

01085

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

División de Estudios de Posgrado

Departamento de Historia

**Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en
México.**

Tesis para optar al grado de Doctora en Historia que presenta

Andrea Cecilia Sánchez Quintanar.

27 9799

Comité Tutorial:

Asesora: Dra. Eugenia Walerstein de Meyer

Miembros del Comité Tutorial: Dr. Ernesto de la Torre Villar

Mtra. Beatriz Ruiz-Gaytán Fernández

México, D.F., marzo del 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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.

Título de la tesis:

Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis
de su enseñanza en México.

Grado y nombre del tutor o director de tesis:

Dra. Eugenia Malerstein de Meyer

Institución de adscripción del tutor o director de tesis:

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen de la tesis: (Favor de escribir el resumen de su tesis a máquina, como máximo en 25 renglones a un espacio, sin salir de la extensión de este cuadro.)

Esta tesis se sustenta en dos supuestos teóricos: 1. La historia es un conocimiento vital para todos los seres humanos. 2. La historia es un conocimiento que se construye para ser mostrado, o bien, para ser difundido o enseñado. Ambos principios son fundamento de toda investigación histórica y de todo proceso de su enseñanza o difusión. Por tanto, las características y problemas que presentan tales procesos deben ser motivo de reflexión para los historiadores; sólo éstos pueden identificar los problemas de carácter histórico que presenta su enseñanza. Es necesario, por otra parte, analizar los problemas concretos que en la práctica asume la difusión histórica, para formular propuestas de solución a los mismos, desde una perspectiva científica histórica, más allá de la mera formulación pedagógica.

El trabajo tiene dos aspectos: el primero abarca la fundamentación teórica de la historia, que se basa en una explicación filosófica del concepto del hombre, por una parte, y una propuesta definitiva de la educación, para integrar entre ambas el sentido de la enseñanza de la historia, dentro del terreno de la Filosofía de la Historia. El segundo comprende una revisión histórica de las formas de la enseñanza de la historia en México, del siglo XIX hasta la actualidad, y también un análisis, basado en una investigación de campo, que intenta identificar las características y problemas del estado actual del Conocimiento y Conciencia Históricas en la población de diversos estratos, edades y condición escolar y socioeconómica, del Distrito Federal y área conurbada del Valle de México.

Finalmente, la conclusión implica un conjunto de propuestas para la modificación de las formas y contenidos de la historia enseñada en este ámbito, que incluye también la formación profesional de los futuros historiadores en las escuelas de educación superior. Por último, se formulan un conjunto de propuestas de carácter teórico histórico, para analizar los principales problemas de análisis histórico en la enseñanza de la historia, a saber: temporalidad, espacialidad; los sujetos de la historia, el papel del individuo en la historia; la interrelación de los aspectos de la vida social y la relación con el presente.

LOS DATOS ASENTADOS EN ESTE DOCUMENTO CONCUERDAN FIELMENTE CON LOS REALES Y QUEDO ENTERADO QUE, EN CASO DE CUALQUIER DISCREPANCIA, QUEDARÁ SUSPENDIDO EL TRÁMITE DEL EXAMEN

Fecha de solicitud: 14 de junio de 2000

Firma del alumno

Acompaño los siguientes documentos:

- Nombramiento del jurado del examen de grado
- Aprobación del trabajo escrito por cada miembro del jurado
- Copia de la última revisión de estudios
- Comprobante de pago de derechos por registro del grado

Biblioteca del Plantel

Biblioteca Central

Entrega elementos de tesis

Abstract of the Doctoral Thesis: *Re-encounter with History. Theory and Praxis of its Teaching in Mexico.*

Andrea Sánchez Quintanar, M.A.

This doctoral thesis is founded in two theoretical assumptions: 1. History is a vital knowledge to all human beings. 2. History is a knowledge that is construed to be shown; in other words, to be divulged or taught. Both principles are the basis of every historical research and of every process related to the teaching of history or its divulgation. That is why the characteristics and problems that the teaching of history presents should be earnestly thought by historians, since only they can identify the problems of historical character that its teaching presents. It then becomes necessary to analyze the concrete problems that, in its practice, historical divulgation assumes in order to formulate proposals of solution from a scientific and historical perspective, and not merely from a pedagogical one.

This work contains two aspects: the first encompasses the theoretical foundation of history based upon a philosophical explanation of the concept of man and a defining proposal of education; in order to integrate between both the significance of the teaching of history in the field of Philosophy of History. The second aspect comprises a historical revision of the forms of teaching history in Mexico, from the nineteenth century to the present time, plus an analysis, based upon a field research study, that tries to identify the characteristics and problems of the actual state of Historical Knowledge and Consciousness in a population of different age groups, social strata and socioeconomical and educational conditions in Mexico City and the metropolitan area in the Valley of Mexico.

Finally, the conclusion forwards a set of proposals aimed at modifying the forms and contents of history taught in this surrounding, and includes the professional training of future historians in schools of higher education. It also gives a set of proposals of theoretical and historical character to analyze the main problems of historical analysis in the teaching of history; like, for example, temporality; spatiality; the subjects of history; the role of the individual in history; the interrelation of aspects of social life; the relationship with the present.

A Elvira y a Modesto ,
mi "Viejo Antonio".
In Memoriam.

A Fausto, con amor

INDICE

A MANERA DE INTRODUCCIÓN.	p. 1
Capítulo I: Sobre la Teoría. Primera parte. La historia y el sentido de la enseñanza de la historia.	p. 25
Capítulo II: Sobre la Teoría. Segunda parte. Algunas categorías históricas y varios problemas para su enseñanza.	p. 54
Capítulo III: Aún sobre la teoría: Un concepto de educación.	p. 94
Capítulo IV: Sobre la praxis: algunas características De la enseñanza de la historia en México. Una somera revisión histórica.	p. 122
Capítulo V: ¿Cómo piensa el mexicano la historia de su país? Entre la historia y la cultura de la encuesta.	p. 170
A modo de conclusión	p. 237
Bibliografía	p. 261

A MANERA DE INTRODUCCIÓN:

En las postrimerías del milenio podemos afirmar, como Edmundo O'Gorman lo hacía en 1947: "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 ésta una obligación de todo aquel que labora con el intelecto, que disfruta su labor y que goza, pese a todo, de una situación privilegiada en la injusta división del trabajo que caracteriza al mundo contemporáneo. Para el historiador, tal obligación 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 acatar el fundamento de su actuar para convertirlo en norma de conducta y sustento teórico de cada una de 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 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 casi innecesaria la reflexión sobre su carácter, sentido y destino. La crisis del fin de la Segunda Guerra Mundial, la

¹ Edmundo O'Gorman. *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*. México, UNAM, 1947, p. XI

constante zozobra de la Guerra Fría, la emergencia de las jóvenes soberanías independientes de Asia y África, y aun los estallidos rebeldes encabezados por jóvenes estudiantes a fines de los sesenta parecían orientar a una nueva problemática el sentido de la marcha de las sociedades humanas, si es que iban a algún lado. En particular en América Latina, el avance de la revolución cubana, sus consecuencias políticas de rebelión -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 sesenta, y a lo largo de los setenta, 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 aun religiosos y científicos de nuestra latinoamericanidad.

Pese a ello, en el terreno del trabajo histórico, la definición 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 explicita. Podemos decir, con Jean Chesneaux, que "muy pocos historiadores comienzan sus obras tratando de definir su proyecto. Les parece evidente que se dirigen

² *Ibidem*, p. XI-XII

³ Cf. Martha Harnecker. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México, Siglo XXI, edit., 1958. También: Georges Politzer. *Cursos de Filosofía; principios*

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 *La Historia ¿para qué?* ⁵, formulada en nuestro país hacia 1980 por un grupo de intelectuales -de ocho, sólo dos de ellos historiadores-, son 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." ⁶

elementales y principios fundamentales. México, Ediciones de Cultura Popular, 1973.
Podrían citarse varios más.

⁴ Jean Chesneaux. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Tr. Aurelio Garzón del Camino. 11a. ed. México, Siglo XXI, edit., 1990, p. 9

⁵ Pereyra, Carlos, et al. *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, editores, 1980

Pese a lo que se piensa en general, 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." ⁷

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 de la historia, deben ser objeto de estudio y análisis de quienes se dedican a producirlo: los historiadores.

Los métodos, las formas, las técnicas de la difusión del conocimiento histórico no se limitan, por otra parte, a un ámbito escolar que permita caracterizarlas como "enseñanza de la historia", en el obtuso concepto que arrumba a la historia al conjunto de nociones abstrusas, aburridas 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".

Después de realizar sus investigaciones, de buscar en archivos abstrusos, de revisar abundantes fuentes bibliográficas, de contrastar testimonios, opiniones y registros materiales, de compararlos con sus posiciones teóricas y de sistematizarlas con arreglo a

⁶ E. O'Gorman. *Op. cit.*, p. XII

⁷ John D. Bernal. *La ciencia en nuestro tiempo*. Trad. Elí de Gortari. 2a. ed., México, UNAM/Editorial Nueva Imagen, 1979, p. 484

sus propuestas metodológicas, el historiador debe dar a conocer sus conclusiones, ya que no tendría sentido conservar los resultados de ese trabajo sólo para sí.

