

19  
2as

01062



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

REFLEXIONES EN TORNO A UNA TEORIA  
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**T E S I S**

PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN HISTORIA DE MEXICO

QUE PRESENTA:  
ANDREA CECILIA SANCHEZ QUINTANAR



MEXICO, D. F.

FEBRERO 1993

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

Introducción	I
Capítulo I. Prolegómenos.	1
Capítulo II. Supuestos Conceptuales. ✓ La Historia.	23
Capítulo III. La Educación y el Sentido de la Enseñanza de la Historia.	72
Capítulo IV. La práctica de la enseñanza de la historia.	95
Capítulo V. Seis categorías y algunos ✓ problemas.	129
Conclusiones	164
Bibliografía	171

## INTRODUCCION

"¿Una tesis de Historia sobre los problemas de la enseñanza de la materia?". "¡No! ¡Eso es cuestión de pedagogos; en el mejor de los casos, de maestros normalistas, pero no de profesionistas universitarios!".

La negativa rotunda hubiera sido la respuesta ante una pregunta como esa. Más aún, no se hubiera concedido autorización ni para hacer una tesis de Licenciatura en Historia con los cuestionamientos implicados en el tema.

La evaluación del trabajo profesional del profesor, -del maestro, pues-, ha llegado a tales extremos, que se le considera como una actividad "de segunda", en la que acaban por caer todos aquellos que no alcanzaron el alto prestigio de ser investigadores, cultivadores profesionales de su disciplina, como el químico es tal y no profesor de química; o el médico lo es, sin ser profesor de anatomía; o el ingeniero, que no es profesor de matemáticas. Parece ser que así también se entiende que el historiador debe ser tal y no profesor de historia.

A modificar tales criterios, al menos en lo

que se refiere a los historiadores, he dedicado la mayor parte de mis afanes académicos, desde que tengo memoria histórica. El texto al que anteceden estas páginas introductorias habrá de explicar porqué.

La idea de que la historia es para ser enseñada, que se cultiva para ser mostrada, es la base de sustentación de este trabajo.

La historia no se muestra sólo en la escuela. De hecho, éste es un ámbito restringido de educación a pesar de que debería ser el más importante. Las razones por las cuales no lo es dependen de la estructura toda de cada formación económico-social, cuyo análisis tendrá que formar parte del estudio cuya elaboración propongo aquí.

La difusión de la historia abarca múltiples facetas. Tantas, que ni siquiera alcanzan los historiadores para cubrirlas todas. Y en verdad, no es porque no haya suficientes historiadores, sino porque muchos de ellos no se han interesado en penetrar en los ámbitos donde se realizan diversas formas de proyección de la historia o del conocimiento social, a pesar de que son conscientes de que esta falta de interés contribuye a una deficiente percepción de la historia y a su cada vez más notable desaparición de la conciencia de los individuos de todos los sectores sociales, particularmente en nuestro país.

De estas mismas razones depende el hecho de que la historia enseñada en la escuela se haya convertido en una disciplina generalmente rechazada por quienes "tienen que aprenderla". Su carácter obligatorio es, por sí mismo, un motivo de rechazo. Pero además, en buena parte de las ocasiones, la historia enseñada se convierte en cronología, crónica, descripción de "hechos únicos e irrepetibles" -según reza alguna instrucción metodológica que alguna vez conoció el profesor en su formación profesional-, y que por lo mismo sólo guardan una elemental relación causal, a veces inmediata, nunca profunda y proyectante, sin sentido ni relación con el presente y con el mundo de quien la aprende.

Esa mala fama de la Historia tiene su origen precisamente en esta errónea forma de concebirla, o en la carencia de otra percepción profunda, auténtica y vital, que permita ligar el conocimiento histórico con la vida actuante y presente de los individuos que la enseñan y la estudian y, por lo mismo, con la comprensión de los problemas de su sociedad, local y mundial.

Es cierto que la investigación histórica no tiene como propósito único el de buscar la relación entre el pasado y el presente. Pero es incuestionable que constituye, per se, una relación

entre el presente -del historiador que investiga- y el "pasado" -del fenómeno o aspecto que estudia- que, por otra parte, sólo existe en el presente: como testimonio, conjunto de fuentes, consecuencias, pervivencias, ideas,... Lo que tenemos del pasado sólo existe en la actualidad.

Tal existencia, sin embargo, es precaria, si consideramos el nivel de la conciencia histórica en el alumno, que frente a sus notas de clase o su libro de texto, se pregunta: ¿para qué sirve la historia?

Múltiples y variadas han sido las respuestas que se han dado a esa pregunta. La mayoría coincide en postular la importancia de la historia como conocimiento humano y para la comprensión de su vida presente. Algunas inciden en la necesidad de la historia para dotar al hombre de una identidad, y otras más se refieren al conocimiento histórico como elemento formador de una conciencia que le permita participar en la transformación de la sociedad.

No es mi propósito, en este trabajo, proponer una nueva orientación frente aquella interrogante. En principio, coincido con lo que la mayor parte de los historiadores ha postulado como propósito de la historia. Intento, sí, proyectar la importancia del conocimiento histórico hacia su conceptualización como un CONOCIMIENTO VITAL, indispensable para todo hombre o mujer, y en

consecuencia, resaltar la necesidad de que ese conocimiento sea extensivo a las más amplias capas de la población.

Sin embargo, no se trata de desarrollar un estudio educativo. La educación se aborda, en este trabajo, como un concepto y una práctica social, pero en función de su relación con la historia, en tanto permite comprender las condiciones de la difusión del conocimiento histórico.

La tesis del texto que aquí se introduce consiste en proponer la elaboración teórica de una variante de la ciencia histórica que abarque los principios conceptuales de su estatuto teórico, entendida como ciencia para ser conocida.

Una propuesta de tal naturaleza no se limita a desarrollar una serie de sugerencias didácticas, si bien incorpora la necesidad de considerar diferentes aspectos educativos. Deberá partir, necesariamente, del planteamiento de la idea de la historia y de la educación que proporcione una base, lo más sólida posible, a la construcción conceptual que toda teoría supone.

A ello se dedica el segundo capítulo del trabajo. Se incorporan en él conceptos de educación y de historia, y el cuestionamiento obligado: "¿Para qué la Historia?", en el que se explica lo que a mi parecer constituye el sentido de la enseñanza de la

historia.

Es preciso señalar que el concepto de enseñanza en este trabajo, incorpora también la idea de difusión. La diferencia que entre ambas se establece en la práctica, como se explicará más adelante, es meramente metodológica o incluso técnica. De hecho, toda enseñanza es una forma de difusión, y toda difusión implica, necesariamente, una enseñanza.

Por otra parte, toda actividad educativa es una praxis que debe partir, para adquirir validez, de un presupuesto teórico. Su aplicación a lo concreto engloba un conjunto de elementos teóricos, metodológicos y técnicos que necesariamente deben ser considerados en una propuesta teórica como la que aquí se formula. Tales consideraciones se incluyen en el capítulo III: " La práctica de la enseñanza de la Historia."

Pero en última instancia considero que el aspecto más importante dentro de una reflexión sobre la enseñanza del conocimiento histórico es la historia misma. Sólo que "la historia que se enseña", y en consecuencia, la "historia que se aprende", presenta un conjunto de condiciones específicas que la hacen parcialmente diferente a "la historia que se investiga". Tales características se precisan en función de los procesos de construcción del

conocimiento, de la elaboración de imágenes, ideas, relaciones, inferencias y otras operaciones mentales, que condicionan y particularizan los conocimientos históricos y las formas de su transmisión, proyección, comunicación, o como quiera que se le llame en las diversas formas de la enseñanza-difusión de la historia.

Este es el punto más complejo de este trabajo: a lo largo de algunos años de experiencia docente y de reflexivas preocupaciones por estos temas, he tratado de precisar los aspectos que me parecen más importantes en la enseñanza de la historia, y los he formulado como conceptos generales que implican problemas para investigar y resolver en la praxis educativa e histórica. Estas formulaciones pueden ser consideradas como Categorías entendidas de manera simple como "elementos de clasificación" aplicadas, en este caso, a los problemas que implica la explicación de la historia en el proceso de su enseñanza. Así identificadas, las seis categorías que se proponen para su consideración, y algunos otros problemas con ellas relacionadas se consignan en el capítulo IV y último, titulado: "Algunas categorías históricas y varios problemas para su difusión."

Es indispensable señalar que el trabajo que he perpetrado debe considerarse en grado de tentativa. La elaboración de una Teoría con

pretensiones de cientificidad, no es cosa fácil. Su grado de dificultad no implica sólo la intención, ni siquiera el conocimiento o capacidad del individuo que la propone; como toda formulación que pretenda tener validez debe reunir condiciones de intersubjetividad, sometida al juicio de la comunidad científica a la que pertenece. Es por ello que estas páginas llevan por título: "Reflexiones en torno a una teoría de la Enseñanza de la Historia". Las razones que avalan la necesidad de una formulación teórica sobre los temas aquí propuestos se incluyen en el primer capítulo del trabajo. No es pertinente sintetizarlas aquí, en obvio de espacio y esfuerzo del lector.

Es necesario, en cambio, señalar mi deseo de que estas páginas reporten alguna utilidad. Si su contenido resulta válido, su beneficio habrá de alcanzar, en principio, a los colegas que conciban y desarrollen su quehacer profesional como una actividad indispensable para el hombre y para la sociedad.

Sólo de esta manera podrá recuperarse para la historia su sentido como conocimiento fundante del presente. Es necesario recuperar críticamente la propia historia, e incorporar el discurso histórico al debate nacional, en momentos en que resulta indispensable consolidar la identidad nacional y

humana frente al discurso ideológico dominante del imperialismo.

El imperialismo económico y político ha desarrollado sus mejores estrategias para mantener su dominio sobre el mundo. En este afán, manipula también a sus historiadores, algunos de los cuales han llegado a postular un non plus ultra\* , que afecta con desesperanza a los pusilánimes. Despliega las armas del imperialismo cultural, para difundir la anti-historia, a través del imperialismo de los mass-media, y convencer del fin de la esperanza del non-sense del cambio y la transformación.

En esta orientación, los sectores económicamente dominantes en el mundo intentan desarrollar *pueblos-bonsai*: al privarlos de su conciencia histórica cercenan sus raíces y los vuelven pueblos enanos, eufemísticamente llamados "subdesarrollados" por sus dominadores, que pueden de esta manera ser controlados con toda facilidad.

---

\* Cfr. Fr. Fukuyama. El fin de la Historia.

Frente a la avasallante prepotencia de tal propósito, se hace inevitable librar todos los "combates por la historia" que sean necesarios, y no sólo "interpretar el mundo" sino transformarlo, para defender, dialécticamente, a través de esa transformación, lo permanente humano.

## CAPITULO I

## PROLEGOMENOS.

En las postrimerías del milenio podemos afirmar, como Edmundo O'Gorman lo hacía en 1948: "El tiempo está muy vencido para que todo historiador, sea cual fuere su postura filosófica, haga un esfuerzo por cobrar plena conciencia de ella, y por lo tanto, del significado y alcance de su actividad cultural." Y añadía: "Solamente se logrará este fin si se obliga a sí mismo a decir en molde lo que en conciencia se piensa."(1)

Es esta una obligación de todo aquel que labora con el intelecto, que disfruta su trabajo y que goza, pese a todo, de una situación privilegiada en esa injusta división del trabajo en la que muchos otros se empeñan, en lo que encuentran una vida reiteradamente insatisfactoria.

Para el historiador implica el compromiso de "dar sentido" a su quehacer; otorgar razón de ser a la propia actividad vital implica no sólo una justificación utilitaria, sino acatando el fundamento de su actuar para convertirlo en norma de conducta y sustento teórico para cada uno de los aspectos, las afirmaciones y los actos que constituyen su trabajo profesional. "Así ahora, todo libro de historia debe principiar por una explicitación de lo que el autor entiende

---

(1) Edmundo O'Gorman. Crisis y Porvenir de la Ciencia Histórica. México, UNAM, 1947, p. XI

que está haciendo. " (2)

Hacia mediados del siglo la importancia de la historia y su estatuto como saber consagrado en el concierto de la intelectualidad tornaba innecesaria la reflexión sobre su carácter, sentido y destino. La crisis del fin de la Segunda Guerra Mundial, la constante zozobra de la Guerra Fría, la emergencia de las jóvenes soberanías independientes de Asia y Africa, y aun los estallidos rebeldes encabezados por jóvenes estudiantes a fines de los sesentas parecían orientar a una nueva problematicidad el sentido de la marcha de las sociedades humanas, si es que iban a algún lado. En particular en América Latina -ámbito que nos es más cercano y entrañable-, el avance de la Revolución Cubana, sus consecuencias rebeldes, -no siempre exitosas en otros países-, y otros eventos, obligaban a volver los ojos al interior de la propia realidad, pero al mismo tiempo, a la búsqueda de orientaciones teóricas que permitieran explicarla. Por ello a fines de los sesentas, y a lo largo de los setentas, se produce en este continente un proceso de auge y consolidación del marxismo como fundamento teórico, y una amplia gama de revisiones de sus planteamientos conceptuales, que se aplicaban, con mayor o menor éxito, al análisis de los fenómenos sociales, políticos, desde luego económicos, artísticos y aún religiosos y científicos de nuestra latinoamericanidad.

Pese a ello, en el terreno del trabajo histórico,

(2) Ibidem, p. XI-XII

la expresión de su propio significado no siempre se hacía explícita. En ocasiones, en cambio, llegaba a ser la expresión de aquel famoso "Marco Teórico de Referencia" que maniataba, más que explicaba, la orientación del trabajo histórico que le seguía. (3)

Salvo contadas excepciones, el sentido, la razón de ser de una creación intelectual que se hace pública, no se manifiesta. Podemos decir, con Jean Chesneaux, que "...muy pocos historiadores comienzan sus obras tratando de definir su proyecto. Les parece evidente que se dirigen en primer lugar 'a sus iguales' (M. de Certeaux), y después al público 'culto' en disponibilidad, con buena voluntad y respeto para instruirse en los que 'hacen la historia'." (4)

Pocas veces, o ninguna, se piensa en aquél, o aquéllos a quienes va dirigido el conocimiento histórico. O más bien, casi nunca se contempla, entre los profesionales de la historia, el ámbito, reducido o amplio, estrecho o multitudinario, en que ese saber deba ser difundido, ni mucho menos la razón de ser de tal difusión. ¿Cuál es el sentido del estudio histórico? ¿Quiénes deben conocerlo y hasta dónde? ¿Qué sentido tiene estudiar, investigar la historia, y difundir lo estudiado o investigado? O aun la interrogante, formulada en nuestro país: La Historia, ¿para qué ? Son

(3) Cfr. Martha Harnecker. Los conceptos elementales del materialismo histórico. México, Siglo XXI, edit., 1958. También Georges Politzer. Cursos de Filosofía: principios elementales y principios fundamentales. México, Ed. de Cultura Popular, 1973  
 (4) Jean Chesneaux. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. Trad. Aurelio Garzón del Camino. 11a. ed. México, Siglo XXI, edit., 1990, p. 9

preguntas cuyas respuestas no necesariamente se hacen presentes en los textos especializados de la investigación histórica, o en la mente de los historiadores, sino como problemas que se resuelven en el hacer mismo.

"Tratar por cuenta y riesgo propios, hasta donde den las fuerzas, de aclarar por sí mismo y para los demás, el significado de las propias actividades del espíritu es la única forma de salvación intelectual; para quien guste de concebirse a sí mismo como hombre de ciencia, es una obligación precisa." (5)

Con el ambicioso propósito, de cumplir tal obligación, que es además un deber que nos obliga hacia quienes nos la mostraron, se dedican las páginas siguientes a explicar la razón de ser de este trabajo, en función de la razón de ser del trabajo del historiador.

Pese a lo que se piensa por hábito mental, la historia, como toda ciencia, tiene su razón de ser en el hecho de que sea conocida y utilizada en beneficio de la sociedad que produce su conocimiento, sobre todo en el mundo contemporáneo, en el que los avances científicos "... han adquirido tanta importancia que no pueden seguir exclusivamente en manos de los científicos o de los políticos, sino que deben pasar a manos del pueblo entero para que se convierta en algo benéfico en vez de ser una maldición." (6)

(5) E. O'Gorman. Op. cit., p. XII

(6) John D. Bernal. La ciencia en nuestro tiempo. Trad. Elí de Gortari. 2a. ed. México, UNAM, /Editorial Nueva Imagen, 1979, p.

Si bien comparte, en este sentido, una característica de toda ciencia, el histórico es particularmente un conocimiento que debe ser constitutivo de la condición humana. Por lo mismo, las características y peculiaridades de los procesos que propician la difusión del conocimiento histórico, deben ser objeto de estudio y análisis de quienes se dedican a producirlo: los historiadores.

Las formas, las técnicas, los métodos de la difusión del conocimiento histórico no se limitan, por otra parte, a un ámbito escolar que permita caracterizar a dichas actividades como "enseñanza de la historia", en el obtuso concepto que arrumba a la historia al conjunto de conocimientos abstrusos, aburridos e inútiles que se memorizan en la "aborrecida escuela" -que menciona Serrat-, y que se olvidan tan pronto cumplen su función de "pasar el examen".

Al proponer el análisis de las formas de la difusión del conocimiento histórico no se intenta, por lo mismo, realizar un estudio estrechamente didáctico, pedagógicamente escolar, o ubicado en el ámbito amplio, pero exclusivo, de la filosofía de la educación.

Después de realizar sus investigaciones, de buscar en archivos insondables, de revisar abundantes fuentes bibliográficas, de contrastar testimonios, opiniones y registros materiales, de compararlos con sus posiciones

teóricas y de sistematizarlas con arreglo a sus propuestas metodológicas, el historiador debe dar a conocer sus conclusiones, ya que no tendría sentido conservar los resultados de ese trabajo para sí. "Un conocimiento embotellado, decía Arturo Arnáiz y Freg, es altamente tóxico."

Es un criterio común -compartido también por una mayoría de los propios historiadores-, que la forma idónea de dar a conocer los resultados de sus investigaciones es la publicación de artículos o libros, que generalmente están dirigidos a la comunidad científica de su propio grupo profesional, cuando deberían hacerse en editoriales o revistas de tanto prestigio como lo permita la ubicación del historiador en el contexto de las relaciones públicas de las ciencias sociales. Este es el primer nivel al que habrán de aspirar a llegar todos cuantos se dediquen a la Ciencia Histórica.

Otra posibilidad es la que ofrecen los especializados cenáculos de los consagrados: congresos, coloquios, simposios, foros, mesas redondas, conferencias o etcéteras que se quieran incluir, espacios todos ellos donde es posible presentar y conocer los últimos resultados de las investigaciones más recientes, y donde debe cumplirse la función, estrictamente científica y por lo mismo, necesaria, de someter al consenso de la intersubjetividad, las conclusiones que habrán de convertirse en un aporte al cuerpo de conocimientos ya vigentes.

En un tercer nivel, la docencia. Dentro de esta actividad aún existen formas diferenciadas que adquieren un rango de preferencia diverso, según el lugar que ocupen en la sistematizada escala de los ciclos escolares: la preferente será, por supuesto, la que ocupan los Estudios de Posgrado, donde el historiador espera encontrar un sujeto receptor de mayor calidad, mejor formación y, por lo mismo, con mayor capacidad de respuesta a sus estudios especializados. Un análisis detenido de este nivel permitiría constatar que no necesariamente responde a estas expectativas, pero no es el propósito de este trabajo.

En el mismo ámbito se encuentran los estudios profesionales, particularmente los dedicados específicamente a la formación de futuros historiadores. Ciertamente es éste un círculo especializado pero reducido, al menos en nuestro país, donde no existen más de quince Universidades en las que la Historia exista como carrera profesional. Se encuentran también los estudios profesionales consagrados a las Ciencias Sociales -Sociología, Politología, Antropología, Economía, otras-, más abundantes, donde la historia ocupa un lugar importante a veces, aunque generalmente mal comprendido.

Por último, en el escalón final, en sentido descendente, se encuentra el resto de la docencia: el de los niveles medios -medio básico y medio superior- donde el historiador "viene a terminar", cuando sus posibilidades personales no le permiten alcanzar el status de

"investigador" o al menos, de profesor del nivel superior.

Cabe aclarar que esta consideración es la que responde a una opinión generalizada, que por supuesto no comparto, ya que como toda generalización contiene errores, omisiones y planteamientos panorámicos que no permiten ver la particularidad de las excepciones -numerosas y notables, por fortuna-.

La devaluación del trabajo docente, tanto en lo que se refiere a su consideración social como a su compensación económica es una constante que se da en el mundo capitalista, y que ha sido analizada en diversos espacios. Interesa aquí mencionar tan sólo esta condición con el propósito de complementar una panorámica del ámbito donde el historiador realiza la difusión de su conocimiento, para entender que el análisis de esta acción o conjunto de acciones no debe contemplarse sólo desde una perspectiva pedagógica, y menos exclusivamente didáctica, sino que, dada la amplitud de variantes que presenta, requiere de un abordaje mucho más complejo, que atienda a las diversas variantes de su aplicación.

"La historia es en efecto un saber intelectual que concierne a medios muy amplios: millones de alumnos frente a su manual, de televidentes eligiendo su programa, de lectores de revistas populares, de turistas visitando un castillo o una catedral." (7)

Y aún más allá, la prensa, los sindicatos, los

---

(7) J. Chesneaux, Op. cit., p. 10

partidos políticos, los centros de trabajo, el cine, el teatro, los templos, la familia, la vida cotidiana, en suma, son todos ellos fuentes de conocimiento histórico, sea en un sentido fáctico y concreto -aprehensión de datos-, o más bien como productores de categorías filosóficas y sociales, que condicionarán la percepción del presente y del pasado, así como de su proyección o ausencia de ella hacia el futuro.

La función del historiador no se limita, no puede limitarse, a la búsqueda del dato, la captación de los fenómenos, la interpretación de los hechos, o la explicación de los procesos, según la posición teórica y metodológica que tenga cada quien. La labor del historiador no es sólo la de investigación: "Lo investigado debe ser difundido. Renunciar totalmente a la comunicación de lo encontrado es condenar la investigación a la esterilidad." (8)

Si uno de los propósitos que dan sustento a toda investigación científica es el de su entrega a la sociedad para su aprovechamiento, es éste su punto de partida, una de sus bases y, por lo tanto, fundamento de su desarrollo. Empezamos y hemos encontrado, anticipada, una conclusión: el conocimiento histórico se construye para ser difundido.

Y otra respuesta más, que subyace en las ya formuladas en el muy conocido conjunto de ensayos que responden a la interrogante Historia: ¿Para qué?, publicado por vez primera en 1980: el conocimiento del pasado, la

---

(8) Juan Brom. Para comprender la historia, 59a. ed., corr. y aum. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1991, p. 39

comprensión del presente, la formación de una conciencia, e incluso una optimista visión según la cual el conocimiento que conforma la conciencia histórica permite al individuo utilizarla para intervenir en la transformación de la sociedad, todas éstas y otras proyecciones más, tienen como base la necesidad de que la historia sea conocida por amplios sectores de la sociedad. En otras palabras, para cubrir su objetivo, su razón de ser, su sentido, sea éste cual sea, el conocimiento histórico debe ser difundido.

Dicho de esta manera, la afirmación parece obvia. No lo será tanto cuando se analicen las condiciones y características con que la actividad de difusión se realiza.

Conviene desde luego precisar que el concepto "difusión", que en ocasiones se expresa también como "divulgación" -en la Universidad Iberoamericana existe una Maestría en Enseñanza y Divulgación de la Historia-, parece intentar distinguir las formas en que el conocimiento histórico se transmite en la escuela, - lo que en términos comunes se entiende propiamente como "enseñanza"-, y aquellas en que la historia se proyecta en los ámbitos que no son escolares -cine, prensa, televisión, etc.-, lo que parece concebirse como "difusión" o "divulgación".

Cabe señalar aquí que las diferencias que pudieran existir entre tales diversas formas de concebir la transmisión o proyección de los conocimientos y conceptos históricos son, a mi juicio, meramente metodológicas, o incluso técnicas, como habrá de señalarse en su oportunidad.

En el fondo de la cuestión, podemos afirmar que todas las formas de difusión del conocimiento histórico son formas de enseñar la historia. En distintos ámbitos, diferentes niveles, diversas maneras, con variadas metodologías, mediante varios lenguajes, el historiador debe ser consciente de que siempre está enseñando historia. Lo hace, por supuesto, en la cátedra, en el aula, pero también en el artículo o en el libro, en la ponencia, en un guión cinematográfico, o televisivo, en un ensayo para una revista popular, o en una charla frente a un público no especializado. Cada una de estas formas de presentar el conocimiento histórico implican diferencias de formulación.

De la reflexión sobre las formas de difusión del conocimiento histórico, concebido como fundamento de su razón de ser, ha surgido la problematización en la que se origina este trabajo.

Me he formulado interrogantes como las siguientes:

¿Hasta qué punto estas diferencias inciden en el contenido de lo histórico que se enseña? ¿Es necesario dilucidar la forma, la estructura de estos contenidos, según cada uno de los diversos ámbitos donde se ejercita la enseñanza-difusión? ¿Varía la proporción, la profundidad, el enfoque del conocimiento presentado, según el sujeto a quien esta dirigido? O bien, ¿debe mantenerse siempre el mismo enfoque teórico, pero variar la profundidad y la amplitud del conocimiento histórico que "se da"? ¿En qué medida influyen en el "sujeto que aprende la historia" las

condicionantes sociales en las que vive? ¿Y las condicionantes políticas, ideológicas, culturales, económicas? ¿Debe el historiador que enseña historia, tomar en cuenta tales circunstancias para presentar su conocimiento? ¿Es el conocimiento histórico tan importante que no requiere de una presentación atractiva de su importancia? o bien, ¿sólo la "envoltura" tiene que ser impresionante para su adecuada comprensión y asimilación? El conocimiento histórico que el historiador descubre, o recrea, o construye, ¿se capta por el sujeto que aprehende con el mismo valor que el historiador le da al enseñarlo? O bien, ¿cómo se integra el conocimiento en la mente del que aprende? ¿Existen formas diversas de percibir los mismos conceptos?

¿Puede la "historia que se enseña" convertirse en una forma de orientación teórica? ¿O política? ¿Debe serlo? O bien ¿debe ser el historiador que enseña un sujeto totalmente aséptico en materia de convicciones políticas o de criterios teóricos? ¿Cómo presentar, en todo caso, estas abstracciones al interés de un público no interesado en tales materias?

En otro sentido, las características y condiciones en que se produce la enseñanza-difusión de la historia, ¿deben ser estudiadas y resueltas por la Pedagogía? O bien, ¿debe ser la Pedagogía, o más bien, las Ciencias de la Educación apoyos conceptuales, metodológicos y técnicos para enseñar historia? ¿Cómo se organizarían operativamente tales apoyos?

Desde una perspectiva que partiera de la parcelación y fragmentación de las ciencias contemporáneas, podría pensarse que las cuestiones referentes a la enseñanza-difusión de la historia conciernen sólo a los historiadores. Pero aun dentro de esta posición de especializaciones aparecerían nuevos problemas, a saber: ¿cuáles son los criterios para saber qué enseñar en historia? ¿Debe partirse de una posición teórica específica? ¿Cuál es la función del maestro-historiador en la conducción del conocimiento histórico? ¿Debe haber una conducción del conocimiento histórico? Es obvio que no se puede enseñar toda la historia; ni siquiera se puede decir que se conoce toda la historia, o que deba o pueda conocerse toda la historia. Pero entonces, ¿cómo hacer la selección de lo histórico que se enseña? ¿Se puede partir de criterios objetivos? ¿O es más bien la subjetividad lo que la determina? En última instancia: ¿qué criterio o criterios, que razón o razones, que gustos, deseos o intereses intervienen en la enseñanza de la historia?

La formulación de estas interrogantes y las posibles respuestas que a ellas se pudieran dar surgieron de dos condiciones profesionales personales: mi interés por la historia, como actividad profesional vital y una comprometida experiencia en el terreno de la docencia y la difusión de la historia, particularmente orientada a la formación de futuros historiadores, que serán a su vez y a su tiempo difusores y enseñantes de esa clase de saber.

¿POR QUE SE NECESITA UNA TEORIA?:

Responder a aquellas interrogantes se justificaría inicialmente a partir de un interés personal, que no tendría mayor relevancia en tanto individual y subjetivo. Pero la proyección de tales inquietudes no se agota en el estrecho y egoísta límite de la propia actividad, puesto que se genera en el compromiso de desentrañar el sentido mismo del conocimiento histórico, que abarcaría, por lo menos, el área de un sector de la producción intelectual y se orientaría a dar una respuesta -o varias- discutibles, válidas o no, pero teniendo en cuenta, en todo caso, que la producción del conocimiento histórico y su correspondiente difusión-enseñanza, son también, por sí mismos, hechos históricos y como tales forman parte de la realidad histórica que el historiador estudia.

Cada trabajador de la historia elige, por supuesto, la parte de la totalidad que quiere analizar, así como la orientación teórica y los procedimientos metodológicos con los cuales ha de abordarla. "...la historia -como afirma E.H.Carr- es un 'sistema selectivo' de orientaciones no sólo cognitivas, sino también causales, hacia la realidad." (9) En otras palabras, el historiador construye su conocimiento a partir de formas operativas que

(9) E. H. Carr. ¿Qué es la historia? Trad. Joaquín Romero Maura. 2a. reimp. Barcelona/ México, Seix Barral/Planeta, 1989 (Ariel/ Ciencias Humanas, 245) p. 141

le permiten aprehender y quizá explicar el acontecer histórico sobre el que trabaja.

¿Cuáles han de ser las formas con que el historiador aborde la realidad que ha de estudiar? En otras palabras, ¿qué clase de conocimiento es la Historia?

Pese a la enorme complejidad que implica una pregunta como ésta, es necesario darle una respuesta tentativa, para encontrar el camino hacia la comprensión de esta afirmación condensada: La Historia es una Ciencia; con la cual no se hace sino abrir la puerta a nuevos, múltiples problemas cognoscitivos, porque: ¿qué es la Ciencia? ¿cuál es la definición válida de este concepto? Podríamos afirmar que existen tantas definiciones como científicos hay, o al menos, tantas propuestas como corrientes filosóficas y científicas existen.

¿Es que no podremos llegar nunca a respuestas definitivas? ¿Será todo nuestro camino orientado a nuevas interrogantes?

Conviene recordar aquí que el título de este trabajo es, justamente, el de: "Reflexiones en torno a una Teoría de la Enseñanza de la Historia". Es decir, las afirmaciones que aquí puedan hacerse se hacen son meras orientaciones tentativas en el propósito de la elaboración de una Teoría de muy complicada constitución.

