se hallaba vinculado con la guerra: “ciencia del ataque y la defensa de la plazas” (1852, p. 579). El detalle es pequeño pero fundamental. El desconocimiento de significados o su atribución errónea lleva a la comprensión incorrecta de cualquier texto.

De igual forma, consideramos que un aspecto básico que deben tener presente los estudiantes es que la lectura de los textos históricos es un ejercicio crítico. No se trata de que se acerquen a ellos con la idea de “a ver qué es lo que se encuentran”, como si estuvieran delante del periódico y quisieran informarse de lo ocurrido ayer. Por el contrario, estos documentos les demandan a sus lectores que se planteen preguntas y busquen las respuestas entre sus páginas, que lean para saciar su curiosidad y no sólo por el mero hecho de informarse.

Sobre este punto, el historiador alemán Georg Eickhoff explicó alguna vez que la escritura y la lectura de los textos históricos son, en esencia, actividades que dan cauce a un diálogo con los muertos que responde a una necesidad vital dado que “entre nosotros, los vivos, surge de generación en generación el deseo de levantar la pesada loza del pasado para exhumar a los muertos y tenerlos a nuestro lado. Dentro de esta voluntad de convertir muerte en vida se esconde el deseo más íntimo de olvidarnos de lo pasadero en todo presente” (*La historia como arte de la memoria: Acosta vuelve de América*, 1996, p. 17).

Si la lectura crítica emana de las preguntas, se vuelve necesario que los alumnos les planteen a los documentos históricos aquellas que sean pertinentes. Hay pocas cosas más frustrantes que el hecho de que no podamos encontrar respuestas a los cuestionamientos que nos hacemos. Para evitar esta situación, los profesores debemos enseñarles a los alumnos a hacer las preguntas adecuadas a los textos que tienen en sus manos. Una manera de ayudarles a iniciarse en esta labor es trabajando con preguntas guía, directrices que los lleven a hallar las respuestas precisas en las lecturas que realizan. Se trata de una técnica sencilla que, a través de la práctica, puede ser dominada por los educandos de tal manera que, con

el paso del tiempo, ellos puedan realizar sus propios cuestionamientos y trabajar con ellos.

Si bien la lectura crítica de los textos históricos requiere del planteamiento de preguntas, también demanda que los alumnos tengan la serenidad y la calma necesarias para llevar a cabo esta tarea, pues tal como lo afirmó el escritor y filósofo francés Jean Guilton, “los que leen historia deben tener el mismo tipo de paciencia que el historiador: la paciencia de lo viviente” (*El trabajo intelectual: consejos a los que estudian y a los que escriben*, 2005, p. 91). En virtud de todos los retos que aquí hemos mencionado, la paciencia es una cualidad vital que lleva al estudiante a no desesperar en su lectura, a ser insistente en caso de no encontrar las repuestas buscadas y a perseverar en su intento por comprender lo que está leyendo.

Ahora bien, el contacto de los alumnos con los textos históricos jamás se queda en el mero ámbito de la lectura correcta; es decir, de la búsqueda del sentido que tenía el documento en su tiempo. Por el contrario, y como se puede esperar de todo ejercicio de este tipo, también contiene un talante interpretativo. Ninguno de nosotros es el mismo después de haber leído una línea, un párrafo, una página, un libro. No podemos permanecer impassibles después de habernos enfrentado a un texto histórico, pues como lo refiere Santisteban “cuando interpretamos datos o fuentes históricas, incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos” (“La formación de competencias de pensamiento histórico”, 2010, p. 49).

Es importante que cuando los profesores les dejemos a los alumnos lecturas de textos históricos también los invitemos a que las interpreten (con invitación o sin ella, de todas formas lo harán), que las deconstruyan, que las hagan suyas y que las doten de un nuevo sentido en concordancia con la época en la que viven y con las historias personales que cada uno de ellos tiene. Del mismo modo como quien ha escrito un texto histórico pertenece a un lugar de producción social “que introduce determinaciones, presiones o privilegios decisivos para la organización de los métodos, los intereses

y los modos” de escritura (Castro, “Michel De Certeau: Historia y Ficción”, 1999, p. 110), quien lo lee también lo interpretará de acuerdo con la sociedad y con el entorno que le son propios.

En síntesis, hacer que los alumnos lean, entiendan y se apropien de los textos históricos es un ejercicio que requiere de mucha paciencia y práctica y, en especial, del apoyo de sus profesores. Los apoyamos cuando les advertimos sobre las especificidades que poseen estos documentos, cuando les enseñamos a leerlos, cuando les invitamos a que los deconstruyan e interpreten y, por último, cuando les permitimos que hagan cada una de estas operaciones por su propia cuenta.

FUENTES CONSULTADAS:

- Belvedresi, R. (1997), “Collingwood y el constructivismo histórico”, en *Revista de filosofía*, Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, 17, pp. 187-206.
- Caldevilla, D. (2013), *La historia contada a través de los medios de comunicación*, Madrid: Visión Libros.
- Castro, R. (2010), “Michel De Certeau: Historia y Ficción”, en *INGENIUM. Revista de historia del pensamiento moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 4, pp. 107-124.
- César, J. (1982), *La Guerra de las Galias*, Barcelona: Ediciones Orbis.
- Domínguez, J. (1852), *Diccionario nacional de la lengua española*, Madrid: Establecimiento Tipográfico de D. F. de P. Mellado.
- Eickhoff, G. (1996), *La historia como arte de la memoria. Acosta vuelve de América*, México: Universidad Iberoamericana.

La enseñanza de la lectura...

Guitton, Jean (2005), *El trabajo intelectual: consejos a los que estudian y a los que escriben*, Madrid: Ediciones RIALP.

Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la lengua: Polémica*, Madrid: RAE. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=Polémica> (Fecha de acceso: 8 de junio de 2015).

Santisteban, A (2010), “La formación de competencias de pensamiento histórico”, en *Memoria académica*, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 14, pp. 34-56.