

## Causalidad y narración histórica: la persistencia de la “historia romántica” desde la epistemología.

Máximo Yolis  
Universidad Nacional de Tres de Febrero  
maxiyol@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8503-0086>

Recibido: 27/08/2020 - Aceptado: 20/10/2020  
DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.8936>

### Resumen

El trabajo busca dilucidar las razones de la persistencia en la enseñanza de la “historia romántica”, centrada en la consolidación de la identidad nacional con la narración histórica como forma didáctica, en detrimento de la “disciplinar”, basada en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Al utilizar la narración, la teoría que explica el devenir narrado no se pone de manifiesto. Mediante la atribución de motivaciones a los agentes históricos, la teoría explicativa abre un abanico de causas eficientes posibles que se utilizarán como explicaciones. La narración histórica es una herramienta muy potente porque permite establecer nexos de causalidad en el pasado, dando de este modo una ilusión de explicación al devenir sin proponer su criterio de producción de conocimiento. Esta mecánica permite que los ideales de la “historia romántica” se introduzcan en la enseñanza de la Historia inadvertidamente.

Palabras clave: Historia, narrativa, causalidad

Causality and historical narrative: the persistence of “romantic history” according to epistemology.

### Abstract

The work seeks to elucidate the reasons for the persistence in the teaching of ‘romantic history’, focused on the consolidation of national identity with historical narration as a didactic form, to the detriment of ‘scientific’, based on the development of skills of historical thinking. When using the narrative, the theory that explains the narrated becoming is not revealed. By attributing motivations to historical agents, explanatory theory opens up a range of possible efficient causes that will be used as explanations. The historical narrative is a very powerful tool because it allows to establish causal links in the past, thus giving an illusion of explanation to becoming without proposing its criterion of knowledge production. This mechanic allows the ideals of ‘romantic history’ to creep into history teaching inadvertently.

Keywords: History, narrative, causality

1. El extenso dilema en que se debate la Historia enseñada desde hace ya varios años (Carretero & Castorina, 2010) parece saldado: tanto en Europa (Consejo de Europa, 2018) como en Argentina – véase por ejemplo el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (2015) – se reconoce que es la enseñanza de la “historia disciplinar” propuesta por la Ilustración, con eje en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, la que debe primar en la educación, en detrimento de una “historia romántica” centrada en la formación y consolidación de la identidad nacional y la narración histórica como forma didáctica. Sin embargo, es evidente que la historia fáctica, narrativa, centrada en personajes o grupos, con la nación como eje estructural goza de excelente salud en la educación. Dos hechos dan cuenta de ello: en primer lugar, la persistencia de esta estrategia de enseñanza de la Historia se percibe a través de la continuidad de los debates que la enfrentan a la “historia disciplinar” (Carrasco & Martínez, 2015; y en general en la mayoría de los trabajos mencionados en la bibliografía); luego, la necesidad de los documentos oficiales citados de insistir sobre la centralidad de las competencias historiográficas en la enseñanza indica también la continuidad de la práctica de la enseñanza de la “historia romántica”.

Este trabajo se propone aportar un enfoque epistemológico para comprender esta persistencia. Mediante este punto de vista es posible entender por qué la narración histórica como estrategia expositiva de la “historia romántica” juega un rol central. Es por ello que, en primer lugar, se repasarán las razones de la centralidad de la narración como forma de enseñanza de la Historia; luego se examinará la relación estrecha existente entre la narrativa y la “historia romántica”; a continuación, se estudiará la operación mediante la cual la narración histórica impone sentido al devenir y, por último, se intentará hacer una síntesis que explique la manera en que la “historia romántica” se introduce en la narrativa histórica como forma expositiva.

La conclusión del trabajo puede resumirse así: como las ciencias en general, la Historia recurre a teorías con el fin de explicar, es decir, establecer nexos de causalidad entre hechos o procesos. El factor central que distingue el uso de teorías en esta disciplina del que hacen otras parece ser que, al utilizar la narración como forma de exposición del pasado, puede omitirse la explicitación del contenido teórico puesto en uso, sin que ello obste para su operación como eje estructurante. Sin embargo, es la teoría utilizada para dar explicación de un hecho o proceso, mediante la atribución de motivaciones a los agentes históricos, la que abre un abanico de causas eficientes posibles que se utilizarán como explicativas del hecho o proceso. La narración histórica fáctica es, así, una herramienta epistemológica muy potente, ya que permite establecer nexos de causalidad entre hechos o procesos del pasado, dando de este modo una ilusión de explicación al devenir sin la necesidad de proponer explícitamente su criterio de producción de conocimiento. Es a través de esta mecánica que la formación de la nación, la idealización de los nacionales y la unión entre nacionalidad y territorio se introduce en la enseñanza de la Historia de manera silenciosa y solapada.

El objetivo del presente trabajo encuentra sus fundamentos últimos en estudios de los lazos de la Historia y la narración iniciados con la obra de Hayden White (1992), pero no se basa directamente en ellos. Su meta es proporcionar herramientas para superar la narración como estrategia pedagógica central en la enseñanza de la Historia a través de la deconstrucción de los mecanismos con los que esta estrategia opera. Se sugerirá que la exposición de la estructura explicativa de la narrativa histórica permitiría problematizar la manera en que la disciplina construye conocimiento, contribuyendo a privilegiar el desarrollo de habilidades que hacen de ella un instrumento irremplazable para la enseñanza del pensamiento crítico, los valores democráticos y el pluralismo como valores centrales del siglo que comienza.