Por eso estas páginas contienen sólo los prolegómenos, los enunciados iniciales y las propuestas de estudio de lo que tal Teoría debe contener.

Así pues, partiremos de una definición general de la ciencia para "ascender" a la realidad concreta, según el postulado de Marx, para volver a analizar el planteamiento teórico, para reformularlo y redefinirlo, en el proceso de constante superación que es lo característico de todo proceso científico.

Se concibe a la ciencia como un "conjunto de conocimientos sistemáticamente ordenados, dentro de un cuerpo lógico de doctrina, acerca de hechos y fenómenos de diversa índole, de los principios y leyes que los rigen y los métodos propios y específicos que, a partir de los hechos conocidos, permiten alcanzar nuevas verdades o interpretar aquéllas de un modo más acertado." (10)

Además: "En un sentido amplio y por extensión, se incluyen dentro del vasto campo de las CIENCIAS los conocimientos que se refieren a los hechos históricos, los sociales e incluso los fenómenos psíquicos, y así, se habla de CIENCIAS históricas, sociales, morales, y políticas, de CIENCIA de la educación, etc.... " (11)

Interesa destacar de lo anterior dos componentes conceptuales: la investigación científica puede abordar "hechos y fenómenos de diversa índole" -por supuesto, pertenecientes a la realidad, no imaginarios-, "sistemáticamente ordenados dentro de un cuerpo lógico de

(10) Diccionario Enciclopédico U.T.E.H.A. México, Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana, 1951, v. III

(11) Ibidem

doctrina": es decir, se requiere de una teoría. El hecho de que la investigación científica constituya un "conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente, falible" (12) ha posibilitado que el hombre alcance "...una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta." (13)

Para poder alcanzar este conocimiento, es necesario que la investigación científica cumpla determinados requisitos que avalen su validez y utilidad. Entre ellos, racionalidad, objetividad y verificabilidad son elementos indispensables que dependen del planteamiento de los problemas, de la observación, análisis y registro de los fenómenos enunciados, de la formulación de hipótesis verificables, que habrán de permitir la construcción de principios generales.

"Ahora bien: las generalizaciones empíricas, tan caras a Aristóteles y a Bacon, y aun cuando se las formule en términos estadísticos, no son distintivas de la ciencia moderna. El tipo de hipótesis característico de la ciencia moderna no es el de los enunciados descriptivos aislados, cuya función principal es resumir experiencias. Lo peculiar de la ciencia moderna es que consiste en su mayor parte en teorías explicativas, es decir, en sistemas de proposiciones que pueden clasificarse en: principios, leyes, definiciones, etcétera, y que están vinculadas entre sí mediante conectivas

(12) Mario Bunge. La Ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, 1976, p. 9

(13) Ibidem

lógicas (tales como 'y', 'o', 'si... entonces...', etc.)".

(14)

La necesidad de las teorías en ciencia se percibe cuando afirmamos que permiten percibir los hechos, pues dan cuenta de ellos, pero no sólo describiéndolos de manera más o menos exacta, sino a través de la elaboración de modelos conceptuales, por medio de los cuales puede explicarse y predecirse el conjunto de los hechos de una clase.

Es por ello que "... las posibilidades de una hipótesis científica no se advierten por entero antes de incorporarlas en una teoría ... La conversión de las generalizaciones empíricas en leyes teóricas envuelve trascender la esfera de los fenómenos y el lenguaje observacional: ya no se trata de hacer afirmaciones acerca de hechos observables, sino de adivinar su 'mecanismo' interno el que, desde luego, no tiene por que ser mecánico)." (15)

En el proceso del percibir, aprehender, analizar una realidad, se hace evidente la necesidad de proceder científicamente, si es que queremos captarla en su totalidad, para aprovechar dicho conocimiento en el proceso de transformación y mejoramiento de esa realidad. En el campo de la historia, tal propósito se vuelve imprescindible, en la medida en que constituye la razón de ser del conocimiento histórico mismo.

---

(14) Ibidem, p. 56. Segundo subrayado mío.

(15) Ibidem, p. 57

Sin embargo, "La ciencia rara vez se desarrolla de manera lógica y recta. La ciencia de la historia no es una excepción. Su propia historia está llena de avances y retrocesos, lagunas, contradicciones, rectificaciones y descubrimientos. La importancia y la necesidad de contar con una ciencia capaz de dar cuenta, de manera profunda y sistemática de la realidad histórico-social no puede ser cuestionada." (16)

Con lo anterior espero haber expresado la necesidad inicial de elaborar una teoría que permita aprehender las características concretas de una realidad que se pretende conocer, en este caso, la de la enseñanza de la historia. Desde luego, pueden existir diversas formas de abordar el conocimiento de este sector de la realidad, como podrían ser las que se limitaran a estudiar la particularidad de los fenómenos que en ella se presentan. "La necesidad de no conformarse con descripciones, y mucho menos con interpretaciones ideológicas de los acontecimientos históricos -pasados y sobre todo presentes-, exige una teoría objetiva y con fuerza explicativa, que sea una verdadera alternativa al subjetivismo y arbitrariedad de la mera crónica" (17) señala Corina Yturbe, en una referencia a la realidad histórica total, que bien puede aplicarse a un segmento de esa totalidad que es la de su enseñanza-difusión.

---

(16) Corina Yturbe. La explicación de la historia. 2a. ed. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981 (Colegio de Filosofía. Seminarios: Investigaciones), p. 7

(17) Ibidem

A partir de aquí se abren nuevas interrogantes, porque:

¿cómo se hace una teoría?...

De entre los múltiples tratados sobre conceptualización y metodología de la ciencia, -con toda su proliferación de los últimos años-, no podríamos encontrar la fórmula para la elaboración de una teoría, porque para ello no hay recetas. Podemos encontrar, sí, algunas definiciones, como la de R.B. Braithwaite (18) citada por Ferrater Mora: "Una teoría científica es un sistema deductivo en el cual ciertas consecuencias observables se siguen de la conjunción de hechos observados con la serie de las hipótesis fundamentales del sistema."(19)

Tres elementos destacan en esta definición: "hechos observados", "hipótesis fundamentales" y "consecuencias observables". La definición de estos elementos, su integración y su relación con el sector de la realidad a que se refirieran podrían integrar diferentes posiciones, pero son estos los elementos indispensables integradores de una teoría y, en última instancia, todos ellos estarán condicionados por su contrastación con los hechos y con otras teorías, es decir, por la metodología y por la praxis. (20)

(18) Scientific Explanation, 1953, p. 22

(19) José Ferrater Mora. Diccionario de Filosofía. 5a. ed. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1965, v. I

(20) Cfr. Adolfo Sánchez Vázquez. Filosofía de la Praxis. 3a. ed. México, Grijalbo, 1972 (Teoría y Praxis, 55) Passim. También Karel Kossik. Dialéctica de lo Concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. Vers. al esp. de Adolfo Sánchez Vázquez. México, Editorial Grijalbo, 1967. Passim

Es necesario reiterar que el presente texto tiene el carácter de ensayo, en su acepción de proyecto, prueba, "...escrito, generalmente breve, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre una materia." (21)

Si se piensa que con esta observación estoy tratando de curarme en salud, es eso precisamente lo que pretendo. La formulación de un "corpus teórico" es un proceso complicado, que requiere de tiempo, conocimiento, madurez y adecuada articulación; pero reúne también, entre sus condiciones, la de ser sometida a la comunidad científica para su análisis, crítica, refutación y adecuada reformulación, "... a manera de brújula mediante la cual a menudo es posible estimar si se está sobre una huella promisoría." (22)

Es así que estas "Reflexiones..." se orientan a presentar los avances teóricos, metodológicos y prácticos de los elementos que, a mi juicio, pueden integrar una Teoría para la Enseñanza de la Historia .

El Capítulo siguiente está destinado a desarrollar sucintamente el fundamento conceptual que debe ser punto de partida de una actividad educativa y formativa del ser humano. Al explicar los supuestos teóricos que expliquen la razón de ser de

---

(21) Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Madrid, Talleres Gráficos de la Editorial Espasa Calpe, 1970, v. III

(22) M. Bunge. Op. cit., p.56

la enseñanza de la historia, pretendo cumplir con la obligación señalada en los párrafos iniciales de este capítulo: dar sentido al propio quehacer, lo que implica establecer el sustento teórico de la propia actividad profesional. (23)

---

(23) Vid Supra, p. 1-3

## CAPITULO II

SUPUESTOS CONCEPTUALES. LA HISTORIA, LA EDUCACION  
Y EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Todo historiador es un "enseñante de la Historia". Y esto no quiere decir que sea necesariamente un profesor de historia. En la medida en que realiza sus investigaciones, construye sus versiones del pasado, arriba a conclusiones en relación con los fenómenos sociales, sabe que sus resultados serán dados a conocer en una o en otra forma. Las modalidades que adopta esa manifestación al exterior son formas de presentar los hechos históricos, mostrar la historia, enseñar la historia, en suma.

Enseñar historia, entonces, es una de las acciones consustanciales a la profesión del historiador, aunque no sea consciente de ello plenamente. En general sólo considera su trabajo como enseñanza en la ocasión de "dar una clase" o, en el mejor de los casos, cuando "dicta una conferencia".

Por supuesto, no es mi intención insinuar falta de responsabilidad en los cultivadores de Clfo. Afirmino, sí, que en buena parte de los colegas no se hace visible el propósito de que sus elaboraciones históricas estén siendo construidas para que las entiendan "otros", que pueden ser los propios colegas, eruditos y especializados, o el resto de la

población, con sus diversos niveles, intereses y situaciones.

Se diría que muchos de ellos "...viven en la comodidad corporativa. La historia es su 'oficio', su 'territorio'. Son los especialistas y se les respeta como tales. La prensa, y más todavía la televisión, han hecho concreta y familiar su situación de expertos privilegiados del pasado. Esta comodidad corporativa se halla sólidamente instalada en la ambigüedad misma de la palabra 'historia': el movimiento profundo del Tiempo, a la vez que el estudio que de él se hace." (1)

No pueden eludir, sin embargo, plantearse la pregunta ¿para qué la historia?. Y su respuesta puede afiliarse a las múltiples, concienzudas y sustanciosas que han dado ya múltiples autores, pero no puede evadir el hecho de que la historia se estudia, se investiga, se elabora, se reconstruye, para ser dada a conocer, contra lo que podría argumentarse: "tal condición no es privativa de la historia; a fin de cuentas, todo conocimiento científico debe ser dado a conocer". A ello habrá que responder: la Historia tiene como destino consustancial el de ser conocida por todos.

Dicho en otros términos, "... transmitir historia no es una posibilidad de la vida para la historia -sabios fueron los griegos al darle al objeto y a la disciplina el mismo nombre-, sino es su vocación sempiterna." (2)

1) J. Chesneaux. Op. cit., p. 21, Apud. M. Bloch, Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien; E. Le Roy Ladurie. Le territoire de l'historien.

2) Luis Fernando Granados "Las Tres Prácticas Didácticas". Reporte semestral para Didáctica de la Historia. 5o. semestre,

En efecto, en la construcción de una Teoría sobre la Enseñanza de la Historia, que es lo que aquí se manifiesta como preocupación, un primer paso a seguir sería el de consignar el método que habrá de guiar tal elaboración, paso inicial que sólo se propone, ciertamente, pero no se realiza en este ensayo. En cambio, no es posible eludir la formulación teórica clara del contenido de la materia de su preocupación profesional, pero sobre todo, del sentido que tiene el cultivo de tal disciplina. En otras palabras: si se trata de enseñar historia, ¿qué tipo de historia se enseña y para qué?

#### HACIA UN CONCEPTO DE HISTORIA:

Al iniciar mi curso de Didáctica de la Historia, en el quinto semestre de la Licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras, suelo motivar a mis alumnos con la pregunta clave: "-¿Qué es la Historia?"

Las respuestas varían según la formación del alumno que responda, desde la clásica y críptica: "Es el conjunto de los hechos realizados por el hombre en el pasado", tomada de algún manual de Secundaria, hasta la

más consciente que expresa: "Al proponerse como un punto central la delimitación del concepto de historia... resulta que nos vemos enfrentados de lleno al infinito. Esta sensación se debe, en parte, al trecho andado en la carrera, que si bien es poco, también es suficiente como para aquilatar la enorme complejidad de lo que constituye la historia..." (3), o a la profunda y muy divertida que presenta Luis Fernando Granados en el primer número de Epitafios. (4)

Entre estos dos extremos, podemos encontrar casi tantas definiciones como historiadores puedan contarse en toda la historiografía (5) Desde la clásica de Cicerón: "La Historia es testigo de las edades, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida y heraldo de la Antigüedad" (6) hasta las cotidianas: "La historia tiene por objeto el estudio de los hechos pasados. A través de ella conocemos cómo vivieron los primeros hombres que aparecieron sobre la tierra, las civilizaciones y culturas que crearon." (7) También alguna otra, clásica escolar: "La Historia se ocupa

3) Alejandro Rojas Vázquez. Reporte semestral para Didáctica de la Historia I. 5o. semestre de la Licenciatura en Historia.

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Marzo, 1992, p. 1

4) Granados, Luis Fernando. "Impedir que la historia nos ponga los cuernos." En: Epitafios. Otra historia. México, Año 1, Num. 1, Junio-agosto, 1991

5) Cfr. Fritz Wagner. La Ciencia de la Historia. Trad. Juan Brom. México, UNAM, 1964. Passim

6) F. Wagner. Op. cit., p. 40

7) J. M. Siso Martínez y Humberto Bártoli. Mi Historia Universal. Elaborada de acuerdo con el contenido de los Programas de Educación en vigencia. México, Editorial F. Trillas, S.A., 1965, p. 19

del origen, desarrollo y características de las sociedades y culturas humanas y de las relaciones entre ellas. El hombre y el grupo humano son el objeto fundamental de su estudio. La Historia nos permite remontarnos a los tiempos pasados y estudiar las primeras manifestaciones del hombre pensante y acompañarlo paso a paso hasta nuestros días. ... No todas las civilizaciones alcanzan esplendor al mismo tiempo, ni logran mantenerlo ante las mudanzas de la Historia, pero cada cultura deja sus invenciones, sus creaciones intelectuales o artísticas, y así se constituye a través de diversas experiencias históricas el patrimonio cultural de la humanidad." (8)

De todas maneras, la palabra historia, en español, es una palabra de doble sentido. Tiene, por una parte, la acepción del objeto de estudio sobre el que se realiza la investigación: el devenir, los hechos, el mundo real pasado; y por otra parte, con el mismo término se designa la reflexión, el estudio, el conocimiento o la ciencia que abordan tales fenómenos. "La filosofía de la historia, dice Carr haciendo referencia a una aseveración de Collingwood, no se ocupa del 'pasado en sí' ni 'de la opinión que de él en sí se forma el historiador', sino de 'ambas cosas relacionadas entre sí'. Esta aseveración refleja los dos significados en curso de la palabra 'historia': la investigación llevada a

---

8) Appendini, Ida y Silvio Zavala. Historia Universal. Antigüedad y Edad Media. Síntesis ajustada a los programas vigentes de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública. México, Editorial Porrúa, 1963, p. 5

cabo por el historiador y la serie de acontecimientos del pasado que investiga."(9)

Algunos historiadores y otros filósofos de la historia han resuelto el posible problema que se generaría con tal ambivalencia llamando "historia" (con minúscula) a la realidad histórica, e "Historiografía", con mayúscula y solemnidad al estudio que resulta de la reflexión sobre los fenómenos del pasado. (10)

Alguno más ha concebido, con revolucionaria profundidad filosófica, la elaboración del conocimiento histórico como un nuevo tipo de ciencia, o una ciencia qui generis, y llamarla "Historiología" : "... de las ciencias propiamente dichas, ...las más extremosas son la historiología y la matemática pura, extremosas en cuanto ambas aspiran a la primacía ontológica, de tal suerte que en cierto modo radical se excluyen, o si se prefiere, se invaden en sus fundamentos mismos." (11)

Si se atiende a su origen etimológico, "el término griego ..... significa 'conocimiento adquirido mediante investigación', 'información adquirida mediante busca'." Así está concebida por Aristóteles en su tratado Historia animalium. "Como la investigación o busca aludidas suelen expresarse mediante narración o descripción de los datos obtenidos, 'historia' ha venido a significar 'relato de

9) E.H. Carr. Op. cit., p. 29

10) Cfr. José Gaos. De Antropología e Historiografía. Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, 1967, (Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, 40), p. 283

11) E. O'Gorman. Op. cit., p. 287

hechos'...' (12)

De todas formas, por derivación, el término ha sido aplicado al objeto de la indagación, tanto como a la búsqueda misma. Aún así, como bien señala Juan Brom, "... el contexto permite distinguir siempre, con facilidad, si se refiere al pasado del hombre o al estudio de ese pasado. ... está tan aceptado el uso de la palabra historia para designar ambos aspectos, que nos podemos conformar con el señalamiento hecho." (13)

Más importante que la denominación es el problema que representa el precisar qué tipo de conocimiento es la historia.

¿Se trata de un conocimiento cotidiano, accesible a cualquier mortal? O por el contrario, es un conocimiento científico, altamente especializado, en cuyos recovecos, por lo tanto, sólo puede penetrar el erudito ratón de biblioteca o de archivo. Podría pensarse entonces que se trata de un saber de altísimo nivel, propio para unos cuantos interesados en extraordinarios descubrimientos de archivos insondables.

Es posible afirmar también que puede tratarse, como la física, de un conocimiento profundo y elevado, de gran especialización que, sin embargo, puede ser reformulado en términos sencillos, al alcance de cualquier sujeto sin demasiada cultura, o también de un niño ingenuo, pero inquieto e inquisidor. Así parece postularlo Marc Bloch en su

---

12) J. Ferrater Mora. *Op. cit.*, v. I

13) J. Brom. *Op. cit.*, p. 17

muy conocida Introducción a su Apologie pour l'histoire ou le metier de l'historien: "... no alcanzo a imaginar mayor halago para un escritor que saber hablar por igual a los doctos y a los escolares. Pero reconozco que tal sencillez es privilegio de unos cuantos elegidos," (14)

En las postrimerías del siglo XX, discutir sobre si la historia es un conocimiento científico parece una ociosidad, una pérdida de tiempo, y dudar de ello se considera tan atrasado que ni vale la pena mencionarlo.

Pese a todo, en la era de la postmodernidad, en que los conceptos de ciencia, investigación científica, verdad científica, se están reformulando por enésima vez, existen ámbitos donde la discusión sobre la científicidad de la historia es aún tema de primera importancia y motivo de escisiones académicas, políticas, y desde luego personales. Tales debates se presentan no sólo en el ámbito de los consagrados sino también, quizá más frecuentemente y sin solución, en las niveles escolares primario, secundario y del bachillerato, en ciertos sectores sociales y en algunas regiones, no sólo de México sino de nuestra América.

De ahí la necesidad de estudiar el estatuto teórico que la historia asume en las diversas sociedades de América Latina, no sólo en los núcleos especializados sino, de manera preferente, en el ámbito de su enseñanza escolar. (15)

14) M. Bloch. Introducción a la Historia. Trad. Pablo González Casanova y Max Aub. 22a reimp. México, Fondo de Cultura Económica, 1984 (Colección Popular, 64), p. 9

15) La Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (ADHILAC) ha realizado esfuerzos hasta ahora infructuosos por

El problema de la discusión sobre la cientificidad de la historia tiene dos orientaciones, necesarias de ser consideradas aquí: la primera adquiere una connotación ideológica, que lleva a una aplicación política: si la historia no es una ciencia, no puede desarrollar principios válidos de aplicación general, no puede ser conocida y manejada por el hombre o por la sociedad en su propio beneficio. En la medida en que la historia fuera azarosa, es impredecible e inconductible y, por lo mismo, los seres humanos y las sociedades en general son mero objeto del devenir y están sujetos a las condiciones de desarrollo, evolución o involución que deciden factores inasibles. "El pasado está ahora hecho pedazos, convertido en elementos dispersos de un sistema inofensivo." (16) En el mismo sentido, resulta complementaria la afirmación de John D. Bernal: "En el curso de toda la historia escrita de la sociedad ... siempre ha sido muy peligroso el tratar de penetrar demasiado en el verdadero funcionamiento de la sociedad. Los intereses de las clases dominantes siempre hicieron que se propagara, tanto entre sus propios integrantes como entre los otros miembros de la sociedad, la creencia de que el orden social que garantiza sus privilegios constituía un ordenamiento divino establecido para la eternidad." (17) Y pese a que en la actualidad el estatuto

---

levantar un censo sobre el estado actual de la enseñanza de la historia en nuestro continente

16) J. Chesneaux. Op. cit., p. 36

17) John D. Bernal. Op. cit., p. 242

teórico de las ciencias sociales -entre ellas la historia- ha quedado bien sentado, los planteamientos ideológicos de los sectores hegemónicos siguen negándoles su valor y posición; para estos grupos, "... la función que desempeñan no es semejante a la de los consejeros, sino a la de los sirvientes: 'se les tiene confianza, pero no se les permite que olviden su situación', como ha dicho elegantemente un vicemarisca de la aviación." (18)

En cambio, si la historia se constituye como un conocimiento científico podrá, como toda ciencia, ser aprovechada en beneficio de la sociedad, en la medida en que el hombre puede conocer la dinámica de su evolución, los factores del cambio y, eventualmente manejarlos o aplicarlos en su provecho .Se piensa incluso que habrá de constituirse en un conocimiento que nos permita "...intervenir conciente y eficazmente en nuestro propio desarrollo, en forma parecida a como el conocimiento de la naturaleza nos permite intervenir en ésta en el sentido en que consideremos útil." (19)

Tal vez esta última formulación parezca simplificar un tanto la praxis social, que presenta condiciones mucho más complejas, pero es también cierto que "... cada vez resulta más difícil prescindir de esta ciencia que no sólo tiene como objetivo el análisis del pasado, sino que al producir el conocimiento de la realidad social nos permite intervenir en ella de manera correcta." (20)

18) Ibidem. p.357

19) J. Brom. Op. cit., p. 36

20) Corina Yturbe. Op. cit., p. 7

Planteadas de esta manera, las tesis anteriores pueden parecer ingenuas, o peor aún, dogmáticas y mecanicistas, y la formulación del estatuto científico de la historia deberá realizarse sobre fundamentos y términos que no resbalen hacia los abismos positivistas. Una Teoría de la Enseñanza de la Historia debe basarse en un planteamiento teórico de la historia, cuyo carácter científico concuerde con los avances de la filosofía de la ciencia post-einsteniana.

De aquí que sea necesario presentar una segunda vertiente del problema de la científicidad de la historia: ¿qué tipo de ciencia es la historia? ¿Cuál es el concepto de ciencia bajo el que se cobija? Dentro de un mundo teórico en el que los paradigmas se agotan, ¿cuál es la orientación epistemológica que puede servirnos para definir las categorías de científicidad del conocimiento histórico?.

Es evidente que la posición teórica de la historia que se tenga habrá de orientar los enfoques con las cuales se realice la enseñanza-difusión de la historia; por lo tanto, la formulación de una Teoría de la Enseñanza de la Historia deberá penetrar en las cuestiones epistemológicas que ayuden a definir su materia de estudio.

Hay que postular, entonces, una posición teórica de la historia que nos permita avanzar en el desarrollo de los elementos que debe considerar la famosa Teoría; sólo algunos principios generales que fundamenten el carácter científico del conocimiento histórico, para proceder posteriormente a

analizar la validación de la historia para el hombre en sociedad.

De acuerdo con Lenin, el materialismo histórico es la única concepción científica de la historia. (21) El propio Marx afirmaba, en La Ideología Alemana: "Nosotros conocemos una sola ciencia la ciencia de la historia." (22) Tal afirmación, aunque prematura, estaba lejos de ser una mera especulación; al paso del tiempo -en el que toda ciencia se construye-, ha quedado demostrado que la teoría marxista establece la posibilidad del conocimiento científico de la historia en tanto que "coloca las piedras angulares de la ciencia de la historia, a partir de la cual se pueden producir explicaciones del proceso histórico." (23)

Es importante señalar que esta "cimentación" no necesariamente implica el desarrollo total de todo el edificio, y que "...muchos de los conceptos base de la ciencia de la historia no se encuentran definidos de manera completa sino que son índices de una concepción teórica que es necesario desarrollar." (24)

El punto de partida de la teoría marxista es el materialismo dialéctico. "Es materialista puesto que al sostener que el mundo sensible es material, le otorga una

21) V.I. Lenin. "Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo." En: C. Marx y F. Engels. Obras Escogidas en 1 v. Moscú, Editorial Progreso, 1969, p. 22

22) C. Marx y F. Engels. La Ideología Alemana. Trad. Wenceslao Roces. 2a. ed. México, Ediciones de Cultura Popular, 1974, p. 676 (La frase es parte de una de las notas que aparecen en el manuscrito original, tachadas posteriormente por Marx)

23) Corina Yturbe. Op. cit., p. 8

24) Ibidem. p. 13

primacía a la realidad sobre el pensamiento. Es una posición dialéctica porque al decir que lo que se percibe de este mundo sensible es el resultado de la práctica social en sus diversas modalidades -o lo que Marx llama 'la industria'-, Marx reconoce lo subjetivo -'lo sensible'- como resultado de un proceso. Por otra parte, Marx afirma el carácter histórico de 'lo sensible': el mundo sensible depende de la condición de la sociedad, es un producto histórico." (25) El conocimiento histórico, es decir la ciencia de la historia, es, pues, un producto histórico él mismo.

¿Qué tipo de conocimiento científico es la historia? A esta pregunta deberá responderse también científicamente: "La ciencia de la historia deberá, por lo tanto, construir no sólo su objeto de conocimiento sino una nueva terminología científica que permita la explicación del proceso histórico. " (26)

No sería, por supuesto, sólo la terminología científica la que habría de desarrollar Marx, sino toda la estructura teórica -esbozada sólo en algunas de sus partes-, de la que derivaría la interpretación materialista de la historia. Para desarrollar tal estructura, Marx "... parte, no de abstracciones y conceptos, sino del hombre concreto considerado en su actividad productiva, es decir, en sus relaciones económicas y sociales." (27) Aserto que se genera

---

25) Ibidem, p.23

26) Ibidem

27) Ibidem, p. 31, Cfr. C.Marx, La Ideología Alemana...cit. p.

en una percepción de la vida humana en la que la actividad productiva desempeña un papel fundamental.

Para Marx, la producción de su vida material constituye el primer hecho histórico realizado por el hombre -genéricamente considerado-. Sin embargo, tal premisa no significa que la teoría marxista considere al ser humano exclusivamente en su carácter de homo oeconomicus, como vulgarmente se ha interpretado en algunas ocasiones. Todo lo contrario, el marxismo es un profundo humanismo en la medida en que atiende a la percepción de la vida humana, históricamente considerada, y busca la explicación de su desarrollo en el conjunto de sus diversas expresiones o manifestaciones, analizadas a partir de una jerarquía de determinaciones (28), dentro de la cual la producción y la reproducción es lo que determina todos los demás aspectos de su desarrollo social y "cultural".

En otros términos, para Marx "... la historia es un proceso, un proceso inteligible cuya determinación esencial es la transformación de la naturaleza por el trabajo del hombre y a través de esto, la transformación de los hombres mismos." (29)

En este sentido, la propuesta de la teoría marxista es la de entender la historia como un proceso, superando la idea de "exponer" los hechos que integran dicho proceso de manera aislada. (30)

28) Cfr. C. Yturbe, Op. cit., p. 32

29) Ibidem, p. 37

30) En esta somera revisión necesariamente quedarán fuera una

Es decir, un principio del materialismo histórico es que, como señala Pierre Vilar, "el objeto de la ciencia histórica es la dinámica de las sociedades humanas." (31) Formulada de esta manera por el historiador catalán, tal afirmación nos precisa que el interés del estudio histórico no se centra en hechos aislados, "únicos e irrepetibles", ni siquiera en la probable concatenación causal de algunas "cadenas de hechos históricos", sino en la intrínseca relación que permita explicar el cambio histórico de las sociedades en movimiento perpetuo.

Lo que no significa que el historiador se desentienda de los fenómenos particulares; al contrario: los hechos " ... vinculan la vida cotidiana de los hombres a la dinámica de las sociedades de las que forman parte..." (32) Vilar incluso clasifica los tipos de hechos que son materia de estudio del historiador para dominar científicamente su materia: Los "hechos de masas", los "hechos institucionales" y los "acontecimientos". Tal clasificación incorpora ya un avance a la teoría marxista, y la explica en función de sus postulados generales, para aplicarla metódicamente.

Ahora bien, esta aportación metodológica sólo

---

gran cantidad de conceptos que forman parte de la teoría materialista de la historia, de igual manera que su articulación al cuerpo teórico total. Sólo interesa destacar aquí, particularmente, la conciencia.