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, generalmente dirigidos a la comunidad científica de su propio grupo profesional, y se entiende que deben 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 cenáculos especializados de los consagrados: congresos, coloquios, simposios, foros, mesas redondas, conferencias o etcéteras que se quieran incluir, espacios todos 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. En esta actividad 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, mayor capacidad de respuesta a sus estudios especializados.

En el mismo ámbito se encuentran los estudios profesionales, sobre todo los dedicados a la formación de futuros historiadores. Ciertamente es éste un círculo selecto pero reducido, al menos en nuestro país, pese a que ya hay alrededor de treinta universidades en las que la historia existe como carrera profesional. Se encuentran también los estudios profesionales consagrados a las ciencias sociales -sociología, ciencia política, antropología, economía y otras- más abundantes, donde la historia ocupa un lugar importante a veces, aunque no siempre bien comprendido.

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, según se afirma de manera cotidiana en el medio académico, "viene a terminar", cuando sus posibilidades personales no le permiten alcanzar el status de investigador o al menos, de profesor del nivel superior.

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 la actualidad, y que ha sido denunciada en diversos medios. 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 modalidades 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." ⁸

Y aún más allá, la prensa, los sindicatos, los partidos políticos, los centros de trabajo, el cine, el teatro, los templos, la familia, la vida cotidiana en suma, son 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.

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. Apenas empezamos y hemos encontrado, anticipada, una conclusión: *el conocimiento histórico se construye para ser mostrado.*

Y a ella puede añadirse otra: el conocimiento del pasado permite la comprensión del presente, la formación de una conciencia, e incluso genera 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

⁸ J. Chesneaux, *¿Hacemos tabla rasa, cit.*, p. 10

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 precisar que el concepto "difusión", que en ocasiones se expresa también como "divulgación",⁹ 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 estrictamente escolares -cine, prensa, televisión, y otros-, 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, sólo metodológicas o incluso técnicas. 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 distintos 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 la conferencia, el artículo o el libro, en la ponencia, en un guión cinematográfico, radiofónico o televisivo, en los museos y salas de exposición, 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

⁹ En la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Pedagógica Nacional existieron incluso sendas maestrías en Enseñanza y Divulgación de la Historia.

implican diferencias de elaboración pero, en última instancia, en todas ellas se está *mostrando* la historia; es decir, *se está enseñando*.

De la reflexión sobre las formas de difusión del conocimiento histórico, concebido como fundamento de su razón de ser, ha surgido el planteamiento de los problemas de este trabajo. En función de esto me he formulado interrogantes como las siguientes:

¿Hasta qué punto estas diferencias en la forma de enseñar o difundir la historia 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 o difusión? ¿Varía la proporción, la profundidad, el enfoque del conocimiento presentado, según el sujeto a quien está 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 apprehende con el mismo valor que el historiador le da al enseñarlo? O bien, ¿cómo se integra el conocimiento en la mente de quien aprende? ¿Existen formas diversas de percibir los mismos conceptos?

Y más aún, ¿puede la historia-que-se-enseña convertirse en una forma de orientación teórica o política?. En el mismo tenor, ¿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 las ciencias de la educación apoyos conceptuales, metodológicos y técnicos para enseñar historia y cómo se organizarían operativamente tales apoyos?

Desde una perspectiva que partiera de la parcelación y fragmentación de la ciencia contemporánea, 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 el docente que enseña historia ser historiador? ¿Sólo el historiador profesional puede enseñar historia? ¿Quiere esto decir que los profesores normalistas no deben enseñar historia? Y, si ellos la enseñan, ¿lo hacen mal? ¿Y qué sucede con quienes ni siquiera son profesores? ¿No deben enseñar historia?

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, qué razón o razones, qué gustos, deseos o intereses intervienen en la

enseñanza de la historia? ¿Debe haber una conducción específica en la enseñanza del conocimiento histórico?

La formulación de esta larga serie de 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, por una parte, y por otra, 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.

Responder a estas cuestiones —y a muchas otras que en el camino de elaboración de este trabajo han surgido— 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 historiador 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." ¹⁰ En otras palabras, el historiador construye su conocimiento a partir de formas operativas que le permiten aprehender y quizá explicar el acontecer histórico sobre el que trabaja.

¿Cuáles han de ser las formas con que el historiador aborda la realidad que ha de estudiar? Para responder a esta pregunta, es necesario profundizar en otro planteamiento que incide en los problemas de la epistemología: ¿qué clase de conocimiento es la Historia?

Pese a la enorme complejidad que implica una interrogante 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 ello 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 "Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México". Es decir, las afirmaciones que aquí se hagan son conceptos que se construyen con el propósito de profundizar en la propuesta de algunas orientaciones teóricas que fundamenten el sentido de la enseñanza de la historia, y puedan ser útiles a quienes a ello se dediquen.

¹⁰ Edward H. Carr. *¿Qué es la historia?* Barcelona/ México, Seix Barral/Planeta, 1989 (Ariel/ Ciencias Humanas, 245) p. 141

Así pues, deberíamos partir de una definición general de la ciencia, en la que la historia pudiera caber, para "ascender" después a su contrastación con la realidad concreta, según el postulado de Marx, para volver a analizar el planteamiento teórico, reformularlo y redefinirlo, en una constante superación que es lo característico de todo proceso científico.

Señala Ernest Nagel que "[...] quizá el más obvio rasgo de la ciencia [...] es el control práctico que la ciencia obtiene sobre la naturaleza" ya que la ciencia "busca hacer inteligible el mundo; y siempre que logra este objetivo en alguna área de investigación, la ciencia satisface el deseo de saber y comprender, que es quizá el más fuerte impulso que lleva a los hombres a comprometerse en la investigación sistemática." ¹¹

Por otra parte, es posible señalar hoy en día que, a pesar de la confiabilidad en los resultados científicos, ni los informes científicos sobre hechos específicos, ni las teorías ni leyes empleadas para formular condiciones invariables bajo las cuales ocurren los fenómenos, son infaliblemente verdaderas e incorregibles por principio.

Estas afirmaciones introducen entonces modificaciones sustantivas en la forma de concebir el conocimiento científico y, por lo tanto, la forma de percibir la historia como una ciencia. En otras épocas "se tuvo como un hecho el que una proposición, para ser

¹¹ Ernst Nagel. "The Nature and Aim of Science", en Sidney Morgenbesser. *Philosophy of Science Today*. New York, Basic Books, 1967, Cap. I. Cabe señalar que los conceptos contemporáneos sobre la ciencia se han transformado a partir de la revolución teórica que significó la aparición de la teoría de los *quanta* —sustentada por Planck, Bohr y Heisenberg— la teoría de la relatividad de Einstein y Lorentz, y la teoría mecánica de las ondas materiales de Schrödinger y De Broglie, todas las cuales muchos de los conceptos tradicionales de la ciencia, sostenidos hasta finales del siglo XIX, para ser transformados en nuevas proposiciones teóricas.

genuinamente una proposición científica, debería establecerse como indudablemente cierta y reconocerse como absolutamente necesaria.”¹²

Dentro de esta concepción, era evidente que la historia no podía sostenerse como ciencia, a menos que, como en la propuesta teórica del positivismo, se consideraran como conocimientos válidos sólo aquéllos que podían ser probados, con toda evidencia, como los que verdaderamente habían sucedido, con las consecuencias que todo historiador conoce.

Las modificaciones que en la concepción teórica de la ciencia han introducido los avances del conocimiento y su reformulación en nuevas propuestas teóricas, permiten hoy afirmar que “el mayor impulso que genera la ciencia es el deseo de explicaciones que son, a la vez, sistemáticas y controlables por la evidencia empírica.” Y que, por lo tanto, “El propósito distintivo de la ciencia es [...] el descubrimiento y la formulación, en términos generales, de las condiciones en las cuales ocurren sucesos de varias clases y las proposiciones generalizadas de tales condiciones determinantes sirven como explicaciones de los sucesos correspondientes.”¹³

Parece obvio señalar que no es suficiente con estas afirmaciones para poder confirmar el estatuto teórico de la historia como una ciencia, y que se hacen necesarios estudios y disquisiciones que profundizaran en el terreno de la filosofía de la ciencia y de la filosofía de la historia, para llegar a conclusiones válidas en este sentido. Apunto solamente algunos de los indicadores que la filosofía de la ciencia contemporánea señala, con el propósito de avanzar en la definición de los elementos teóricos que

¹² E. Nagel, *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

permitan elaborar, mucho más adelante, una concepción mejor definida para una teoría de la enseñanza de la Historia.

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*.

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.