2. En parte, la centralidad de la narración como estrategia en la enseñanza de la Historia encuentra justificación no sólo en la tradición, sino también en las características mismas de

los modos de aprendizaje de los sujetos de la educación. Un estudio empírico realizado en Inglaterra “muestra la centralidad de la narrativa como forma de organización preferida utilizada por los niños en su estudio de la historia” (Hawkey, 2004, p. 40; Hawkey, 2007). Una suma de argumentos parece explicar esta preferencia. En primer lugar, el discurso diacrónico aparece como el modo más natural para incorporar conocimientos: incluso la conciencia parece usarlo. Por otra parte, el conocimiento histórico específicamente requiere una noción de sucesión que la narración proporciona de manera inmediata, configurándola en un facilitador (*enabler*) de aprendizaje de otras estrategias propias del trabajo del profesional de la Historia (Hawkey, 2004, pp. 40-42). Todavía más pertinente para los propósitos del presente trabajo, esta función facilitadora de la narración histórica, según Andrea Ajón y otras (citadas en Cuesta, 2015, p. 159), “permite situar a los protagonistas en un tiempo y en un espacio determinado, reconocer sus acciones e intenciones en una secuencia organizada y encontrar un sentido a lo que ocurre, a través de la trama”. El reconocimiento de intenciones y la atribución de sentido al devenir son dos elementos centrales de la narración como forma de enseñanza, puesto que son los que permiten explicar la sucesión relatada (véase el apartado IV).

La narración, entonces, aparece como un modo muy efectivo de enseñanza: además de desarrollar lenguaje sofisticado, o permitir aprender más fácilmente la información factual, entre otros beneficios, “hace las interpretaciones más significativas para los alumnos” (Hawkey, 2004, p. 37). Esto mismo, y por similares motivos, aplica al uso didáctico de la “ficción histórica” (Rodwell, 2013, pp. 17-27). Dicha significatividad vendría dada, como se dijo, por la explicación introducida en la narración que, en el caso de la Historia como materia escolar, puede ser de distintos tipos y perseguir fines diferentes. De especial interés para este trabajo, la narración histórica puede convertirse en una manera de “instilar ‘identidad nacional’” en los y las estudiantes (Mandler, 2011, p. 24).

**3.** La frase citada cobra toda su importancia cuando se la pone en relación con la “historia romántica”, que Carretero (2018, pp. 99-100; Carretero & Kriger, 2010) caracteriza como orientada a lograr “(a) una evaluación positiva del pasado, presente y futuro del grupo social propio, tanto local como nacional, y (b) una identificación con la historia política del país”, contrapuesta a una “historia iluminista”, tendiente a la “fomentar ciudadanos críticos capaces de una participación informada y efectiva en los cambios históricos tanto de la nación como del resto del mundo”. Ambas tendencias, coexistentes desde los mismos inicios de la enseñanza escolar, utilizan a su vez estrategias pedagógicas diferentes. La “historia iluminista” tiene objetivos cognitivos que implican en muchos casos “dominar las categorías conceptuales de la disciplina” y “aproximarse a la metodología utilizada por los historiadores”, mientras que la “historia romántica” ha utilizado en general las “grandes narrativas” (*master narratives*), cuya función es “dar sentido al pasado, presente y futuro de una comunidad cultural”, de estrecha relación con la “construcción de discursos nacionales” (Carretero, 2018, pp. 97-98). La presentación en forma de relato permite que los principales objetivos de la “historia romántica” – la formación y consolidación de la idea de nación y la comunidad de intereses de los nacionales – se pongan en juego y se actualicen. A través de la narración se muestra el desarrollo y suerte de sus componentes a lo largo del tiempo, lo que a su vez permite elaborar juicios sobre ciertos períodos o personajes y elevarlos a categoría de “ejemplos” o “contraejemplos” que permitan decidir u orientar decisiones sobre el presente. Tres características salientes identificadas en estas narrativas por Carretero (2018, p. 103) son:

*Primero, que la nación y los nacionales son establecidos como los principales sujetos de estas narrativas. Aparecen como si fueran entidades atemporales y estáticas que se encuentran a lo largo de la historia. Segundo, las acciones del grupo son siempre juzgadas moralmente como positivas en contraste con las acciones extranjeras. En otras palabras, el pasado es presentado de*

*una manera etnocéntrica y sesgada. Finalmente, un conflicto sobre un territorio nacional, que enfatiza su supuesta conexión atemporal con los nacionales, es uno de los temas centrales de la narrativa. La paradoja clave es que esta identidad nacional común – que constituye el tema de las narrativas nacionales – que se supone aún a la población en el pasado y el presente incluye eventos del pasado en los que la nación y los nacionales no existían para nada.*

Si bien esta tendencia comenzó a ser reemplazada por la “historia iluminista” en la década de 1960, lejos está de haber desaparecido: de hecho, los cambios en las narrativas específicas no implican modificaciones de estas “grandes narrativas”, que reaparecen “una y otra vez en subsecuentes revisiones de los contenidos de Historia” (Carretero, 2018, p. 101; Hawkey, 2004, p. 36). Aún en contextos de educación orientados, aparentemente, por marcos de enseñanza más emparentados con la historia disciplinar,

*[l]a “personalización” y la noción sustancialista de la “nación” aparecen una y otra vez en las indagaciones, incluso a pesar del avance conceptual de los sujetos, y muestran una persistente resistencia a su modificación por la vía de los argumentos. Tal perdurabilidad de las respuestas de los sujetos, dentro y fuera de la sala de clase, parece irreductible al proceso de génesis de los sistemas conceptuales, basado en las abstracciones y en la diferenciación e integración de las ideas (Castorina, 2010, p. 158).*

Es importante notar que la “historia romántica” introduce conceptos históricos como nación, revolución e independencia “dentro del marco de las estructuras generales proporcionadas por las “grandes narrativas”.