31) Pierre Vilar. Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Trad. M. Dolores Folch. 3a ed., Barcelona, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1981, p. 43

32) Ibidem

adquiere sentido en el marco de una teoría de la que continúa exponiendo algunos principios generales, pero sólo a título de propuesta general:

-La base de todo desarrollo histórico de larga duración se encuentra en el desarrollo de las fuerzas productivas. Esto hace necesario que los historiadores tengan en cuenta las características demográficas del periodo que estudian (número de hombres y su división en sexos, edades, ocupaciones, etc.), así como las "modificaciones ocurridas en las técnicas de producción" y las de la fuerza productiva del trabajo de la que "según Marx, depende la habilidad media de los trabajadores, del desarrollo de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas, de las combinaciones sociales de la producción, de la extensión y la eficacia de los medios de producción y finalmente de las condiciones naturales." (33)

Además es necesario tomar en cuenta que tales medios de producción se desarrollan en una sociedad caracterizada por las relaciones sociales y humanas que se crean en función de esas fuerzas productivas. En otras palabras, toda investigación histórica, para comprender y explicar cualquier fenómeno o proceso histórico deberá orientarse a responder cuestiones como las siguientes: ¿Quién posee estos medios de producción? ¿Y cuál es el sentido exacto de la palabra 'posee' ? ¿Quién maneja productivamente estos medios? ¿Quién a través de esta doble relación, es el

33) Ibidem, p. 44. Apud Carlos Marx. Subrayado del autor.

dominador? ¿Y el dominado? ¿Quién se aprovecha? ¿Quién consume? ¿Quién acumula? ¿Quién se empobrece? ¿Qué relaciones -jurídicas, cotidianas, morales - se han establecido entre las clases sociales así consideradas? ¿Qué consciencia tienen de estas relaciones los hombres que constituyen estas clases? ¿A qué contradicciones, a qué luchas dan lugar estas relaciones? ¿Con qué resultados? ¿Estas relaciones favorecen o entorpecen (en cada momento) el desarrollo de las fuerzas productivas definidas anteriormente? He aquí una serie de preguntas a las que es importante contestar." (34)

Sirva esta larga cita del historiador catalán para entender la forma en que la clara inteligencia del profesional de la historia traslada a fórmulas operativas -interrogantes metodológicas-, los principios del postulado básico de la teoría marxista de la historia, por otra parte tan conocido: "... en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social." (35)

Cabe agregar, siguiendo al mismo Vilar, que para

34) Ibidem, p. 45

35) C. Marx, Prólogo de 1859. Contribución a la Crítica de la Economía Política. En: Obras Escogidas, cit., p. 187

responder a aquellas interrogantes planteadas, y a muchas otras que pueden surgir en la búsqueda del historiador, habrá que desarrollar la observación empírica, -para la cual habría que precisar una buena cantidad de orientaciones, lo que no es el caso hacer aquí-, pero no quedarse solamente en ello, sino guiarse por "el conocimiento teórico del modo de producción dominante en la época observada", lo que en otros términos significa "el conocimiento de la lógica del funcionamiento social, que expresa la totalidad de las relaciones sociales observadas en su interdependencia." (36)

#### EL PROBLEMA DE LA CONSCIENCIA.

Otro elemento central de la teoría marxista de la historia, de particular importancia en el tema de la enseñanza, es el de la Consciencia. Bien conocido, aunque no siempre suficientemente analizado, es el párrafo siguiente del Prólogo de 1859: "El conjunto de las relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de consciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la consciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su consciencia." (37)

36) Pierre Vilar. Op.cit., p. 45

37) C. Marx. Prólogo de 1859, en Obras Escogidas cit., p. 187

Frecuentemente se ha querido entender esta proposición como la afirmación del carácter exclusivamente material, económico, del ser humano y de la sociedad. No hay tal. "El ser social tiene ciertamente su fundamento en la economía, pero no se limita a ella. Aunque las relaciones sociales estén esencialmente determinadas económicamente, aparecen siempre en formas concretas de superestructuras, por ejemplo, como relaciones jurídicas, políticas, religiosas, etcétera. Por otra parte, las superestructuras no se limitan a las representaciones sociales, sino que comprenden también las relaciones políticas, etcétera, altamente materiales."

(38)

Es decir, cuando Marx habló de la estructura económica de la sociedad como el fundamento real sobre el cual se eleva "un edificio político y jurídico al que corresponden formas determinadas de la conciencia social", de ninguna manera estaba planteando un esquema mecanicista y unilineal ni mucho menos desconociendo la riqueza de la vida humana, en sus múltiples manifestaciones; atiende a toda esa "...superestructura de impresiones, de ilusiones, de formas de pensar y de concepciones filosóficas particulares..." a que alude en El 18 Brumario de Luis Bonaparte, pero las entiende no como las "...razones determinantes y el punto de partida..." de la actividad del hombre, sino como producto de las condiciones materiales y de las relaciones sociales

38) Franz Jakubowsky. Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la historia. Trad. Luis Pérez Lara. Madrid, Alberto Corazón, 1973 (Comunicación, Serie B, 26) p. 62

correspondientes.

No se trata, por supuesto, de un producto directo, automáticamente determinado, o mecánicamente organizado y mucho menos se trata de un conjunto inocuo de elementos inertes. Federico Engels lo señala claramente en una muy conocida carta a Joseph Bloch: "...Según la concepción materialista de la historia, el factor que en última instancia determina la historia es la producción y la reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto. Si alguien lo tergiversa diciendo que el factor económico es el único determinante, convertirá aquella tesis en una frase vacua, abstracta, absurda. La situación económica es la base, pero los diversos factores de la supraestructura que sobre ella se levanta -las formas políticas de la lucha de clases y sus resultados, las Constituciones que, después de ganada una batalla, redacta la clase triunfante, etc. (39) las formas jurídicas, incluso los reflejos de todas estas luchas reales en el cerebro de los participantes, las teorías políticas, jurídicas, filosóficas, las ideas religiosas y el desarrollo ulterior de éstas hasta convertirlas en un sistema de dogmas, ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su forma."

(40)

---

39) Nota: subrayado mío, In Memoriam, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917.

40) F. Engels, Carta a Joseph Bloch, 21 de septiembre de 1890. En: C. Marx. Obras Escogidas, cit., v. I, p. 734

Es necesario hacer notar que las proposiciones anteriores de ninguna manera se refieren al conocimiento científico, que conforma la apropiación válida y verídica de la realidad, y que no se encuentra determinado -aunque pueda estar condicionado- por las relaciones sociales -estructura de clases-, que rijan en una época determinada. El estudio de la sociedad tendrá que basarse en la comprensión de ese "juego mutuo de acciones y reacciones entre todos estos factores, en el que, a través de toda la muchedumbre infinita de casualidades (es decir, de cosas y acaecimientos cuya trabazón interna es tan remota o difícil de probar, que podemos considerarla como inexistente...), acaba siempre imponiéndose, como necesidad, el movimiento económico. De otro modo, aplicar la teoría a una época histórica cualquiera sería más fácil que resolver una simple ecuación de primer grado." (41)

La cuestión de la consciencia social es otro de los temas que, apuntados genialmente por Marx y Engels, están muy lejos de haber sido desarrollados en su totalidad y enorme complejidad.

Revisemos algunos rasgos.

Cuando Marx afirma: "No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia" sería necesario atreverse a profundizar en el significado de los términos "ser", "ser social", orientándose hacia la formulación de una Ontología

41) Ibidem

Marxista. Interesante aportación dejó formulada, infortunadamente trunca, Juan Garzón.. (42)

El problema de la consciencia en Marx se encuentra necesariamente referido al problema del Ser: "No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia."

El análisis de este enunciado obliga a profundas honduras ontológicas, que han llevado a serios debates a los marxistas contemporáneos, y que incluso definen "posiciones" o "escuelas" irreconciliables hasta hoy (Piénsese, simplemente, en la diversidad de las posiciones althusseriana y gramsciana, y sus derivados). Para mi propósito, seguiré suscintamente a Franz Jakubowsky en su tesis doctoral que si bien fue escrita en 1937, fundamenta una orientación valedera en el sentido de la historia.

Al establecer en el ámbito de lo humano las relaciones entre el pensamiento y el Ser, Marx se orienta al conocimiento del "...Ser como ser humano y social, y no solamente como Ser natural y por consiguiente, al conocimiento de la Consciencia como pensamiento humano." (43) Por eso es que pueden entenderse ambos como una unidad: "El Pensamiento y el Ser son, pues, ciertamente distintos, pero al mismo tiempo forman juntos una unidad." (44)

El pensamiento no es una función meramente

---

42) Cfr. Juan Garzón Bates. Carlos Marx: Ontología y Revolución. México, Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 3)

43) F. Jakubowsky, Op. cit., p. 97

44) Ibidem. Apud. Marx. Manuscritos

contemplativa, sino que se sitúa plenamente en la historia, está condicionada por la historia y puede devenir factor de transformación histórica. Es por ello que al afirmar: "...el ser social determina la consciencia...", se está implicando la totalidad de lo humano. Por ello, la afirmación induce a que, para entender lo que significa la determinación de la consciencia por el ser social, sea necesario examinar no sólo las relaciones económicas, sino todos los factores supraestructurales que integran el ser social: pertenencia de clase, profesión, familia, tradición ideológica, etc. Pero sobre todo, "La relación de la consciencia con el Ser no puede ser comprendida correctamente más que cuando el Ser es tomado dinámicamente como proceso." (45), es decir, en su proyección histórica. "No es sino considerando la realidad social en su curso histórico como se le desvela en tanto que realidad humana, como totalidad de relaciones entre los hombres y no entre las cosas. Tan sólo entonces deja la Consciencia de situarse fuera del Ser, ya no aparece separada de su objetivo; es una parte a la vez pasiva y activa del devenir histórico de la realidad." (46)

La unidad del Ser con la Consciencia se expresa necesariamente en una interacción dialéctica, y siempre "... en el interior de la dinámica histórica de la realidad humana..."; es por ello que tal relación no puede darse más que en la unidad de la teoría y la práctica. Hasta aquí

---

45) Ibidem. p. 100

46) Ibidem

Jakubowsky.

Lo que significa, en pocas palabras, que Marx está fundamentando ontológicamente la historicidad del ser humano y por lo mismo, de su consciencia; es decir, de la representación que el Hombre se hace del mundo en torno, mundo que es ideal y material.

Pero si el hombre no es un ser en abstracto, sino "...el conjunto de sus relaciones sociales...", es decir, su ser social; y si, por otra parte, es ese ser social el que "... determina su consciencia...", encontraremos que el hombre puede tener la percepción del mundo en torno que tal ser social le "determine". No hay pues, una sola forma de consciencia para toda la humanidad, ni menos en cada periodo histórico.

Las formas de la representación, de la consciencia, estarán condicionadas a la estructura social de su momento: la sociedad no es unitaria ni uniforme. La división de la sociedad en clases o en grupos determinados, implica la hegemonía de una de ellas y, por lo mismo, la predominancia de una forma de representación que se impone sobre las demás, sin ser necesariamente válida, es decir, científica. Las clases dominantes, con el fin de perpetuar su predominio, establecen una hegemonía sobre el conjunto social. (47)

La hegemonía no se limita a la detentación de los

---

47) Cfr. Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires, Nueva Visión, 1972. También: Angelo Broccoli. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Trad. Fernando Mateo. México, Nueva Imagen, 1977

medios de producción, ni a controlar las fuerzas productivas en un sentido meramente económico. Como ha sido bien estudiado y demostrado, tal hegemonía implica el control de los aparatos políticos y, sobre todo, los procesos mentales, las representaciones más elaboradas del intelecto, y las orienta en un sentido de sujeción de los sectores subordinados -la enajenación de la consciencia-, que facilitan la continuidad del dominio económico-político.

¿Qué relación guarda todo esto con la enseñanza de la historia? Más aún, ¿qué vinculación puede establecerse a partir de aquí con una Teoría de la Enseñanza de la Historia?

Dos elementos más, a partir de lo anterior, emergen a la consideración: un concepto del hombre y un concepto de la educación, otra actividad vital humana, tanto como la historia.

De la dilucidación de estos dos elementos habrán de derivarse los objetivos que deben proponerse para la enseñanza-difusión de la historia.

#### EL CONCEPTO DEL HOMBRE:

Sustento la convicción de que el conocimiento histórico debe ser un conocimiento VITAL. Es decir, un conocimiento sin el cual no sea posible vivir. Tal afirmación puede parecer exagerada, puesto que no se requiere la

historia para respirar, comer, dormir y reproducirse, funciones biológicamente indispensables para la vida orgánica.

El concepto VITAL que aquí se usa, está fundamentado nada menos que en una concepción de la vida humana que se hace necesario explicar: "... la filosofía de la historia carece de base firme si no la busca en una ontología del hombre: si no es una historia de su ser." (48)

No es novedosa la aseveración de que el hombre, el ser humano, no está hecho en definitiva: se está haciendo. Propuesta desde tiempos remotos, la afirmación de tal realidad fue retomada y reelaborada por Heidegger en el primer tercio del siglo presente, para convertirse en postulado ontológico básico de la filosofía del hombre: el Ser se expresa como ser en el mundo, es el Dasein, es decir, el Hombre. (49)

"Enseña Heidegger, refiriéndose al existir humano, que únicamente existe históricamente ... porque tiene por estructura lo que él llama la temporalidad de la 'cura'...; temporalidad que, a su vez, es histórica, necesariamente. Es decir, que el existir humano no es temporal, porque esté en o pertenezca a la historia ... sino que el existir humano es histórico, justamente porque es temporal." (50)

---

48) Eduardo Nicol. La idea del hombre. México, Fondo de Cultura Económica, 1977 (Sección de Obras de Filosofía) p. 26

49) Martín Heidegger. El Ser y el Tiempo. Trad. José Gaos. México, Fondo de Cultura Económica, 19 (Sección de Obras de Filosofía) Passim

50) O'Gorman. Op. cit. p.207

Transportados a España y a Hispanoamérica por Ortega y Gasset y José Gaos, los conceptos de la filosofía heideggeriana han sido retomados por Eduardo Nicol y Edmundo O' Gorman y recreados por ellos, en diferentes pero no opuestas perspectivas, que actualizan y mantienen la vigencia de esa forma de concebir la vida humana, subyacente y no siempre reconocida como sustentación básica de la revisión filosófica de la Modernidad y la Posmodernidad.

Puede decirse que la vida humana es el único ser del universo -al menos de nuestro planeta, hasta donde sabemos-, que se sabe a sí misma, se hace a sí misma y se justifica. Es decir, que tiene capacidad de pensar sobre su propio ser, tiene capacidad de construir y orientar su desarrollo y puede darse un sentido, un por qué y un para qué.

En otras palabras, "... el hombre es ... un ser que se enfrenta al entorno, a la realidad que lo circunda, para sobrevivir; pero al hacerlo se enfrenta también a sí mismo... Sólo el hombre es capaz de preguntar; sólo él se plantea problemas. Es, al mismo tiempo, el único ser que al interrogarse a sí mismo, se convierte en un problema para sí mismo; pregunta a todo y a sí mismo por su propia esencia, y con ello, trasciende la inmediatez de la realidad dada." (51)

Es así que el ser humano es el ser de la autognosis  
: es el único ser que se conoce a sí mismo, que se piensa a

51) Fausto Hernández Murillo. Programa para la signatura Antropología Filosófica I y II, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Licenciatura en Pedagogía, 1991, Mec., p. 1-2

sí mismo, que reflexiona sobre sí mismo. (52) Y ello es así porque el hombre se identifica con y se diferencia de "el otro": se reconoce en los otros seres humanos, de su entorno, de su sociedad; es decir, en el sentido de la "otredad" de los seres que son como él, semejantes pero distintos.

El reconocimiento del hombre en otros seres debe realizarse en el espacio -en otras sociedades, culturas, razas, regiones-; pero también debe realizarse en el tiempo: en la identificación de semejanzas y diferencias, antecedentes y consecuentes que le dan su sentido vital, activo y actual. Porque... "El creador de la historia es un ser que se crea a sí mismo históricamente" ... ¿Cómo es que se crea a sí mismo? A partir de lo que está dado: "La existencia consiste en dar forma a lo recibido por herencia: herencia biológica y herencia de la cultura. Por tanto, la historia como pasado es causa contribuyente de la historia como acción actual. El ser humano tiene una genealogía: existencia es presencia actual del pasado." (53)

El conocimiento de sí mismo que el hombre realiza al reconocerse en otros y diferenciarse de ellos es un discernir. Constituye un primer paso en el encuentro de la propia identidad: es la identificación de sus características propias, únicas, y de las que comparte con otros: genéricas, comunitarias, humanas. "Es la capacidad de objetivar y

---

52) Cfr. Juan Manuel Silva Camarena. Autognosis. Esquemas fundamentales de la filosofía del hombre. México, Editorial de Letras, Ideas e Imágenes, 1986

53) E. Nicol, Op. cit., p. 40

subjetivar." (54)

Existe además otra facultad del hombre "... que es el eje de todos los diversos logros y manifestaciones de su civilización. Se trata de la facultad del hombre de ir más allá de sí mismo, de trascender los límites de su ser físico." Esta facultad le permite "... entrar en una relación consciente, supra-corporal con el no-yo. Al reconocer un no-yo como entidad distinta, el hombre se coloca en el lugar del otro ser, llega a ser capaz de sentimientos 'vicarios'." (55)

Esto significa que puede establecer una relación entre él y el mundo a su alrededor, con la realidad humana y la no humana, pero sobre todo con la primera. "Es discernir y unir al mismo tiempo. Es la esencia misma de un ser que se preocupa por algo más que de sí mismo." (56)

Quien no se reconoce en otros y se diferencia de ellos de esta manera, no vive una existencia plenamente humana. En cierto sentido, se puede afirmar que se tendría una existencia más alejada de la humanidad plena y más cercana a la animalidad. Se puede comparar al gato de casa rica, mascota consentida, al que no le importa su congénere callejero, hambriento y pateado por el carnicero de la esquina.

Es decir, el sentido verdaderamente humano de la

---

54) Cfr. Erich Kahler. Historia Universal del Hombre. Vers. esp. Javier Márquez. México, Fondo de Cultura Económica, 1943 (Sección de Obras de Historia), p. 21

55) Ibidem

56) Ibidem

vida reside en la pre-ocupación por sí mismo, pero a través de la pre-ocupación por los otros. Es el sentido de la "otredad", es el discernir y trascender, es la sublimación de lo humano en el paso del "yo" al "nosotros", en el que somos "nos" y somos "otros".

En este sentido, la conciencia y la asunción de la otredad "me completa". Porque el hombre no es, sólo por sí mismo, ni es completo por sí mismo. "Se encuentra aquí la estructura dialéctica de la existencia. El individuo está siempre ligado a lo que no es él mismo. Jamás llega a estar absolutamente desvinculado y solitario. Eso que nosotros llamamos soledad no es sino una manera de estar ligado al otro y a las cosas." (57)

Pero además de esta relación, el hombre es, por definición, un ser deficitario, o mejor dicho, "...el hombre es contingente o insuficiente por necesidad..." (58) Ese carácter incompleto, que debe encontrar fuera de sí mismo la unidad perdida y una felicidad metafísica, fue percibida desde los pensadores de la Grecia clásica, y espléndidamente expresada por Platón en el mito de la "mitad perdida" (59) Es por ello que puede afirmarse, con Nicol, que "...el otro no es más que el yo mismo reencontrado (tanto bien como mal). Es por eso que lo reconozco siempre inmediatamente, como hombre, incluso cuando me es desconocido como individuo: simplemente,

57) Eduardo Nicol. Vocación y libertad. en: Ideas de vario linaje. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1990 (Seminario de Metafísica, Colegio de Filosofía), p. 285

58) Ibidem, p. 286; subrayado del autor

59) Cfr. Platón. El Banquete. Existen múltiples ediciones

yo me reconozco en él." (60)

En este ámbito de posibilidades y carencias del ser humano, la historia es un conocimiento sine qua non: sólo a través del re-conocimiento de los procesos vivos, vitales, que son mis antecedentes, que me constituyen, me reconozco como parte de una comunidad, de un entorno cultural. Por conocer el pasado, entiendo el presente y me ubico en él.

Sólo de este modo puedo actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente respecto de ellos. Este es el actuar plenamente humano al que me he referido antes; ésta es la conciencia histórica que es deber de los historiadores hacer evidente en los hombres y mujeres de su sociedad.

Se ha dicho antes que la existencia humana es histórica, y que lo es porque tiene como característica el ser temporal. En el transcurso temporal en que la existencia humana es, realiza hechos que, por ser humanos, son históricos. Puede decirse entonces que "... la historicidad es aptitud o capacidad de engendrar historia" y que "...El modo auténtico de la existencia supone el ejercicio autónomo de esa capacidad." (61)

De aquí se deriva entonces la posibilidad de hacer la historia, "... ya sea por la vía de la preocupación práctica, ya por el de la preocupación teórica, o científica.

---

60) E. Nicol. Vocación..., p. 287

61) E. O'Gorman. Op. cit., p. 207

Es decir, se afirma la posibilidad de la Ciencia Histórica "... porque, en definitiva, la existencia humana es capaz de conocerse a sí misma, puesto que ... la historia es existencia humana." (62)

La capacidad de engendrar historia -ya sea por la vía teórica o práctica- que el hombre tiene, no es abiertamente libre o incondicionada; "... está condicionada por la herencia del pasado, y el ejercicio autónomo de ella no consiste en el ciego libertinaje que algunos imaginan, sino en una libertad dentro de los límites de la 'situación.'" Y precisamente, para tener tal libertad, para poseer la posibilidad real de ejercerla, "...es necesario conocer la situación, saber 'donde uno está'. Por eso dice Heidegger que solamente quien vive con autenticidad su existencia 'tiene un destino, porque sólo él puede determinar lo que en su vida le es impuesto y lo que él puede imponer'; ... El hombre inauténtico carece de destino, porque no percibe sus posibilidades. Se convierte en 'una cosa que evoluciona'." (63)

#### LA HISTORIA ¿PARA QUE?

¿Para qué, entonces, la Historia?. A reserva de

---

62) Ibidem, p. 208

63) O'Gorman, Ibidem, p. 213. Apud. Heidegger-De Waehlens.

hacer un par de agregados al sentido y fin del conocimiento histórico, se puede afirmar, con O'Gorman y Heidegger que "... el verdadero fin del conocimiento histórico, como no podría ser de otro modo, es revelarle a la existencia su verdadera historicidad al mostrar las posibilidades reales elegidas por las existencias que fueron ... distinguiendo en ellas lo único y lo que se repite (libertad y herencia)." (64)

Sin embargo, aun esta afirmación no resuelve la cuestión.

En el supuesto de que el conocimiento histórico le "revele a la existencia su verdadera historicidad", ¿qué sentido tendría ello? Dos respuestas han de reconocerse de los argumentos que hemos formulado: la historia re-conocida permite al hombre reconocerse con plena humanidad en los otros, y le permite, por otra parte ejercer su historicidad, es decir, actuar con plena conciencia.

Surge de aquí una nueva posibilidad: ambas facultades, plenamente humanas, y sólo humanas, pueden realizarse en función de una posibilidad más del hombre: la previsión y la anticipación del porvenir. La conciencia histórica consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permite integrar el presente, como realización y como acción, orientadas siempre hacia la

64) Ibidem, p. 217

construcción del ámbito humano que adviene: el mundo que sigue o seguirá.

Los seres humanos tenemos posibilidad de intervenir en la formación del mundo futuro. No es ésta una afirmación que peque de "espontaneísmo" o "voluntarismo", deformaciones contra las cuáles previno Lenin con anticipación. No se trata, como dice Luis González, de encontrar en la ciencia histórica, "...la lámpara de mano que nos permita caminar en la noche del futuro sin mayores tropiezos." (65)

Ninguna ciencia posee tal "lámpara teórica" para su desarrollo. Por el contrario, las acciones de los hombres y las mujeres en la sociedad forman parte de una práctica social o, como bien señala Carlos Pereyra, de modalidades específicas de ésta, a través de las cuales los seres humanos intervienen, conscientemente o no, en el desarrollo social. La función de la historia es posibilitar que tales acciones sean conscientes, en la medida en que "La función teórica de la historia (explicar el movimiento anterior de la sociedad) y su función social (organizar el pasado en función de los requerimientos del presente) son complementarias (66) En otras palabras: el conocimiento de las sociedades presentes se gesta en el conocimiento de su pasado, pero además, "...los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se procuran

---

65) L. González. De la múltiple utilización de la historia. En: Carlos Pereyra et al. Historia, ¿para qué? México, Siglo XXI, editores, 1980 (Historia) p. 71

66) C. Pereyra, Historia, ¿para qué?, p. 28

en cada coyuntura." (67)

La posibilidad de aplicar el conocimiento histórico a solucionar problemas del presente no es automática, ni mecánica: mal lo entienden así los lectores superficiales o de plano desconocedores de Marx y Engels. La comprensión de los problemas presentes, primer paso para proceder a su solución, sólo puede darse a través del re-conocimiento de su origen, causas, características... Por tanto, "la teoría de la historia es la teoría de las articulaciones de las modalidades específicas de la práctica social, la teoría de cómo se estructuran dichos niveles específicos. Se trata, pues, y esto ya no es empirismo, de una teoría de la unidad de la multiplicidad de las prácticas existentes." (68)

Podría deducirse entonces que la historia "... al producir al conocimiento de la realidad social nos permite intervenir en ella de manera correcta."(69), entendiendo éste último término como la adecuación del sentido del desarrollo social y "mi propia condición dentro de él". De otro modo dicho: el conocimiento histórico posibilita al ser humano desarrollar la consciencia de la posición personal dentro de su sociedad, y la identificación necesaria para fundamentar su actuación solidaria en su devenir. "La historia es un pasado ahí, que el hombre hace consciente para justificar una

---

67) Ibidem

68) Carlos Pereyra. Configuraciones: Teoría e Historia. México, Editorial EDICOL, 1979 (Temas Filosofía y Liberación Latinoamericana, 21) p. 41

69) Corina Yturbe, Op. cit., p. 7

actitud vital en el presente." (70)

El sentido, el por qué y el para qué de la historia es "... en esencia, dotar al hombre de una identidad. A través de ella, el hombre toma conciencia de sí mismo, no sólo por el conocimiento de su pasado, sino también por su propia práctica cotidiana. En tanto que el hombre se hace consciente de su propia naturaleza, va adquiriendo cierta responsabilidad sobre sus propios actos y, por lo tanto, cierta libertad. Resulta entonces que, en la medida de su evolución, la historia se convierte en un proceso liberador".

(71)

Entonces, el conocimiento de la historia tendría que ser común a todos los hombres y mujeres, independientemente de los oficios que ejerzan, el grado escolar que alcancen, la edad que tengan y la clase social en que se ubiquen. De ahí la importancia que adquiere la difusión del conocimiento histórico, sea en su forma estrictamente escolar -en lo que puede entenderse formalmente como "enseñanza de la historia"- o en cualquier otra forma de comprensión, proyección y análisis, bien sea a través de los medios de difusión de masas, las conferencias, los artículos, los libros, los museos, el cine, el teatro o los que se quieran proponer.

Parafraseando a Pierre Vilar, de lo que se trata es

---

70) Eduardo Blanquel. Notas de clase. Curso de Historia

Universal. Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, 1957

71) Beatriz Alcubierre Moya. Reporte semestral de Didáctica de la historia I, 5o. semestre de la Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Marzo, 1992

de "enseñar a pensar históricamente." Con el mismo sentido se puede afirmar que la razón de enseñar historia es formar conciencia histórica en quien aprende; es decir, hacer que adquiera conciencia de la propia identidad, que sepa que su persona no es una hoja al viento, sino que está sustentada en el pasado individual, pero también integrada al entorno social del que forma parte: primero local, después nacional y más aún " ... una totalidad que la abarca y de la cual forma parte: la comunidad restringida de otros hombres primero, la especie humana después y, tal vez, en su límite, la comunidad posible de los entes racionales y libres del universo." (72)

La formación de conciencia histórica implica, además, identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en sentido cronológico progresivo, sino intercambiante e interinfluenciable.

#### EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

La importancia de difundir la historia, pues, es evidente.

Ahora bien, ¿quién debe hacerlo? La respuesta inmediata es: los historiadores, por supuesto. Pero, ¿todos los historiadores deben, quieren y pueden hacerlo? Para

---

72) Luis Villoro. El sentido de la historia. En: C. Pereyra et al. Historia ¿para qué? cit., p. 52

responder a esta cuestión es preciso señalar que el historiador que pretenda realizar una difusión de la historia en el sentido de "conocimiento vital" que se mencionó anteriormente debe entender que esta forma de concebir la difusión de la historia implica, primordialmente, una toma de conciencia histórica: en el tipo de historia que se difunda está implícita la forma de concebir el mundo, el pasado del hombre y la sociedad del presente. Por lo mismo, el historiador debe tener muy clara la conciencia de sus propósitos; toda actividad del historiador debiera empezar, entonces, "...por una explicitación de lo que el [historiador] entiende que está haciendo." El problema es que "...a decir verdad, para la mayoría de quienes consagran a la Historia sus desvelos, lo que esos desvelos significan no es cosa que por sabida callan, sino por ignorada." (73)

Por otra parte, no todos los historiadores se hallan bien dispuestos a compartir su saber con todos los sectores de nuestra sociedad; en ocasiones, dice Chesneaux, "... es tan rígida la reclusión de los intelectuales en nuestra sociedad que se puede decir que ... las puertas invisibles de nuestras universidades se hallan tan herméticamente cerradas como las de las fábricas de los grandes complejos industriales o de las unidades hospitalarias." (74)

El dicho de Chesneaux podría referirse, más que a

---

73) O' Gorman, Op. cit., p. XI-XII

74) J. Chesneaux. Op. cit., p. 10

las instituciones mismas, a la mente de muchos intelectuales, cuyas Torres de Marfil constituyen verdaderos bunkers inexpugnables, dentro de los cuales creen salvarse del "demérito" de descender a impartir su saber a través de la docencia, o de otros medios de difusión tanto o más populares que ese: libros para niños, revistas "femeninas" y "masculinas", periódicos deportivos, programas de televisión, de radio y muchos más.

Y aquí surge otro problema:

Frente al desinterés de muchos historiadores por la difusión de la historia en amplios sectores de la población, resulta aterrador percatarse de la forma en que el imperialismo cultural capitalista obliga a borrar la conciencia histórica de los pueblos que la poseen en alto grado, como es el caso del nuestro. No es difícil darnos cuenta de la paulatina reducción y desaparición de la historia en los niveles escolares de primaria y secundaria - basta una revisión comparativa de los libros de texto en las últimas seis décadas- , y de la consecuente dificultad para hacerla estudiar, comprender y amar en el Bachillerato.(75).

75) Muy pocos estudios se han realizado al respecto. Como base de investigaciones más amplias se encuentra el estudio pionero realizado por Josefina Z. Vázquez, Nacionalismo y Educación en México. México, El Colegio de México, 1970 (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9) De manera aislada y un tanto dispersa, varios historiadores y profesores de historia intentan investigar la situación actual de la enseñanza de la historia en México. Se han elaborado ya varias tesis de Licenciatura en Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, con estudios al respecto. Cabe destacar también el trabajo del Seminario Permanente de Enseñanza de la Historia que labora desde

En los programas de televisión, en las historietas o "comics", en las revistas populares, priva el presentismo y se olvida no sólo el pasado, sino toda relación de antecedentes, secuencia y consecuencia, desarrollo y causas necesarias y determinantes. Por lo mismo, el pasado no cuenta como fundamento ni como origen; el acontecer es el diario transcurrir de lo fortuito, del azar; el hombre y la sociedad no pueden comprender, y mucho menos conducir, los acontecimientos que se producen de manera fatal, inesperada, ajena e inevitable...

Importa mucho señalar entonces que este proceso de aniquilación ideológica no se produce en otros países con mayor conciencia histórica, al menos de la misma manera. Tal es el caso de algunos pueblos de Asia y Africa que "... viven intensamente su relación con el pasado, pero se burlan soberanamente de producir tesis 'de nivel internacional', de brillar en los coloquios y los seminarios de Occidente, de figurar en el sumario de las revistas orientalistas del mundo capitalista." (76)

Ahí no existe una crisis del saber histórico, como sí existe en Occidente, tanto entre los productores como entre los consumidores de ese saber.