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." ¹⁴

Con lo anterior espero haber expresado la necesidad inicial de formular un conjunto de proposiciones teóricas que permitan aprehender las características concretas de una realidad que se pretende conocer: la de la enseñanza de la historia. Desde luego, pueden existir diversas formas de abordar el conocimiento de este sector de la realidad,

¹⁴ Corina Yturbe. *La explicación de la historia*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981, Colegio de Filosofía, Seminarios: Investigaciones, p. 7

como las que se limitaran a estudiar la particularidad de los fenómenos que en ella se presentan.

Es así que estas reflexiones se orientan a presentar algunos avances teóricos, metodológicos y prácticos de ciertos elementos que podrían integrar, a futuro, una Teoría de la Enseñanza de la Historia.

Hacia la construcción de un cuerpo de hipótesis:

La elaboración de este trabajo, con los problemas que implica el conjunto de preguntas formuladas páginas atrás, me llevó a postular algunas hipótesis que me sirvieron de punto de partida en la investigación. Éstas se derivaron, principalmente, de la observación directa e informal de las diversas formas de la enseñanza de la historia, de mi experiencia docente en este terreno, y de la consulta de diversas fuentes, tales como libros de texto y programas de asignatura de diversos niveles escolares. Así:

1. El ámbito de investigación que este trabajo abarca, parcialmente, es el de la enseñanza de la historia en México, en el área metropolitana, con las características que el país, la urbe capitalina y la política educativa presentan en la década de los noventa.
2. Entendido lo anterior, puedo afirmar que durante la segunda mitad del siglo presente se observa en México un interés relativo por la historia-que-se-enseña en los diversos niveles escolares, especialmente en la educación primaria y media, en México.
3. La relatividad de este interés se manifestó de manera creciente a partir de 1974, cuando las reformas escolares que se conocieron con el nombre genérico de

Reforma Educativa, incorporaron la historia, la geografía y el civismo en un área de conocimiento que se denominó Ciencias Sociales, restando tiempo y profundidad a la enseñanza de las disciplinas en ella incorporadas.

4. El desarrollo socioeconómico que ha caracterizado al Estado mexicano a partir de la posguerra ha implicado cambios en la política educativa del país que modificaron las orientaciones ideológicas que rigen la educación pública. Entre tales variaciones se encuentra la eliminación de una mística nacional en la formación de los profesores, particularmente del nivel elemental.
5. Por otra parte, en los niveles de la educación superior se ha producido una creciente especialización en la formación de los profesionistas egresados de las universidades, lo que ha conducido, entre otras razones, a una desvinculación entre los cultivadores de las ciencias básicas y los encargados de su difusión y su enseñanza en los niveles primario y medio de educación.
6. Al mismo tiempo, los medios de difusión de masas han orientado la atención pública a temas de diversión trivial, con creciente influencia de patrones culturales extranjeros, particularmente norteamericanos. Sólo esporádicamente – salvo en los últimos años- se ha concedido atención en las televisoras a los temas de historia nacional, que se difunden en forma de telenovelas. Las televisoras del gobierno o de las instituciones educativas como el Instituto Politécnico Nacional emiten también programas de carácter histórico –algunos de excelente calidad- pero su cobertura es sumamente limitada.
7. A todo lo anterior se debe, en buena medida, que el conocimiento y la conciencia históricos se hayan atenuado notablemente entre la población del

país. Por ello, también, se explica el desconocimiento de los problemas nacionales y la inmensa apatía en la participación social de la población, sólo modificada por acontecimientos naturales o político-sociales de tal magnitud que producen la reacción creciente de la sociedad civil, en los últimos diez o doce años.

8. De aquí derivó la postulación de una necesidad ingente de recuperar y renovar las formas de la enseñanza de la historia, ciencia que se cultiva para ser mostrada, y que es un conocimiento indispensable para todo ser humano, puesto que constituye la forma de realización plena de lo humano del hombre, en tanto que conforma el conocimiento que le permite tomar conciencia de su alteridad, de su otredad, en la proyección del discernir y trascender.
9. Para ofrecer soluciones a los problemas que presenta la enseñanza de la historia, me parece indispensable la participación de los historiadores en un trabajo colectivo que se aboque a estudiar tales problemas, para proponer las alternativas que, desde el conocimiento más elevado y profundo, contribuyan a despertar de nuevo el interés por el conocimiento de la historia, en los grupos más amplios de población. En este punto es necesario señalar que la resolución de los problemas de la enseñanza de la historia es un asunto que compete sólo a los historiadores, si bien es cierto que pueden incorporarse a esa tarea los profesionistas de otras disciplinas que puedan colaborar en una labor de carácter interdisciplinario.
10. Por lo pronto, en este trabajo propongo algunas orientaciones teóricas y metodológicas —entre las que se encuentra la postulación de seis categorías para

la enseñanza de la historia-, como punto de partida para el análisis exhaustivo del problema y el encuentro de soluciones válidas, aunque en permanente transformación.

De metodología y estructura:

La organización de la investigación para abordar el problema de esta tesis, y llegar a su resolución, se inició con la formulación de la pregunta inicial: ¿para qué enseñar y aprender historia, en México, hoy? Esta interrogante me llevó a plantear el desarrollo de la investigación en dos niveles:

1. Un primer plano teórico, que me sirviera como referente inicial, como fundamento indispensable para desarrollar a partir de él un análisis de la situación actual del conocimiento y la conciencia históricas en diferentes sectores de la población. Este planteamiento teórico se divide a su vez en dos partes: la primera parte consiste, necesariamente, en la expresión de una idea de la historia, de sus fundamentos, de su sentido y función en la sociedad mexicana contemporánea, que implica una propuesta, que juzgo original, en la forma de concebir la historia, si bien está basada en muchos conceptos de los historiadores que en el mundo han sido. En el mismo plano teórico expongo un concepto de educación, también original, que he formulado especialmente para todos los enseñantes de historia, y que considero puede ser útil también para los docentes de otras especialidades. Ambas propuestas teóricas tienen el propósito de constituir una aportación a los conceptos y el sentido de la enseñanza de la historia.

2. En la segunda parte del abordaje teórico se formulan un conjunto de propuestas igualmente teóricas, pero con un carácter histórico definido, con las que intento orientar la solución a algunos de los problemas que identifiqué en la enseñanza de la historia, lo que habría de constituir una parte importante de mi personal aportación.
3. Viene después un segundo nivel en el que se realiza un diagnóstico inicial de la situación de la enseñanza de la historia, a partir de un análisis de las características generales de la educación nacional, y de la enseñanza de la historia en particular, especialmente en los diferentes niveles escolares. Para realizar este propósito, se hizo necesaria una revisión panorámica de las condiciones de la enseñanza de la historia en una perspectiva histórica, que llega hasta el presente. Dada la amplitud del ámbito educativo nacional, decidí centrar la investigación, en principio, en la educación primaria, por la posibilidad de contar con programas y libros de texto que fundamentaran la indagación, si bien no dejé de incursionar en algunas características de la educación media básica y media superior, a las cuales me acercan la práctica profesional en la formación de docentes de historia.

La elaboración de la primera parte me condujo a una indispensable reflexión sobre el sentido humano de la historia, lo que necesariamente me obligó a penetrar en algunos aspectos ontológicos y éticos sobre el ser humano, que me permitieron a la vez precisar de mejor manera el estatuto teórico de la historia. Para la realización de este apartado hube de consultar diversos textos filosóficos, particularmente las obras de Eduardo Nicol y Martin

Heidegger, así como las obras de filosofía de la historia que se acercaban más a mis propios conceptos, entre ellas, los textos de Erich Kahler y Edmundo O'Gorman. Estos temas ocupan el primer capítulo de mi trabajo, en su primera parte.

Una segunda parte de la formulación teórica se refiere a la identificación de algunos conceptos de carácter histórico, así como la presentación de los problemas que implica su enseñanza. He llamado a estos conceptos "Categorías de análisis histórico para la enseñanza de la historia" y pretendo proponer con ellos algunas orientaciones que permitan modificar y mejorar las formas y los contenidos de la historia que se enseña. A ello se destina el segundo capítulo de este trabajo.

Al mismo tiempo, la necesidad de puntualizar el análisis de las condiciones y características de la enseñanza de la historia en México, en la actualidad, me llevó a formular los planteamientos teóricos que me permitieron la elaboración de un concepto propio de educación que considero que constituye una formulación novedosa, particularmente para el uso y aplicación de sus contenidos a la enseñanza de la historia, por los historiadores. Tales formulaciones conforman el tercer capítulo.

Debo señalar aquí que a lo largo de la elaboración del apartado referente a la educación, me asaltó la conciencia de mi desconocimiento de las teorías y metodologías pedagógicas, y muy frecuentemente me sumergí en el estudio de estos temas, con abundante consulta bibliográfica sobre las didácticas especiales, las condiciones de trabajo escolares, las técnicas didácticas, y muchos problemas más. El interés por los problemas educativos en el mundo actual ha producido una abundante bibliografía y hemerografía, imposible de conocer de manera exhaustiva. Por otra parte, las variadas tendencias teóricas y metodológicas que presenta la pedagogía hace necesario un estudio pormenorizado de las

mismas, con el fin de correlacionarlas con las realidades a las que habrán de aplicarse y evitar, en lo posible, las aplicaciones esquemáticas y mecanicistas que tanto daño han hecho a la educación. Finalmente, en buena medida por indicación de mi asesora, decidí dejar fuera las disquisiciones pedagógicas, especialmente las didácticas, para concretarme al análisis de la realidad histórica, pasada y presente, y plantear sobre ella los problemas de la enseñanza de la historia.