*En consecuencia, los estudiantes usan un concepto para construir una narrativa y, al mismo tiempo, esa narrativa expresa el propio concepto. Así, los conceptos juegan un doble rol en las narrativas históricas. En un nivel de análisis son herramientas para construir narrativas, dándoles significado y dirección. Al mismo tiempo las características de los conceptos son desarrolladas a través de las narrativas, que los contextualizan y particularizan (Carretero, 2018, p. 105).*

Los elementos presentados en el presente apartado son los que sustentan la explicación de la persistencia del modelo de “historia romántica” enfatizada por Castorina que se intentará sugerir en el apartado 0. Conviene, por lo tanto, repasarlos:

- Apunta a “hacer que los estudiantes «amen a su país» y «comprendan su pasado»” (Carretero, 2018, p. 99).
- Utiliza “grandes narrativas” para construir “discursos nacionales”.
- Los sujetos centrales de las narrativas, las naciones y los nacionales, son presentados como entidades atemporales e inmutables, conectados a un territorio nacional también de manera atemporal.
- Introduce conceptos históricos que actúan como generadores de significado y orientadores de las narrativas mismas, que a su vez los utilizan y les dan sentido.

4. Uno de los motivos claves por los que la “historia romántica” recurre a la narración como estrategia pedagógica reside en su carácter diacrónico. Esta característica le permite mostrar al devenir como orientado por una lógica “progresiva”, que, como resultado de “leyes que trascienden la voluntad y la responsabilidad de los hombres que la protagonizan”, hace que el presente aparezca “como el único punto de llegada posible” (Carretero & Kriger, 2010, p. 76; Ruiz Silva & Carretero, 2010). La historia narrativa, entonces, es muy apropiada para los fines de la enseñanza de la “historia nacional” porque permite introducir una lógica en el devenir, es decir, explicarlo. Ahora bien, en el discurso científico, desde Aristóteles, explicar requiere identificar causas. La explicación de la historia narrativa, entonces, debe introducirse por medio de relaciones causales entre hechos o procesos del pasado. Así, una explicación de la Revolución Francesa es, en la narración clásica, la crisis financiera de la Corona y la necesidad de incrementar los impuestos, la población alcanzada por ellos, o ambos. Lo que se

hace de este modo es, en resumen, atribuir a la crisis financiera de la Corona un carácter causal sobre la Revolución Francesa, que sería su efecto.

La relación de causalidad puede darse a partir de adiciones muy menores a la narración (por ejemplo, relacionando dos hechos por medio de un verbo como “producir” o a través de la conjunción “entonces”) o simplemente por yuxtaposición, como en el lenguaje cinematográfico. Se ha demostrado que el movimiento sucesivo de dos objetos con un intervalo intermedio entre uno y otro es conectado por menores de edad preescolar atribuyendo al primero una “causalidad psicológica” (o “social”) sobre el segundo, como por ejemplo que el segundo está intentando escapar del primero. Ya niños y niñas de 3 años atribuyen este tipo de causalidad a movimientos sucesivos de dos elementos sin dificultad (Schlottmann *et al.*, 2002). De este modo, la mera aparición de dos eventos de manera ordenada genera la idea de causa-efecto como modo rutinario de explicación desde la infancia.