De manera significativa, en México se produjo un fenómeno similar, en lo que se refiere a vivir la intensidad de una relación con el pasado, a todo lo largo del siglo XIX

---

mayo de 1990, con sede actual en la propia Facultad de Filosofía y Letras.

76) J. Chesneaux. Op. cit., p. 12

y durante las cuatro primeras décadas del XX. En la época postindependiente, la conciencia histórica de un amplio sector de la población -nótese que no hablo de conocimiento histórico-, se vinculó con el anhelo de construcción de la nación independiente, con un territorio, un pueblo y un gobierno debidamente consolidados, sustentados en el fundamento de la historia y, con el proyecto hacia el futuro de figurar entre las más avanzadas naciones de Occidente.

(77)

En las primeras décadas del siglo XX, otro sector amplio de la población buscaba, en buena medida como derivado de lo anterior, en un proceso dialéctico, concretar los anhelos de justicia social, manifiestos en la participación de la lucha popular revolucionaria, iniciada en 1910 y diferida en sus aspiraciones, quién sabe hasta cuándo.

Estos proyectos, con su base en el pasado histórico y su meta en el futuro cercano, presentaban múltiples problemas -sobre todo en virtud de la cercanía de la potencia imperialista del Norte-, pero no dejaban de reconocer sus orígenes históricos, y de sustentarse en ellos, con una conciencia de la realidad que hoy sitúa en el polo opuesto el proyecto gubernamental contemporáneo que encabeza, con su proyecto de modernización educativa -por no mencionar más-, el aniquilamiento de la conciencia histórica y, por lo mismo,

77) Cfr. la amplia producción historiográfica decimonónica, para mencionar la cual ocuparíamos muchas páginas. Baste, a manera de ejemplo, citar los nombres de Lucas Alamán, José Ma. Luis Mora, Servando Teresa de Mier, Mariano Otero, Vicente Riva Palacio, Justo Sierra...

de la conciencia social.

Según parece proponer la ideología de la dominación, "hay que vivir el presente; hay que desinteresarse del pasado". Se pierden de vista los puntos de referencia que permitirían criticar radicalmente el presente y definir así para el porvenir la exigencia de una sociedad cualitativamente distinta. El capitalismo se identifica con el único porvenir posible para él: el suyo propio... Por su parte, según señala también Jean Chesneaux, refiriéndose a los historiadores que no toman conciencia de la situación social, "El saber histórico, atrincherado tras de su objetividad, finge ignorar que refuerza, con toda la autoridad del tiempo, el poder de esta institución o de aquel aparato [de Estado]..." (78)

Es por ello imprescindible para los historiadores asumir el reto que nos significa esta situación y responder a él en la única forma posible: reivindicar para el conocimiento histórico su carácter de relación FUNDANTE del presente. Es decir, reconocer y proclamar en todos los ámbitos posibles que los procesos históricos constituyen la base, el fundamento, el origen, de los acontecimientos actuales; enseñar a entenderlo así, para lograr una más adecuada comprensión del mundo en que vivimos y del que somos responsables.

El presente "...no necesita del pasado sino en relación con el porvenir..." No se trata simplemente de

78) J. Chesneaux. Op. cit., p. 36

conocer el pasado : para comprender el presente y quedarse ahí, como parece señalarlo el historicismo; se trata de aplicar a la historia la Tesis 11, sobre Feuerbach, de Marx: es necesario transformar el mundo, y los historiadores debemos contribuir a esa transformación. O al menos, como señala Chesneaux, a su defensa.

Vivimos una época de crisis y, seguramente, de transición. La avasallante prepotencia del capitalismo no oculta su necesidad de sustentarse más solidamente, porque sus contradicciones minan sus cimientos. La crisis económica genera diversos problemas sociales que se proyectan a la política, a las ideologías, a la moral. Por la contraparte, se produce un repliegue del socialismo, que muchos anuncian como la destrucción definitiva de su valor y vigencia. Sería necesario revisar con cuidado, objetividad y conocimiento de la realidad los postulados teóricos del marxismo para -a través de un proceso dialéctico, particularmente referido a "la negación de la negación"-, descubrir la vigencia de los supuestos teóricos y la factibilidad de los ideales políticos y éticos; es decir, la posibilidad de realización de un socialismo histórico, con raíces en sus orígenes en el pasado y realización en el futuro, a través del esfuerzo y la participación colectiva y consciente del presente.

Esta revisión, que corresponde a todos los estudiosos de la sociedad -entre ellos, indefectiblemente, los historiadores-, significa un nuevo rescate del humanismo, entendido como el conjunto de los valores permanentes del ser

humano, y de las condiciones concretas que hagan posible su realización, que podrían sintetizarse en los siguientes postulados: igualdad de oportunidades para todos, sólo posible a través de una economía planificada y organizada por la colectividad, a través de una democracia real, y no sólo numérica, lo que permitiría el desarrollo de las mejores cualidades del ser humano, en la realización de la verdadera historia, que Marx contrapondría a la "Prehistoria" actual, en que el hombre no se ha desarrollado a plenitud.

Conviene señalar que las posibilidades de realización de estos ideales habrán de ubicarse en las condiciones concretas de lugar y tiempo de cada sociedad. Sólo la voluntad colectiva, mayoritaria, recogida desde el pasado y proyectada hacia el futuro, es decir, histórica, permitirá realizar el conjunto de anhelos antes mencionados, en cada sociedad nacional. Algunos proyectos de esta naturaleza se han concretado en México, como habremos de señalar más adelante. (79)

Hay que recordar que el hombre no nace hecho: el hombre y la mujer, que nacen macho y hembra, tienen la posibilidad de advenir plenamente humanos a lo largo de su vida. Pero la hombría se aprende [Paideia] y se desarrolla a través de los mecanismos que pueden enseñarse, y que constituyen características y condiciones del ser verdaderamente humano: saberse -es decir, conocerse a sí

79) Vid Infra, Capítulo IV: La selección y otros problemas.

mismo-; hacerse -es decir, construir por sí mismo su vida y la de su entorno-; y darle un sentido a su vida -a través del conocimiento de sus antecedente (el pasado) y de la proyección de su futuro-.

El servicio que puede prestar el conocimiento histórico para lograrlo es innegable, si logra superar los diversos obstáculos que se atraviesan en su realización. Uno de ellos, y no el menor, es el implícito y olímpico desprecio -o al menos desvaloración-, con que algunos historiadores profesionales consideran a la docencia y a todo lo que se denomine "enseñanza" o "difusión": son para ellos labores "de segunda" o inferiores al elevado rango de la investigación.

Quiero insistir en algunos aspectos complementarios a este respecto.

#### NUEVAMENTE SOBRE LA TEORIA:

Si uno de los propósitos que dan sustento a la investigación científica es el de su entrega a la sociedad para su aprovechamiento, éste debe ser su punto de partida, una de sus bases y, por lo tanto, fundamento de su desarrollo. El conocimiento histórico es un bien cultural que se construye para ser difundido; por tanto, la enseñanza de la historia tiene que ser una actividad fundamental para el historiador de hoy.

La investigación y la enseñanza tienen como centro común de su destino al conocimiento histórico en su quehacer.

Sin embargo, no es lo mismo hacer investigación histórica o enseñar historia por una parte, que investigar cómo realizar la enseñanza o difusión de la historia, por la otra.

A través del tiempo y por la desinformación se ha propagado la idea de que todo conocimiento o investigación sobre aspectos educativos corresponde exclusivamente a los pedagogos. ¡Craso error! Es cierto que la relación interdisciplinaria es importante pero sólo quien construye el conocimiento, en una perspectiva teórica y empírica, conocedor de su disciplina, puede establecer las directrices que son necesarias para su adecuada difusión, en diferentes niveles y ámbitos.

En los últimos veinte años se ha incrementado en nuestro país en particular -y en América Latina en general- la preocupación por los procesos educativos y, por lo mismo, la investigación sobre sus características, sus fundamentos, sus problemas y las posibles soluciones. Preocupación que no es, por supuesto, casual; tiene sus causas: los movimientos estudiantiles de 1968 y sus consecuencias; el desarrollo del socialismo en Cuba; la explosión demográfica y la consecuente demanda masiva de educación; la exigencia de reproducción de fuerza de trabajo en los sistemas capitalistas; la demanda de mano de obra calificada y por tanto, el análisis sobre la eficiencia y productividad de los sistemas educativos...

La importancia y fecundidad de la investigación educativa, que ha corrido pareja con el desarrollo de otras disciplinas sociales -por razones análogas en las cuáles

habría que profundizar-, ha dado muchas e interesantes aportaciones al análisis de la teoría y las prácticas de la educación actuales.

Por su parte, la investigación histórica ha resultado también enriquecida con su relación con otras ciencias sociales y con los avances del desarrollo teórico-filosófico de sus fundamentos.

Por eso parece extraño que en el terreno de la enseñanza de la historia no se hayan generado, sino indicios de investigaciones específicas, cuantitativa y cualitativamente proporcionales a las de las disciplinas conexas.

De hecho, ésta es una veta apenas abierta a los estudiosos e interesados en el tema, que combina los campos de la sociología de la educación, de la psicopedagogía, de la didáctica general y de las didácticas especiales, de la tecnificación educativa, de la teoría pedagógica, así como el análisis de los ámbitos filosóficos, jurídicos, económicos, políticos e ideológicos del proceso educativo.

Por otra parte, en el terreno de la historia, la problemática radica en la respuesta a varias preguntas, que no son sólo el "¿qué enseñar?" ni el "¿cómo enseñar?", sino una combinación de ambas y la postulación primordial del por qué y para qué enseñar historia, dentro de las cuales se ubican problemas tales como la selección y dosificación de los contenidos, los enfoques teóricos para el abordaje de los temas, los diferentes niveles de precisión fáctica a

determinar, las fuentes con las cuales trabajar y, sobre todo, las formas de captación, de aprehensión, de los contenidos históricos, a partir de la comunicación entre educando y educador en cualesquiera de los niveles en que se produce la difusión de la historia.

De aquí surge mi inquietud por buscar un sustento filosófico que ayude a explicar la problemática de la enseñanza de la historia, así como a encontrar apoyos teóricos, metodológicos y empíricos que permitan lograr soluciones a los problemas planteados.

Además, también me ha obligado a pretender formular una Teoría de la Enseñanza o Difusión de la Historia. Se intenta implicar en este esfuerzo un conjunto de supuestos teóricos, de los que habrán de derivarse propuestas metodológicas, sobre las formas y los problemas que asumen los procesos de proyección de la historia, no sólo en sus manifestaciones escolares, dentro de las aulas, sino en todos los ámbitos donde se producen los fenómenos educativos y, otras formas de la enseñanza de la historia en museos, salas de conferencias, sindicatos, partidos políticos, iglesias y, por supuesto, los medios de difusión de masas: televisión, radio, cine, prensa periódica.

Es importante señalar que, si bien una propuesta teórica de tal naturaleza tiene una estrecha relación con las Teorías de la Historia, no contiene los mismos elementos conceptuales, aunque coincida con muchos de ellos. Es decir, para la construcción de este nuevo apartado teórico habrá que

construir otras categorías de comprensión, que se vinculen estrechamente con las formas de percepción, análisis e interpretación del conocimiento histórico, pero que deben integrarse también con las categorías de las ciencias de la educación y de la comunicación y, sobre todo, con elementos epistemológicos que permitan articular los procesos de elaboración del conocimiento con los de interpretación y difusión de la historia.

Todo ello explica la razón del siguiente apartado, dedicado a la educación, y del siguiente capítulo de este trabajo, en el que se apunta la explicación de algunos elementos pedagógicos y didácticos. Parece obvio decir que tales aspectos se abordan por la relación que guardan con los procesos de enseñanza de la historia y no como factores educativos per se.

## CAPITULO III

## SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION:

Con el concepto de educación sucede lo mismo que con cualquier intento de precisión intelectual: abundan las definiciones, forjadas a lo largo de toda la temporalidad y a partir de todas las orientaciones filosóficas que las han inspirado. No es el caso de reproducirlas aquí. Sólo interesa, en principio, mencionar los dos polos que se presentan en las concepciones educativas contemporáneas con el fin de contrastarlas con la propuesta que habrá de hacerse para fundamentar la enseñanza de la historia.

Uno de estos polos arranca del concepto de educación postulado por Emile Durkheim, y reproducido después al infinito por diversos teóricos de la Pedagogía. Según Durkheim, la educación es "la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado a vivir." (1)

A esta definición, que se toma como base, se han hecho diversos agregados, de los cuales cito como ejemplo el siguiente: la educación se propone "... la transmisión constante de los valores del patrimonio cultural de la generación adulta a la nueva generación, con el fin de asegurar la continuidad de la

---

1) Emile Durkheim. Educación y Sociología. Pref. Maurice Debesse. Trad. Janine Muls de Liaras. Barcelona, Península, 1975, p. 75

cultura y de la organización social, así como el progreso de la civilización, mediante el análisis, la crítica y la revisión constante de estos valores." (2)

A través de tales postulados es posible percibir que se concibe la construcción de la educación como un proceso voluntarista, ejercido por todo el conjunto de individuos adultos de una sociedad, como una acción sobre todos los menores de edad -y sólo sobre ellos-. No se propone ninguna división o distinción específica de grupos o sectores de la sociedad, ni siquiera entre hombres y mujeres; menos aún entre sectores sociales, clases, ocupaciones, niveles económicos, ni nada que sea nota diferenciadora.

Por otra parte, puede mencionarse un concepto general de educación, siempre entendida como "proceso social" -que no establece diferencias entre las diversas formas de procesos educativos que necesariamente se presentan en la sociedad. Por último, la postura negativa que no concibe a la educación como un producto de la sociedad y que, por lo tanto, reproduce en su estructura las características de la entidad en que se da, como fenómeno social, y que le da origen: características tales como la desigualdad, las contradicciones, las similitudes parciales, el predominio de un sistema de ideas, la coexistencia de otros sistemas de ideas subordinados, etc.

Incluso se han hecho proposiciones a-históricas, como la siguiente: "Si se interrumpiera en todos los países el proceso

2) Luiz Alves de Matos. Compendio de Didáctica General. Trad. Francisco Campos. 2a. ed. rev. y ampl. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974 (Biblioteca de Cultura Pedagógica), p. 13

social de la educación, en menos de un siglo la humanidad habría vuelto a la barbarie primitiva; habríase perdido todo cuanto la humanidad ha conquistado durante largos siglos en experiencia, conocimientos, creencias, ideales, organización social y recursos mentales (?), morales y tecnológicos; en una palabra, habría sido despojada de su patrimonio cultural." (3)

Más que presentar suposiciones equívocas, me parece que es tarea obligada de todos cuantos nos dedicamos a la enseñanza, el estudiar las características reales, vivientes y movientes de los procesos educativos, tal como se desarrollan en esta sociedad concreta, en este tiempo y en este lugar, sociológicamente determinados, y además, encontrar la razón de ser de la educación, es decir, su sentido y sus finalidades, y no sólo quedarse en el análisis empírico.

Algunos pedagogos contemporáneos parecen orientarse a una apertura utilizable: "...si ese proceso sólo estuviera orientado a conservar y perpetuar la cultura transmitida por las generaciones anteriores, pronto sobrevendrían el estancamiento y el deterioro de esa misma cultura y de la vida social. ... La crítica y la continua revisión de la cultura y de los valores sociales, con miras a lograr superaciones progresivas y nuevos adelantos en bien de la humanidad, son inherentes al proceso social de la educación. Este es el medio más seguro y eficaz para corregir las deformaciones y los desajustes de la estructura

---

3) Ibidem, p. 20

social, así como las deficiencias de su funcionamiento." (4)

Pese al intento de renovar posiciones, nuevamente se presenta aquí una concepción voluntarista no sólo de la educación, sino del cambio social, en la medida en que concibe los procesos educativos como una panacea, capaz de transformar a la sociedad, en lugar de considerar la constante interacción producida entre la sociedad y la educación. Las fórmulas de una pedagogía tradicionalista, estática pese a sus declaraciones, anquilosante y en buena medida conductista, contienen afirmaciones como las siguientes:

"Es de relevante interés para la sociedad que todos sus miembros tengan una mentalidad saludable y esclarecida, un carácter bien formado y una personalidad bien desenvuelta y enriquecida por la cultura, para que no sean individuos marginales ni desajustados, y puedan contribuir, en la medida de su capacidad, al bienestar colectivo por su trabajo útil y productivo, y por su participación activa y bien orientada en la vida social, y por el cumplimiento exacto de sus deberes morales, cívicos y profesionales." (5)

Dentro de esa forma de concebir la educación priva un trasfondo idealista y generalizador, en el que se atribuyen propósitos y acciones a entidades abstractas incapaces de tenerlos. Según esta propuesta, "la educación" es "capaz" de "orientar a las nuevas generaciones", y también "la Pedagogía será capaz" de descubrir los "legítimos anhelos de la

---

4) Ibidem

5) Ibidem, p. 21

humanidad", para conducir hacia ellos a esas nuevas generaciones.

Otras corrientes más que conciben a la educación como un proceso desenajenante y liberador para explicar el cual se hace necesario, antes, proponer una definición de mi personal responsabilidad, generada en las reflexiones de mi experiencia profesional:

Concibo la educación como un proceso, humano, vital, socialmente condicionado y, por lo tanto, cambiante, complejo y contradictorio, que se produce como una interrelación entre un factor educando y un factor educador, y que consiste en:

enseñar		conocimientos
aprender		valores
transmitir		habilidades
proyectar		aptitudes
difundir	un	actitudes
orientar		ideas
liberar	conjunto	ideologías
introyectar		patrones de
descubrir		conducta
apoyar	de	nociones

desenajenar

ideales

desestereotipar

anhelos

todo lo cual produce cambios, transformaciones, en los dos más importantes factores de la educación, pero principalmente en el educando, en el sentido de ampliar sus posibilidades de elección, para tomar decisiones conscientes y destinadas hacia la superación en el desarrollo de su vida social.

Para entender cabalmente el contenido de esta propuesta, es necesario discernir el todo en sus partes y explicarlas por separado.

La educación se entiende como:

PROCESO: porque no se trata de un hecho o fenómeno aislado; ni siquiera se entiende como un conjunto de hechos o fenómenos sin más, sino necesariamente concatenados y en movimiento, en acción. La concatenación se produce tanto en el individuo que se educa como en el todo social en que se presenta. Si bien tales fenómenos no necesariamente se perciben de una manera simple, ni es posible descubrir su interrelación de manera mecánica o evidente, es incuestionable que en su conjunto forman un todo que va conformando el desarrollo de la personalidad de los individuos, modulando su actuar dentro de la sociedad y, por lo mismo, caracterizando el todo social.

Es HUMANO en tanto que proceso que se produce sólo entre seres humanos. La transmisión de ciertos hábitos o

habilidades, que se produce de manera mecánica e instintiva, como entre los animales -que quizá pudiera considerarse como un entrenamiento, no como un aprendizaje-, no puede considerarse como educación. En el proceso educativo interviene la razón, puesto que no es un proceso irracional; interviene también, aunque quizá parcialmente, y no siempre en el mismo grado, la voluntad, así como la intención y, en distinta medida, otras facultades que conforman el conjunto mente-cuerpo del ser humano. La elaboración de una Teoría de la Enseñanza de la Historia tendría que penetrar, dado lo anterior, con mucho mayor conocimiento de causa, en los procesos psicopedagógicos que fundamentan las actividades educativas; no sólo en lo que se refiere a las formas de aprendizaje y adquisiciones del conocimiento, sino a todos los factores racionales e irracionales que constituyen los modos de pensamiento y acción del hombre. (6)

VITAL: con este término se afirma que el proceso educativo se realiza, continua y permanentemente, a todo lo largo de la vida de los seres humanos. Existe una gran diversidad de posiciones respecto al momento del inicio de la vida: la concepción, la gestación, el alumbramiento, los primeros días, meses o años de la vida; el momento en que "se tiene uso de razón", etcétera. No es posible, ni es la intención de este trabajo, la de dilucidar aquí esta delimitación. Se puede afirmar

6) Entiendo que los avances más importantes en estos aspectos se encuentran en la obra de Jean Piaget. El estudio serio de sus investigaciones y su aplicación a la didáctica especial, así como los de sus seguidores, serán sin duda un invaluable apoyo para la enseñanza de la historia.

en cambio que, cuando quiera que sea el comienzo de la vida humana, se inicia también la educación. En lo que respecta a su fin, es evidente que el vivir termina con la muerte, si bien la decisión de no-vivir puede producirse antes que la muerte física y una de sus expresiones sería, precisamente, la negativa a la educación, la negación al cambio, a la transformación, a la constante superación.

**SOCIALMENTE CONDICIONADO:** No es novedad decir que la educación se produce en la sociedad. Tampoco lo es afirmar que, por lo mismo, los procesos educativos son influenciados por las características de la sociedad donde se producen. El problema está en dilucidar de qué manera actúa esta influencia, que más bien es una interacción. La educación no puede reproducir en forma mecánica los fenómenos sociales: es decir, no es aceptable la hipótesis leninista del reflejo, en la teoría de la representación de la realidad en la consciencia. Por lo tanto, se hará necesario, en una Teoría de la Enseñanza de la Historia, precisar las formas con que los procesos sociales condicionan la educación. A manera de ejemplo, se podría mencionar el incremento y atención que por la educación técnica se fomenta en la actualidad, como resultado de la exigencia de las empresas capitalistas por obtener mano de obra calificada y semicalificada para las necesidades de la producción -es decir, cibernetas y maquilos-, así como la situación de crisis actual de la educación relacionada con la crisis de la sociedad, que es mundial. (7)

7) Cfr. Eduardo Nicol. Crisis de la educación y la filosofía. En:

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

CAMBIANTE: Ningún proceso social -entre ellos el educativo- permanece estático, inmóvil. Puede decirse que una constante absoluta de la sociedad es el cambio. Pese a lo cual, subsisten grupos dominantes, formas de gobierno, autoridades menores, que parecen no conocer esta circunstancia y pretenden que los procesos educativos se mantengan quietos hasta el punto de la rutina o de la obsolescencia. O bien, -la situación educativa actual de México sería el ejemplo- se percibe una gran actividad, se suscitan discusiones, reuniones, proyectos; se postulan novedades y transformaciones; pero tan febril actividad resulta "gatopardiana": finalmente, todo sigue igual en los esquemas anteriores.

Es necesario, por lo tanto, diferenciar las necesidades y orientaciones de los cambios sociales -y por lo mismo la transformación de los procesos educativos- de la necesidad de continuidad y permanencia de valores culturales, del sentido humano de la vida misma, que tanto importa para la enseñanza de la historia. "La educación ya no ofrece una idea de la forma de ser del hombre futuro, y ha olvidado la idea del hombre que realizó en el pasado."(8) El cambio no puede significar desarraigo, transformación sin base, desorientación. Es necesario reflexionar seriamente sobre las formas, las conveniencias y los procedimientos para el cambio educativo en relación con el cambio social.

---

Ideas de vario linaje, cit.

8) Ibidem, p. 398

COMPLEJO: si la educación se encuentra condicionada por las características de la sociedad -tiempo y espacio- en la que se produce, y si tal sociedad -todas las contemporáneas-, es heterogénea y desigual, los procesos educativos reproducen tales condicionantes, aunque no de manera mecánica o automática, sino siguiendo su propio desarrollo. Puede afirmarse que los procesos educativos tienen una autonomía relativa respecto de la sociedad, entiéndase ésta como sociedad civil o como Estado, o ambas. (9)

Entonces hay que dilucidar y precisar las formas específicas de manifestación de los procesos sociales en la educación, con toda su complejidad, para entender las relaciones que esta multiplicidad y heterogeneidad de factores pueden tener con la enseñanza de la historia, como la valoración polivalente de la educación, según el enfoque de diversas ideologías o posiciones filosóficas, o incluso para la "opinión pública"; la coexistencia de clases, grupos y sectores sociales en las instituciones educativas, y la consecuente manifestación de la lucha entre ellas; la coexistencia de posiciones doctrinarias en los sectores de educadores, y la posible oposición entre ellas; etcétera. (10)

9) Cfr. Louis Althusser. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En: La filosofía como arma de la revolución. 10a. ed. México, Siglo XXI, editores, 1980. Cuadernos de Pasado y Presente  
10) Cfr. entre otros: Olac Fuentes Molinar. Educación y política en México. 4a ed. México, Nueva Imagen, 1988; Adriana Puigross. Imperialismo y educación en América Latina. 6a. ed. México, Nueva Imagen, 1989; Martha Robles. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, editores, 1977 (Educación); Gilberto Guevara Niebla. La crisis de la educación superior. México, Nueva Imagen, 1979; María de Ibarrola. Sociología de la Educación, cit.; de la misma autora: Las dimensiones sociales de

CONTRADICTORIO: De una realidad social compleja y contradictoria se desprende necesariamente una realidad educativa similar. La sociedad capitalista es desigual en razón de su estructura de clases, basada en un sistema productivo contradictorio en sí mismo. La educación, por su parte, manifiesta la contradicción, desde luego, en el hecho de ser a la vez producto y factor de la sociedad en la cual se produce; pero además, ejerce funciones diferentes y opuestas entre sí: "... cumple, por una parte, una función reproductora de la cultura de la humanidad en general, o bien, de formas específicas que ciertos sistemas pretenden perpetuar; y por otra parte, tiene también como propósito la formación de una consciencia crítica que permite al que se educa cuestionar la realidad en la que se desenvuelve, criticar los valores establecidos, los hábitos y costumbres anquilosados, para proponer nuevas formas de vida, nuevos patrones de conducta y nuevos conocimientos, para orientarse en la transformación de la sociedad." (11)

Para ejemplificar las funciones contradictorias de los sistemas educativos, cito a María de Ibarrola: la educación cumple "... una función de redistribución social; esto es, se pretende a través de la educación detectar las mejores habilidades y capacidades individuales, para orientar a los individuos, independientemente de su origen familiar, hacia las posiciones sociales que puedan desempeñar mejor para beneficio de

---

la educación. México, SEP, Cultura, El Caballito, 1985  
11) Fausto Hernández Murillo. Programa de la asignatura Antropología Filosófica, cit. p. 5

todos los miembros de la sociedad. ... Pero al mismo tiempo, realiza una función de 'legitimación' de la selección social predominante, precisamente porque ésta última se realiza conforme a los criterios y procedimientos avalados por los procesos educativos." (12)

El carácter heterogéneo y contradictorio de la educación como resultado de los grupos que la realizan dentro de la sociedad, así como de los distintos procesos que la conforman, permite entender la educación "... como un fenómeno indispensable para la supervivencia, continuidad e integración de las sociedades concretas. Y únicamente al tomar como esenciales en la vida social las contradicciones dentro de la sociedad y por lo tanto, dentro de los procesos educativos mismos, y las contradicciones entre procesos educativos y otros procesos sociales, podemos hablar de la educación como fenómeno igualmente indispensable para el cambio social." (13)

INTERRELACION: Desde hace mucho tiempo se ha combatido el concepto de la educación como un proceso unilineal entre un emisor que otorga el conocimiento y un receptor que lo recibe y "deposita" en su mente o su persona. A este concepto se refiere Paulo Freire con el nombre de "educación bancaria". (14) Una

---

12) María de Ibarrola. Sociología de la Educación. México, Colegio de Bachilleres, Centro de Actualización y Formación de Profesores, 1980 (Programa de Actualización y Formación de Profesores, Área de Pedagogía, Módulo III), p. 11

13) Ibidem, p. 9

14) Cfr. Paulo Freire. La educación como práctica de la libertad. 2a. ed. México, Siglo XXI, editores, 1972. Del mismo autor: Pedagogía del Oprimido. 2a ed. México, Siglo XXI, editores, 1971

educación de esta naturaleza "... inhibe en el hombre su capacidad de acción y de creación; ... se propone lograr la domesticación social, el quietismo, la pasividad de los alumnos."

(15) Por otra parte, no es novedosa, y ha sido muy apoyada por los comunicólogos, así como por diversos especialistas en educación, la versión opuesta de una educación "retroalimentadora" o "retroalimenticia" o "retroalimentaria". Expresado correctamente, tal concepto implica la necesaria vinculación, constante, personal y recíproca entre los factores de la educación, educando y educador.

FACTOR EDUCANDO Y FACTOR EDUCADOR: La descripción y el análisis de estos elementos se realiza en el siguiente capítulo, referente a diversos aspectos educativos.

ENSEÑAR, APRENDER, TRANSMITIR, ETC.: Hace tiempo que la educación no se piensa sólo como un proceso de transmisión de conocimientos, limitado a las instituciones escolares, sino como un conjunto de acciones, generalmente concebidas como de "signo positivo", que implican a su vez otro conjunto de elementos que no se limitan al CONOCIMIENTO, y que comprometen funciones y facultades del ser humano que entran en acción y se ven reforzadas por el proceso educativo: VALORES, APTITUDES, ACTITUDES, etc.

En general, no es admisible que el conjunto de acciones

15) Víctor Hugo Gutiérrez C. Reporte semestral para Didáctica de la Historia I. 5o. semestre de la Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Marzo, 1992, p. 2

que constituyen el educar pudieran tener un signo negativo. Sin embargo, la observación empírica y los estudios a los que ha dado lugar, algunos muy dignos de tomarse en cuenta, postulan la negatividad que la educación estática, totalitaria, dirigida desde el poder de los intereses creados puede significar. (17)

Se podría esquematizar un cuadro de contrarios, en el cual las acciones y los contenidos de la educación serían las siguientes:

imponer		conocimientos
falsos		
dominar	todo un	prejuicios
adoctrinar		deformaciones
reprimir		conjunto
"desinformaciones"		
enajenar		rencores
memorizar	de	debilidades

Sería útil el despliegue de este esquema con el objeto de afirmar, por contraposición, la necesidad de una educación que rescate y consolide "lo permanente humano" -que menciona el Mtro. Rafeal Moreno-, de signo positivo, que es una de las finalidades

17) Cfr. entre otros: H. Lagrange. A propósito de la escuela. En: Michel Lowy et al. Sobre el método marxista. Trad. Carlos Castro. México, Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 3); Charles Baudelot y Roger Establat. La Escuela Capitalista. Trad. Jaime Goded. 3a. ed. México, Siglo XXI, edit., 1976; Iván Illich. La sociedad desescolarizada. Trad. Gerardo Espinosa. México, Editorial Posada, 1978; Angelo Broccoli. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Trad. Fernando Mateo. México, Nueva Imagen, 1977

principales en la enseñanza de la historia.

