

Escribir historia 7-11

Cooper, Hilary (ed.). 2014. *Writing History 7-11. Historical Writing in Different Genres*. Abingdon: Routledge [173 pp.].

José Díaz-Serrano*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.16>

¿Puede un niño de Educación Primaria “hacer historia”? Podríamos pensar en el éxito de Wolfgang Amadeus Mozart; sin embargo, no es ése el propósito que motiva esta reseña; el que nos ocupa es el aprendizaje de la historia, escribir historia entre los 7 y los 11 años de edad, esto es, “hacer historia” en Educación Primaria.

Historia es... lo que ha ocurrido, lo que se piensa que ha ocurrido, lo que algunos afirman que ha ocurrido... No hay verdad recibida, sólo un tenue hilo de los acontecimientos entre un torbellino de controversia e interpretación conflictiva... pero el pasado es real (Lively 2013, 138). Esta idea, vinculada a la corriente postestructuralista de la teorización en la narrativa histórica, es el nicho que aprovecha la autora para trasladar a la educación este carácter conflictivo de los procesos de la investigación histórica. Así, Hilary Cooper nos muestra cómo la participación de los niños en cada etapa de los procesos de investigación histórica, vinculada a la escritura desde esa óptica postestructuralista, resulta fructífera para un aprendizaje significativo de la historia. Desde esta óptica, el pensamiento crítico en la historia se convierte en el pilar básico para el aprendizaje, viéndose sustentado por la expresión oral, la lectura y, finalmente, la escritura.

Tomando como punto de partida la premisa anterior, el libro permite conceptualizar la llamada “escritura reflexiva extensa” o “escritura reflexiva y discursiva”, que

significa que los alumnos pueden explicar en qué se basa su escritura, en relación con sus argumentos y las evidencias en las que se basa. Se desarrolla a partir de la participación del alumno en una investigación histórica, que encuentra y trabaja las fuentes y evidencias, así como la resolución de la investigación, que, ineludiblemente, deberá culminar en “escribir historia”.

Repasando todos los aspectos que intervienen a la hora de “hacer historia”, la expresión oral es fundamental desde el inicio de una investigación histórica, a través de preguntas que formulamos, hasta su culminación en una composición y presentación de la escritura reflexiva, en este caso, del alumnado de Educación Primaria. Por otro lado, la lectura resulta fundamental para la escritura, no sólo por la información y las evidencias que ofrece para formular el contenido que el alumnado va a utilizar en su escritura, sino también porque brinda los modelos o ejemplos de diferentes estilos y voces en los que inspirarse; cabe mencionar el vocabulario, la sintaxis, la fraseología y, especialmente destacados en la obra, los géneros.

Retomando la “escritura reflexiva y discursiva”, vayamos más allá para su comprensión. Atendiendo al primero de los atributos del concepto, una composición reflexiva se basa en una revisión de las evidencias históricas, seleccionando la información relevante, a la vez que tomamos argumentos y realizamos interpretaciones y reconstrucciones imaginativas y subjetivas,

* Estudiante de doctorado en Educación en la línea “investigación para la mejora de la educación en las didácticas específicas” y contratado predoctoral (FPU) de la Universidad de Murcia (España). Miembro del Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales de la misma Universidad. Correo electrónico: jose.d.s@um.es

incluso emocionales. De esta forma, la escritura reflexiva puede recurrir a géneros creativos que implican la imaginación histórica informada, por ejemplo, los géneros utilizados para la escritura de ficción o poesía. Pero, además, el concepto alude a la escritura discursiva, por cuanto, para afrontar una cuestión histórica que burla las evidencias, los argumentos e interpretaciones generalmente aceptados, el lector debe ser capaz de identificar el fundamento que justifica la escritura y la forma en que el autor la ha utilizado en su composición.

Por tanto, a menudo, la escritura se va a realizar desde un particular punto de vista personal y subjetivo, a través de una “escritura reflexiva extensa” que puede considerar interpretaciones y argumentos alternativos para llegar a una determinada conclusión; así, la autora concreta la necesidad de involucrar a un “género” específico, que será la voz del autor, elegida por el escritor a través del lenguaje y en relación con la audiencia; esto es, la forma o naturaleza de la pieza y su contenido.

En el capítulo 1, se exponen esas diferentes formas en que los historiadores contemporáneos interpretan el pasado, es decir, los temas y géneros de los historiadores. Así, se repasan algunas historias como las narrativas, el drama, los catálogos de museos o las historias contadas durante las labores de costura, los informes arqueológicos, las reflexiones sobre edificios, así como los artículos mostrados en conferencias o la ficción basada en estudios históricos.