Lo que permite comprender la persistencia de este método de exposición es, entonces, la relación causa-efecto que se introduce en la historia narrativa. Se examinará aquí la causalidad eficiente aristotélica<sup>1</sup>; más adelante se tratará la final<sup>2</sup>. Dar cuenta de esta relación de causalidad eficiente para la epistemología ha sido, desde el siglo XVIII al menos, muy complejo por dos motivos centrales e interdependientes: en primer lugar, porque las ciencias sociales se interesan “en la identificación de lo que podríamos llamar una estructura causal, tal como se refleja en la pluralidad disyuntiva (*disjunctive plurality*) de causas que pueden producir un efecto”, es decir que las ciencias sociales no podrían establecer causación entre dos hechos o procesos, sino apenas, como argumenta Elliott Sober, “explicaciones [...] que no son eficaces causalmente”. Por otra parte, “las disyunciones identifican una pluralidad de causas, cualquiera de las cuales puede producir el efecto, pero no precisan la causa efectiva que produjo el efecto en un caso particular” (Mooney Marini & Singer, 1988, p. 356). Por lo tanto, la asignación de causalidad a un hecho o proceso en un caso particular es, en principio, indecible: como plantea Rudolf Carnap, es imposible distinguir entre causas inmediatas y mediatas (o, en la jerga de los historiadores, “inmediatas” y “profundas”). Así, no podría decidirse que para que un cuerpo se mueva, el empujón sobre él es más importante que la existencia de una superficie sobre la que se pueda deslizar o la gravedad, la órbita de los planetas y la disposición del universo tal cual existe. La alternativa propuesta por Peter Loftson (2001, pp. 168-169) entre causas “estáticas” (como la gravedad, que no cambia para causar un evento) y “dinámicas” (como la fuerza aplicada sobre el objeto en reposo) no parece poder aplicarse a las ciencias sociales donde, en principio, las causas “dinámicas” siguen siendo prácticamente inabarcables. En general, podría decirse que, en las ciencias sociales, el expediente para escapar de esta situación consiste en elegir, de entre la multiplicidad de antecedentes “dados”, algunos que, por su carácter no habitual o “intrusivo”, llamen la atención del observador o la observadora (Mooney Marini & Singer, 1988, p. 354). Nuevamente, esta decisión se encuentra sujeta (incluso podría decirse que totalmente sujeta) a interpretación. Para el caso de la Historia, además, el atribuir probabilidad a una causa o un grupo de ellas plantea problemas diferentes a los de otras ciencias sociales, dada la imposibilidad de diseñar y llevar a cabo experimentos.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que presenta la aplicación de la idea de causalidad a la Historia, la “explicación histórica” mediante la narración como estrategia discursiva fue, sobre todo en el siglo XIX (Kern, 2004, p. 38), sorprendentemente exitosa dentro y fuera del ámbito de las ciencias sociales. Todavía hoy, la divulgación de las diferentes ciencias y otras especialidades siguen utilizándola. Como se ha visto, esto se debe a la eficacia explicativa de la narración, que, evidentemente, es muy superior a la de otras alternativas. En principio, el relato, por su forma diacrónica, permite satisfacer de manera fehaciente la prioridad temporal de la causa sobre el efecto que, desde Hume, es el indicador más convincente de causalidad, sobre lo que volveremos. Pero precisamente por ello, además, como se vio, “la narrativa es

particularmente adecuada para establecer consecuencias en Historia”, concepto central para “determinar la significación histórica” de un hecho, evento o proceso. En suma, es justamente la capacidad de instalar la idea de causalidad en el devenir la que le da esa fuerza explicativa a la narración, puesto que es la que otorga sentido al relato, es decir, permite al ser humano escapar de un pasado que, expuesto sin más, transformaría a la Historia en “sólo una maldita cosa después de la otra”, en palabras de Alan Bennett (Lang, 2011, p. 25).

Es precisamente por esta fuerza explicativa que considerar a la narración una “forma flexible” del pensamiento causal, como hace Thomas Haskell (1998, p. 22), parece ser insuficiente. El nexo entre narración e Historia sugiere algo más profundo que una relación funcional. Para Haskell, los y las especialistas de la disciplina elaborarían un argumento causal que después verterían en forma de narración que, mediante el uso de múltiples herramientas como la secuenciación y la construcción de un “escenario” (*setting*), permitirían generar en el lector una idea de “plausibilidad” (p. 22). A la luz de lo planteado aquí, se trata, en cambio, de una dependencia epistemológica, lo cual implica una relación mucho más estrecha y más acorde con lo establecido por los teóricos a quienes dicho autor denomina “narrativistas” (pp. 13-14). Dejando a un lado el debate acerca de si la Historia puede “realmente” establecer relaciones causales, es suficiente convenir en que, en la medida en que pretende comunicar estas relaciones de manera convincente, la Historia requiere de la narración no sólo como instrumento, sino como condición de posibilidad.

La estrategia narrativa no sólo permite a la Historia dar expresión coherente a un razonamiento causal elaborado previamente. De momento que a la vez lo exige y lo propone por su misma gramática, aun cuando se intente matizarlo o no se pretenda sugerirlo, introduce en esa relación una idea de “necesidad”, como se mencionaba al comienzo de este apartado. Por otro lado, la estrategia narrativa demanda, para ser comprensible y efectiva, una serie limitada de causas para un evento o proceso. Si bien podría establecerse que en la pertinencia de la elección de dichas causas reside la plausibilidad de la narración misma (Haskell, 1998, p. 20), esa clasificación implica un recorte arbitrario propio del historiador o la historiadora. Parece discutible el recurso a un “sentido común” para eliminar los potenciales disensos alrededor de las alternativas posibles y de la selección de aquellos factores “verdaderamente” necesarios para una secuencia de hechos o procesos. Podría convenirse en su existencia y aún en la necesidad del análisis histórico de enfocarse en él (p. 6); todavía entonces sería dudoso que ese “sentido común” pudiera evitar, para un contexto dado, conflictos o desacuerdos en torno a la validez lógica de esos recortes imprescindibles para toda narración histórica.

El recurso narrativo, entonces, permite establecer, de manera fácil y persuasiva, nexos de causalidad eficiente entre hechos o procesos porque, como se dijo, fija claramente la prioridad temporal de las causas. Sin embargo, esta ventaja se logra al costo de identificar prioridad temporal con prioridad causal. Cuando esta relación de identidad se rompe, el expediente narrativo corre el riesgo de desmoronarse. Para evitarlo, puede simplificar el proceso que intenta describir, o, por el contrario, complejizarlo. En el caso de la relación entre la invasión napoleónica a España y la Revolución de Mayo en el Río de la Plata, la narración histórica enseñada, en general, recurre a la omisión de la continuidad de la causa sobre el efecto, enfatizando la estructura temporal. De este modo, la exposición de estos procesos es sucesiva: la invasión napoleónica “viene antes” que la Revolución de Mayo. Esta misma simplificación se da en casos de “procesos causales” de amplio espectro tempo espacial y que producen cambios en condiciones cronológicas y geográficas diferentes (Mooney Marini & Singer, 1988, pp. 361-363), como la influencia de las ideas iluministas francesas sobre el proceso revolucionario.