CAMBIOS en el educador y sobre todo, en el educando: puede afirmarse como un hecho que toda acción tiene una consecuencia (principio de causalidad). Toda acción educativa tendrá, pues, un resultado en el sentido de una transformación, así sea mínima, en tanto que "agrega" un "algo más" a mi persona, o modifica así sea parcial o mínimamente un "algo" en el conocimiento, la conducta, la aptitud, la reflexión. Tales cambios pueden ser elementales y superficiales, o profundos y definitivos. De todos modos, educando y educador se transforman acumulando experiencias, enmendando errores, reformulando relaciones humanas, ampliando conocimientos, etc.

AMPLIAR LAS POSIBILIDADES DE ELECCION PARA REFLEXIONAR Y DECIDIR ACCIONES CONSCIENTES Y ORIENTADAS HACIA LA SUPERACION EN EL DESARROLLO DE SU VIDA SOCIAL: como quedó dicho en el colofón de la propuesta de definición de los procesos educativos, postulado que se fundamenta en el concepto del hombre y de la historia expresadas en la primera parte de este texto: el hombre no nace hecho; se está haciendo. Pero adviértase que se hace en un mundo que no ha elegido, sino que está dado. Tiene, sin embargo, la posibilidad de ejercer su libertad en la medida en que una característica importante de la condición humana es su capacidad de elección y decisión para el ser humano: "...la existencia auténtica supone el ejercicio autónomo de su historicidad como capacidad de engendrar historia. Esa capacidad

está condicionada por la herencia del pasado, y el ejercicio autónomo de ella no consiste en el ciego libertinaje que algunos imaginan, sino en una libertad dentro de los límites de la 'situación'." (18)

#### EDUCACION E HISTORIA:

La "situación" está constituida por las condiciones del mundo "dado" en que el individuo nace -familia, situación, clase social, formación socioeconómica, localidad, tradición, época...-, y las propias del individuo, igualmente heredadas, pero con posibilidades de desarrollarse -características genéticas, biológicas, capacidades de respuesta al mundo en torno-.

En esta "circunstancia", que diría Ortega y Gasset, la educación debe permitir al individuo, en primer lugar, conocer su entorno para identificar su propia ubicación dentro de él; en seguida analizarlo, para valorarlo y posibilitar su acción consciente en él; y al mismo tiempo, desarrollar sus capacidades de respuesta, para ampliar lo más posible su campo de acción, superando las limitaciones de la realidad natural por medio de la ciencia y la técnica, y modificando y superando las limitaciones de la realidad social -humana- por la evolución y la revolución.

Si vinculamos lo anterior con nuestros supuestos conceptuales, podremos afirmar que "... si el hombre sabe que es, y si es, la educación posibilitará saber "cómo es que debe ser".

18) E. O'Gorman. Op. cit. p. 212

Pero no de manera imperativa, determinista, a partir de un modelo impuesto, sino como la constitución de un espacio que permita ampliar lo que ya se es, de manera vital e histórica." (19)

Por ello puede decirse que la educación debe proporcionar a los hombres y mujeres concretos los elementos que les permitan integrarse a su realidad nacional e internacional no de una manera sometida y acrítica, sino a través de un proceso de búsqueda, de autonomía, pero al mismo tiempo, de solidaridad. "Se trata de procurar en él un proceso de concienciación, o sea de liberación de su conciencia, con vistas a su postintegración en su realidad nacional." (20)

La educación se convierte así en un elemento capital en la creación de la identidad social del individuo, pues funge como vínculo entre él y la colectividad, en un proceso que se encuentra sujeto, como ya se dijo, a las condiciones y contradicciones del entorno social. "De esta manera, educación es a la vez continuidad y ruptura, reproducción de lo establecido, de lo acumulado, por la vía de la 'apropiación', como subraya Freire, pero también es potencia transformadora, vehículo de ruptura y -por qué no decirlo-, de liberación." (21)

Dicho en otros términos, la educación debe ser método de formación humana de los hombres y mujeres de cada sociedad, y

---

19) Fausto Hernández Murillo. Crítica a un Programa de Antropología Filosófica. México, Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía. 1991. Mec., p. 3

20) P. Freire. La educación como práctica... cit., p. 14

21) Mario R. Vázquez Olivera. Reporte semestral de Didáctica de la Historia I. Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Marzo, 1992, p. 5

no técnica de control social.(22)

La educación liberadora se orienta a posibilitar al hombre para cumplir una parte de su vocación: la del ejercicio de su autonomía, el libre albedrío. Pero debe orientar también para cumplir la otra parte de su vocación, que complementa el ejercicio de la libertad: la responsabilidad de hacer su propia vida como parte de un todo social. "El hombre tiene que acatar su vida, su proyecto, su existencia, individual y colectiva. Esto es lo que hace, como dice Heráclito, que la sabiduría resida en la comunidad o, en otras palabras, que entienda la verdad como comunión solidaria: '... siendo la razón común, viven los más como si tuviesen un pensamiento propio'. (Heráclito. Fragmentos.) Y aquí aparece otro criterio: la responsabilidad del hombre de hacerse a sí mismo en relación a lo común. A esto los griegos le llamaron 'vocación humana'; esto es, la conciencia del hombre político..., la conciencia del respeto y del deber, en su más alto sentido. ... La educación debe orientar a que el educando cumpla este desideratum, que constituye la formación del carácter, a partir de una convicción personal." (23)

Una educación así sólo podrá darse en abierta oposición a los esquemas educativos dominantes en el mundo capitalista. Bien conocida es la caracterización que Paulo Freire hace de la que él mismo denomina "educación bancaria", que inhibe en el hombre toda capacidad de acción y de creación, y que tiene como propósito lograr la domesticación social, la apatía, la pasividad

---

22) Modesto Sánchez Vázquez. Ideas Selectas inéditas.

23) F. Hernández Murillo. Crítica a un Programa, cit., p. 44

de los educandos. "Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educados serán; por tanto, esta educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita." (24)

Este tipo de educación responde a la estructura del sistema social en que se produce, que es el capitalismo, en cualquiera de sus manifestaciones. Dentro de este esquema, los sectores dominantes detentan la posesión de los medios de producción del sistema social pero además establecen, según lo identifica Gramsci, una hegemonía sobre toda la sociedad. (25) Tal dominación hegemónica no se limita a los elementos que permiten la producción y la reproducción social, sino que : "... desbordando el ámbito de la reproducción material directa de la vida, domina además los procesos mentales, las concepciones y elaboraciones más sofisticadas de la intelectualidad, en una relación de conducción o enajenamiento que se expresa en las relaciones intelectual-masas. Entre estas (relaciones) ... destaca por su importancia la educación, como institución por excelencia de la reproducción de los cánones mentales y de desarrollo favorables a aquéllas clases dominantes." (26)

La "educación bancaria" señalada por Freire constituye una parte de esta dominación hegemónica intelectual, que se convierte en una forma de enajenar las conciencias, las voluntades y las acciones de los miembros de una colectividad que

24) P. Freire. Pedagogía del Oprimido, cit., p. 72

25) Cfr. Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura, cit. entre otras.

26) Alejandro Rojas V. Op. cit., p. 2

se caracteriza por su enajenación material, tipificada por Marx en su análisis del capitalismo, que no es el caso de reproducir aquí. (27)

La concepción educativa "tradicional", formulada por Durkheim y difundida después por tantos pedagogos ilustres (28) coincide mucho más con la propuesta enajenante, en la medida en que concibe la educación como una forma de "dotación" o "donación" que el educador hace a los educandos, de los elementos necesarios para "adaptarse" a la sociedad.

Concepto bien distinto al de la educación liberadora que permite superar la conciencia ingenua, como la llama Freire, que constituye precisamente esa cultura del silencio que se cultiva en el individuo frente a los cambios que se producen a su alrededor; proceso en el cual se procura, además, que el individuo "se sienta bien", concibe la idea de que es libre y activo, cuando está siendo manipulado y dirigido, aceptando los criterios de una "autoridad invisible y anónima" constituida por el mecanismo de funcionamiento de la hegemonía de las clases dominantes, que pretenden conservar de este modo un mundo inmutable y favorable a sus intereses.

"En la 'educación como práctica de la libertad' - opuesta a la dominación-, tanto el educador como el educando se transforman, se da una verdadera acción educativa por medio de la

27) C. Marx y F. Engels. Obras Escogidas en 20 v. Trad. y ed. de Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1984-  
28) Entre otros Fernando de Azevedo, (Sociología de la Educación. Introducción al estudio de los fenómenos educativos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. Vers. esp. de Ernestina de Campourcin. México, Fondo de Cultura Económica, 1942. Sección de Obras de Sociología

comunicación y la inserción crítica." (29) Elementos clave de este esquema educativo son el diálogo y la formación del pensamiento crítico que permiten la percepción de los "temas de nuestro tiempo" y que hacen posible al individuo la comprensión de los problemas de su entorno social y natural, descubriendo las relaciones que lo unen con lo circundante, para actuar sobre ellas. Es, en esta posición, el "hombre emerso", que llama Freire, para convertirse posteriormente en el hombre "inserto", cuando es sujeto activo y responsable de cuanto tiene a su alrededor.

"Si el hombre es el ser de la razón, la educación incrementará el desarrollo de sus potencialidades racionales con un afán, no de permanencia, no de manera estática, sino de una ingente actualización. En otras palabras, es el proceso educativo el que enseñará a pensar, porque el pensar se aprende." (30)

En esta condición, ejerce su historicidad, cualidad constitutiva del ser humano. Afirma Freire: "... en su facultad de saberse hoy distinto de ayer radica su posibilidad de perfeccionamiento, de evolución y progreso." Tendría que reconocer también, añadido, como parte de su conciencia histórica, lo que lo hace ser "distinto de ayer", pero semejante, al mismo tiempo, al hombre de siempre. "En la medida en que el hombre se encuentre inserto activamente en la historia, estará cumpliendo su misión ontológica de convertirse en sujeto, dejando de ser un

---

29) Víctor Hugo Gutiérrez. Reporte semestral de Didáctica de la Historia I. 5o. semestre de la Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Marzo, 1992, p. 4

30) F. Hernández Murillo. Crítica a un Programa, cit., p. 2

puro objeto." (31)

Es éste el objetivo principal de la educación: formar hombres y mujeres en los que sean posibles y reales todos los caracteres de la conciencia crítica, es decir, histórica. En esto consiste el pensar históricamente, que menciona Pierre Vilar, al que hice referencia antes, como una necesidad de la educación.

Es aquí, precisamente, donde la educación y la historia se relacionan estrechamente, siempre que la educación se entienda como un proceso en el que "... profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se 'apropian' de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos." (32)

Por eso, el compromiso de enseñar historia implica una responsabilidad, una conciencia y un conjunto de acciones mucho mayor de lo que ingenuamente se le atribuye. "Enseñar o aprender historia no puede ser simplemente grabar una serie de datos en las mentes del educando o del educador; es ante todo descubrir la trascendencia de los actos humanos, propios y ajenos, presentes o pasados, 'mayores' y 'menores', y asumirlos como propios analíticamente, así como también asumirse uno mismo como parte protagónica de la experiencia humana." (33)

Los conceptos anteriores habrán de vincularse a su relación con los procesos de enseñanza y difusión de la historia, de una manera teórica, para responder a la pregunta: ¿de qué

31) Víctor H. Gutiérrez. Op. cit., p. 2, Apud Paulo Freire. Pedagogía del Oprimido, cit.

32) P. Freire. Pedagogía del Oprimido, p. 98

33) Mario R. Vázquez O. Op. cit., p. 5

manera se relacionan las características así planteadas de la Educación con la enseñanza de la Historia?

## CAPITULO IV

## LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

La división social del trabajo en el mundo capitalista contemporáneo obliga a que cada profesión que se ejerza requiera de una capacitación especializada en la técnica, ciencia o área de la cultura a que corresponda su ejercicio. Sin embargo, la sobrevaloración de la formación universitaria y la devaluación de la docente ha determinado que casi se considere innecesaria una especialización para la enseñanza, siempre y cuando el profesionista que la practique tenga título universitario: el médico puede enseñar anatomía, o biología; el químico, química; el físico y el matemático, las disciplinas correspondientes; y así con los demás.

Es inadmisibles, en cambio, que alguna de las profesiones universitarias puedan ser ejercidas por individuos que no poseen la capacitación necesaria, avalada por un título, que hace las veces de "patente de corso", en la actualidad.

"La sociedad, en defensa de sus más altos intereses, no permite que desempeñen tales profesiones quienes carecen de la habilitación necesaria en esos ramos especializados del saber. Tal habilitación representa el mínimo de garantías que se pueden exigir a quien se propone asumir tales responsabilidades en el medio social en el cual van a actuar." (1)

Sin embargo, en el terreno de la educación -al menos en

---

1) L. Alves de Mattos. Op. cit., p. 5

la sociedad mexicana de hoy-, sólo se exige capacitación profesional para enseñar al profesor de primaria y, a quien educa en el Jardín de Niños. Pero a partir de la educación media, y desde luego en la educación superior, la función del "enseñante" no parece requerir de una preparación especial, pedagógica o educativa, salvo la que supuestamente otorga el haber hecho los estudios de la disciplina que va a enseñar: biología, sociología, economía, física, química, historia...

En el ámbito de la educación media básica se dio a este problema una solución histórica que llegó a alcanzar una gran altura académica, un gran rigor educativo y una sólida fundamentación filosófica -proyecto humano y educativo nacional para el hombre que se pretendía formar-: la Escuela Normal Superior de México, fundada en 1936. Se dotó allí de orientación ideológica y recursos técnicos a importantes y brillantes generaciones de profesores para la educación secundaria, bajo la conducción de profesores como Andrés Molina Enríquez, Angel Salas, Aurelio Manrique, José Gómez Robleda, José Mancisidor, Ermilo Abreu Gómez, Isaac Ochoterena, Enrique Beltrán, Jorge A. Vivó, Antonio Ballesteros, Vicente Sáenz, Arqueles Vela y otros no menos valiosos.

La desaparición intencional y violenta de la Normal Superior, en sus funciones sustantivas, realizada violenta y arbitrariamente por disposición gubernamental, a partir de septiembre de 1983, hizo patente el desinterés de las esferas gubernamentales por la producción de maestros suficientemente aptos o, peor aún, el interés de que tales profesionales de la

educación no fueran definidos en ideología ni eficientes en su práctica docente y educativa.

Al volver a los temas que nos ocupan, reitero que el problema concreto que en este trabajo se afronta es el de la formación de profesionales de la enseñanza de la historia, problema que se origina, en buena medida, en el hecho de que los propios historiadores, especialmente muchos de los consagrados por la fama, han desdeñado ocuparse de lo que significa la difusión de la historia, sea en su forma de enseñanza escolar o en otras muy diversas formas que hay para lograrlo. Convencidos de la importancia de su ciencia, no han considerado ingente la necesidad de llevar su saber a todos los sectores de la población.

No estoy sugiriendo, desde luego, una formación pedagógica teórica -ni aún práctica-, separada de la formación histórica que el estudiante debe adquirir en sus estudios profesionales. Estudiar Pedagogía como parte del currículum del historiador resultaría tan equivocado como incluir también en él la Sociología, la Economía, la Politología -ya se ha intentado- con el argumento de que éstas son "ciencias auxiliares de la historia." El asunto debe plantearse a partir de una problematización que proponga soluciones a planteamientos como los siguientes: ¿cómo dar a conocer la historia a todos los miembros de la sociedad? ¿cómo hacer llegar el conocimiento histórico a los individuos de diferentes niveles escolares, a los que alcanzan alguna educación escolar, y cómo a aquéllos que,

habiendo tenido una escolaridad discontinua o incluso sin siquiera haberla tenido, también requieren de este conocimiento? ¿Cómo se proyecta la historia en los medios que no tienen como propósito central la educación, tales como el cine, la televisión, la radio, la prensa periódica? ¿Por qué es aburrida la historia en la escuela? ¿Se debe enseñar cómo trabaja el historiador? ¿En qué condiciones estudia el estudiante de historia? ¿Cuál es la orientación de los programas de historia en cada escuela, en cada nivel? ¿Para qué los programas escolares de historia? ¿Se justifican los exámenes de historia? ¿Por qué? ¿Debe tener una determinada tendencia teórica en la enseñanza de la historia? ¿Influyen la estructura escolar, las relaciones entre los maestros y autoridades escolares, en la enseñanza de la historia? ... y muchos etcéteras más.

No me he propuesto formular todas las preguntas sobre la enseñanza de la historia y menos aún, contestarlas. El intento, ya se ha anotado en lo que a cuestiones educativas se refiere, es apuntar los temas que se consideran indispensables para integrarse en una futura Teoría de la Enseñanza de la Historia.

Por ahora, dos observaciones:

Los problemas que se refieren a los aspectos pedagógicos deben articularse, en la enseñanza de la historia, con los aspectos históricos teóricos y fácticos. El desconocimiento casi enciclopédico que de teorías y prácticas educativas tenemos todos quienes no somos pedagogos, nos coloca en el riesgo de dejarnos deslumbrar por las disquisiciones

doctrinarias, metodológicas y prácticas, particularmente las de nuevo cuño, que provienen de los expertos consagrados oficialmente.

No podrá negarse, eso sí, importancia al conocimiento de teorías y prácticas educativas para los docentes de cualquier disciplina, incluso los de historia; ni dicho conocimiento puede aplicarse sin análisis, o sin mayor preocupación por la especificidad del campo al que se aplica, realizando una vinculación con el conocimiento científico que se enseña, así como con las condiciones reales de su práctica, estableciendo relaciones precisas y casuísticas con la situación educativa concreta, que sólo el historiador enseñante puede acometer. Téngase presente, eso sí, que el conocimiento didáctico o aun pedagógico jamás podrá suplir, por sí mismo, al conocimiento científico de la disciplina que se enseña, y a la inversa, como ya se dijo.

#### ALGUNOS ASPECTOS EDUCATIVOS

Tradicionalmente se ha recurrido a los vocablos "formal" e "informal" para designar dos diferentes tipos de educación, que también se expresan con los términos "sistemática" o "asistemática"

Se dice que "la 'educación asistemática' se realiza por la convivencia, la imitación y la observación ocasional, bajo el estímulo de las circunstancias, sin un plan preconcebido. ... No es selectiva: el educando aprende por ella, indiscriminadamente,

cosas buenas y malas, ciertas y erróneas, útiles y perjudiciales... Además, no consigue transmitir a los jóvenes los conocimientos y las técnicas relacionadas con los aspectos más complicados de nuestra cultura y de nuestra civilización tecnológica: es superficial, incompleta y desordenada." (2)

Grave es constatar que tal manera de concebir la educación espontánea puede aplicarse, en no pocas ocasiones, a la que se practica en los centros escolares, donde la improvisación, la generalización, la falta de conocimiento, y todas las características arriba señaladas, suelen tener uso habitual.

En cambio, "la 'educación sistemática' se desenvuelve conscientemente, con objetivos definidos; es intencional, crítica y selectiva y toma contacto con los aspectos más complejos de nuestra civilización tecnológica, familiariza a los alumnos con los aspectos positivos, ciertos, útiles y seleccionados de la cultura y de la vida humana civilizada..." (3)

En su primera parte, al menos, esta manera de pensar podría ser aplicada, en buena medida, a los procesos educativos que, voluntariamente o no, se producen de todos modos a partir de los medios de difusión masivos, si bien no necesariamente cumplen con la segunda parte del concepto. Sin embargo, su planificación, cálculo del tiempo o del espacio a utilizar, dosificación precisa del mensaje que se envía, precisión en la forma, lenguaje, signos y formas de percibir el resultado, se realizan de modo mucho más preciso que la mayor parte de los procesos educativos que se

---

2) Luiz Alves de Mattos. Op. cit., p. 21

3) Ibidem, p. 22

practican en las instituciones de los sistemas educativos oficiales.

Es por ello que se propone aquí una división de los procesos educativos que no es novedosa, pero pretende ser más ajustada a la realidad: un primer apartado incluye los procesos educativos que se realizan dentro de instituciones específicamente destinadas a la educación -conjunto al que puede llamarse Educación Escolar-, y un segundo apartado comprendería los que se realizan en instituciones, lugares o formas que no tienen como propósito específico educar, pero que desarrollan acciones que producen resultados educativos -conjunto al que puede llamarse Educación Extraescolar-.

Dentro del primer grupo se encuentran todas las escuelas de los diferentes niveles -en sus modalidades de escuelas públicas o privadas, autónomas o descentralizadas del Estado-, que comprenden la Educación Primaria; la Educación Media Básica -incluidas en ella todas las variantes de secundaria "tradicional" (por materias), "reformada" (por áreas), secundarias técnicas de diverso tipo, la secundaria por televisión-; la Educación Media Superior -que abarca los diversos bachilleratos, tales como la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el CONALEP, el Colegio de Bachilleres, los CECYT, etc.-; la Educación Superior -con todas las Universidades, Institutos Técnicos y Escuelas Normales y Normales Superiores-; además de los Colegios de Posgraduados - como El Colegio de México, el CIDE, y algún otro-, o las secciones de Estudios de Posgrado de las instituciones de

### Educación Superior.

Un análisis de este gigantesco conjunto de instituciones requeriría muchos trabajos de investigación y mucho tiempo de elaboración. No es el caso realizar tal estudio en este trabajo. No obstante, para una Teoría de la Enseñanza de la Historia es necesario realizar una evaluación de la educación escolar mexicana contemporánea por dos razones: la primera, el hecho de que éste es el ámbito donde la mayor parte de los historiadores realiza su actividad docente. El conocimiento de tal espacio es, pues, indispensable, para quien pretenda incursionar en él o ya se encuentra trabajando ahí. (4)

La segunda razón está en la necesidad de optar una posición teórica sobre los procesos escolares y su influencia y relación con la difusión del conocimiento histórico en general, con lo que se respondería a preguntas como las siguientes: ¿es la historia que se aprende en la escuela un conocimiento más sólido que el que se ofrece por otros medios? ¿lo conserva el estudiante como parte de sus conocimientos necesarios? ¿lo vincula con su vida presente? ¿le sirve para contrastarlo con otras formas de presentación de la historia? Queda abierto el espacio para nuevas interrogantes necesarias de examinar en relación con la "historia escolar".

En lo que se refiere a los procesos de la Educación Extraescolar ocurre algo similar. A este sector se le ha denominado, como quedó dicho, "educación informal" o

---

4) Algunos estudios se han realizado ya sobre este aspecto de la educación. Véase la bibliografía citada al final del trabajo.

"asistemática". Sin embargo, muchos de los más recientes estudios en materia de comunicación reflejan en los mass-media una sistematicidad y formalidad en sus propósitos, técnicas de difusión, estudios de mercado, análisis de resultados, ausentes en las instituciones escolares. De aquí la importancia que tiene el estudio teórico y empírico -muy avanzado en la producción comunicológica reciente- de este conjunto de subsistemas, para encontrar las formas que dentro de ellos adopta la difusión del conocimiento histórico, así como la influencia que en las conciencias ejercen los procesos de ideologización, adoctrinamiento, enajenación, de estos medios.

Es necesario recordar que dentro de este apartado caben la familia, los centros de trabajo, los sindicatos, los partidos políticos, las agrupaciones profesionales, las iglesias, los centros de reunión sociales o culturales y, por supuesto, los modernos medios de difusión de masas. (5)

#### ORGANIZACION EDUCATIVA:

Como factores condicionantes de los procesos educativos, se incluyen en este apartado los elementos que conforman la estructura de cada institución o medio educativo, y que de alguna manera operan en los procesos de enseñanza-difusión de la historia:

---

5) Véase la Bibliografía de consulta sobre Educación Extraescolar y Medios de Difusión de Masas que se incluye al final.

1. ESTRUCTURA INTERNA, que en función de las formas modernas de la administración empresarial generalmente se presentan en un organigrama. Tiene relación con el interés que puedan tener los mandos superiores en los mensajes que se emiten en tal medio, y por lo mismo, en aquellos que tengan un contenido histórico. Incluye el análisis de los órganos de gobierno de la institución o medio educativo y de su influencia en los procesos de enseñanza o difusión.

2. LEGISLACION. Si bien las expresiones formales del Derecho no siempre son aplicadas ni respetadas en la práctica, es indudable que constituyen indicaciones normativas que permiten evaluar las formas de realización práctica, en nuestro caso, de los procesos educativos. Pueden constituir, al mismo tiempo, parámetros para contrastar las fuerzas políticas, ideológicas, sociales, que intervienen en los procesos educativos, y evaluar el sentido de su tendencia, así como el peso que ejercen en la enseñanza-difusión de la historia. Hay que analizar, en este sector, desde el incipiente reglamento escolar hasta las recientes reformas al Artículo 3o. Constitucional (1992), y su repercusión en la práctica; en el mismo sentido, la legislación referente a las diferentes formas de expresión pública y, por supuesto, las específicas que rigen las instituciones de educación superior.

3. OBJETIVOS GENERALES de la institución o medio educativo. Para la enseñanza-difusión de la historia conviene

analizar el ámbito propositivo en que se inserta, con el fin de identificar las directrices que puedan incidir en los propósitos concretos del historiador-enseñante, para contrastar coincidencias y diferencias.

4. IDEOLOGIA(S). La reproducción que en los medios educativos se realiza del medio social donde se producen, se evidencia en este enunciado, particularmente en lo que atañe a la complejidad y las contradicciones de la sociedad. Las directivas ideológicas deben ser identificadas con el fin de conocer el sentido del discurso que cada institución o medio quiera o pueda imprimir a los procesos de enseñanza-difusión de la historia. El historiador-enseñante no tendría que someterse a ellas, pero no puede desconocerlas, incluso para disentir.

Sería éste quizá el factor más complejo para ser analizado, pues la propuesta ideológica -y aun teórica- no siempre es explícita en los diversos medios donde se produce la educación; en ocasiones, incluso, la propuesta formal no coincide con el ejercicio real de la ideología que se dice sustentar. Conocimiento, penetración e incluso perspicacia, requiere el historiador que deba identificar este aspecto en el proceso de su acción profesional de enseñanza-difusión.

#### "RELACIONES SOCIALES DE EDUCACION":

Se precisa esta paráfrasis de la categoría marxista - relaciones sociales de producción- para analizar las relaciones

"...objetivas, necesarias e independientes de su voluntad..." que se establecen entre los individuos que participan en el proceso educativo, relaciones que condicionan las formas de realización de la educación. Se pretende significar con este enunciado todo un complejo de actividades humanas que se desarrollan como parte necesaria de los procesos educativos. En una buena parte de los casos los individuos que las realizan no se conocen entre sí, pero se presuponen: los alumnos de una escuela no conocen a los profesores que hacen el programa de la materia que estudian; los televidentes no conocen a los técnicos que producen el programa que contemplan... Los ejemplos se multiplican.

No obstante que la educación es un proceso eminentemente humano, la especialización de la ciencia y la técnica modernas han introducido en su práctica una buena dosis de mecanización y deshumanización.

La explosión demográfica, la tecnificación organizativa de las instituciones y el afán de productivismo y eficientismo introducido por las formas capitalistas más desarrolladas han creado una estructura de funcionamiento en cada conglomerado social, grande o pequeño, que hace imposible e innecesario el conocimiento y análisis de cada uno para su revisión general en este trabajo. No sería posible, por ejemplo, estudiar las relaciones entre los conserjes y los alumnos de una escuela; o entre los electricistas y los actores de un programa de radio; o entre los linotipistas y los editorialistas de un periódico...

Imposible evitar, sin embargo, lo que es el núcleo de todo proceso educativo: las relaciones entre el factor educando y

el factor educador. Quede claro que no se enuncian, con estos términos, sólo al maestro y al alumno del proceso escolar. Al mencionar "factores" se hace referencia a los elementos sine qua non del proceso educativo: "los que hacen", los "hacedores", los factores de la educación.

La caracterización que sigue no está fundamentada en textos específicos, sino en lecturas diversas que han servido de base a este trabajo y, en buena medida, en la experiencia personal.

Los procesos educativos se producen, necesariamente, por la participación de seres humanos, que realizan funciones distintas, pero en ocasiones intercambiables, según el momento y modo de la educación. De manera general se puede señalar al factor educador como el que conduce el proceso educativo, el que propone, el que enseña; el factor educando es el que participa de la conducción, el que acepta la propuesta y la realiza, el que aprende.

Dentro del proceso escolar, generalmente se identifica al factor educador con el maestro y al factor educando como el alumno. Sin embargo, tales funciones no siempre se cubren de la misma manera: en ocasiones, el alumno puede conducir la acción educativa y convertirse en educador; de hecho lo hace cuando propone conocimientos, informes, etc., a sus compañeros de clase, cuando corrige al profesor en algún concepto o criterio equivocado, o incluso cuando se convierte en fuente de experiencia para el educador.

Por otra parte, el hablar de "factores" no significa

sólo mencionar individuos. Los factores educador y educando presentan, en las diversas manifestaciones de la educación, una doble condición: individual y colectiva. O mejor dicho, como todo ser humano, es a un tiempo individual y social: un maestro -que es un individuo-, es "el conjunto de sus relaciones sociales" (Marx); es decir, integra en su persona a sus antecesores familiares e históricos; sus estudios; las experiencias -aisladas o compartidas-, los autores de los libros que ha leído, sin contar las "relaciones de producción", que necesariamente lo constituyen. Es, pues, una integración colectiva.

Por su parte, el factor educando, en el medio escolar, se identifica con "los alumnos", que en el salón de clase constituyen un colectivo -el grupo- integrado por individuos, con características específicas cada uno de ellos y, por lo tanto, diferenciados entre sí, pero al mismo tiempo conformados por el "conjunto de sus relaciones sociales", ya mencionado. El grupo escolar, por otra parte, presenta ciertas condiciones comunes, que desde luego influyen en los procesos educativos y que, por lo tanto, es preciso conocer, en la medida en que condicionan la enseñanza.

Si se traslada el análisis al medio extraescolar, la complejidad es mayor porque ¿quién funge como factor educador en la prensa periódica? La respuesta es múltiple: los articulistas, los reporteros, los editorialistas, la dirección del diario. Y por su parte: ¿quién funge como factor educando? La respuesta es única: los lectores. Pero... ¿es posible conocerlos? ¿Se diseña, de hecho, un proyecto educativo para los lectores? El historiador

que escribe un artículo: ¿piensa en ellos al escribirlo? ¿cómo orienta sus ideas y su expresión? Además, ¿sucede lo mismo en el caso de los otros medios extraescolares que producen procesos educativos? ¿En qué medida y en qué forma?

La problemática que se suscita al plantear estos temas es muy amplia y compleja.

En los últimos veinte años se han venido realizando estudios respecto de las características y funciones de algunos de estos factores, tanto en el medio escolar como en el extraescolar. Es necesario tomarlas en cuenta para cualquier consideración relativa a las condicionantes de la enseñanza de la historia. Por lo pronto, incluyo en seguida una propuesta para realizar "estudios de caso" tanto del factor educador como del educando, surgidos en el estudio del ámbito escolar, pero aplicables, mutatis mutandis a las distintas manifestaciones de los procesos educativos.