Un siguiente capítulo, el cuarto, contiene una revisión panorámica de algunas características que la enseñanza de la historia ha presentado en el pasado, como condicionantes de su situación actual. La abundancia y riqueza de sucesos, características y problemas históricos y educativos que esta temática presenta, amerita la realización de varias investigaciones que beneficien de la mejor manera los materiales que puedan encontrarse, muchos de ellos aún ocultos y otros muy a la mano, aunque dispersos. El creciente interés por los problemas de la enseñanza de la historia ha producido en tiempos recientes varios trabajos de investigación, a manera de tesis, artículos y ponencias en múltiples reuniones académicas; de igual manera, en los últimos quince años se ha orientado la atención de los historiadores noveles a este tema, y se han elaborado varios trabajos de tesis en los niveles de licenciatura y de maestría de las carreras de historia en distintas universidades, especialmente la UNAM. Algunos de ellos me han sido de gran utilidad en la elaboración de este trabajo: sin embargo, me decidí a plantear aquí sólo de manera panorámica algunas características generales de la enseñanza de la historia en el pasado, a partir de la revisión de los libros de texto y los programas de asignatura de diversos niveles escolares, de los cuales hube de hacer una selección, con el propósito de no dispersar la atención de los planteamientos centrales de esta tesis. Al presentar las

características de la política educativa que ha orientado —o desorientado— las formas diversas de enseñar la historia, ha sido necesario analizar algunas características del México actual para intentar insertar en tales condiciones las características de la enseñanza de la historia.

La propuesta de las tres primeras hipótesis de este trabajo requirió de una investigación especial para contrastarlas y verificar su validez. El capítulo quinto de este escrito se dedica al análisis de los resultados de tal investigación empírica. Independientemente de los resultados, debo señalar que fue muy enriquecedor para mi trabajo y mis intereses académicos la inmersión en los terrenos de la informática y la estadística, a través de la elaboración de una encuesta que se propuso a 820 personas para su resolución. El universo elegido para investigar se limitó al Distrito Federal y catorce municipios de la zona conurbada del Valle de México, que se consideraron suficientes a manera de muestra, con la expectativa futura de realizar una investigación mucho más amplia, a nivel nacional, lo que requerirá de recursos de todo tipo, mucho más abundantes y complejos. Bajo la generosa conducción del Dr. Enrique Alduncin Abitia y los colaboradores de su empresa, y el invaluable apoyo de diez jóvenes pasantes de la licenciatura en historia de la Facultad de Filosofía y Letras, se logró la captura de una buena cantidad de indicadores, cuyo análisis se encuentra en el mencionado capítulo quinto.

15

¹⁵ Agradezco especialmente su colaboración a los estudiantes de la Licenciatura en Historia; ellos son: Ricardo García López, Mariana Gayosso, Gerardo Guerrero Uribe, Miguel Angel de la Luz, David Marcial Nieto, Nelly Mendoza García, Armando Ortiz Sánchez, Alfonzo Pérez Ortiz, Rolando Rosas Camacho y Alejandro Velázquez González.

El resultado no fue para mí el esperado. En buena medida he debido matizar las hipótesis propuestas, en el sentido que señalaré en el apartado correspondiente. Sin embargo, la formulación de la encuesta y el análisis de sus resultados me han sido de gran utilidad para la confirmación de las seis categorías para el análisis de la historia en el terreno de la enseñanza, a lo que se dedica el último capítulo de mi trabajo.

Tales propuestas se basan en el concepto de que la construcción del conocimiento histórico es un conjunto de operaciones intelectuales que deben ser realizadas integralmente por el educador y el educando –en cualquier tipo de ámbito educativo de que se trate- a partir del interés que se despierte por el conocimiento de la historia, y de la convicción de su importancia para la comprensión del presente y la construcción del futuro. Si este trabajo logra producir algún interés entre los historiadores por los problemas de la difusión de su ciencia, y en los legos por el conocimiento histórico, habrá cumplido con creces sus propósitos.

CAPITULO I

SOBRE LA TEORÍA: PRIMERA PARTE.

**La montaña nos habló de tomar las armas,
para así tener voz;
nos habló de cubrirnos la cara,
para así tener rostro;
nos habló de olvidar nuestro nombre,
para así ser nombrados;
nos habló de guardar nuestro pasado,
para así tener mañana.**

**Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
Febrero, 1995.**

LA HISTORIA Y EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

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

En tal sentido –y sólo en éste- enseñar historia es una de las acciones consustanciales del quehacer histórico, aunque no todos los historiadores sean conscientes de ello en plenitud. Particularmente cuando el concepto “enseñar” no necesariamente se refiere a la labor docente. En general, los profesionales de la historia sólo consideran su trabajo como enseñanza en la ocasión de “dar una clase” o, en el mejor de los casos, cuando “dictan una conferencia”.

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 tampoco pueden evadir el hecho de que la historia se estudia, se investiga, se elabora, se reconstruye para ser dada a conocer. Frente a esta afirmación podría argumentarse: "tal condición no es privativa de la historia; a fin de cuentas, todo conocimiento científico debe ser dado a conocer". Por supuesto, resulta casi obvio señalar de nuevo que la forma de dar a conocer cada conocimiento no debe ser exclusivamente la de la enseñanza escolar.

La Historia, pues, 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."¹

En cambio, no es posible eludir la formulación teórica clara del contenido de su disciplina, pero sobre todo, del sentido que tiene el cultivo de tal área del conocimiento. 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

¹ Luis Fernando Granados, "Las Tres Prácticas Didácticas", *Reporte semestral para Didáctica de la Historia*. 5o. semestre, Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Septiembre, 1990. p. 7

aquilatar la enorme complejidad de lo que constituye la historia..."² o a la profunda y muy divertida que presenta Luis Fernando Granados en la efímera revista de un grupo de estudiantes de historia, *Epitafios*, I.³

Entre estos dos extremos, podemos encontrar casi tantas definiciones como historiadores puedan contarse en toda la historiografía.⁴ 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"⁵ hasta las cotidianas, que menciona cualquier libro de texto.

De cualquier forma, 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 cabo por el historiador y la serie de acontecimientos del pasado que investiga."⁶

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.⁷

² 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

³ Luis Fernando Granados, "Impedir que la historia nos ponga los cuernos", en: *Epitafios. Otra historia*. México, Año 1, Num. 1, Junio-agosto, 1991

⁴ Cf. Fritz Wagner. *La Ciencia de la Historia*, Trad. Juan Brom. México, UNAM, 1964. *Passim*

⁵ *Ibidem*, p. 40

⁶ E.H. Carr. *¿Qué es la historia*, cit., p. 29

⁷ Cf. José Gaos. *De antropología e historiografía*. Xalapa, Ver. , Universidad Veracruzana, 1967, Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, 40, p. 283. A este respecto, conviene aclarar que elijo la designación de "historia" con minúscula para el devenir histórico mismo, e "Historia", con mayúscula, para la reflexión, el conocimiento o la ciencia que se conciben como tal.

Otro historiador notable ha concebido, con revolucionaria profundidad filosófica, la elaboración del conocimiento histórico como un nuevo tipo de ciencia, o una ciencia *sui 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." ⁸

De todas formas, por derivación, el término ha sido aplicado al objeto de la indagación, tanto como a la búsqueda misma. Aún así, el sentido en que se le utiliza permite distinguir siempre, con facilidad, si se refiere al pasado del hombre o al estudio de ese pasado. Mucho 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 muy alto nivel, propio para unos cuantos interesados en extraordinarios descubrimientos de archivos empolvados.

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 muy conocida *Introducción a la Historia*: "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." ⁹

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. Sin embargo, en relación con este asunto, es necesario hacer algunas observaciones:

El problema de la discusión sobre la científicidad de la historia tiene dos orientaciones, que es necesario considerar. La primera adquiere una connotación

⁸ E. O'Gorman. *Crisis y porvenir*, cit., p. 287

⁹ Marc 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

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.

Y pese a que en la actualidad el estatuto 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 vicemarliscal de la aviación."¹⁰

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.

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 para intentar su transformación, en el sentido que consideremos válido.¹¹

Planteadas de esta manera, las ideas anteriores pueden parecer ingenuas, o peor aún, dogmáticas y mecanicistas, en tanto que la formulación del estatuto científico de la historia debería realizarse sobre fundamentos y términos que no resbalen hacia los abismos positivistas. Una discusión teórica sobre la enseñanza de la historia debe basarse en un planteamiento conceptual, cuyo carácter científico concuerde con los avances de la filosofía de la ciencia post-einsteiniana.