En otros casos, en apariencia más problemáticos que aquéllos, la Historia introduce recursos narrativos que hacen más compleja la trama, sin por ello abandonar las causas eficientes. Estos recursos, como se explicará más adelante, no sólo no debilitan el relato histórico, sino

que incluso lo fortalecen. Las instancias conocidas como de “causación posterior”<sup>3</sup> (Mooney Marini & Singer, 1988, p. 359) deberían plantear un inconveniente más acuciante a la identificación de prioridad temporal y causal. Para evitarlo, se recurre a la introducción de motivación en los actores históricos, poniendo en juego, entonces, el tipo de causalidad final aristotélico. Claramente, esta solución no está exenta de problemas epistemológicos. En primer lugar, las decisiones con vista a fines parecen ser válidas sólo para individuos. Luego, la forma de introducir las como factores causantes, principalmente a través de la empatía, está sujeta a un proceso interpretativo que ya Carl Hempel demostró débil (1942, p. 44). Y, por último, reflejar las propias declaraciones de los sujetos no parece heurísticamente sólido. Si este expediente parece problemático, todavía más podría parecerlo establecer motivos para las acciones conjuntas en grupos de individuos. En este caso, la estrategia es reducirlos a una unidad e introducirlos como agentes históricos a los que se puede considerar “racionales” según una lógica que

*fue tomada en el siglo xx por físicos y otros que creían que eventos en algunos niveles son azarosos (incierto) mientras que a niveles más altos de análisis responden a patrones. En la ciencia social esta creencia aparece en modelos, tanto cuantitativos como cualitativos, en los que los componentes predecibles de comportamiento son vistos como de naturaleza causal, mientras que las partes imprevistas (e impredecibles) son vistos como términos azarosamente erróneos (random error terms). (Gorard, 2001, p. 7)*

Como se dijo, la atribución de causas finales a los actores históricos, individuales o en conjuntos, no implica prescindir de las causas eficientes. De hecho, es precisamente mediante la asignación de motivaciones a los agentes que la elección de causas eficientes dentro de la multiplicidad indefinida de posibilidades se torna viable. Por ejemplo, las Invasiones Inglesas al Río de la Plata pueden ser reconocidas como causas eficientes de la Revolución de Mayo sólo si se atribuye a los líderes de la Reconquista y Defensa intenciones independentistas o, de manera más abstracta, pero en definitiva equivalente, si se establece que la independencia actuaba como “destino” del conjunto nacional imaginado. Esta acción concertada de causas finales y eficientes lleva a Stephen Gorard a considerar que la Historia puede convertirse en “acientífica”. En efecto, si “no hay justificación empírica para trabajar con ambas [causas eficientes y finales] al mismo tiempo”, se estaría contradiciendo el principio de “la navaja de Occam”<sup>4</sup>. Por otro lado, tampoco pueden existir razones para optar por unas u otras (Gorard, 2001, p. 8). Sin embargo, como se vio, las causas finales permiten, en primer lugar, sostener el principio de causación en situaciones en las que la prioridad temporal y la causal no son idénticas, y, en segundo, seleccionar causas eficientes determinadas para un hecho o proceso. En consecuencia, son imprescindibles para apuntalar la estrategia narrativa diacrónica.

En resumen, el principal problema epistemológico que plantea la utilización de la estrategia narrativa para la enseñanza de la Historia es que su poder explicativo residiría en la ilusión de que existe un sentido en el devenir. La causalidad de la narración histórica actúa a través de los tipos eficiente y final, cada uno con sus propias dificultades, que podrían sintetizarse en que no hay forma de decidir una jerarquía explicativa para las innumerables condiciones dadas a la hora de explicar cualquier hecho o proceso. Adicionalmente, la Historia cuenta con límites propios de la disciplina que le impiden acudir a expedientes utilizados por otras ciencias sociales. Se ha mencionado ya la imposibilidad de diseñar y llevar a cabo experimentaciones. Otra forma común de demostrar causación es la de necesidad, es decir que “una cosa no podría haber sucedido sin la otra”. Dar razones a esta proposición, como es evidente, implicaría internarse en los problemas de la contrafacticidad, que trascienden con mucho los límites de este trabajo.

Sin embargo, prescindir de la idea de causalidad parece imposible para la historia narrativa. Como se ha visto, la mera sucesión temporal sugiere relaciones causales entre dos hechos. Por otra parte, sin esta relación, que permite la construcción de sentido a través de ir “conectando puntos” (Morck & Yeung, 2011), la narración histórica desaparecería, dejando paso a una

mera lista de fechas y eventos, “¿y quién leería eso?”, en palabras de Séin Lang. Por lo tanto, afirma, es necesario “agrupar [el] material en temas, períodos con principios, medios y fines. Pero toda organización es un juicio de valor” (Lang, 2011, p. 24).