El género elegido puede desempeñar un papel fundamental en el éxito final de la escritura; el capítulo siguiente se centra en la aportación de orientaciones dirigidas a ubicar correctamente un género coherente para historiadores que, no olvidemos, son aprendices. Así, la obra de referencia establece categorías, dentro de las que podrían incluirse miles de géneros, además de ofrecer una breve colección de éstos. Sin embargo, no vamos a centrar la atención en la descripción de diferentes géneros, al considerar que la aportación más novedosa surge del reconocimiento de la dificultad inherente a la comprensión de qué es un género de escritura cuando un maestro guía el aprendizaje reflexivo y discursivo a través de la escritura de niños de estas edades; ésta es una reflexión que nace rápidamente al afrontar el marco teórico que fundamenta la propuesta de esta obra; al menos, hay un lector que puede refrendarlo. Para ayudar a maestros y alumnos a la hora de adentrarse en un texto y comprender las características del género, ofrece un sencillo recurso que recibe el nombre de “Textbreaker”, que cabe traducirlo como

“Rompetexto”. Esta herramienta facilitará el análisis de un texto en profundidad, a través de la clasificación de diferentes elementos del mismo, atendiendo a seis secciones en las que se incluyen distintos focos de atención (p. 24).

En lo que refiere a la expresión oral, existe un amplio reconocimiento de su valor en el desarrollo del conocimiento y la comprensión del alumno; los resultados del estudio de Rojas-Drummond *et al.* (2011) sugieren que la oralidad y la alfabetización están íntimamente entrelazadas, y se apoyan entre sí de un modo dinámico e interactivo; sin embargo, estos procesos tradicionalmente se han analizado o promovido en el aislamiento. Si consideramos que el estudio mencionado pone de relieve las ventajas de hablar, leer y escribir, como prácticas sociales interrelacionadas y significativas, la propuesta de Cooper para escribir historia adquiere mayor justificación y valor didáctico.

Nuestra obra de referencia, a través del tercero de sus capítulos, nos presenta un marco que apoya un modelo de enseñanza que incorpora la expresión oral como un elemento omnipresente y permanente, vinculado a las habilidades de hablar y escuchar. Refleja el argumento de que el aprendizaje del alumno debe aprovechar el aprendizaje social tanto como el estudio independiente, entendiéndose que el aprendizaje social proporciona una dimensión adicional a la pedagogía, y mostrando sus beneficios a través de los juegos de rol, la dramatización y la simulación, algo ampliamente reconocido por la comunidad científica; sirva de ejemplo el interesante trabajo de Simpson y Elias (2011). Leyendo a Cooper, estos argumentos se hacen extensibles en su utilidad para todo el proceso de los alumnos cuando “hacen historia”, utilizando procesos de pensamiento superior y las capacidades organizativas, procedimentales y lingüísticas de la historia vista como disciplina académica. La expresión oral, a través de su lenguaje exploratorio, sienta las bases para la escritura reflexiva y discursiva de los alumnos.

Manejando todos los elementos expuestos, el proceso de escribir historia en las aulas de Educación Primaria podemos concretarlo utilizando el título del cuarto capítulo: “Hablar, leer y escribir en estudios amplios y profundos”. Las interpretaciones de los hechos pasados pueden ser múltiples, por lo que los discursos académicos que encontramos sobre ellos, muchas veces, son plurales; de ahí, la importancia de que los niños desarrollen su comprensión del tema a través de la participación en los procesos de investigación histórica, desde la pregunta inicial hasta su resolución, es decir,

ellos “hacen historia”. Para ello, los discentes trabajan con la guía y el apoyo del docente a lo largo de todo el proceso; ahora bien, cada niño debe identificar y considerar las cuestiones por investigar, trabajar sobre las fuentes y posibles interpretaciones de ellas, extraer las evidencias relacionadas con la cuestión, organizar, analizar, considerar, especular, imaginar, crear puntos de vista e hipótesis, probarlas y llegar a conclusiones creativamente, con el fin de planificar y redactar sus propios relatos históricos, es decir, “historias”. No resulta banal que este proceso de aprendizaje se aborde desde la creatividad, ya que por sí mismo exige movilizarla. Cooper (2013) identifica en los procesos de investigación histórica los diversos aspectos que la neurociencia establece como criterios para el fomento de la creatividad, basándose en la aceptación generalizada de que la creatividad supone generar ideas; estas ideas pueden ser nuevas para la historia de la humanidad o simplemente ser nuevas para una persona como vía para el pensamiento y génesis de otras.