¹⁰ John D. Bernal, *La ciencia en nuestro tiempo*, Tr. Elí de Gortari, 2ª. ed., México, UNAM/Editorial Nueva Imagen, 1979, p.357

¹¹ Corina Yturbe. *Op. cit.*, p. 7

De aquí que sea necesario presentar una segunda vertiente del problema de la cientificidad 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 cientificidad del conocimiento histórico? La respuesta a estas interrogantes sería motivo de otra investigación, que no es el caso de iniciar aquí. Cabe señalar, sin embargo, que la posición teórica que se tenga sobre la historia habrá de orientar los enfoques con las cuales se realice su enseñanza y difusión.

Habría que postular, entonces, una posición teórica de la historia que nos permita avanzar en el desarrollo de los elementos que debe considerar cualquier propuesta teórica sobre la *historia-que-se-enseña*.

Difícil tarea ésta, la de adoptar una teoría de la historia; tanto más, cuanto que en los últimos años del milenio parece que tales orientaciones teóricas han entrado en crisis. Se ha llegado incluso, como es bien sabido, a postular “el fin de la historia”, a partir de la campaña que para su difusión organizó la John M. Olin Foundation al conocido texto de Francis Fukuyama. No deja de ser significativo el hecho de que la organización que propició la fama de la obra de Fukuyama sea “una institución norteamericana que invierte anualmente millones de dólares para favorecer un viraje a la derecha en la enseñanza de las ciencias sociales”, como lo registra Josep Fontana.¹²

Al parecer, la caída del muro de Berlín y la llamada crisis del socialismo real provocó también una situación crítica en la concepción científica de la historia, proliferando una variedad de corrientes que vino a reemplazar el muy claro mapa teórico sobre la historia, que sólo consideraba la historia marxista, la académica conservadora, con resabios de positivismo, y alguna supuesta “tercera vía”, como la escuela de los *Annales*, que introducía algunas variantes en las otras dos.

La citada conmoción de lo que se llamó el “socialismo real” produjo una oleada revisionista que, en principio, produjo una consecuencia válida: demostrar el fracaso del “marxismo de manual”, que proporcionaba a muchos historiadores un marco de referencia para situar su trabajo, así fuera esquemático y mecanicista. Pero a la vez, se gestó también la desorientación de muchos historiadores que buscaron

¹² Josep Fontana. *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona, Crítica, 1992, p. 7

desesperadamente una nueva posición teórica a la cual asirse, proyectando entonces nuevas perspectivas, al menos metodológicas, sobre el quehacer histórico contemporáneo.

Surgieron entonces diversas posiciones que han pretendido orientar el trabajo del especialista de la historia, algunas de las cuales parten de un lógico escepticismo respecto de la teoría, de cualquier teoría: “la desconfianza ante cualquier planteamiento teórico ... puede muy bien traducirse en formas de positivismo enmascaradas de posmodernidad, en un eclecticismo superficial o en una sensación de que lo que necesitamos es cambiar con frecuencia el bagaje metodológico, renovándolo de acuerdo con las modas de cada temporada.”¹³

Sucede así, precisamente, con el renacimiento de la narración como método histórico: muchos de quienes han pretendido recuperar la historia narrativa parecen olvidar, como bien lo señala Hayden White, que la narración no es sólo una forma, sino que implica un contenido que tiene, a su vez, supuestos teóricos que la guían, así sea sin la plena conciencia del historiador que narra.¹⁴

En México se ha llamado “microhistoria” a una forma de historia regional que, cultivada por algunos historiadores con gran calidad,¹⁵ no se identifica con la exagerada parcelación de los temas históricos que forma parte de los modos formales de historiar, que más bien son modas circunstanciales y no constituyen nuevas aportaciones teóricas a la historia.

Frente a estas propuestas, la historia narrativa se presenta como una falsa solución al problema de la integración de las múltiples parcelas cultivadas por los microhistoriadores: si bien es cierto que se requiere la recuperación de una visión global del acontecer pasado —la historia total, que diría Pierre Vilar¹⁶— también es cierto que

¹³ *Ibidem*, p. 13

¹⁴ En el mismo sentido, dos tendencias más, la historia de las mentalidades y la llamada microhistoria, se han llegado a identificar como el mismo tipo de historia, especialmente a partir de obras como *El queso y los gusanos*, de Carlo Ginzburg [Barcelona, Muchnik, 1981], o *El retorno de Martín Guerre*, de Natalie Z. Davis [Barcelona, A. Bosch, 1984]. En ellas, el relato de pequeñas historias pretende convertirse en modelo de análisis histórico, susceptible de generalizarse, sin bases suficientes para el efecto.

¹⁵ Tal el caso de Luis González y muchos más, a partir de sus orientaciones.

¹⁶ Pierre Vilar, “Pensar históricamente”, en: *Pensar la historia*, Intr., tr. y notas de Norma de los Ríos. México, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, 1992.

para ello es indispensable un serio análisis de los criterios de ordenación que se requieren y no la mera explicación lineal y ordenada, como en cualquier narración.

De la misma manera, se presentan múltiples “nuevas formas de historiar”, en las que los agregados metodológicos o técnicos pretenden constituir nuevas vías de análisis teóricos de la historia. Tal es el caso de la historia social o de la historia económica, de los agregados del cuantitativismo –que llega hasta la matematización–, o de la demografía, así como del análisis lingüístico o del análisis del discurso, incorporados a la historia, e incluso de la integración de la muy novedosa ecología, que parece no tomar en cuenta que justamente es en la historia donde la relación del hombre con su medio es indispensable para el devenir social. Todo ello sin contar con la continuidad e importancia que para el conocimiento siguen teniendo la historia de las religiones o la historia del arte, en todas sus manifestaciones.¹⁷ Todas estas modalidades –y muchas más que no enuncié, en ahorro de espacio–, no añaden un ápice a ninguna de las teorías existentes sobre la historia, antes de la ya mencionada “crisis del socialismo real”. Por lo tanto, es dentro de ellas donde debo elegir la posición teórica que sustento para el desarrollo de mi trabajo.

En medio de esta multiplicidad de posiciones, y a riesgo de parecer obsoleta, debo señalar que la base teórica de mi concepción de la historia ha sido y sigue siendo el Materialismo Histórico. Y a riesgo de parecer revisionista, afirmo que la necesidad de volver sobre los textos clásicos de esta teoría del conocimiento debe intentarse con ojos nuevos, que perciban desde la perspectiva del mundo contemporáneo –el de la lucha contra el neoliberalismo y asumiendo el fracaso del “socialismo real”– las posibilidades de aplicación de tal teoría al análisis de la historia nuestra, la regional, la nacional, la continental y la mundial.

¹⁷ Proliferan así las obras que pretenden explicar todas estas novedades a los historiadores especializados y a los legos. Menciono sólo como ejemplo los tres volúmenes de *Hacer la historia*, que convoca a un sinnúmero de historiadores bajo la dirección de Jacques Le Goff y Pierre Nora, para presentar los “Nuevos problemas”, “Nuevos enfoques” y “Nuevos temas”. Jacques LeGoff y Pierre Nora. *Hacer la historia*. 3 v., Barcelona, Editorial Laia, 1974. La edición original francesa es de Editions Gallimard, Paris, con el título de *Faire de l'histoire. Nouvelles approches*.

El propio Marx afirmaba, en *La Ideología Alemana*: “Nosotros conocemos una sola ciencia: la ciencia de la historia.”¹⁸ 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.”¹⁹ 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.

No es novedoso señalar que el punto de partida de la teoría marxista es el materialismo dialéctico. Lo importante de este enunciado es que con él se establece la primacía de la realidad sobre el pensamiento, el que a su vez percibe la realidad por medio de un proceso que es resultado de la práctica social en sus diversas modalidades. La percepción del mundo sensible depende, pues, de la condición de la sociedad. El conocimiento histórico, es decir, la ciencia de la historia, es un producto histórico él mismo.

Para construir tal conocimiento habría que desarrollar toda la estructura teórica, esbozada sólo en algunas de sus partes, de la que derivaría la interpretación materialista de la historia. Al elaborar 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. Es ésta una percepción de la vida humana en la que la actividad productiva desempeña un papel fundamental.

Pero el marxismo no es sólo una visión materialista en el sentido lato; ni siquiera es un mero economicismo. El materialismo histórico 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*, dentro de la cual la producción y la reproducción son lo que determina

¹⁸ Carlos Marx y Federico Engels. *La Ideología Alemana*. Tr. 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)

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."²⁰

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*.²¹ 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.

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, así como las "modificaciones ocurridas en las técnicas de producción" y las de la fuerza productiva del trabajo. 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.

Cabe agregar, siguiendo nuevamente a Pierre Vilar, que para responder a todas las interrogantes que pueden surgir en la búsqueda del historiador, habrá que desarrollar la observación empírica, 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.*"²²

Por otra parte, la última línea del párrafo citado del Prólogo de 1859 –que deliberadamente subrayé–, contiene otro elemento que resulta de capital importancia en este estudio: la conciencia social.