5. Se dijo previamente (apartado I) que la narración histórica como estrategia de enseñanza está estrechamente enlazada con la llamada “historia romántica”. Lo que se intentará a continuación es mostrar cómo los elementos desarrollados en los apartados anteriores permiten esta relación.

Muchos de los problemas tratados en el apartado 0 para la causalidad en la historia narrativa son comunes a otras formas de enseñanza de la Historia, y muchos también son comunes a las ciencias en general. La causalidad en las ciencias ha sido objeto de debate en la epistemología al menos desde que Hume definió a la causalidad como una construcción mental trasladada a la realidad de la matemática, la lógica y las relaciones conceptuales. No se pretende aquí un análisis exhaustivo de este tema; se establecerán algunos principios generales muy vagos y, por lo tanto, objeto de consensos amplios, a riesgo de caer en la obviedad, para poder avanzar en el tema del trabajo. En general, se conviene en que, entendida de manera probabilística y, para ciertos investigadores, singularista (Loftson, 2001, pp. 170-173), la relación de causalidad es sostenible filosóficamente. Es claro que esta relación no es intrínseca a los elementos relacionados; por lo tanto, es planteada desde fuera por un agente, y se conviene en que, justificada de manera adecuada, provee una explicación para el elemento considerado como efecto. Un conjunto de estas explicaciones abarcadas por un campo de conocimiento conforman una teoría. Por lo tanto, las teorías explican sucesos observables estableciendo relaciones de causalidad entre uno (o unos) y otro (u otros) (Hempel, 1942, p. 380).

En general, las asignaturas escolares que enseñan contenidos afines a las ciencias se ocupan de visibilizar los hechos que se proponen explicar (a veces por medio de experimentos) y luego hacer referencia a la teoría que provee las causas del hecho en cuestión, que es por lo general otro hecho. En muchas instancias (notoriamente en Matemática, Física, Química y Sociología), los hechos son dados, y actúan como partes de problemáticas que se resuelven a partir de la aplicación de una teoría determinada a ellos. El objeto de las asignaturas, como queda claro por los contenidos evaluados en ellas, son en la mayoría de los casos, entonces, las estructuras explicativas, es decir, las teorías o las partes de las teorías expuestas en la currícula. Por ejemplo, la materia Biología consiste, en parte, en la enseñanza de la teoría genética basada “en el consenso de la comunidad educativa y científica en nuestro país”. Una evaluación de Biología podría basarse en una situación problemática a partir de datos de experimentos (o de la “experiencia cotidiana”) que los y las estudiantes deberían explicar a partir de los contenidos vistos (Ministerio de Educación del GCABA, 2015, pp. 95-111).

No es el caso de la enseñanza de la Historia. A diferencia de otras ciencias, en que, como se vio, la teoría es justamente la que permite atribuir causalidad a un hecho, y en calidad de tal es enseñada, en Historia la estrategia narrativa permite al o la docente omitir esta teoría y plantear la “historia” como “dada” en tanto coherente o plausible. Esto no significa que no haya una teoría detrás de la exposición. Muy por el contrario, la selección, ordenamiento, relación y contenidos puntuales a enseñar de cada hecho o proceso es producto, como se vio, de una interpretación realizada por quien expone la materia o por los responsables de la currícula. De hecho, la única justificación para la fijación de una serie de contenidos a enseñar bajo el método narrativo es una teoría que los relacione bajo nexos de causalidad, dado que la distinción de causas “inmediatas” y “profundas” es, como se dijo, precisamente la función de una teoría historiográfica. En suma, sólo a partir de una teoría dos hechos o procesos se relacionan y sólo bajo el punto de vista de una teoría uno puede ser considerado causa del otro. Es justamente esta relación establecida por la teoría la que permite elegir ambos hechos o procesos para ser enseñados por sobre cualesquiera otros.



Las estrategias de atribución de causalidad y los problemas que subyacen a cada una fueron el objeto del apartado 0; se vio entonces que la explicación causal se basa en la asignación de una causa final a un agente histórico, sea un individuo o un conjunto de ellos. Establecida esta motivación, los antecedentes que podrían operar como causas eficientes quedan limitados y pueden ser jerarquizados y definidos. Como se dijo, las causas finales establecen nexos a partir de motivaciones de personas, individualmente o en conjuntos. Fijando un objetivo teleológico, como por ejemplo la formación de la Argentina en las condiciones actuales, o la consolidación de un proyecto nacional determinado, se puede estructurar un devenir que permita establecer una cadena de causas y efectos única que lleve a él. Así, la “historia romántica” puede fijar una jerarquía a la multiplicidad caótica de hechos y procesos del pasado que permita estructurar la narración en un orden diacrónico que explicita, o, por el contrario, enmascara, las relaciones de causalidad que se le impusieron a dicha selección.