La etapa final para “hacer historia” consiste en la escritura o composición formal de estas historias en un género elegido. Así, la “historia” de cada alumno es especial, incluso única, lo que permite que los niños puedan comparar sus creaciones para considerar otras interpretaciones alternativas y las pruebas en las que se basan; con ello, se logra que el alumnado ilumine y profundice en su propia comprensión del tema. Ahora bien, este contraste debe enfocarse con precaución. De acuerdo con Chapman (2011), no atendemos correctamente a la historia si los estudiantes la tratan meramente como una cuestión de opinión a modo de dictamen de los alumnos, ya que nos conduciría a una trivialización de la historia; se trata de que, dando por supuesto el respeto a las opiniones ajenas, el alumnado tome la perspectiva del otro seriamente, analizando y desafiando sus argumentos con firmeza, utilizando medios lógicos fundamentados en una preparación sólida.

El libro *History 5-11* (Cooper 2012) recogía toda una serie de experiencias de aula, resultantes de diseños didácticos fundamentados en el uso de los procesos de la investigación histórica adaptados al alumnado, ofreciendo una gran variedad de fragmentos de escritura creados para apoyar a los maestros y ayudar a los niños en el desarrollo de estas actividades; esto es, se configuran como modelos para la práctica. En el caso de la obra aquí reseñada, el paso de la teoría a la práctica se aborda con la recopilación de más estudios recientes aplicando esta metodología de la investigación histórica, pero ahora centrados en el desarrollo de la escritura. Así, encontramos modelos

experienciales centrados en las fuentes de información para la narrativa, otros que indagan acerca de las interpretaciones y representaciones del pasado, además de una experiencia para la escritura a partir de los conceptos de tiempo, en la que nos detenemos para remarcar la escasez de evidencias acerca de cómo los niños construyen y se plantean interrogantes frente a los marcos cronológicos del tiempo en relación con la organización curricular de los contenidos. En este sentido, el planteamiento de explorar los conceptos de continuidad y cambio, causa y consecuencia, similitudes y diferencias, utilizando dichos contrastes para jugar con los saltos cronológicos, resulta una estrategia muy interesante para huir de las consecuencias de unas estructuras curriculares que muchas veces resultan rígidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o minimizarlas.

Finalmente, encontramos experiencias que permiten asimilar y clarificar el objeto de todo el planteamiento teórico y experiencial previo, a través de diferentes implementaciones didácticas que combinan todos los aspectos de la investigación histórica y permiten ver la concreción en el aula de la “escritura reflexiva y discursiva”, atendiendo a las diferentes fases del proceso y a diversos géneros o, más oportuno, voces del alumnado.

En definitiva, y a modo de síntesis, “hacer historia” permite al alumnado saber sobre qué está escribiendo y en qué está basada cada producción textual, es decir, su procedencia y fiabilidad. Se le da poder para componer sus propias historias o interpretaciones, que dependerán de la historia y la narrativa del pasado, y se apoyarán en ellas, lo que les servirá para evaluar las historias de otros alumnos y comprender por qué pueden ser radicalmente diferentes; para entonces, ya habrán aprehendido y aprendido historia.

“Hacer historia” está, y siempre estuvo, al alcance de todos los niños de Educación Primaria, incluido Wolfgang Amadeus Mozart. Hilary Cooper nos aporta las claves para hacerlo posible, en una obra con numerosas experiencias de aula reales que se ofrecen al docente como un extraordinario recurso.

¿Puede un niño de Educación Primaria “hacer historia”? *

Referencias

1. Chapman, Arthur. 2011. Taking the Perspective of the Other Seriously? Understanding Historical Argument. *Educar em Revista* 42: 95-106.

2. Cooper, Hilary (ed.). 2012. *History 5-11: A Guide for Teachers*. Abingdon: Routledge.
3. Cooper, Hilary (ed.). 2013. *Teaching History Creatively*. Abingdon: Routledge.
4. Lively, Penelope. 2013. *Ammonites and Leaping Fish: A Life in Time*. Londres: Penguin.
5. Rojas-Drummond, Sylvia, Nancy Mazón, Karen Littleton y Maricela Vélez. 2011. Developing Reading Comprehension through Collaborative Learning. *Journal of Research in Reading* 37, n° 2: 138-158.
6. Simpson, Joseph M. y Vicky L. Elias. 2011. Choices and Chances: The Sociology Role-playing Game—The Sociological Imagination in Practice. *Teaching Sociology* 39, n° 1: 42-56.