Se dijo antes que cada uno de los elementos hacedores de la educación está personificado en un individuo, que imprime a su pensamiento y acciones sus características personales y singulares -tanto el educador como el educando-. Sin embargo, tal singularidad está a su vez condicionada por el hecho de que todo individuo es un ser social y, como tal, reproduce las características del entorno en que se desenvuelve -nacionalidad, región, clase o grupo social, etc.-. Al mismo tiempo, cada sujeto forma parte de un conjunto, en el quehacer educativo mismo, y en esa medida, debe asumir una posición en función de la colectividad a la que pertenece o en la que participa. Es decir,

las "relaciones sociales" que constituyen al individuo se singularizan en él pero se revierten en la sociedad y se reproducen en ella.

En otras palabras, todo hombre es "uno" y "diverso" al mismo tiempo. Tarea de la educación sería, entonces, posibilitar la integración de ambas características en un todo armónico, fundado en la identidad de origen (nación), antecedentes (historia) y proyecto (futuro), para lograr en todo hombre y mujer la "unidad de la diversidad" = Universidad; hacer de cada quien un auténtico e intransferible UNIVERSITARIO mexicano; es decir, unificador continuo y permanente de todos los diversos procesos de su existir para constituirse en "persona".

#### ANALISIS DEL FACTOR EDUCANDO:

##### Condiciones "Objetivas" y Condiciones "Subjetivas".

Se incluyen entre las primeras aquellas que existen per se, independientemente del sujeto que las observa, o de la voluntad del objeto observado. También son subjetivas, en tanto son propias de los sujetos que las poseen, y pueden además ser percibidas subjetivamente por quien las observe.

He denominado condiciones "subjetivas" a las que dependen en mayor medida de la voluntad del sujeto observado, que implican formas de comportamiento y niveles intelectuales que requieren de mayor profundidad en la investigación para el

conocimiento del factor educando.

El entrecomillado se debe, a falta de otro recurso mejor, al intento de distinguir entre las condiciones que pueden ser percibidas o conocidas de antemano, o a primera vista, y las que necesitan de mayor detenimiento y profundidad en la observación que necesariamente implica una relación personal.

Número, edad, sexo, turno, horario

Nivel de escolaridad, grado

Tipo de institución

CONDICIONES

División interna en grupos o sectores

Características personales

externas,

"OBJETIVAS"

individuales o grupales

Ubicación socioeconómica

Antecedentes escolares, académicos, etc.

Condiciones psicopedagógicas:

participación, rasgos de carácter

Intereses y orientaciones

ideológicas

CONDICIONES

Aptitudes, actitudes

Capacidades intelectivas

Rasgos de

comportamiento

"SUBJETIVAS"

Agrupamientos internos

Liderazgo

**ANALISIS DEL FACTOR EDUCADOR:**

Si se piensa al factor educador como el maestro de los procesos escolares de la educación, la revisión de sus características, de sus funciones, de las condiciones reales que presenta y en las que se desarrolla implicarían un tratamiento aparte. No es posible desconocer el papel fundamental -base y fundamento- que el maestro desempeña en la educación. Tampoco es posible sustraerse a la consideración del proceso devaluatorio que la profesión docente ha sufrido, en el mundo entero, en la segunda mitad del siglo presente, por situaciones bien identificables, aunque no suficientemente estudiadas y mucho menos corregidas.

No se trata de hacer aquí la apología de la docencia - aunque será necesario hacerla, en algún momento, en otra parte y a la mayor brevedad posible-.

Para el objeto de estas "Reflexiones..." propongo algunos elementos que considero capitales para examinar la función del factor educador -entendido como maestro en el proceso escolar, o en diversas manifestaciones de las instancias extraescolares-, bien como guión para analizar al historiador-enseñante, en cualquier institución, o bien como recomendaciones para el autoanálisis de los colegas que quieran asumirlo.

Elementos a analizar

- CONOCIMIENTO** ..... de la disciplina, materia o  
 tema  
 ..... del medio de trabajo o  
 educativo  
 ..... del factor educando  
 ..... de la cultura y de su realidad  
 ..... de sí mismo y del Hombre en  
 general (Autognosis)
- CAPACIDAD** ..... de análisis y explicación  
 ..... de comunicación.  
 ..... de proyección.
- FORMACION** ..... científica (en cuanto a la  
 disciplina) educativa.  
 ..... filosófica (sentido de lo  
 humano)
- INTERES** ..... en la disciplina, materia o  
 tema  
 ..... en los procesos educativos o de  
 difusión del conocimiento  
 ..... en la realidad social  
 ..... en el factor educando
- SITUACION LABORAL** ... en el medio educativo donde  
 ejerce
- RELACIONES SOCIALES**

DE EDUCACION ..... con el resto de los elementos  
 que  
 tienen ingerencia en el proceso  
 educativo

SITUACION SOCIO-ECONOMICA.

POSICION TEORICA, HISTORICA Y SOCIAL.

CONDICIONES ETICAS .. sentido de justicia, eros  
 pedagógico,  
 altruismo

Es este un esquema de categorías que hacen posible el análisis de una situación dada. Es decir, son susceptibles de aplicarse al estudio de las condiciones en que el factor educando desempeña sus funciones en el presente, o las ha desempeñado en el pasado.

Al mismo tiempo, tales elementos permiten también diseñar una propuesta a futuro del "deber ser" educativo, como proyecto a realizar, que tendrá que ser apoyado por un análisis de la base en que se desarrolla (sociología), de los antecedentes que le dan sustento (historia) y de los fines que se propone lograr (filosofía).

De los elementos señalados en el esquema precedente, el más importante, casi podría decirse que indispensable, es el

conocimiento científico, de la disciplina, de la materia o del tema que tiene que enseñar el educador. Para realizar su función como difusor de la historia, en el sentido pleno que antes se ha mencionado, el historiador debe poseer los conocimientos más sólidos posibles sobre los temas que enseña. "Nadie puede enseñar lo que no sabe", dice un axioma pedagógico.

Lo anterior no significa que tal conocimiento sea el único elemento deseable en la realización de su función difusora. De entre los demás elementos mencionados en el esquema anterior, es importante recalcar el del INTERES: por la educación, por el educando y, sobre todo, por cada uno de los asuntos que son parte de su enseñanza. El axioma pedagógico antes citado podría complementarse con otro: "Nadie puede despertar interés en lo que no le interesa a sí mismo."

De la ausencia de interés en la enseñanza y en cada uno de los temas históricos que se enseñan, derivan, en buena medida, la apatía y el rechazo de los estudiantes a la aburrida historia escolar, de tan graves consecuencias para la sociedad mexicana. De esta consideración se deduce la necesidad del estudio de las formas de enseñanza de la historia en la escuela, a partir de los programas, para llegar al enfoque teórico e ideológico de los contenidos, incluyendo un estudio didáctico que permita que el conocimiento de la historia no se convierta en necropsia, en disección de un pasado muerto, sino que sea el conocimiento de un pasado vivo, vivido y vívidamente percibido por quien lo enseña y quien lo estudia.

En el último capítulo de este trabajo habré de proponer

algunas categorías para analizar los contenidos y las formas de lo concreto enseñado -parafreando a K. Kossik-, o de "lo histórico que se enseña", tal como me sugirió denominarlo el Mtro. Rafael Moreno. Pero antes, habrá que señalar la importancia de otros factores que intervienen también en la función difusora del conocimiento histórico, que se refieren al a quién y al cómo de esa misma función; también incluirían el dónde, lo que en cierta medida tendría que definirse a través del para qué.

#### ALGUNOS ASPECTOS DIDACTICOS.

Las definiciones tradicionales conciben la didáctica como "... la parte de la pedagogía que estudia los procedimientos de enseñanza en el aula..." (6) o bien: como "...la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, las técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en el aprendizaje." (7)

Definiciones como las anteriores, limitan la consideración de los procesos educativos, tanto, que incluso cabría preguntar si los aspectos didácticos -formulación de objetivos, técnicas de enseñanza, formas de evaluación, etc.- podrían incorporarse a una Teoría de la Enseñanza de la Historia como la que aquí se propone, lo que sólo será posible si el

---

6) Cfr. Francisco Larroyo. Didáctica General

7) Luiz Alves de Mattos, Op. cit., p. 24

concepto se amplía hacia el de una "didáctica crítica", como se ha consignado ya en diversos trabajos teóricos y prácticos (8), cuyos planteamientos coinciden con los que hemos formulado anteriormente; entonces sí, la consideración de los aspectos didácticos adquiere su dimensión de apoyo a los procesos de difusión de la historia.

Pocos principios generales, como en toda ciencia, pueden encontrarse en la Pedagogía, como ciencia de la educación. Uno de ellos, que debería ser incorporado a sus postulados esenciales es que: para educar, no hay recetas. Pueden formularse, sí, algunas proposiciones generales, derivadas de los estudios teóricos y de las experiencias en las prácticas, que deben ser analizados por los factores de la educación -educando y educador- para considerar la conveniencia y la forma de su utilización. Pueden tomarse como sugerencias que guíen los procesos educativos, pero de su aplicación práctica sólo pueden decidir y hacer los participantes directos de cada forma de realizarlos.

Si nos basamos en los elementos que mencionamos en el apartado correspondiente, aceptaremos que puede considerarse como educando a los alumnos de los grupos escolares, a los televidentes de programas de televisión, a los radioescuchas, a los asistentes a una conferencia, a los lectores de periódicos y revistas, a los feligreses de un templo, etc.

El análisis del factor educando y su conocimiento por

---

8) Consúltense la Bibliografía sobre Didáctica, al final del trabajo.

parte del educador reviste, pues, una gran importancia. Para cumplir con su función difusora, el historiador-enseñante debe preocuparse siempre por preguntarse: ¿Cómo es que "los otros" - alumnos, lectores, oyentes, televidentes- captan lo que yo proyecto o enseño? ¿En qué forma se representan este conjunto de ideas, de imágenes, de conocimientos que intento transmitir? ¿Cómo debo organizar mis ideas y conocimientos para que puedan ser captados y comprendidos de mejor manera por quien los escuche, o los lea, o los perciba de otra manera? ¿Qué mecanismos -de la lógica, del lenguaje u otros recursos- puedo emplear para lograr de mejor manera mis propósitos al dar a conocer la historia?

Esta atención al "otro factor" de la educación -alumno, oyente, lector, etc.- permite al historiador-enseñante no sólo realizar adecuadamente la proyección de la historia, sino revertirla sobre el conocimiento histórico mismo, en un proceso de confrontación constante con la realidad y con el mismo corpus teórico, para culminar el proceso científico de construcción del conocimiento: su contrastación con diferentes elementos de la realidad -entre los cuales se incluye a la propia comunidad científica-, y su aplicación a la praxis.

En el mismo sentido, la definición, el estudio, el análisis, las propuestas y la aplicación de otros elementos didácticos adquieren sentido cuando se les relaciona con diversas formas de difusión del conocimiento histórico. Veamos:

La primera consideración didáctica en los procesos

educativos debe ser el del contexto general en el que se aplican cada uno de los medios utilizados a considerar:

1. Todo proceso educativo debe ser considerado como un PROYECTO DE TRABAJO CONJUNTO -entre factor educando y factor educador- que como tal, supone una planificación, un diseño, que tome en consideración las circunstancias en las cuales ha de desarrollarse: condiciones generales de trabajo, lugar, tiempo, medios y, por supuesto, factor educador y factor educando.

El Proyecto de Trabajo Conjunto puede abarcar, al menos, dos niveles: un PROYECTO DE TRABAJO GENERAL y un PROYECTO DE TRABAJO ESPECIFICO.

Si se aplican estos enunciados a los procesos escolares, podríamos entender el Proyecto de Trabajo General, por ejemplo, como el desarrollo del Programa de Historia de México, del 5o. grado de la Escuela Nacional Preparatoria; el Programa de Trabajo Especifico podría ser el desarrollo del tema: "El Congreso Constituyente y la Constitución de 1857."

El Proyecto de Trabajo General así ejemplificado tendría que ubicarse, a su vez, dentro de un ámbito más amplio que tomara en consideración la institución donde se desarrolla, así como el conjunto de elementos señalados en el apartado referente a la Organización Educativa, todo lo cual constituirá el punto de partida del proceso educativo que el educador tendrá que tomar en cuenta para desarrollar adecuadamente su trabajo.

2. DEFINICION TEMATICA: Corresponde este elemento a la

"liebre" del famoso guisado que, puesto en términos académicos, corresponde no sólo a la delimitación del contenido de una lección, artículo o programa, sino a la definición de su carácter. Delimitar un tema para escribir un artículo, "dar una clase" o dictar una conferencia implica denominarla de un modo concreto y con ese acto de bautismo, dotarlo de ser, darle un sentido. (9) No se trata solamente de decidir "dónde empieza" y "dónde termina" el susodicho tema, sino la razón de ser del contenido que debe guiar su desarrollo. Todo historiador entiende con claridad que diferentes contenidos habrán de caber en las denominaciones siguientes, aparentemente para un mismo tema:

- La Independencia de México
- La Guerra de Independencia
- Revolución y contrarrevolución de Independencia
- La Independencia: inicio y consumación
- La Primera (o Segunda, etc.) etapa de la Independencia

Casi sería innecesario decir que de tal delimitación del tema depende en buena medida su desarrollo, además de que no importará tanto el título, con tal que se tenga plena conciencia del contenido.

3. FORMULACION DE OBJETIVOS. Hasta hace pocos años, el sistema educativo mexicano -escolar-, se encontraba enfermo de

9) Cfr. O'Gorman. Op. cit.; también: La Idea del Descubrimiento de América, México, UNAM, 1953; La Invención de América. México, UNAM, 1958

"objetivitis". Como suele suceder con las epidemias, su gravedad se debió al exceso con que se aplicó un procedimiento que es no sólo válido, sino necesario para el adecuado desarrollo de toda acción humana, especialmente las educativas.

Reitero que no se trata de estudiar con criterios pedagógicos los elementos didácticos que aquí se consignan sino proponerlos como parte integrante de una posible Teoría de la Enseñanza de la Historia, para ser considerados como elementos técnicos en la práctica profesional del historiador.

Por lo mismo, resulta innecesario intentar una clasificación taxonómica o axiológica de los OBJETIVOS. Su denominación como "particulares" o -generales"; "específicos" o "concretos"; "conductuales" o "de aprendizaje", sólo adquirirán sentido en relación con los contenidos históricos que les asigne el historiador-enseñante que los formule.

Se debe resaltar, en cambio, la importante función que la definición de los propósitos -llámense objetivos, metas, fines- debe cumplir, pues sirve para clarificar, en la mente del historiador-enseñante, el sentido de su enseñanza; el enfoque teórico del tema que trata; la imagen que de tal tema quiere producir en su interlocutor, el educando; la concatenación con antecedentes y consecuentes de tal tema, y todas las ideas que respecto de la historia puedan surgir del tema tratado.

Toda acción humana debe tener un sentido consciente para quien la realiza. Es decir, debe responder a un por qué y un para qué. La precisión de los objetivos debe encaminarse al destino de la acción.

4. TIEMPO DIDACTICO. Defino el tiempo didáctico como "el lapso temporal que abarca la realización total o parcial de un proceso educativo". No he localizado, en los manuales didácticos consultados, una definición similar que se aplique lo mismo a todo un ciclo escolar -primaria, secundaria, bachillerato...-, que a un grado, un periodo lectivo, el desarrollo de una lección, o las partes que constituyan el tiempo de una clase: la exposición, el debate, la participación de los alumnos, etc. Asimismo, la idea de "tiempo didáctico" debe abarcar los procesos extracolares en los que se enseña la historia -generalmente mejor medidos y cuantificados, aunque no con propósitos educativos-: la duración de una película, de un programa de televisión, o de radio...; el tiempo de una conferencia, de una visita guiada a un museo o zona histórica; la discusión en un panel, simposio, coloquio a seminario..., y así en otros casos.

El ámbito que abarca el Tiempo Didáctico debe ser extensivo a un "espacio didáctico" tanto si se trata de un libro o de un artículo, como a las dimensiones de una pantalla de cine, o de televisión, -que pueden ser tan espléndidamente manejados por los cineastas-, o bien un foro teatral, igualmente bien estudiado, concebido y aplicado por dramaturgos, directores, escenógrafos y actores.

En todos los casos, el tiempo didáctico es un elemento que debe ser tomado en cuenta imprescindiblemente en todas las formas de enseñanza-difusión del conocimiento histórico. Tal

afirmación parece obvia: todo conferencista calcula el tiempo que durará su exposición, para organizar sus contenidos, de modo que se ajusten a ese lapso; todo periodista considera las cuartillas, e incluso los renglones y las palabras que habrá de ocupar su artículo...

¿Cómo hacer caber dos siglos de la historia en una hora de clase? Sería ésta una forma simplista y por supuesto equivocada de acometer el problema del tiempo didáctico. No se trata de una mera reducción matemática: cuatro años por minuto.... El compromiso es de otra índole. En realidad, se está resaltando una cuestión central para el trabajo histórico de cualquier tipo: es el problema de la SELECCION.

Resulta imposible -y por supuesto innecesario- estudiar toda la historia. Al proponerse un trabajo de investigación, el historiador elige, selecciona los temas, aspectos, épocas, años, que va a estudiar. Lo "histórico que se enseña" no tiene por qué ser diferente: escoger los temas, periodos, personajes, que habrán de presentarse en cualquier forma de enseñanza-difusión, en función -naturalmente- de las características del medio donde tal enseñanza haya de realizarse: la institución, el factor educando, el enfoque histórico, los objetivos y, por supuesto, el TIEMPO DIDACTICO.

La consideración del Tiempo Didáctico puede ser determinante para definir las formas de la enseñanza-difusión de la historia: para elegir los ejemplos, ampliar o reducir los datos, elaborar cada apartado del programa de un curso o del plan de una clase; es importante incluso para elegir los términos del

lenguaje a utilizar y los apoyos de distinta naturaleza didáctica que pueden ser utilizados -lecturas, diapositivas, mapas, y otros-. Debe orientar también en lo referente al tipo de técnicas didácticas que pueden usarse y, en los casos de la educación extraescolar, como la televisión o la radio, su importancia aumenta hasta el grado de calcular los minutos y los segundos, pero sobre todo las imágenes y los sonidos a presentar.

Ningún cineasta, que yo sepa, se lamenta de que "no le alcanzó la película para terminar lo que quería decir"; no lo hace tampoco ningún realizador de programas de televisión; ni siquiera un buen conferencista. ¿Cómo es que entonces muchos maestros señalan que "no les alcanzó el tiempo para terminar su Programa"? Problema de cálculo, de selección, en los que va implícito, naturalmente, el problema del conocimiento.

¿Cómo realizar una selección adecuada? No hay recetas. Se tiene que valorar, seleccionar, preferir y decidir.

5. TECNICAS DIDACTICAS. El problema de los métodos y las técnicas didácticas ha sido estudiado abundantemente por los pedagogos, desde las formas más tradicionales -superadas-, hasta las más actualizadas, dentro de las formas extremas de la Escuela Activa, hasta las muy cuantificables del conductismo.

Será en un futuro no lejano, como complemento pragmático de los planteamientos teóricos de la Teoría de la Enseñanza de la Historia, cuando sean estudiados.

Para este esbozo baste señalar que ninguna técnica -al

igual que en cualquier otra actividad-, es buena o mala, positiva o negativa, adecuada o inadecuada, por sí misma. Su valor y su razón de ser sólo podrán aquilatarse en función de los fines a los que se aplica, las condiciones en las que se emplea, el conocimiento de los mecanismos con que se utiliza, y los resultados que con su aplicación se obtengan.

No es posible descalificar la aplicación de técnica didáctica alguna para la enseñanza de la historia, como tampoco conviene privilegiar ninguna en especial. Ni siquiera el "dictado" en la educación escolar puede ser descalificado -siempre que no sea técnica única, y que se le utilice para propósitos específicos y circunstanciales-, como tampoco puede considerarse ejemplar alguna forma dinámica de discusión en grupo o las violentas y veloces imágenes de un video-clip de carácter histórico -que no dudo puedan existir-.

Insisto en que es importante para el historiador-enseñante el conocimiento de formas diversas de trabajo didáctico práctico; pero sólo la experiencia y, sobre todo, el sentido histórico de los temas que propone dar a conocer, podrán permitirle elegir las formas adecuadas para hacerlo.

6. RECURSOS AUXILIARES DIDACTICOS. Al contrario y en cierto sentido, es de señalarse que el estudio de este tema de las técnicas adecuadas no ha sido del mayor interés para los teóricos de la Pedagogía, en la medida en que su aplicación es casuística y que, por lo mismo, se vincula más con los especialistas de cada disciplina que puedan aprovechar los apoyos

que el desarrollo de su propia ciencia les brinda, para realizar de mejor manera su función docente.

En un sentido inversamente proporcional, la utilización de ciertos materiales que apoyen la enseñanza-difusión de la historia resulta de primordial importancia en virtud de que permiten el conocimiento de las fuentes del conocimiento histórico -documentos, obras de arte, restos líticos, visualización de zonas históricas-, pero sobre todo, posibilitan la plena comprensión del pasado con toda su vitalidad y vinculación al presente concreto del individuo que lo estudia: localización geográfica, diferenciación económica y ecológica, vida cotidiana, costumbres, etcétera.

El saber didáctico no ha merecido aún suficiente atención de los historiadores. No existen, por ejemplo, suficientes Atlas Históricos (10) para ubicar en la mentalidad del educando el espacio en que se producen los fenómenos históricos que está conociendo. En otro ámbito, los museos espléndidos de la ciudad de México, no son adecuadamente aprovechados. Y ni que decir de los medios de difusión de masas, a los cuales el acceso de los historiadores no se ha abierto -en buena medida por falta de acometividad de los propios profesionales de la historia-, pero que en cambio han producido

---

10) Salvo el muy antiguo, pero no obsoleto de Vicens Vives, o los más recientes y útiles pese a su circunscripción, producidos por los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria: Guillermina González de Lemoine et al. Atlas de Historia Universal Contemporánea. México, UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, 1986 (Textos Preparatorianos, 5). De los mismos autores: Atlas de Historia de México. México, UNAM, Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, 1990 (Textos Preparatorianos, 6)

un abundante material, prácticamente olvidado para los propósitos de difusión histórica -películas, videocassettes, grabaciones, obras teatrales, y varios etcéteras más-.

Se abre aquí una veta de trabajo interdisciplinario, de investigación, creación y aplicación, muy amplia. Requiere, por supuesto, de una adecuada fundamentación conceptual, además de un rigor científico que no permita desviaciones mercantilistas como ya se manifiestan en el horizonte de la productividad. Corresponde a los historiadores la organización de procedimientos adecuados para el control, la creación y la aplicación debidamente conducida para el mejor aprovechamiento de tales recursos en el sentido de difundir la historia con el sentido vital que se ha subrayado anteriormente.

7. FORMAS DE EVALUACION. Si el diseño de objetivos implica la clara postulación de los fines que se persiguen en cualquier actividad humana, las formas de evaluación permiten la aquilatación de sus resultados. Infortunadamente, la deformación de los esquemas escolares ha desvirtuado el sentido de auténticas formas de evaluación para convertirlas en "handicaps", obstáculos a salvar, requisitos que una vez librados, abren el arduo camino hacia una mejor ubicación social, que ni siquiera significa aprendizaje o conocimiento, sino colocación en el mejor escalón del nivel socio-económico que sea posible.

Por lo mismo, el análisis de las formas de evaluación, de su sentido y de su aplicación práctica, tiene que empezar por distinguir el verdadero significado que conllevan, como

valoración, aquilatación, revisión del conocimiento, esfuerzo y superación desarrollados, en la medida de lo posible. No deben confundirse, entonces, con los instrumentos de evaluación - las "pruebas", los exámenes, las encuestas, los procedimientos mercadotécnicos-, que también han sido vistos por la Pedagogía, que ha producido infinidad de propuestas concretas para el diseño de formas de evaluación de todo tipo.

Será necesario desestereotipar el concepto mismo de evaluación, para despojarlo de la carga emotiva y el carácter peyorativo que se le ha dado, para reducirlo a su justa dimensión como valoración del grado de éxito obtenido en los propósitos propuestos dentro de un proceso educativo concreto.

La aplicación de formas de evaluación a los procesos extraescolares de enseñanza-difusión de la historia resultan, ciertamente, mucho más complejos y difíciles. En algunos casos, incluso, resulta prácticamente imposible hacerlas. Por ello, será siempre importante tomar en consideración la vertiente de la autoevaluación para el historiador-enseñante. Aunque insuficiente, constituye al menos una visión provisional que puede ser objetiva y válida para futuras apreciaciones.

## CAPITULO V

### ALGUNAS CATEGORIAS HISTORICAS Y VARIOS PROBLEMAS PARA SU DIFUSION.

Se ha señalado ya que la educación es un proceso humano en el que, como en todo fenómeno vital, confluyen diversos factores que se imbrican de tal manera que en la realidad resultan difíciles de identificarse distintos. Sólo para realizar una investigación es posible hacer una separación metodológica de tales elementos, valorar su peso y su importancia, así como la función que cada uno desempeña en el proceso educativo, sea escolar o extraescolar.

Algo similar ocurre con la historia. El proceso histórico mismo, en su realidad actual, es único e indivisible; si bien no podemos decir que es lineal, resulta indiscutible su continuidad. La historia no "...se divide en...", sino que es "dividida por" el historiador en periodos históricos, aspectos estructurales, sectores, hechos, sólo a partir de un criterio metodológico, que deriva de una posición teórica, para fines específicos de estudio.

Los problemas teórico-metodológicos que presenta la división de la historia en partes han tenido una gran diversidad de justificaciones. Podemos decir, en principio, que existen tantas formas de división del estudio histórico como teorías y métodos.

Si esto ocurre dentro de la investigación histórica, en el terreno de la enseñanza el problema se ve reflejado de manera diversa: en la mayor parte de los casos se presenta un eclecticismo en el que no se distingue la corriente de interpretación histórica que origina tal o cual forma de periodización, o tal o cual forma de selección de personajes o aspectos históricos a estudiar. En otros casos, cuando sí se percibe una clara intención teórico-metodológica -por ejemplo, la marxista en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM-, no siempre el programa de la materia y menos aún el desarrollo del curso reflejan un conocimiento preciso ni una clara coherencia en las formas de integración de los diversos aspectos del estudio histórico.

En el caso de los procesos educativos extraescolares, la selección de temas, aspectos o periodos está determinada generalmente por criterios extra-históricos, que bien pueden consistir en tendencias políticas, necesidades comerciales, modas ideológicas, o, en el mejor de los casos, en las preferencias subjetivas del historiador que asesore el proyecto difusor.

Por otra parte, es bien sabido que en el terreno de la investigación histórica, como en el de la mayoría de las ciencias en la actualidad, se presenta también el problema de la parcelación y la especialización en grado sumo, dado el avance del conocimiento científico, que difunde los resultados de sus estudios en una amplia

proporción -la producción editorial es verdaderamente abrumadora-, pero no necesariamente masiva. Es decir, a pesar de su amplitud, la difusión del conocimiento no es popular; no se hacen síntesis de los avances de los conocimientos -entiendo que en ninguna ciencia- y por lo mismo, la posibilidad de incorporar este conocimiento actualizado a la educación es sumamente difícil.

Es necesario llamar la atención de los científicos de la historia hacia los problemas de la difusión de su conocimiento. De manera particular puede ser útil la participación de los historiadores docentes, que pueden, por su experiencia, establecer los vínculos necesarios entre la especialidad del conocimiento histórico y las formas de su difusión a diferentes niveles de la sociedad.

Es menester reiterar que los problemas que presenta la enseñanza de la historia no son los mismos que plantea la investigación, ni pueden ser abordados de la misma manera, si bien tienen el mismo origen: el acontecer histórico y su explicación.

Se ha señalado que en los procesos educativos intervienen elementos que condicionan las formas de percepción del conocimiento histórico. Por ello, compete a los historiadores interesados desarrollar investigaciones sobre estos procesos de captación para vincularlos con las formas de la enseñanza, transmisión o proyección del conocimiento histórico en cualquiera de

sus formas.

Como avance de estas investigaciones, propongo un diseño de seis categorías que abarcan problemas históricos específicos, pero que se postulan para ser comprendidas como formas de percepción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando asimismo los aspectos que pueden presentar problemas para su captación.

El desarrollo de estas categorías y otras más que puedan proponerse, así como la formulación de problemas como los de la selección o el tiempo didáctico, que también he enunciado, debe acumularse para llegar a constituir el conjunto de lo que puede llamarse "lo histórico que se aprende".

#### LAS SEIS CATEGORIAS:

##### 1. LA TEMPORALIDAD

Todo fenómeno histórico se realiza entre las coordenadas de tiempo y espacio. Ningún hecho de la historia puede darse fuera de ellas. Pocas veces, sin embargo, nos hemos detenido a pensar en las diversas formas de percepción del tiempo que operan en el individuo a lo largo de su vida, o sobre la manera en que aprende a desarrollar y aplicar el concepto de temporalidad.

Existen diversas formas de percepción biológica y psicológica del tiempo, que no necesariamente coinciden con la noción cronológica, que aprende el niño en la familia o en la escuela. La "división" del tiempo en segundos, minutos, horas, días, meses o años, no necesariamente se relacionan con los conceptos de "larga espera", "temprano", "tarde", ni con los ciclos vitales - infancia, juventud, madurez, vejez-, y menos aún con los tiempos históricos.

La forma en que el educando -especialmente el alumno en el medio escolar- aprende a establecer una correlación entre la "cantidad" de tiempo -un siglo igual a cien años- y los fenómenos históricos, generalmente se realiza de manera asistemática y no consciente. La simple mención de una o varias fechas -verbalmente o por escrito-, no garantiza en modo alguno que el educando se ubique adecuadamente en el momento histórico del que se trata.

Tal situación se ve agravada con la influencia que ejercen los medios de difusión de masas: las historietas, cómicas o trágicas, acontecen en una contemporaneidad indefinida. El Pato Donald, o Mickey Mouse, la pequeña Lulú o el Vaquero del Libro no tienen pasado ni futuro remotos. Las series televisivas, cuando se refieren al pasado, lo tratan como un pretérito impreciso, que no tiene relación alguna con el presente del tele-espectador, pese a que aplican a ese pasado el vicio del "presentismo": analizar los fenómenos humanos pretéritos

con los criterios de la actualidad. Algunas otras se ubican adecuadamente en el tiempo, pero con las mismas carencias hacia el presente del espectador y hacia el pasado del propio fenómeno que desarrollan.