Un ejemplo clásico es el de la “Conquista del Desierto” que consolidó la posesión argentina de la Patagonia a costa de las vidas y culturas de miembros de pueblos originarios durante el final de la presidencia de Nicolás Avellaneda (1874-1880) (Ruiz Silva & Carretero, 2010, pp. 48-49). El debate sobre las “causas” de este episodio de la historia argentina depende enteramente de la teoría elegida para estudiarlo. Una explicación muy difundida durante los últimos años de la década de 1970 consideraba la “afirmación de la soberanía nacional” sobre los territorios patagónicos su causa central. De hecho, todavía en el año 2000 se rebatía esta explicación arguyendo que los “caciques [...] decían reconocer a las autoridades nacionales y se consideraban ‘argentinos’, mientras se diferenciaban de otros jefes indígenas por su condición de ‘extranjeros’ y ‘maloneros’”. En ambos casos, es claro que existe una teleología implicada en el origen de la “Conquista del Desierto” vinculada a la consolidación territorial argentina. Parece claro que detrás de estas interpretaciones existe un punto de vista esencialista de la nación, pero debe tenerse en cuenta que la introducción de esta concepción en la narración histórica de manera válida sólo puede lograrse mediante la atribución a los responsables del episodio la intención de consolidar el espacio geográfico bajo dominio del gobierno nacional. De este modo, la finalidad de “afirmar la soberanía nacional” actúa como motivación de los responsables de la “Conquista del Desierto”. Evidentemente, bajo esta estructura explicativa, las causas eficientes de este episodio se orientarán a los conflictos con Chile durante fines del siglo XIX y no, por caso, a otras que se relacionen con la expansión de las fronteras productivas del país, como se hace actualmente. Sin embargo, cabe notar que en cualquier caso existen motivaciones teleológicas en la estructura causal adoptada atribuidas a los responsables políticos, económicos y militares del momento y dichas motivaciones ofrecen un repertorio de causas eficientes determinado y, en muchos casos, excluyente. Por último, nótese también que, en una exposición narrativa tradicional de este episodio, la línea de argumentación explicativa (o teoría) detrás de la selección de causas eficientes no necesariamente debe ser puesta de manifiesto. Así, la teoría se habría introducido solapada y silenciosamente sobre la narración histórica, instilando inadvertidamente una concepción “romántica” del devenir.

**6.** En este trabajo se han intentado exponer algunos lineamientos del método utilizado por la narrativa histórica para producir conocimiento a partir del estudio del discurso historiográfico. La eficacia explicativa de este recurso le ha valido exceder con mucho el ámbito de la Historia, y lo ha llevado a imponerse sobre otros campos de estudio y de divulgación. Entre las razones que explican esta eficacia, se vio que la posibilidad de estructuración del devenir histórico es una de las ventajas más destacadas de este método, y es el que permite emparentarlo con el relato ficcional, a partir del cual el ser humano organiza el mundo.

En muchos de los trabajos que aparecen en la bibliografía se insiste en que el mayor inconveniente con la enseñanza por medio de la narrativa histórica reside en que lo

efectivamente “sucedido” aparezca como la única posibilidad en el devenir, es decir que la explicación se confunda con el fatalismo. Thomas Piketty ha dedicado su última obra, *Capital e Ideología* (2019), a demostrar que detrás de discursos de este tipo se esconde una carga ideológica que justifica la construcción de sociedades cada vez más desiguales. La solución sería entonces señalar las “bifurcaciones” que se ofrecieron a partir del decurso histórico, las diferentes vías abiertas a lo largo del desarrollo de las sociedades que por distintos motivos fueron descuidadas, llevando a la coyuntura actual.

Desde el punto de vista pedagógico, sin embargo, esta alternativa presenta grandes obstáculos. La narración histórica se nutre de formas de organización del mundo adquiridas desde muy temprana edad y que se incorporan de maneras distintas, formando parte del instrumental hermenéutico de niños y niñas que, a la vez, se reconfirma en cada aplicación que se hace de él. Por otro lado, la teoría de las representaciones sociales desarrollada por Castorina y colaboradores (Carretero & Castorina, 2010) demuestra que estas estrategias de explicación son parte del bagaje social con el que interactúan los individuos y que modificarlos excede con mucho la capacidad de la educación formal dado que, en muchos casos, el conocimiento disciplinar enseñado y el producto de estas representaciones sociales conviven y se manifiestan en forma independiente en ámbitos distintos o aún en el mismo entorno en situaciones diversas.

Las conclusiones a las que se llega en este trabajo son similares. La producción de conocimiento de la narración histórica se asienta sobre el establecimiento de nexos de causalidad eficiente entre hechos o procesos. Estos nexos dependen enteramente de la interpretación del investigador o investigadora, puesto que su jerarquización entre causas “inmediatas” y “profundas” es indecidible. La estrategia narrativa procede de manera diacrónica, permitiendo construir la relación causa-efecto mediante la identificación de prioridad temporal y prioridad causal, debiendo recurrir a simplificaciones o a complejizaciones, como la introducción de causas finales en los agentes históricos, cuando esta estructura presenta dificultades en su aplicación. Las causas finales, a su vez, refuerzan el relato al permitir hacer un recorte de la complejidad del pasado para priorizar factores de causalidad eficiente derivados de ellas. La atribución de causas a un hecho o proceso implica contar con un criterio de explicación, o teoría. La selección de causas finales derivados de dicha teoría es la que hace viable la introducción de las ideas centrales de la “historia romántica”. En efecto,

- a. la teoría permite la “comprensión del pasado” de los y las estudiantes ya que, como se dijo, es la que produce sentido mediante la introducción de nexos causales.
- b. La teoría actúa como una “gran narrativa” que estructura la narrativa histórica para construir los “discursos nacionales”.
- c. La teoría contribuye a la construcción de una idea de nación atemporal y de un “territorio nacional” con el que se encuentra vinculada a partir de la atribución de motivaciones a los agentes históricos. Estas motivaciones, expuestas de manera abstracta, generan un discurso esencialista. Sin embargo, su contenido y propósito las hace equivalentes a las causas finales de los individuos o conjuntos de ellos.
- d. La teoría define y utiliza los conceptos para dar sentido a la narrativa, a la vez que ésta da sentido a los mismos al operativizarlos validándolos.