¹⁹ Corina Yturbe, *Op. cit.*, p. 8

²⁰ *Ibidem*, p. 37

²¹ Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Tr. M. Dolores Folch. 3a ed., Barcelona, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1981, p. 43

²² Pierre Vilar. *Op.cit.*, p. 45 [Subrayados míos]

El problema de la conciencia.

Elemento central de la teoría marxista de la historia, de particular importancia en el tema de la enseñanza, es el de la conciencia. De hecho, uno de los aspectos más importantes para este trabajo es el de la formación y fomento de la conciencia histórica a través de la enseñanza de la historia. Sustento la convicción de que uno de los propósitos básicos en esta actividad es precisamente el de contribuir a formar, en los individuos que se educan, la conciencia social y la conciencia histórica.

A propósito de éstas, bien conocido también, aunque tampoco suficientemente analizado, es el párrafo siguiente del *Prólogo* de 1859: "El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. *No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia.*"²³

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.²⁴ 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.

La conciencia no es, por supuesto, un producto directo, determinado de manera automática, o mecánicamente organizado y mucho menos se trata de un conjunto inocuo de elementos inertes. Las formas jurídicas, según señala Engels en conocida carta a Joseph Bloch, 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

²³ C. Marx, *Prólogo* de 1859, en *Obras Escogidas cit.*, p. 187

²⁴ Franz Jakubowsky, *Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la historia*, Tr. Luis Pérez Lara. Madrid, Alberto Corazón, 1973 (Comunicación, Serie B, 26) p. 62

su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente en muchos casos, su forma.²⁵

Es por todo lo anterior que afirmo que la cuestión de la conciencia 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. Para realizar el análisis de esta categoría sería necesario penetrar en profundas disquisiciones filosóficas, en el sentido que ya dejó apuntado Juan Garzón en un estudio infortunadamente trunco.²⁶ Tales honduras ontológicas han llevado a serios debates a los marxistas contemporáneos, y no es el caso de reproducirlas aquí.

Lo que procede preguntarse en este caso es: ¿qué relación guarda todo esto con la enseñanza de la historia?

El concepto de conciencia histórica.

Señalé antes que *la-historia-que-se-enseña* implica la formación de una conciencia histórica, que produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social.

¿En qué consiste la conciencia histórica? Es ésta una de las muchas interrogantes sobre las que los filósofos de la historia han debatido abundantemente. No quiero incorporar aquí, so pretexto de una erudición "doctoral" que no viene al caso, las consideraciones que al respecto se han hecho a lo largo del desarrollo conceptual de la historia. Pretendo, en cambio, echar mi cuarto a espadas en este debate, con la atrevida pretensión de proponer a la intersubjetividad de los colegas mi propia propuesta, a saber:

La conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos:

1. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

²⁵ F. Engels, Carta a Joseph Bloch, 21 de septiembre de 1890. En: C. Marx, *Obras Escogidas, cit.*, v. I, p. 734

²⁶ Juan Garzón Bates, *Carlos Marx: ontología y revolución*, México, Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 3)

2. La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, contante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
3. La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
4. La convicción de que yo –cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social- sea como es.
5. La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
6. En otros términos, la certeza de que participo del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad de manera consciente.

La integración de una forma de percepción de la historia no necesariamente implica la noción de conciencia histórica que acabo de enunciar. Por el contrario, sostengo que la mayor parte de las veces el historiador que muestra la historia, el *historiador-que-enseña*, no es plenamente consciente del concepto de la historia que transmite, independientemente del ámbito donde se desenvuelve su labor, la forma que asuma o la metodología que utilice para ello. En otras palabras, estoy afirmando que, debido a esta parcial inconciencia del *historiador-enseñante* no se forma una adecuada concepción de la historia en quienes no son historiadores profesionales, es decir, la mayoría de la población.

En todo caso, es posible que se formen nociones equívocas de la historia, que pueden incluso conducir al rechazo y aun al odio por el conocimiento histórico, cuando llega a concebirse como una mera cronología de hechos y fechas, sucesivos o inconexos, pero sin ninguna vinculación con el presente de quien los estudia.

Por el contrario, la concepción que presento de la conciencia histórica implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en sentido cronológico progresivo, sino intercambiante e interinfluyente. Pero además, esta noción incluye también la conformación de una perspectiva de la propia función del individuo en el desarrollo del acontecer histórico, pasado, presente y futuro, con lo que se coloca a cada cual en el camino posible de asumir su propia reflexión, que a la vez oriente su acción en la sociedad que le toca vivir.

Si en el desarrollo de su labor el *historiador-enseñante* parte de estos criterios, estará cumpliendo con una de las funciones del conocimiento histórico –para mí, la más importante–, que es la forja de la identidad y de la conciencia histórica en quien lo percibe.

Para comprender en plenitud la noción de la historia como formadora de conciencia social, es necesario establecer el sentido de la vida humana que sustenta este postulado. A explicar estos conceptos se dedica el siguiente apartado.

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.”²⁷

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

²⁷ Eduardo Nicol, *La idea del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977 (Sección de Obras de Filosofía) p. 26

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.²⁸

“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.”²⁹ 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 este concepto de la vida humana, subyacente y no siempre reconocido como sustentación básica de la revisión filosófica de la Modernidad y la Posmodernidad.

Puede decirse que el hombre es el único ser del universo -al menos de nuestro planeta- que se sabe a sí mismo, se hace a sí mismo 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.”³⁰ 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 sí mismo, que reflexiona sobre sí mismo.³¹ Y ello

²⁸ Martin Heidegger, *El Ser y el Tiempo*, Tr. José Gaos. México, Fondo de Cultura Económica, 19 (Sección de Obras de Filosofía) *Passim*

²⁹ E. O’Gorman, *Op. cit.*, p.207

³⁰ Fausto Hernández Murillo, Programa para la asignatura *Antropología Filosófica I y II*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Licenciatura en Pedagogía, 1991, p. 2

³¹ Cf. Juan Manuel Silva Camarena, *Autognosis. Esquemas fundamentales de la filosofía del hombre*, México, Editorial de Letras, Ideas e Imágenes, 1986

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.”³² 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 subjetivar.”³³

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’.”³⁴

Esto significa que puede establecer una relación entre él y el mundo a su alrededor, con la realidad humana y la no humana, 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.”³⁵

Quien no se reconoce en otros y se diferencia de ellos de esta manera, no vive una vida plenamente humana. En cierto sentido, se puede afirmar que tendría una existencia más alejada de la humanidad plena y más cercana a la animalidad. Se puede comparar al

³² E. Nicol, *Op cit.*, p. 40

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 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."³⁶

Pero además de esta relación, el hombre es, por definición, un ser *deficitario*: el hombre es contingente o insuficiente por necesidad. Ese carácter incompleto, que debe encontrar fuera de sí mismo la unidad perdida y una felicidad metafísica, fue percibido desde los pensadores de la Grecia clásica, y espléndidamente expresada por Platón en el mito de la "mitad perdida". 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, *yo me reconozco en él.*"³⁷

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. Éste es el

³³ Cf. Erich Kahler, *Historia Universal del Hombre*, Vers. esp. Javier Márquez. México, Fondo de Cultura Económica, 1943 (Sección de Obras de Historia), p. 21

³⁴ *Ibidem*

³⁵ *Ibidem*

³⁶ 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

³⁷ *Ibidem*, p. 287

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.”³⁸

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. 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.”³⁹

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’.”⁴⁰

Aparece entonces el siguiente problema: ¿cómo puede concebirse al hombre auténtico y al hombre que no lo es? La respuesta se encuentra en el concepto de identidad: el hombre que se identifica a sí mismo como tal, que conoce sus características, que sabe de su relación con el entorno y entiende sus condiciones, descubre una identidad propia que le permite construir su vida con autenticidad. Lo cual, por otra parte, dependerá en buena medida del conocimiento que tenga de sus antecedentes, de su historia.

³⁸ E. O’Gorman, *Op. cit.*, p. 207

³⁹ *Ibidem*, p. 208

⁴⁰ O’Gorman, *Ibidem*, p. 213. *Apud*. Heidegger-De Waehlens.

El concepto de identidad.

Según el principio ontológico de identidad, afirma José Ferrater Mora, “toda cosa es igual a ella misma”. Y añade en seguida que dentro de la tradición filosófica es común concebir que siempre que se habla de lo real se habla de lo idéntico. Ya Aristóteles se refería a este concepto como “una unidad de ser, unidad de una multiplicidad de seres o unidad de un solo ser tratado como múltiple, cuando se dice, por ejemplo, que una cosa es idéntica a sí misma.”⁴¹

Sólo que en este caso se trata de la identidad del hombre, del ser humano. ¿Cómo es que el hombre, genéricamente entendido, puede concebirse como idéntico a sí mismo, es decir, como igual a sí mismo? Y al mismo tiempo, ¿cómo puede concebirse como la unidad de una multiplicidad de seres o la unidad de un solo ser tratado como múltiple?