Sirve lo anterior para indicar que el historiador-enseñante ha de tomar en cuenta la imagen que de la historia tenga el educando -particularmente cuando se trata de estudiantes-, y explorar, en la medida posible, la forma en que percibe la ubicación temporal histórica, para ayudarle a situarse dentro de ella, con referencias complementarias de la abstracción que significa la temporalidad. De otro modo, si un profesor señala: "Nuestro curso se iniciará con los fenómenos que se produjeron a finales del siglo XV", puede esperar que algunos de sus alumnos no piensen nada; otros más imaginen una X y una V, en el caso de que conozcan los números romanos; y pocos, muy pocos habrán de representarse el concepto del mundo, los viajes de exploración, las modas, los portulanos, los galeones o cualquier otra imagen que los ubique con mayor precisión en la temporalidad que se mencionó.

#### - La Periodización.

Otro problema, en relación con esto mismo, es el de la división periódica del tiempo histórico. Según se indicó anteriormente, dentro de la continuidad que presentan los procesos históricos, la periodización es un

recurso metodológico que utiliza el historiador para establecer cortes simbólicos en esa temporalidad continua, a partir de algún criterio teórico amplio o restringido, ortodoxo o ecléctico, consciente y riguroso o inconsciente y simbiótico. (1)

La historia no puede entenderse como un proceso lineal, pero sí continuo. El acontecer histórico no se interrumpe, a pesar de los cambios que pueblos sociedades o individuos vayan experimentando. Para decirlo en términos escolares, la historia no "...se divide en...": Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea -por decir un ejemplo-, sino que "es dividida por" el historiador que la estudia y la explica, división realizada sobre la base de criterios teóricos y metodológicos específicos, o simplemente con arreglo a una idea del proceso histórico que puede ser copiada de otros, irreflexivamente.

-La delimitación temporal.

De aquí la importancia de fundamentar adecuadamente -de manera teórica y empírica- la percepción de la temporalidad que sustente el historiador-enseñante. Sólo de esta manera podrá explicar con claridad -y por tanto hacer entender- las delimitaciones temporales que realice en cada tema que trate, el porqué lo inicia o termina en una fecha determinada, y cómo es que los antecedentes o

---

1) Sergio Bagú. Tiempo, realidad y conocimiento. México, Nuestro Tiempo, 1981, Passim.

consecuentes que cada fenómeno presente no pueden cortarse con un mismo criterio.

- La precisión fáctica.

Una pervivencia parcial del positivismo malentendido generó el vicio de entender y enseñar la historia; al concebir que lo importante del conocimiento histórico era la verdad demostrable con toda precisión. Lo único válido en el aprendizaje histórico era el conocimiento de los datos concretos, y así la historia escolar se convirtió en una abstrusa sucesión de fechas y nombres de personajes, batallas, acontecimientos, que debían aprenderse de memoria, tornando la materia en una absurda cronología, fastidiosa y desvinculada del sujeto real que la aprendía.

Sólo que para combatir este vicio se generó otro: en años más recientes, y partiendo de otro malentendido, ahora con teorías más actuales: marxismo y funcionalismo. Se postuló la necesidad de conocer la historia a través de la interpretación doctrinaria de los grandes ciclos, periodos, movimientos que dan lugar a las grandes transformaciones, restando importancia a los datos precisos, con lo cual se pierde el armazón de la historia, el sustento fáctico.

Determinar la cantidad, la calidad y el manejo de tales datos es función del historiador, que debe analizar las condiciones educativas -en relación con todo lo

mencionado en los capítulos anteriores-, para decidir sobre los contenidos de su función. Sólo así podrá saber si requiere que sus alumnos memoricen todas y cada una de las fechas en que se sucedieron todas y cada una de las batallas de todas y cada una de las campañas de Morelos, o si sólo requerirá mencionar "el último tercio del siglo XVIII" para hablar de la Ilustración en América.

- Sincronía y diacronía.

Otros conceptos, que podrían considerarse subcategorías dentro de este mismo apartado, se presentan como problemas a considerar. En primer lugar, una dicotomía: sincronía y diacronía. Es importante llevar a la comprensión del educando la variabilidad de los fenómenos históricos que pueden presentarse al mismo tiempo en diferentes lugares, o bien los procesos que se producen en distinto tiempo, en el mismo lugar, independientemente de las características de semejanza o diferencia que existan entre ellos.

- Permanencia y cambio.

Otro par de opuestos, igualmente relacionados con la temporalidad, son los conceptos de permanencia y cambio: ¿cuáles son los elementos, aspectos, características de

las sociedades que se mantienen constantes, a pesar del transcurrir del tiempo?. Ninguno de estos conceptos es exclusivamente temporal, en sentido estricto, pero tienen una estrecha relación con la temporalidad que es importante considerar, para hacerla perceptible al educando, en función de su ubicación en los procesos sociales.

- La duración.

El último concepto que propongo dentro de esta categoría -temporalidad- como un problema a resolver en la enseñanza-difusión de la historia es el de la duración. 2)

Para la explicación de la historia, en su carácter de enseñanza-difusión, los procesos de duración diferente se percibirían en función del desarrollo de su dinámica interna y de la autonomía relativa que mantienen unos respecto de otros: la vigencia de una escuela o un estilo artístico no tiene la misma duración que el periodo de gobierno de un monarca, o el tiempo que transcurre entre el inicio, el desarrollo, el auge, la decadencia y el fin de un modo de producción. La corta o larga duración de

---

2) Cfr. las obras de Lucien Febvre, Fernand Braudel, y otros del mismo grupo. La Escuela de los Annales ha puesto en el tapete de la discusión tal concepto para la comprensión de los fenómenos históricos..

Braudel, o el corto, mediano o largo plazo de los economistas, habrá de ser considerado por los historiadores para adoptarlos o utilizar otros recursos para hacer comprensible la variabilidad temporal de los fenómenos históricos en sus tareas de difusión. (3)

## 2. LA ESPACIALIDAD

La segunda coordenada del desarrollo histórico, el espacio, resulta más complicada de entender y de exponer si no se prescinde de la formación escolar - o deformación-, que nos hace pensarlo como espacio geográfico físico, en general, y hasta como una superficie limitada a dos dimensiones: el largo y el ancho de un mapa.

Una idea más actualizada del espacio permite pensarlo como el ámbito socialmente construido por el

---

3) El problema del tiempo en la investigación histórica ha sido abordado por muchos profesionales de la historia y ramas afines en una producción bibliográfica cuya simple mención rebasa los límites de este trabajo. Bastaría señalar, como ejemplo, desde El Ser y el Tiempo, de Tiempo, de Martín Heidegger, /México, FCE, etc/ hasta Espacio y en la Filosofía y en la Física de Fidel Castro Díaz-Balart, pasando por Tiempo, Realidad Social y Conocimiento, ya citada, de Sergio Bagú. Sin contar la constante mención al problema que se hace en los manuales de Didáctica de la Historia, antiguos y recientes, mencionados en la Bibliografía, al final del presente trabajo. Dado que no es mi intención elaborar un tratado sobre la temporalidad, sino sólo señalar la importancia del problema en la enseñanza de la historia, basta la mención de estos textos, y algunos otros que se consignan en la Bibliografía de Consulta, para insistir en la importancia de estudiar el problema de la percepción de la temporalidad histórica por el educando.

hombre. (4) Entendido así, el espacio histórico sería el ámbito espacial socialmente construido -o destruido- a través del tiempo. Esto implica la relación del hombre con su medio -natural, social, interrelacionado y transformado-, e implica, por lo mismo, desde las formas más elementales de vida, -habitación, vestido, transporte-, hasta las más complejas relaciones de producción y distribución de bienes y servicios y por supuesto, la cosmovisión, que condiciona y determina, pero a su vez es condicionada y determinada por todo lo anterior, la circunstancia.

Puede colegirse entonces que también en este aspecto se hace necesario revisar los criterios con los que tradicionalmente se viene ubicando la historia en el espacio. Un ejemplo: "Historia Universal" e "Historia de México" se llaman los cursos que en las escuelas pretenden dotar a niños y jóvenes de los primeros conocimientos históricos. El primero, no abarca la historia del Universo; ni siquiera la de este mundo tierra, puesto que por lo general se refiere a la historia de Europa y algunas zonas de Asia, Africa o América -sólo en determinadas épocas, que se pueden identificar con claridad-, y se reduce a una visión eurocentrista u occidentalista, con lo que se incurre en otra percepción viciada.

Los conceptos "Oriente" y "Occidente" -referidos también

---

4) Horacio Capell. Las Nuevas Geografías.

a fijaciones de ubicación espacial-, parten de la visión del europeo; para el latinoamericano o para el chino, tales denominaciones aluden a entidades geográficas completamente diferentes. Para los mexicanos, pongo por caso, el cercano Oriente es Cuba, mientras que el Lejano Oriente es... ¡Europa "Occidental"! Tales rutinas de conceptualización se aceptan, sin embargo, porque se han generalizado a raíz de la expansión capitalista, económica y por ese medio, cultural.

En cuanto a la Historia de México, que en otros países latinoamericanos corresponde a la historia nacional, -y tiene similares características- generalmente se enseña desde una perspectiva viciada por la "insularidad". Se entiende nuestra historia como si se diera en una isla, lejos de todo contacto con el mundo, salvo las contadas excepciones ocurridas en 1521, 1808-1810, 1847, 1862-1867, 1914 ...

Sirvan las anteriores consideraciones como ejemplos de la manera que equivocada o parcializada de los espacios históricos puede producir en el educando una visión errónea o deformada de la realidad de estados y naciones. Convendrá, por tanto, en el futuro, interesarse en el análisis del espacio histórico, así como de la percepción con que el individuo capta esa realidad, para hacer sensible en el historiador-enseñante la necesidad de tomar en cuenta esta categoría en su tarea difusora.

De manera similar al problema de la temporalidad, el

de la espacialidad se presenta como un recurso de construcción del conocimiento o de percepción del mundo que el individuo adquiere desde sus primeras horas de vida: según las investigaciones psicopedagógicas recientes, el niño construye primero su noción de espacio, y sólo posteriormente su noción de tiempo, una vez que empieza a conocer el lenguaje.(5) Sin embargo, la percepción del espacio del recién nacido con la vista, el tacto, el movimiento de su cuerpo, y la noción que de tal espacio se le conforma, dista mucho de la noción de espacio histórico, espacio socialmente construido por el hombre, que el historiador habrá de enseñar a adquirir con la imaginación y con los elementos auxiliares que le ayuden a reproducir la realidad en la que transcurre el proceso del devenir social.

Las nociones de espacio que deben analizarse en estos casos han de referirse siempre a realidades concretas y mundanas. No es el caso de lanzarse en amplias elucubraciones sobre los elementos que conforman el espacio, sobre el vacío y la materia, ni otras abstracciones posibles.

El concepto de "espacio socialmente construido por el hombre" que ha de aplicarse en la enseñanza de la historia debe contener todas sus implicaciones; en otras

---

5) Cfr. Jerome S. Brunner. Hacia una teoría de la instrucción. Trad. N. Paròs. México, UTEHA, 1969 (Manuales UTEHA, 373); del mismo autor: Desarrollo cognitivo y educación. Trad. J.M. Igoa. Madrid, Morata, 1988. También Jean Piaget. Obras...

palabras, el historiador-enseñante ha de "contemplar", antes de enseñar, el ámbito espacial en el que y por el que se desarrolla cada fenómeno histórico y todo el proceso histórico. La visualización de tal espacio permite no sólo realizar una descripción vívida, -lo que no deja de ser importante-, sino que permite que tanto el educador como el educando puedan percibir los elementos de similitud humana con los hombres y mujeres de otras épocas y lugares, y contrastar las propias vivencias y razonamientos, en el propósito de alcanzar la otredad, a la que se hizo referencia en los primeros apartados de este trabajo.

Esa misma "visualización" permitirá comprender también los fenómenos históricos más profundos -como los procesos de producción, las constantes culturales, los sistemas filosóficos-, a partir de las formas de vida cotidiana, como por ejemplo: la ruptura de la cosmovisión que producen en el mundo europeo los contactos con las costumbres "orientales" a partir de las Cruzadas, o los llamados "descubrimientos" geográficos.

La subcategoría de cambio, propuesta como tal en el apartado anterior, adquiere entonces una dimensión existencial, comparable con la de la realidad actual de quien la percibe. Probablemente, y por eso, pueda erigirse en otra categoría para la enseñanza de la historia.

Tampoco son de desdeñar, pese a sus muchas fallas,

los recursos que en ese sentido ponen a nuestro alcance las modernas técnicas audiovisuales, en particular la televisión y el cine: la ambientación de películas, series y aún telenovelas contribuye en buena medida a la percepción de la historia como pasado vivo, vivido y vívidamente mostrado y percibido. Las modas, la gastronomía, la traza urbana o el medio rural, los transportes, el lenguaje, tienen significado, junto con otra buena cantidad de motivos, para la reconstrucción del espacio social, históricamente considerado. (6)

Se da por supuesto que el conocimiento y la captación de muchos de estos elementos presenta una gran diversidad en cuanto a su calidad y validación. El rigor y la seriedad en el conocimiento del historiador tiene que intervenir para encontrar las conveniencias o inconvenientes de su aplicación a los diversos niveles y formas de la enseñanza-difusión. La identificación de elementos que contribuyan a crear la imagen espacial de la historia requieren de importantes avances de la investigación histórica -no siempre desarrollados para todos los fenómenos históricos, para todas las épocas o regiones-, además de presentar dificultades diversas para su aplicación en los procesos de enseñanza, que no es el caso de estudiar aquí, pero que deberán ser considerados

---

6) Cfr. como ejemplo: Sonia Corcuera de Mancera. Entre Gula y Templanza. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981 (Opúsculos, Serie Investigación, Colegio de Historia) o Philippe Aries. Historia de la Vida Privada.

y resueltos por los propios historiadores.

Por otra parte, dentro de la categoría de espacialidad, se contienen algunos conceptos, como variables. Así por ejemplo, se presentan las nociones de centralismo y regionalismo, aplicables lo mismo a los procesos internos nacionales que a las proyecciones internacionales del colonialismo, el imperialismo o los diversos núcleos de poder.

Y de la misma manera que como lo señalamos respecto de la temporalidad, la "precisión fáctica" en relación con el espacio histórico reviste gran importancia. Si bien el conocimiento general de la Geografía no se concibe ya como la sola memorización de países, capitales, ríos, mares y cordilleras, es un hecho que el hombre requiere del conocimiento de su mundo para ubicarse dentro de él. Si bien es cierto que la Geografía, al igual que la Historia, son conocimientos que tienden a ser desaparecidos -con fundamentaciones ideológicas y políticas de grupos sociales polarizados en la lucha social- no es posible admitir que un estudiante del bachillerato, y aun de nivel profesional, no sepa localizar Grecia o España en un planisferio mudo, y mucho menos la zona de influencia del zapatismo o el ámbito de desarrollo de la cultura maya en un mapa de México.

De ahí la necesidad de que el teórico de la enseñanza de la historia se proponga como tarea, entre otras, la determinación de criterios que le hagan posible

establecer las cantidades y calidades que de estos elementos se precisan en la enseñanza-difusión de la historia. (7)

---

7) De la misma manera que el tiempo, el problema del espacio ha sido abordado desde muy distintas perspectivas por especialistas de diversas ramas. Hasta donde puedo percibir, ninguno de ellos aborda el problema como una forma de percepción del espacio histórico. Una excepción importante en este sentido, es ni más ni menos que Martín Heidegger, quien con la enorme profundidad que caracteriza todo su pensamiento, señala que el espacio en el que el hombre (Dasein) realiza su historicidad es el tiempo. Ante la imposibilidad de intentar siquiera explicar aquí lo que tal concepto significa, remito a El Ser y el Tiempo, cit., así como a la luminosa percepción que Edmundo O'Gorman hace de esa obra en Crisis y Porvenir de la Ciencia Histórica, cit. Es necesario penetrar en estos esquemas a partir de la noción de espacio histórico que algunos historiadores, filósofos, y geógrafos tratan. Baste mencionar, como ejemplo, de nuevo a Fidel Castro Díaz-Balart. Espacio y tiempo en la filosofía y en la física...; Sergio Bagú. Tiempo, realidad social y conocimiento...; Jean Chesneaux. ¿Hacemos tabla rasa del pasado?...; Phillip Aries. Historia de la vida privada...; Witold Kula. Reflexiones sobre la historia...; y finalmente la importante obra de Fernand Braudel. El Mediterráneo. El espacio y la historia. México, Fondo de Cultura Económica, 1977 (Colección Popular).

### 3. LOS SUJETOS DE LA HISTORIA

Es pertinente reiterar, precisamente al inicio de este tema, que los conceptos teóricos que utilizo en estas "Reflexiones..." no constituyen propuestas filosóficas para la investigación histórica, si bien se encuentran estrechamente relacionadas con los contenidos históricos. La diferencia reside en el hecho de que, a mi juicio, se hace necesaria una precisión teórica para desarrollar el proceso de enseñanza-difusión del conocimiento histórico, diferente, aunque paralela y directamente involucrada en la filosofía de la historia.

El problema de El sujeto de la historia ha surgido con renovado vigor en los últimos años, y ha sido motivo de interesantes y muy importantes aportaciones, particularmente de los filósofos de la historia, como es el texto bien conocido de Carlos Pereyra (8) Sin embargo, el problema que a mi juicio debe resolver el historiador-enseñante está relacionado con aquel de la selección ante la imposibilidad de abarcar el todo del fenómeno histórico en cada uno de los fragmentos que dura el proceso educativo: una clase, una conferencia, un artículo, un capítulo de telenovela.

¿Quiénes son los individuos, grupos, instituciones que participan en el desarrollo de un fenómeno histórico determinado? ¿Es posible señalar siempre el mismo "tipo" de participantes en cada hecho? ¿Cómo destacan unos más que

8) C. Pereyra. El Sujeto de la Historia, ...Cit.

otros en cada circunstancia?.

La respuesta se encuentra en la identificación de los "agentes" del proceso histórico; pero no solamente en función de una acción subordinada o conducida por otras determinantes, sino en función del papel protagónico que pueden desempeñar en cada caso. Es decir, se trata de identificar a los actores, o más bien, los factores -es decir "hacedores"--, de la historia (9)

Es claro que en todo el proceso histórico todos los individuos de cada sociedad son objeto del acontecer, forman parte de él y, por tanto, están siendo afectados por ese acontecer. En última instancia es el proceso social total, realizado por toda la sociedad -o que forma parte de toda la sociedad-, el que determina el devenir histórico (10). Sin embargo, en el proceso de enseñanza-difusión de la historia, la separación de los elementos a destacar como protagonistas de cada hecho, debe ser claramente pensada por el historiador-enseñante para ser presentada con claridad a la comprensión del educando.

No se trata de resolver de una manera simplista un problema complejo. La dicotomía incorrectamente planteada entre la historia que es hecha y los hombres que la hacen, como dos entidades distintas, puede resolverse en el terreno teórico a partir de la afirmación de que no existen individuos "naturales", sino individuos "sociales",

9) Cfr. C. Pereyra. Configuraciones... p.87 y ss.

10) Pereyra. Configuraciones... p.87 y ss.; El Sujeto de la Historia, Passim.

constituidos por el lugar que ocupan dentro del proceso histórico, de la vida real. Deben analizarse sus actividades a la luz de su función social (11)

¿Cómo hacer inteligible esta dilucidación compleja a quienes perciben la historia desde muy diferentes planos de formación, edad o condición social?.

La comprensión de la historia como un proceso total, que no separa al individuo de su realidad en torno, no es empresa fácil en la enseñanza, dado el nivel de abstracción fundamental que requiere. Es necesario, para ello, destacar el papel que juegan las diferentes entidades históricas, - individuos o conjuntos sociales-, en cada fenómeno, así como la alternancia de su carácter protagónico según las condiciones del momento. En otras palabras, identificar a los "actores-sujetos" de la historia, con ejemplos concretos: clases sociales, grupos políticos, instituciones, gobiernos, naciones, pueblos y, desde luego, individuos, para estudiarlos en su función social dentro de las condiciones de tiempo y lugar en que la ejercen.

La relación de los grupos sociales que participan en la Revolución Mexicana con los caudillos; el grupo político intelectual que conforman los liberales de la Reforma, con Juárez a la cabeza, en relación con el heterogéneo conjunto que es el "pueblo" mexicano en esa época; la función de los gobiernos durante las Guerras Mundiales; el desarrollo del sector mercantil del capitalismo emergente de la Italia del 11) Pereyra. El Sujeto... Passim.

"cuatrocento", sin el cual no es posible entender el esplendor del arte renacentista: se necesita analizar todo ello a la luz de las hipótesis pertinentes para descubrir las conexiones que tienen entre sí, para encontrar el lugar que ocupan en el sistema donde transcurre de manera necesaria su proceso de vida real, y hacerlo explícito e inteligible a quienes han de percibir, aprehender y reconstruir el conocimiento. (12)

#### 4. EL PAPEL DEL INDIVIDUO EN LA HISTORIA

Es bien sabido que, en muchas ocasiones, el protagonista de un hecho histórico es un individuo, o varios, que destacan sobre el resto de la sociedad, al ejercer una función de liderazgo o por condiciones de diversa índole.

Cualesquiera que sean los motivos por los cuales una persona puede sobresalir del grupo social, es incuestionable

---

12) De la misma manera que lo advertí, en relación con la Temporalidad y la Espacialidad, el abordaje de los problemas sobre el "sujeto" de la historia. Imposible consignar aquí toda la producción teórica e historiográfica producida al respecto, pues ello significaría entrar en los meandros del idealismo, del providencialismo, del naturalismo, y otras teorías más. Baste señalar que para este tema me he documentado, entre otros, en los siguientes textos: C. Pereyra. Configuraciones... Cit.; Jean Chesneaux. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? Cit.; C. Pereyra. El sujeto de la Historia. Cit.; Corina Yturbe. La explicación de la Historia. Cit.

que la historiografía liberal hizo resaltar la función que un hombre puede desempeñar en la conducción del proceso histórico, dentro de la lógica relación de un planteamiento filosófico, como el del capitalismo, que privilegia la acción individual, competitiva, por encima de la solidaria de clase o grupo.

Esta es una de las razones -otras más podrían consignarse-, perceptibles en la historia de cualquier país, que ha llegado a destacar en una posición maniquea especialmente notable en la historiografía oficial mexicana, las figuras de los "héroes", frente a las cuales se yerguen, con no menos altura, las de los "antihéroes", que son ya clásicos en nuestro panteón cívico.

La caracterización no se limita a sus cualidades o defectos. El proceso de identificación de tales personajes se ha convertido en una de las bases de la enseñanza escolar de la historia actual, pero en un sentido totalmente deformado en el que, en buena medida, lo importante es crear la imagen del prócer, como se quiere que sea. Jorge Ibarguengoitia describe con humor este proceso: " El otro día oí a una madre explicarle a su hijo de siete años los rasgos fundamentales de la historia de México basándose en una de esas series de estampas con retratos de hombres célebres. Le decía: -El cura Hidalgo es este viejito calvo; Morelos es el del pañuelo amarrado en la cabeza; Zaragoza, el de los anteojitos; Iturbide, el de las patillas y el cuello hasta las orejas, y Colón es éste que se parece a tu

tía Carmela." (13)

El proceso histórico no se desarrolla en una dinámica ajena a la acción humana manejada por entidades externas a los individuos -pese a que algunas teorías filosóficas lo hayan concebido así-, sino que se desarrolla en el marco de un sistema complejo de relaciones y contradicciones sociales que rebasan y engloban al mismo tiempo las acciones particulares.

Sin embargo, es también incuestionable que la condición especial, diferente o excepcional de aquellos sujetos cuyas características se combinan con el momento y las circunstancias en que viven, los hace notables entre los de su grupo o generación.

Y sí es importante la función que como ejemplo pueden desempeñar dentro del proceso educativo; función indispensable, incluso, para la formación de una conciencia nacional, de la que tan necesitado se halla este país, nuestro país. Es benéfico destacar la función ejemplar que cumplen los personajes destacados, "heroicos", de la historia -y no sólo políticos o militares, sino líderes sociales, ideólogos, pensadores, artistas, científicos, etc.-, como términos de cotejo frente a los modelos de imitación extralógica que se ofrecen a través de los medios

13) Las obras de Jorge Ibarguengoitia están llenas de referencias irónicas, escritas con excelente estilo humorístico, a las deformaciones de la historia oficial, enseñada en las escuelas. Cfr.: Los relámpagos de agosto; Maten al León; Los Pasos de López, y las compilaciones: Instrucciones para vivir en México y Viajes por la América ignota.

de munificación masiva.

Precisamente por ello, la presentación de estos hombres destacados debe hacerse sin la exageración que Carlyle ponderaba para los héroes, pero al mismo tiempo, sin difuminar su vida y su obra dentro del proceso social hasta hacerlos casi desaparecer de la historia, como postula Plekhanov. (14)

Es necesario desestereotipar a los grandes personajes, desmitificarlos. Pero tal desmitificación implica sólo su ubicación como seres vivos dentro de su sociedad y de su tiempo, sin llegar al extremo de restarle toda significación y que se convierta a los "buenos" en "malos" o viceversa.

Hay que establecer la correlación de las condiciones individuales destacadas con las características peculiares de su grupo social, de las tendencias ideológicas de su momento, de las condiciones coyunturales y de todos aquellos elementos que hayan orientado su acción en un momento determinado. La función del historiador, dice Edmundo O'Gorman, no es regañar a los hombres del pasado sino comprenderlos. (15) Tanto más, añadido, cuando se trata de explicarlos, en el proceso de la enseñanza-difusión de la historia.

---

14) Thomas Carlyle. El héroe. Trad. F. Gallach Palés. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1951 (Austral, 1009)  
 Jorge Plejanov. El papel del individuo en la historia. Trad. Antonio Encinares P. México, Grijalbo, 1969.  
 15) E. O'Gorman. Op. Cit.

## 5. LA INTERRELACION DE LOS ASPECTOS DE LA VIDA SOCIAL.

El enfoque teórico con que se aborda la historia es causa, en la mayor parte de las ocasiones, de la forma hegemónica con que se enseñan los aspectos en los que "se divide", artificialmente, la vida de las sociedades. Así, una visión liberal o neoliberal privilegiará los aspectos político y jurídico y una visión marxista malentendida, los de índole económica y social.

Para explicar lo anterior, acudo a un razonamiento sociológico: todo individuo desempeña diversas funciones a lo largo de su vida, cada una de las cuales corresponde a los status que ejerce, a los roles que juega. Así, en una misma persona se encuentran las funciones de mujer, hija, madre, esposa, ciudadana, mexicana, historiadora, profesora, peatona, televidente, radioescucha y muchas más, todas ellas ejercidas por la misma persona, pero no al mismo tiempo; por lo general, cuando una de ellas se desempeña, las demás quedan subordinadas, pero integran la personalidad del individuo que las ejerce. Pueden no aparecer en primer plano, pero al formar parte de un todo, condicionan la acción de ese conjunto en su totalidad.

De la misma manera la realidad social debe percibirse como un todo. Esta concepción monista coincide con la percepción de la sociedad que el materialismo histórico propone. Igualmente, es también acorde con el concepto de

"historia total" propuesto por Pierre Vilar para la comprensión de las sociedades en transformación. (16) Sin embargo, el estudioso, el científico social, no puede investigar, y menos enseñar, esa totalidad como un sólo bloque, ni tampoco conocer y mostrar todos los detalles que en la totalidad social se contienen. Se hace necesario "desagregar" los elementos que componen dicho conjunto con recursos metodológicos que permitan separar el todo en sus partes, para estudiarlas y explicarlas en su propia estructura, sin olvidar que forman parte del conjunto total.

Los criterios a partir de los cuales habrá de realizarse tal disgregación dependerán de la teoría de la historia de la cual se parta. En este proceso de selección es también importante el valor y el interés que cada historiador opere para elegir los temas a investigar y, sobre todo, para enseñar. La imposibilidad de cubrir en un proceso de investigación la totalidad del entorno social hace imprescindible esta selección para la producción del conocimiento en la generación del saber histórico.

En la enseñanza-difusión de la historia el problema es parcialmente diferente: la percepción y comprensión de cada fenómeno histórico, y del proceso histórico en su conjunto debe ser, como ya se ha dicho, vital y vivo. Los historiadores-enseñantes no somos necrófilos, y menos aún necrófagos: no nos interesa la historia de los muertos sino la historia que fue viva y vivida, para ser vívidamente

16) Cfr. P. Vilar. Historia Marxista... Cit.

descrita y comprendida.

Para lograrlo, es imprescindible abarcar la vida de las sociedades en todos sus aspectos; pensar en los temas que se muestran, que se enseñan, como parte de un proceso dinámico que integra los procesos de producción y distribución de productos materiales, la política, el arte, la ideología, el derecho y la milicia, pero también las comidas, las bebidas, las diversiones, el amor, los colores, los olores; la vida cotidiana en suma. (17)

No se ignora la imposibilidad de contener esa totalidad en cada una de las partes de los procesos educativos, limitados, entre otras cosas, por el tiempo y el espacio didácticos. Es aquí donde aparece, una vez más el problema de la selección: la necesidad de escoger, de entre la variedad de los aspectos que conforman la sociedad, los que son predominantes en un momento dado, o para un fenómeno preciso, y presentarlos a la mentalidad del educando, haciendo ver siempre su carácter parcial, y completando la visión de conjunto con alguna breve referencia a uno o varios aspectos complementarios de la realidad que se analiza.

De esta manera se podrá interesar al educando en la historia como un proceso vivo y activo, y no como una mera

---

17) Cfr. Raphael Samuel, ed. Historia Popular y Teoría Socialista. Presentación: Josep Fontana. Barcelona, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1984. (Serie general. Estudios y Ensayos 134) Conviene atender a la producción de la llamada "Historia de las Mentalidades", pero no quedarse sólo en eso.

sucesión sin vida y por lo tanto sin atractivo, de leyes, gobiernos o modos de producción.

Puede consignarse a manera de ejemplo lo siguiente: en los programas escolares, el periodo de la Historia de México comprendido entre 1821 y 1854 se convierte en una retahíla de fechas y nombres entre los que se contienen los de todos los presidentes que ocuparon el poder ejecutivo, los planes políticos, asonadas, cuartelazos, leyes, que parecen ser la producción más importante del país en ese periodo. El estudiante las memoriza pero, aburrido, no comprende el sentido profundo de la lucha federal-centralista, ni concibe las formas de vida que persisten hasta hoy: las ferias, las diversiones, las formas de trabajar la tierra, las minas, la estructura familiar, la educación..., tan espléndidamente consignados en las cartas de Fanny Calderón de la Barca, en El Periquillo Sarniento, o en el conocimiento y la clara percepción del historiador-enseñante, que ve los procesos de la época vinculados con el resto de la historia mexicana.