Por lo tanto, es la necesidad de una teoría la que lleva a la Historia a recurrir a ideales “románticos” para estructurar la narrativa histórica. Las alternativas de reemplazar o agregar a este conjunto de conceptos otros no resuelven el problema epistemológico que se planteó aquí.

Esto no quiere decir que se deba prescindir de toda estrategia narrativa en la enseñanza de la Historia. La eficacia explicativa de la narración no debería desaprovecharse como herramienta. Para despojarla de resabios de la “historia romántica”, sin embargo, quizás sería útil demostrar la arquitectura que la sustenta, es decir, apuntar a “comprender cómo son

hechas las narrativas" (Mandler, 2011, p. 24), mediante, por ejemplo, la inclusión de actividades que contribuyan a que los sujetos de la educación se cuestionen el uso de esta y otras estrategias de producción de conocimiento de la Historia. De esta manera, la teoría que produce el conocimiento histórico quedaría expuesta y podría ser problematizada, asimilando así esta asignatura a las demás y permitiendo educar potenciando el desarrollo del pensamiento crítico, el pluralismo y los valores democráticos.

### **Bibliografía.**

- Carretero, M. (2018). Imagining the nation throughout school history master narratives. En M. Demantowsky, *Public History and School* (págs. 97-108). Berlín: De Gruyter.
- Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). Introducción. En M. Carretero, & J. A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico* (págs. 9-27). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., & Kriger, M. (2010). Enseñanza de la Historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero, & J. A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico* (págs. 55-80). Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2010). Psicología de los conocimientos sociales en los niños y teorías de las representaciones sociales. En M. Carretero, & J. A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico* (págs. 153-171). Buenos Aires: Paidós.
- Consejo de Europa. (2018). *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*. Council of Europe.
- Cuesta, V. (Diciembre de 2015). Enseñanza y enfoque narrativo. *Historia Hóje*, IV(8), 152-173.
- Gómez Carrasco, C. J., & Martínez, P. M. (Junio de 2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*(52), 52-68.
- Gorard, S. (1 de Enero de 2001). *The role of cause and effect in education as a social science*. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/228985835>
- Haskell, T. L. (1998). History, Explanatory Schemes, and Other Wonders of Common Sense. En T. L. Haskell, *Objectivity Is Not Neutrality* (págs. 1-24). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hawkey, K. (Primavera de 2004). Narrative in Classroom History. *The Curriculum Journal*, XV(1), 35-44.
- Hawkey, K. (Septiembre de 2007). "Could you just tell us the story?" Pedagogical approaches to introducing narrative in History classes. *Curriculum Inquiry*, XXXVII(7), 263-277.
- Hempel, C. G. (15 de Enero de 1942). The Function of general laws in History. *The Journal of Philosophy*, XXXIX(2), 35-48.
- Kern, S. (2004). *A Cultural History of Causality*. New Jersey: Princeton University Press.
- Lang, S. (Diciembre de 2011). Debates: narrative in school history. *Teaching History*(145), págs. 22-31.
- Loptson, P. (2001). *Reality: Fundamental Topics in Metaphysics*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mandler, P. (Diciembre de 2011). Debates: narrative in school history. *Teaching History*(145), págs. 22-30.
- Ministerio de Educación del GCABA. (2015). *Diseño Curricular. Formación General. Ciclo Básico del Bachillerato*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del GCABA.

- Mooney Marini, M., & Singer, B. (1988). Causality in the Social Sciences. *Sociological Methodology*, XVIII, 347-409.
- Morck, R., & Yeung, B. (Primavera de 2011). Economics, History and Causation. *Business History Review*(85), 39-63.
- Piketty, T. (2019). *Capital et Idéologie*. París: Seuil.
- Rodwell, G. (2013). *Whose History?: Engaging History Students through Historical Fiction*. South Australia: University of Adelaide Press.
- Ruiz Silva, A., & Carretero, M. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero, & J. A. Castorina, *La Construcción del Conocimiento Histórico* (págs. 29-54). Buenos Aires: Paidós.
- Schlottmann, A., Allen, D., & Hesketh, S. (Noviembre de 2002). Perceptual Causality in Children. *Child Development*, LXXIII(6), 1656-1677.
- White, H. (1992). *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica.

---

#### Notas.

<sup>1</sup>Es decir, a la que se refiere más comúnmente el término, llamada también “causa agente” como, por ejemplo, en Historia, el aumento del precio del pan como causante de la Revolución Francesa.

<sup>2</sup>La que se orienta a explicar hechos por objetivos o “fines”. En Historia, por ejemplo, la Revolución Francesa podría haber sido causada por el afán de poder político por parte de sectores hasta entonces marginados, como la “burguesía”.

<sup>3</sup>Aquellas en que las personas actúan de una manera determinada en previsión de situaciones futuras.

<sup>4</sup>Según el monje franciscano Guillermo de Occam (u Ockham), las explicaciones no deben multiplicar entes sin necesidad. En este caso, no sería necesario establecer dos tipos de construcciones (causas) para explicar un hecho o proceso si sólo una fuera suficiente.