El concepto de identidad que yo pretendo aplicar a la enseñanza de la historia está fundamentado en la conceptualización de la vida humana que se explicó anteriormente, en el sentido de que la existencia es un permanente *hacerse*. Y tal “hacerse” de la vida humana se desarrolla en el mundo, en el espacio y en el tiempo; es decir, *la única forma de realización de la vida del hombre es en la historia*. “Enseña Heidegger, refiriéndose al existir humano, que sólo 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.”⁴²

Aunado a esto, el concepto que del ser humano propuse en páginas anteriores nos permite tenerlo como 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.

⁴¹ José Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1965, p. 623

⁴² E. O’Gorman, *Op. Cit.*, p. 205

Se explica así que cada ser humano se conciba como idéntico a sí mismo, es decir, como igual a sí mismo y, al mismo tiempo como la unidad de una multiplicidad de seres o la unidad de un solo ser tratado como múltiple, según enuncié antes.

Afirma Antonio García de León que “La identidad, por naturaleza, es un sistema autorreferente que incluye y excluye a unos y a otros, y que está siempre en constante reinterpretación. La identidad se encuentra en el centro del debate actual, aun cuando muchas veces no se exprese claramente.”⁴³

De aquí vamos a deducir otro problema para la enseñanza de la historia, ya que hemos propuesto que a ésta corresponde forjar una forma de identidad para quien la conoce: ¿se formará una sola identidad, o varias? ¿Dependerá esta conformación del contexto cultural en que se desarrolla el individuo, o bien, de la cultura de cada sociedad?

La respuesta a estas cuestiones puede derivarnos a otras cuestiones: resulta que las identidades se construyen, según lo señalado por García de León, en función de una voluntad de identificación del sí mismo con lo identificable alrededor. La historia forma parte de esta realidad identificable en torno, lo que significa que su conocimiento permite al individuo establecer su identidad en relación con el pasado, según el grado y la perspectiva que de él tenga.

Decía Paul Veyne que “en este mundo no jugamos al ajedrez con figuras eternas, el rey, el alfil: las piezas son más bien aquello que las sucesivas configuraciones sobre el tablero hacen de ellas”.⁴⁴ Bajo este supuesto, el conocimiento de la historia permite no sólo la explicación de la dinámica de las mentalidades, sino que conforma las identidades en permanente recomposición, en función de la percepción que se tenga del mundo que nos constituye, incluido, por supuesto, el pasado histórico.

Precisamente por ello, estoy convencida de que la labor del historiador puede dar la respuesta de la visión total –no totalitaria, ni fundamentalista- a la aparente dispersión con que el imaginario contemporáneo contempla la realidad presente. Sin

⁴³ Antonio García de León, “Identidades”, en: *La Jornada Semanal*, Nueva Época. N.º. 133, 21 de septiembre de 1997, p. 4

⁴⁴ Paul Veyne, *Cómo se escribe la historia...*, Alianza Editorial, Madrid, 1984

pretender postular un esquema mecanicista como planteamiento metodológico para el estudio de la historia, me parece que la perspectiva del presente hacia el pasado permite captar los procesos sociales de manera más amplia, en su propia dinámica de desarrollo y, por lo tanto, permite establecer los lazos que integran en un todo social –a la manera en que Pierre Vilar entiende la “historia total”- las diferencias que en la visión detallista de la sociedad contemporánea parecen establecer unidades imposibles de consolidar unitariamente.

Por lo pronto, es conveniente resaltar el importante papel que la historia asume en la construcción de la identidad o las identidades del ser humano, en virtud de que la identificación que cada quién construya tendrá siempre sus referentes en el tiempo y en el espacio. En otras palabras, la asunción de mi identidad regional implica identificarme y diferenciarme de los sujetos que junto conmigo constituyen mi mundo regional; la de mi identidad nacional, lo mismo, en función de los individuos que forman parte de mi nación; y así sucesivamente con la identidad continental –puede hablarse de ella, por ejemplo, en Latinoamérica-, y también con la mundial, es decir, con la comunidad humana toda.

Sólo que la identificación de cada individuo con sus semejantes habrá de construirse no sólo en un sentido horizontal –es decir, en el espacio-, sino también –si podemos mencionarlo así- en un sentido vertical, es decir, en el tiempo.

Si, como afirmamos anteriormente, **el pasado me constituye**, tal elemento constitutivo de mi persona lo es así de mi identidad, puesto que también configura las semejanzas y diferencias que puedo tener con los sujetos de la historia que con sus acciones construyeron el mundo presente.

La enseñanza de la historia ¿para qué?

Y entonces, ¿qué con la enseñanza de la Historia?. A reserva de hacer un par de agregados al sentido y fin del conocimiento histórico, se puede afirmar, otra vez 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).”⁴⁵

Sin embargo, esta afirmación no resuelve todavía 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.

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 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.”⁴⁶

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*.” En otras palabras: el conocimiento de las sociedades presentes se gesta en el conocimiento de su pasado,

⁴⁵ *Ibidem*, p. 217

⁴⁶ Luis González, “De la múltiple utilización de la historia”, en: Carlos Pereyra *et al.* *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI, editores, 1980 (Historia) p. 71

pero además, “los conocimientos producidos en la investigación histórica están en la base de las soluciones que se procuran en cada coyuntura.”⁴⁷

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.”⁴⁸

Podría deducirse entonces que la historia, al producir el conocimiento de la realidad social, nos permite intervenir en ella de manera correcta, 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 conciencia de su posición personal dentro de su sociedad, y la identificación necesaria para fundamentar su actuación solidaria en su devenir.

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.”⁴⁹

El conocimiento de la historia, entonces, 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

⁴⁷ Carlos Pereyra, *Historia ¿para qué?*, p. 28

⁴⁸ Carlos Pereyra, *Configuraciones: Teoría e Historia*, México, Editorial EDICOL, 1979 (Temas Filosofía y Liberación Latinoamericana, 21) p. 41

⁴⁹ 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 [Subrayado mío.]

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 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 al que pertenece: 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." ⁵⁰

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 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 él mismo 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." ⁵¹ 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

⁵⁰ Luis Villoro. "El sentido de la historia", en: C. Pereyra *et al.* *Historia ¿para qué? cit.*, p. 52

⁵¹ O'Gorman, *Op. cit.*, p. XI-XII

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.”⁵²

El dicho de Chesneaux podría referirse, más que a 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 casi desaparición de la historia en los niveles escolares de primaria y secundaria que se experimentó a partir de las reformas educativas de la década de los setenta -basta una revisión comparativa de los libros de texto en las últimas décadas-, y de la consecuente dificultad para hacerla estudiar, comprender y amar en el Bachillerato.⁵³ A revisar este aspecto dedicaré uno de los apartados posteriores.

Por otra parte, en los programas de televisión, en las historietas o tiras cómicas, 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...

⁵² Jean Chesneaux, *Op. cit.*, p. 10

⁵³ 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)

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 África 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."⁵⁴

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

A reserva de abordar, más adelante, de manera específica la situación de la enseñanza de la historia en México, cabe decir, en relación con los anteriores señalamientos de Chesneaux que, de manera significativa, en nuestro país 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 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.⁵⁵

En las primeras décadas del siglo XX, otro grupo importante 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

⁵⁴ J. Chesneaux, *Op. cit.*, p. 12

⁵⁵ Cf. 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...

modernización educativa -por no mencionar más, por lo pronto-, el aniquilamiento de la conciencia histórica y, por lo mismo, de la conciencia social.

“Para suplir la falta de legitimidad con la legalidad, el Estado mexicano (y no sólo el gobierno) debe realizar una complicada operación quirúrgica en el todo social. Es decir, debe extirpar la memoria histórica de los gobernados. Y trata de hacerlo supliendo la historia real (con minúsculas) con la Historia Oficial (con mayúsculas). Y esta historia oficial no se aprendió en los libros, sino que fue creada en los laboratorios mentales de los posgrados en universidades extranjeras. Harvard, Oxford, Yale y el Tecnológico de Massachusetts son los modernos “padres de la Patria” de los actuales gobernantes mexicanos.”⁵⁶ 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.⁵⁷

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 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

⁵⁶ Subcomandante Insurgente Marcos. “México 1998. Arriba y abajo: máscaras y silencios.” México, julio de 1998, en *Perfil Político de La Jornada*, México, julio 17 de 1998, p. 2

⁵⁷ “Así que el presente es la única historia posible para estos ‘chicos del pizarrón’ (como los nombrara Carlos Fuentes), los ‘muchachos de la computadora’ (como los llamara no-sé-quién), o el ‘Cártel de los Pinos’ (como los conocen sus socios narcotraficantes). Si la constancia y el pesado y trabajoso andar son las características de la historia de abajo, lo efímero es el lugar predilecto de la Historia Oficial, la desmemoria renombrada.” Subcomandante Insurgente Marcos. “México, 1998. Arriba y abajo: máscaras y silencios”, en *El Perfil Político de La Jornada*, México, julio 17 de 1998.

Feuerbach, de Marx: es necesario transformar el mundo, y los historiadores debemos contribuir a esa transformación. O al menos, a su defensa.