El axioma pedagógico: "nadie puede enseñar lo que no sabe", se complementó con el de que: "nadie puede despertar interés en lo que no le interesa a sí mismo": el historiador-enseñante debe encontrar en los temas de su ejercicio el interés que para sí mismo tenga cada uno.

No se trata de descubrir un atractivo escondido en cada fenómeno, sino de encontrar el interés vital que contiene en sí mismo y vincularlo con el sentido de los procesos

generales.

No es el caso de hacer la presentación solamente "amena y divertida". La historia no debe ser, por supuesto, aburrida y solemne, pero no se trata tampoco de restarle rigor, en aras de un interés superficial o simpático. Quizá será necesario aclarar también el sentido del "interés" o "lo interesante", en función de la dinámica histórica, del movimiento profundo de los sucesos.

Casi parece ocioso decir que la adecuada aplicación de esta categoría, -como de las otras-, requiere de un amplio conocimiento por parte del historiador-enseñante. Quien sólo haya navegado por los meandros de la "historia de bronce", que menciona Luis González, difícilmente conocerá las características del arte, de las ideologías subordinadas, y menos aún, de la vida cotidiana.

El conocimiento requerido no se limita a la "cultura general", ni siquiera a la más amplia profundidad histórica, que es la imprescindible. También se necesita de la revisión de los elementos del acontecer en el diario vivir de los pueblos. Ciertamente es que tropezamos con una gran carencia de tales aspectos, pero las investigaciones actuales son cada vez más amplias y abundantes y habrán de incrementarse con el interés que pongan en conocerlas los propios historiadores. (18)

18) Igualmente abundantes como en los apartados anteriores, podrían ser las referencias para éste. Baste citar algunas, a manera de ejemplo: C. Marx. El Capital. V.I, Cap. XXIV; F. Jakuboswky. Las Superestructuras Ideológicas, Cit.; H. Lefebvre. La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno. Trad.

## 6. RELACION CON EL PRESENTE.

Tengo la convicción de que carece de sentido enseñar cualquier fenómeno histórico que no tenga una relación con el presente. Esto, que podría parecer una afirmación exagerada, se comprenderá fácilmente si se acepta que no existe ningún fenómeno social del pasado que no sea antecedente temporal o causal de la actualidad.

Las relaciones pasado-presente no pueden ser automáticas, lineales, continuas y permanentes. La secuencia de los hechos históricos y la complejidad social producen diferentes formas de relación entre los muy variados fenómenos sociales en el tiempo y en el espacio. Ciertas formas del lenguaje, por ejemplo, se conservan constantes y permanentes en los idiomas contemporáneos; los sincretismos religiosos, en cambio, van sufriendo transformaciones, pero conservan formas que perviven desde siglos atrás.

El conocimiento del pasado para la comprensión del presente y la participación consciente en la proyección hacia el futuro puede decirse que son las acciones fundamentales del historiar. Se deduce de aquí que deben ser

---

Alberto Escudero. 3a. ed. Madrid, Alianza Editorial, 1984 (El Libro de Bolsillo, 419); Ph. Aries. Historia de la Vida Privada; Indro Montanelli. Historia de la Edad Media. Barcelona, G.P., 1969; Luis González. El Oficio de Historiar. México, El Colegio de México, 1989; Sonia Corcuera de Mancera. Entre Gula y Templanza... etc.

también propósito prioritario del enseñar historia. Es por ello tarea del historiador-enseñante encontrar y evidenciar la forma en que la consecuencia de un hecho, su proyección en el tiempo y en el espacio, tienen que ver con la vida nuestra, actual y activa.

Esta relación se hace tanto más importante en la educación escolar, cuanto que los procesos distorsionados de la enseñanza de la historia han llevado a la mente del educando una falsa apreciación de la historia, como un conjunto de acontecimientos que se produjeron hace mucho tiempo -sin ubicación cronológica precisa- que no tuvieron valor alguno, o la tuvieron sólo para su momento, y que no guardan relación con el presente, y menos aún con el presente tangible, concreto y cotidiano del educando. Por lo tanto, en esa perspectiva, tal conocimiento carece de importancia.

La relación con el presente será, entonces, la razón de ser del conocimiento histórico y de su difusión, el propósito prioritario a cumplir para quienes se dedican a esta tarea como parte principal de su quehacer profesional.

No se trata de encontrar, por supuesto, una relación mágica del pasado con el presente; no es el caso establecer lazos artificiales, endebles o deleznable. Se trata de entender el sentido profundo del devenir histórico, descubrir sus constantes, sus principios generales, las relaciones internas entre los fenómenos en diferentes niveles, para explicarse el mundo actual integrado por y

resultado de tales procesos históricos.

Es justamente la relación que se establece entre el pasado y el presente en las formas de enseñanza-difusión, lo que conduce a lograr el propósito fundamental del conocimiento histórico que se señaló al principio de este trabajo: "*enseñar a pensar históricamente*". Es decir, que cada hombre se asuma como ser histórico, resultado de un proceso anterior, actuante en un presente y proyectante de su propio futuro como ser social. Si para la enseñanza "no hay recetas", en general, menos aún es posible concebir que existan fórmulas precisas para establecer la relación entre el pasado y el presente.

#### LA SELECCION Y OTROS PROBLEMAS

El compromiso de la selección se vincula con otros componentes de la teoría de la historia, no siempre presentes en los procesos de enseñanza-difusión. Ellos son los criterios a partir de los cuales habrán de elegirse los fenómenos históricos a enseñar, los elementos que determinan la importancia de cada fenómeno o proceso histórico y lo que debe entenderse por historicidad del hecho histórico.

Todos ellos relacionados, por supuesto, con la posición teórica que sustente el historiador en general, y la del historiador-enseñante en particular. En el primer

caso, la solución atañe a la materia de su estudio, al periodo que abarca, los problemas que aborda, las fuentes que consulta y los métodos que utiliza. En el segundo caso, además de lo anterior, implica también la consideración de las condiciones concretas en que se realiza su proyección educativa: el nivel, la institución o lugar, el tiempo didáctico, los recursos disponibles y, sobre todo, el factor educando, con todas sus características antecedentes, capacidad, interés, nivel, intercomunicación con el educador, y todas las que se han considerado anteriormente.

Por lo demás, las implicaciones de la selección se conectan con otros problemas, tan complejos como el rigor científico, la verdad histórica y la postura teórica del historiador, que una Teoría de la Enseñanza de la Historia debería tocar, no con un propósito catequético, sino como un análisis riguroso de las implicaciones de cada uno de los aspectos con las formas que asume la enseñanza-difusión de la historia. Valga, por lo pronto, señalar la selección como se indicó anteriormente: un asunto que es, en realidad, un problema de principio.

Este apartado se titula "La selección y otros problemas". Tres de ellos se han esbozado -el rigor científico, la verdad histórica, que por cierto implica la duda, y la posición teórica del historiador-. "Otros problemas" para la enseñanza y difusión de la historia deben ser descubiertos y presentados por los historiadores que quieran reflexionar sobre ellos.

En páginas anteriores se dijo que sólo quien construye el conocimiento, en una perspectiva teórica y empírica, puede conocer las directrices que son necesarias para su difusión, en diferentes niveles y ámbitos; las características del cómo, en qué medida, a través de qué medios, con qué interpretación.

Si uno de los propósitos que dan sustento a la investigación científica es el de la entrega de sus logros a la sociedad para su aprovechamiento, entonces es éste su motivo, una de sus bases y, por eso, su fundamento y finalidad. El conocimiento histórico se construye para ser difundido; por tanto, la enseñanza de la historia, es un reto *fundamental* para el historiador de hoy.

### CONCLUSION.

Resulta interesante constatar que muchos autores consideran el final del milenio como una atalaya para percibir la propia actividad profesional con agobio tanto más apremiante cuanto más cerca está de las inquietudes profundas del hombre.

Pensado así, el presente resulta un momento apropiado para detenerse a reflexionar sobre el sentido del conocimiento histórico. Sólo que la historia, constante y permanente mientras existan los seres humanos, es un proceso que no se somete a las pautas calendáricas para encasillar las complejas realidades difíciles de comprender, como la razón de ser de la materia en movimiento, el sentido de su existencia o la dinámica de sus relaciones con el mundo en torno.

Por lo tanto, la reflexión sobre el sentido de la historia y del trabajo del historiador, puede y debe hacerse en todo momento, no sólo por el carácter perenne del devenir, sino por su desarrollo contradictorio y

contrapuesto, a lo largo del cual los periodos de crisis implican un descenso a las simas, del que necesariamente surgirá un potencial transformador que origine un nuevo avance en "lo permanente humano".

Como ningún otro, el histórico es un conocimiento constitutivo de la condición humana. Sólo la consciencia de pertenecer a una comunidad otorga al hombre su plenitud humana. Esa comunidad se está constituyendo a lo largo del tiempo, a través del acontecer, y también en la experiencia del hombre, por el vivir. La posibilidad de comprender los mecanismos de la dinámica histórica permite a los individuos explicarse su razón de ser, a través de la relación con los otros seres humanos, en el espacio y en el tiempo. A la vez, la comprensión del presente que le otorga el conocimiento del pasado, de su pasado, lo capacita para actuar con mayor solvencia en el sentido de la historia del pueblo al que pertenece; dicho de otro modo, puede asumir un papel consciente en el proceso de transformación de la sociedad.

Pese al riesgo de caer en espontaneísmos o voluntarismos ingenuos -y concebir que la sociedad se transforma por la sola acción consciente de los hombres y mujeres que la

realicen-, puede decirse que el conocimiento histórico determina que el hombre sea un factor y no un paciente de la transformación social.

En la crisis de nuestro presente, el detenerse a reflexionar sobre el quehacer histórico es un deber necesario. Si asumimos que la vida humana en plenitud implica un compromiso, una responsabilidad con ella misma, aceptaremos también nuestra responsabilidad con los problemas del mundo de hoy. Somos responsables, al menos por abstención, en la mínima medida en que nuestro desinterés o ignorancia nos ha ocultado el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales, y por lo mismo, nos ha impedido nuestra participación en ellos.

No sería ésta, por supuesto, una participación práctica material -sería imposible- en todos los sucesos del mundo. Se trata de una participación conceptual, psicológica, ética, que implica conocer y apreciar los principales acontecimientos del mundo y que afectan a la humanidad entera, y que deben saberse, conocerse y convivirse.

La ignorancia no es atenuante de culpabilidad, según los juristas. Pero en el caso de los historiadores, particularmente si se

es enseñante de la historia, la ignorancia, y sobre todo, el desinterés y su difusión, son agravantes que conllevan sentencia de pena capital.

Sentencia de muerte, sí, porque la historia es un conocimiento VITAL, que se integra como componente de la personalidad psicosocial y sin el cual no es posible vivir humanamente.

Recuérdese que el ser humano es el ser de la autognosis: el único que se conoce a sí mismo y que, al reflexionar sobre sí mismo, se encuentra con el otro al que se asemeja y del que se diferencia.

Esta noción de la otredad lo lleva a trascender, en un anhelo de solidaridad bien entendida, para proyectarse más allá de su propia persona, no sólo a su entorno, sino a su tiempo, en la historia.

El conocimiento de la historia habilita al individuo para entender este mundo de la crisis, que se desbarata; el mundo de la encrucijada, el de la Modernidad, el del contemporáneo que se ve reflejado en esa "gran pantalla", que llama Lyotard, muralla de circuitos electrónicos, de subsistemas que manipulan el instinto y la emoción, conformando masas automáticas de

consumidores: el hombre unidimensional, sin creatividad.

Por eso, y para evitarlo, el que enseña historia debe enseñar a pensar, a evaluar el hiato histórico y generar en el hombre la porfía: el impulso transformador para salir de la crisis y construir el futuro, ya que es válido afirmar que: "el hombre tiene historia porque tiene futuro"\*, y tiene futuro porque tiene imaginación.

En eso consiste, precisamente el enseñar a pensar históricamente, con que el historiador-enseñante puede completar la idea original de Pierre Vilar.

El conocimiento histórico es una necesidad de todos, independientemente de sus específicas condiciones individuales y sociales. La historia debe ser subjetivada en su objetividad, dada a conocer, mostrada; debe ser pues, integrada como conciencia.

Esta afirmación significa una realidad y un reto. La realidad está en el conjunto complejo de circunstancias que integran la práctica concreta de la difusión del conocimiento histórico. El reto es incumbencia del historiador, de todos los historiadores que

---

\* E. Nicol. La Idea del Hombre, p. 32

asuman la obligación como tarea profesional propia, de resolver los múltiples y heterogéneos problemas que presenta la enseñanza-difusión de la materia.

Quien acepte el desafío, adquiere el compromiso de reivindicar para el conocimiento histórico su categoría de relación FUNDANTE del presente; es decir, de asumir que la enseñanza-difusión de la historia constituye una actividad fundamental para el individuo, la sociedad, el Estado y la cultura.

A partir de aquí estará obligado, sobre la realidad, a integrar su equipo profesional y las formas que requiera su actividad como enseñante de la historia, para cumplir con el destino intrínseco de esta ciencia.

Propongo y me propongo como tarea intelectual la necesidad de elaborar una Teoría de la Enseñanza de la Historia, que integre en un nuevo corpus teórico las categorías y los principios generales que concreten la reflexión sobre el desarrollo de esa vertiente del quehacer profesional del historiador, y dirijan el desarrollo de su aplicación práctica.

Una estructura teórica que incorpore elementos tan variados que abarcarían desde las posiciones teóricas de la historia y su

presentación en la difusión-enseñanza, hasta las categorías cognoscitivas y los problemas que se presentan en la obtención del conocimiento histórico.

El desarrollo pleno de estas propuestas habrá de realizarse en un proyecto posterior, que sólo podrá ser concluido, como todo proceso que tenga éxito en el nuevo mundo que se avecina, con el consenso y la participación de toda la comunidad, en este caso, de los historiadores.<sup>2\*</sup>

Habrá de realizarse, en el próximo futuro, uno de los propósitos más incitativos del enseñar historia: construir e inculcar en el individuo una cultura histórica personal que contenga la "historia nacional de la cultura", una conciencia histórica que ubique al hombre en su identidad nacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor et al. El Estado y la Televisión. Revista Nueva Polítca. Trimestral, v. 1, Núm. 3, Julio-Septiembre, 1976
- Aebli, Hans. Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1978
- Aguilar Monteverde, Alonso. Dialéctica de la Economía Mexicana. México, Nuestro Tiempo, 1975
- Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado, en: La filosofía como arma de la revolución. 10a. ed. México, Siglo XXI editores, 1980 (Cuadernos de Pasado y Presente)
- Alves de Mattos, Luiz. Compendio de Didáctica General. Trad. Francisco Campos. 2a. ed. rev. y ampl. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974 (Biblioteca de Cultura Pedagógica)
- Appendini, Ida y Silvio Zavala. Historia Universal. Antigüedad y Edad Media. Síntesis ajustada a los Programas vigentes de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública. México, Editorial Porrúa, 1963
- Aries, Philippe; Duby, George et al. Historia de la vida privada. Trad. Francisco Pérez Gutiérrez et al. Madrid, Taurus, 1990, 10 v.
- Barreiro, Julio. Educación popular y proceso de concientización. 5a. ed. México, Siglo XXI editores, 1977
- Baudelot, Charles y Roger Establet. La escuela capitalista. 2a. ed. México, Siglo XXI, editores, 1976
- Broccoli, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Trad. Fernando Mateo. México, Nueva Imagen, 1977
- Broccoli, Angelo. Ideología y educación. Trad. Fernando Mateo. México, Nueva Imagen, 1974
- Bernal, John D. La ciencia en nuestro tiempo. Trad. Elí de Gortari. 2a. ed. México, UNAM - Nueva Imagen, 1979
- Bloch, Marc. Introducción a la historia. Trad. Pablo González Casanova y Max Aub. México, Fondo de Cultura Económica, 1975 (Breviarios, 64)

- Brom, Juan. Para comprender la historia. 59a. ed. corr. y aum., México, Nuestro Tiempo, 1991
- Bunge, Mario. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, 1976
- Carnoy, Martin. La educación como imperialismo cultural. Trad. Félix Blanco. México, Siglo XXI editores, 1977
- Carr, Edward H. ¿Qué es la historia? Trad. Joaquín Romero Maura. 2a. reimp. Barcelona- México, Seix Barral- Planeta, 1989 (Ariel, Ciencias Humanas, 245)
- Cassirer, Henri. Televisión y enseñanza. Buenos Aires, Editorial Solar y Librería Hachette, 1951
- Collingwood, R.G. Idea de la Historia. Trad. Edmundo O'Gorman y Jorge Hernández Campos. México, Fondo de Cultura Económica, 1972 (Sección de Obras de Filosofía)
- Chesneaux, Jean. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores. Trad. Aurelio Garzón del Camino. 11a. ed. México, Siglo XXI editores, 1990
- Durkheim, Emile. Educación y Sociología. Pref. Maurice Debesse. Trad. Jaime Muls de Liaras. Barcelona, Península, 1975
- Eco, Umberto. Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Trad. Andrés Bóglar. Barcelona, Editorial Lumen, 1968 (Palabra en el tiempo)
- Febvre, Lucien. Combates por la historia. Trad. Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol. 3a. ed. Barcelona, Ariel, 1974
- Fernández Retamar, Roberto. Calibán, apuntes sobre la cultura de nuestra América. Buenos Aires, Editorial La Pléyade, 1973
- Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 2a. ed. México, Siglo XXI, editores, 1972
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 2a. ed. México, Siglo XXI, editores, 1971
- Fuentes Molinar, Olac. Educación y política en México. 4a. ed. México, Nueva Imagen, 1988
- Gaos, José. De Antropología e Historiografía. Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, 1967 (Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, 40)

- Garzón Bates, Juan. Carlos Marx: Ontología y Revolución. México, Editorial Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 4)
- González, Luis. De la múltiple utilización de la Historia. En: Pereyra, C. et al. Historia ¿para qué?, cit.
- González de Lemoine, Guillermina, et al. Atlas de Historia Contemporánea Universal. México, UNAM, Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, 1986 (Textos Preparatorianos, 5)
- González de Lemoine, Guillermina, et al. Atlas de Historia de México. Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, 1990 (Textos Preparatorianos, 6)
- González Rojo, Enrique. Teoría Científica de la Historia. México, Editorial Diógenes, 1977
- Gramsci, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires, Nueva Visión, 1972
- Granados, Luis Fernando. "Impedir que la historia nos ponga los cuernos." En: Epitafios. Otra historia. México, Año 1, Núm. 1, Junio-Agosto, 1991.
- Gubern, Roman. El lenguaje de los comics. Barcelona, Península, 1974
- Gutiérrez C, Víctor Hugo. Reporte semestral para Didáctica de la Historia I. 5o. semestre de la Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Marzo, 1992
- Hadjinicolau, Nicos. Historia del Arte y Lucha de Clases. Trad. Aurelio Garzón del Campo. México, Siglo XXI, editores, 1973
- Harnecker, Martha. Los conceptos elementales del materialismo histórico. México, Siglo XXI, Editores, 1958
- Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Aportación a la Sociología Socialista. Trad. Manuel Sacristán. México, Grijalbo, 1985 (Colección Enlace)
- Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Prefacio de Gyorgy Lukacs. Trad. J. Francisco Yvars y Enric Pérez Nadal. 2a. ed. Barcelona, Ediciones Península, 1987 (Historia, Ciencia, Sociedad, 144)
- Hernández Murillo, Fausto. Programa para la asignatura Antropología Filosófica I y II. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Licenciatura en Pedagogía,

1991, Mec.

- Hernández Murillo, Fausto. Crítica a un Programa de Antropología Filosófica. México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, 1991, Mec.
- Ibarrola, María de. Las dimensiones sociales de la educación. México, SEP, Cultura, El Caballito, 1985
- Ibarrola, María de. Sociología de la Educación. México, Colegio de Bachilleres, Centro de Actualización y Formación de Profesores, 1980 (Programa de Actualización y Formación de Profesores, Área de Pedagogía, Módulo III)
- Illich, Iván. La sociedad desescolarizada. Trad. Gerardo Espinosa. México, Editorial Posada, 1978
- Jaeger, Werner. Paideia. Los ideales de la cultura griega. Trad. Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1946.
- Jakubowsky, Franz. Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la historia. Trad. Luis Pérez Lara. Madrid, Alberto Corazón, 1973 (Comunicación, Serie B, 1973)
- Kahler, Erich. Historia Universal del Hombre. Vers. esp. de Javier Márquez. México, Fondo de Cultura Económica, 1943 (Sección de Obras de Historia)
- Kon, I. S. El idealismo filosófico y la crisis en el pensamiento histórico. Trad. Patricia Canto. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977 (Colección Hechos, Ideas y Ciencia)
- Kossik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. Vers. al esp. Adolfo Sánchez Vázquez. México, Editorial Grijalbo, 1967
- Lagrange, H. A propósito de la escuela. En: Lowy, Michael, et al. cit.
- Lenin, V.I. "Tres fuentes y tres partes integrantes del Marxismo." En: C. Marx y F. Engels. Obras Escogidas, en 1 v. Moscú, Editorial Progreso, 1969
- Latapi. Pablo. Mitos y verdades de la educación mexicana. 1971-1972. México, Centro de Estudios Educativos, 1973.
- Larrea, Julio. Didáctica General. México, Editorial Herrero, 1960
- Larroyo, Francisco. La Ciencia de la Educación. México,

Editorial Porrúa, 1952

- Lefebvre; Henri. La vida cotidiana en el mundo moderno. Trad. Alberto Escudero. 3a. ed. Madrid, Alianza Editorial, 1984 (El Libro de Bolsillo, 419)
- Lipovetsky, Gilles. El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Trad. Felipe Hernández y Carmen López. Barcelona, Editorial Anagrama, 1990
- Lowy, Michel, et al. Sobre el método marxista. Trad. Carlos Castro. México, Editorial Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 3)
- Lukács, Georg. Historia y conciencia de clase. Estudios de Dialéctica Marxista. en: Obras Completas, v. III, Trad. Manuel Sacristán. México, Editorial Grijalbo, 1989
- Luzuriaga, Lorenzo. La pedagogía contemporánea. Buenos Aires, Losada, 1958
- Lyotard, Jean-Francois. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Trad. Mariano Antolín Rato. 3a. ed. Madrid, Cátedra, 1987 (Teorema)
- Manacorda, Mario. Marx y la pedagogía moderna. México, Ediciones de Cultura Popular, 1973
- Mandel, Ernest et al. La rebelión estudiantil y la sociedad contemporánea. Introd.: Víctor Flores Olea, Manuel Aguilar Mora y Carlos Sevilla González. México, UNAM, 1973 (Serie Estudios, 33)
- Marx, Carlos y Federico Engels. La Ideología Alemana. Trad. Wenceslao Roces. México, Ediciones de Cultura Popular, 1974
- Mattelart, Armand y Ariel Dorffman. Para leer al Pato Donald. México, Siglo XXI, editores, 1973
- Means, R.K. Metodología y educación. Buenos Aires, Paidós, 1977
- Mejiá Madrid, Fabrizio. "Sabia virtud' de conocer el tiempo." En: Epitafios. Otra historia. México, Año 1, Núm. 1, Junio-agosto, 1991
- Mendel, Gerard y Christian-Vogt. El manifiesto de la educación. 5a. ed. México, Siglo XXI editores, 1978
- Miranda Pacheco, Mario. La educación como proceso conctivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política. México, Ediciones Trillas, 1978 (ANUIES.

- Cursos básicos para formación de profesores. Area: Sociedad, economía y educación, 1)
- Nicol, Eduardo. La Idea del Hombre. México, Fondo de Cultura Económica, 1977 (Sección de Obras de Filosofía)
  - Nicol, Eduardo. Crisis de la educación y de la filosofía. En: Ideas de Vario Linaie. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1990 (Seminario de Metafísica, Colegio de Filosofía)
  - Nicol, Eduardo. Vocación y Libertad. En: Ideas de Vario Linaie, cit.
  - O'Gorman, Edmundo. Crisis y porvenir de la Ciencia Histórica. México, UNAM, 1947
  - O'Gorman, Edmundo. La Idea del Descubrimiento de América. México, UNAM, 1951 (Ediciones del IV Centenario de la Universidad)
  - Gorman, Edmundo. La Invención de América. México, UNAM, 1957
  - Pereyra, Carlos, et al. Historia ¿para qué? México, Siglo XXI editores, 1980
  - Pereyra, Carlos. Configuraciones: Teoría e Historia. México, EDICOL, 1979 (Filosofía y Liberación Latinoamericana, 21)
  - Pereyra, Carlos. El suleto de la historia. México, Alianza Editorial, 1988 (Alianza Universidad, 376)
  - Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 6a. ed. México, Nueva Imagen, 1989
  - Rockwell, Elsie. Ser Maestro. Estudios sobre el trabajo docente. México, SEP, Cultura, El Caballito, 1985
  - Robles, Martha. Educación y sociedad en la Historia de México. México, Siglo XXI, editores, 1977 (Educación)
  - Rojas Vázquez, Alejandro. Reporte semestral para Didáctica de la Historia I. 5o. semestre de la Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Marzo, 92
  - Schaff, Adam. Historia y Verdad. México, Editorial Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 2)
  - Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la Praxis. 3a. ed. México, Editorial Grijalbo, 1972 (Teoría y Praxis, 55)
  - Silva, Ludovico. Teoría y práctica de la ideología.

México, Nuestro Tiempo, 1971

- Silva Camarena, Juan Manuel. Autognosis. Esquemas fundamentales de la filosofía del hombre. México, Editorial de Letras, Ideas e Imágenes, 1986
- Siso Martínez, J.M. y Humberto Bártoli. Mi Historia Universal. Elaborado de acuerdo con el contenido de los Programas de Educación en vigencia. México, Editorial F. Trillas, S.A., 1965
- Taba, Hilda. Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica. México, Centro Regional de Ayuda Técnica, 1974
- Tecla Jiménez, Alfredo. Universidad, burguesía y proletariado. México, Ediciones de Cultura Popular, 1976
- Vázquez, Josefina Z. Nacionalismo y educación en México. México, El Colegio de México, 1970 (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9)
- Vázquez Olivera, Mario R. Reporte semestral para Didáctica de la Historia I. 5o. semestre de la Licenciatura en Historia. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Marzo, 1992
- Vilar, Pierre. Iniciación al Vocabulario del Análisis Histórico. Trad. M. Dolores Folch. 3a. ed. Barcelona, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1981
- Villoro, Luis. El sentido de la historia. En: C. Pereyra et al. Historia ¿para qué?
- Vives, Vicens. Atlas histórico. Madrid, 1944
- Wagner, Fritz. La Ciencia de la Historia. Trad. Juan Brom. México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1958 (Problemas Científicos y Filosóficos, 9)
- Yturbe, Corina. La explicación de la historia. 2a. ed. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981 (Colegio de Filosofía, Seminarios: Investigaciones)

#### BIBLIOGRAFIA ESPECIAL SOBRE DIDACTICA:

- Aebli, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de

- Jean Piaget. Buenos Aires, Kapelusz, 1977
- Alves de Mattos, Luiz. Compendio de Didáctica General. Trad. Francisco Campos 2a. ed. rev. y ampl. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974 (Biblioteca de Cultura Pedagógica)
  - Arruda Penteado, José de. Didáctica y Práctica de la Enseñanza. Trad. Myriam Rodríguez de Valencia. Bogotá, McGraw Hill Latinoamericana, S.A., 1982
  - Cassani, Juan E. Didáctica General de la Enseñanza Media. Buenos Aires, El Ateneo, 1979
  - Comenio, Juan Amos. Didáctica Magna. Trad del latín: Saturnino López Peces. Madrid, Editorial Reus, 1922 (Biblioteca Pedagógica de Autores Españoles y Extranjeros)
  - González, Diego. Didáctica o Dirección del aprendizaje. 7a. ed. Buenos Aires, Cultural Centroamericana, 1965
  - Guillén de Rezzano, Clotilde. Didáctica General y Especial. 9a. ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1957
  - Gutiérrez Sáenz, Raúl. Introducción a la Didáctica. 2a. ed. México, Esfinge, 1980
  - Hernández Ruiz, Santiago. Manual de Didáctica General. México, Fernández, Editores, 1972
  - Ibarra Pérez, Oscar. Didáctica moderna. Madrid, Aguilar, 1965 (Colección Psicología y Educación)
  - Larrea, Julio. Didáctica General. México, Herrero, 1957
  - Larroyo, Francisco. Didáctica General Contemporánea. 4a. ed. México, Porrúa, 1970
  - Larroyo, Francisco. La ciencia de la Educación. México, Editorial Porrúa, 1964
  - Lombardo-Radice, Giuseppe. Lecciones de Didáctica. Trad. Pablo Martínez de Salinas. Barcelona, Labor, 1950
  - Mastache Román, Jesús. Didáctica General. (Curso de Postgraduación) México, Herrero, 1957-1958
  - Mattos, Luiz Alves de. Compendio de Didáctica General. Trad. Francisco Campos. 9a. ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1963
  - Hello Carvalho, Irene. El proceso didáctico. Trad. Ma. Celia Eguibar. Buenos Aires, Kapelusz, 1974

- Nerici, Imideo Giuseppe. Hacia una Didáctica General Dinámica. Trad. Ricardo Nervi. 2a. ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1973
- Nervi, Juan Ricardo. Didáctica normativa y práctica docente. México, Kapelusz Mexicana, 1981 (Colección Actualización Pedagógica)
- Piaget, Jean. Educación e instrucción. Buenos Aires, Editorial Proteo, 1979
- Raths, Louis E. et al. Cómo enseñar a pensar. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1978 (Biblioteca del Educador Contemporáneo, Serie Mayor, 19)
- Schmieder, A. y J. Didáctica General. Trad. D. Duaniturria. 4a. ed. Buenos Aires, Losada, 1953
- Spencer y Giudice. Nueva Didáctica General. Buenos Aires, Kapelusz, 1964
- Stocker, Karl. Principios de Didáctica Moderna. Trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, Kapelusz, 1964
- Titone, Renzo. Metodología Didáctica. Madrid, Ediciones Rialp, 1966
- Tomashewsky, K. Didáctica General. Trad. Abel Suárez Mondragón. México, Grijalbo, 1966
- Villarreal Canseco, Tomás. Didáctica General. 13a. ed. México, Ediciones Oasis, 1983 (Nueva Biblioteca Pedagógica)
- Whitehead, A.N. Los fines de la educación. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1978 (Biblioteca del Educador Contemporáneo. Serie Mayor, 19)