Nuevamente sobre la teoría:

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 fundamento de su desarrollo; por tanto, la enseñanza de la historia debe ser una actividad fundamental para el historiador de hoy.

La investigación y la enseñanza tienen como centro común de su quehacer al conocimiento histórico. Sin embargo, no es lo mismo hacer investigación histórica 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 y, por lo mismo, la investigación sobre sus características, sus fundamentos, sus problemas y las posibles soluciones. La importancia y fecundidad de la investigación educativa, que ha corrido pareja con el desarrollo de otras disciplinas sociales, 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.⁵⁸ 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 cuanto a la historia misma, 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 ámbitos en que se produce la difusión de la historia.

⁵⁸ Tal es el caso, por ejemplo, los Informes Académicos de Actividad Académica Docente que se han presentado como trabajo escrito para optar el título de Licenciados en Historia, los trabajos que se han elaborado sobre las diferentes versiones de los Libros de Texto de Historia, particularmente los libros gratuitos, tales como el de Lorenza Villa Lever y otros, que menciono en la Bibliografía al final de este trabajo.

CAPITULO II

SOBRE LA TEORÍA: SEGUNDA PARTE.

ALGUNAS CATEGORIAS HISTORICAS Y VARIOS PROBLEMAS PARA SU ENSEÑANZA.

Concibo a la educación como un proceso humano en el que, como en todo fenómeno vital, confluyen diversos factores imbricados de tal manera que en la realidad resultan difíciles de identificarse como distintos. A explicar estos conceptos dedico un apartado posterior, por lo que esta afirmación sólo introduce la idea de que, para realizar una investigación es posible hacer una separación metodológica entre 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, todo ello 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 hay tantas formas de división del estudio histórico como teorías y métodos existen.

Si esto ocurre dentro de la investigación histórica, en el terreno de la enseñanza el problema se refleja 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, hace algunos años-, 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 de difusión o enseñanza.

Por otra parte, se sabe 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-, no necesariamente masiva. Es decir, pese a su amplitud, la difusión del conocimiento no es popular; se elaboran pocas obras de síntesis y, por lo mismo, la posibilidad de incorporar este conocimiento actualizado a la educación es sumamente difícil.

He señalado también el problema del distanciamiento entre el cultivo de las ciencias básicas y los procesos de su difusión, a sectores poblacionales no especializados, que tendrían igualmente la necesidad de conocer, de manera general y para su aprovechamiento, los últimos avances de la ciencia.

Por ello, es necesario llamar la atención de los científicos de la historia hacia los problemas de la difusión de su conocimiento. De manera particular sería útil la participación de los historiadores docentes que pueden, por su experiencia, establecer los vínculos necesarios entre la especificidad del conocimiento histórico y las formas de su proyección 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.

Por otra parte, es un hecho evidente 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. Es ésta una labor que implica a los profesionales de la historia, y no de la educación, puesto que a los historiadores deben interesar las formas y los procesos en que los contenidos de su disciplina se vierten en el conocimiento global de la sociedad con la cual se encuentran comprometidos.

Por ello considero indispensable reiterar que la reflexión sobre estos temas es compromiso ineludible del historiador. El análisis de los *problemas de carácter histórico* que presenta la enseñanza de la historia debe arrojar resultados que se traduzcan en propuestas para innovar y superar las deficiencias que hasta hoy se manifiestan en este ámbito.

Como resultado de mis propias reflexiones sobre tales asuntos, me permito proponer aquí un primer avance: consiste en el 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.

Considero que estas propuestas pueden constituir orientaciones metodológicas para la enseñanza de la historia que permitan resolver, en cierta medida, los problemas identificados en el proceso de la difusión de la historia que señalamos en los capítulos anteriores. Conviene reiterar también que estos planteamientos no constituyen formulaciones de carácter pedagógico —es decir, técnico o didáctico—, sino de carácter histórico. En otras palabras, no se trata sólo del “qué enseñar”, sino del cómo enfocar los procesos del acontecer histórico para llevarlo a la comprensión de quienes habrán de aprenderlos y aprehenderlos.

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, deben acumularse para llegar a constituir el conjunto de lo que puede llamarse, como señalé anteriormente, *lo histórico que se aprende*.

SEIS CATEGORIAS PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO, EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

1. LA TEMPORALIDAD.

Es prácticamente un lugar común decir que todo fenómeno histórico se realiza entre las coordenadas de tiempo y espacio. Ningún hecho de la historia puede darse fuera de ellas. No es el caso, por lo pronto, de inmiscuirse en arduas disquisiciones sobre el concepto y el carácter del tiempo, que nos llevarían a adentrarnos en los terrenos de la filosofía y de la física.

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.¹ 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*, baste la mención de los textos que se registran en la nota, y algunos otros que se consignan en la Bibliografía, para insistir en la importancia de estudiar el problema de la *percepción de la temporalidad histórica* por el educando. Para ello me basta, por lo pronto, con asumir la definición del tiempo como el término que permite apreciarlo en el concepto de *materia en movimiento*.

A partir de esto debo señalar que muy pocas veces 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.

¹ Bastaría señalar, como ejemplo, desde *El Ser y el Tiempo*, de Martín Heidegger, México, FCE, 1977, hasta la obra de Fidel Castro Díaz-Balart, *Espacio y Tiempo en la Filosofía y en la Física*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1988, además de Sergio Bagú *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*, México, Nuestro Tiempo, 1981, 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.

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 primera forma de percepción del tiempo que tiene el recién nacido es meramente fisiológica: "siente" cuando es tiempo de comer, o de dormir, o de satisfacer otras necesidades. En cambio, una percepción psicológica del tiempo sólo puede desarrollarse cuando cada individuo ha "socializado" sus conceptos de temporalidad, pero los interioriza en sensaciones como la "eternidad" que tarda la máquina perforadora del dentista en la pieza dental de su paciente, o el breve tiempo que parece durar un largo rato de regocijo, como una fiesta.

Por otra parte, la división cronológica del tiempo en segundos, minutos, horas, días, meses o años, que se aprenden en el hogar o en la escuela, no necesariamente se relaciona con los conceptos de "antes" y "después", "temprano" o "tarde"; tampoco con los ciclos vitales -infancia, juventud, madurez, ancianidad- que deben relacionarse con la medición cronológica. Más difícil es aún relacionar esta precisión cronológica con los tiempos históricos.

Puedo afirmar que la forma en que el educando -especialmente el alumno en el medio escolar- aprende a establecer una correlación entre una cierta "cantidad" de tiempo -por ejemplo, el saber que un siglo es igual a cien años- y los fenómenos históricos, se realiza siempre 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.²

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 imaginarán 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.

Dentro de la problemática que se presenta en las formas de percepción del tiempo histórico, he tratado de identificar algunos rasgos específicos que bien pueden considerarse como "subcategorías", dentro de la categoría general que es el problema de la temporalidad.

1.1 La Periodización.

La primera de estas subcategorías es la 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

² Armand Mattelart y Ariel Dorfman han desarrollado algunas de estas consideraciones en *Para leer al Pato Donald*, [Siglo XXI editores, 1973], aunque no necesariamente vinculadas con las consideraciones históricas que aquí introduzco.

amplio o restringido, ortodoxo o ecléctico, consciente y riguroso o inconsciente y simbiótico.³

Por otra parte, las formas consideradas “tradicionales” o “clásicas” en la periodización de la historia nunca se analizan en el proceso de su enseñanza. Al hablar de la estructura de la historia llamada “universal”, la división en Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea se menciona como un hecho dado, que es necesario memorizar, sin hacer jamás mención de las características que diferencian una época de la otra y, mucho menos, de las razones del cambio histórico que producen esa forma de percepción. En el caso presente, es el enfoque de la modernidad y el liberalismo, renacentista primero e ilustrado después, el que orienta las razones del cambio histórico –a juicio de los historiadores-, que está marcado por grandes acontecimientos políticos, militares o culturales, que afectan a la mayor parte de los pueblos de la Europa occidental, y marcan diferencias señaladas entre las diferentes etapas con las que se caracteriza el proceso histórico general.

En otras palabras, el historiador-enseñante casi nunca es consciente de la teoría histórica que subyace en una cierta forma de periodización y, por lo mismo, tampoco podrá enseñarla a sus alumnos, para iniciarlos en el conocimiento de la dinámica de la historia que, en última instancia, relaciona el pasado con el presente de quien lo aprende y evita, al mismo tiempo, concebir los procesos históricos como bloques de granito estáticos e inamovibles, carentes de significación para la actualidad.

La diferencia de enfoque teórico puede mantener este concepto anquilosado, pues si el planteamiento de los diversos periodos históricos se basa en la concepción materialista de la historia, el fondo de la cuestión no cambia, pues de la misma manera puede informarse que la historia “se divide en” las etapas llamadas “comunidad primitiva”, “esclavismo”, “feudalismo”, “capitalismo” y “socialismo”, sin explicar jamás las razones del cambio histórico fundadas en la transformación de los modos de producción.

Por ello, será imprescindible que los historiadores enseñantes reflexionen con detenimiento en el fundamento teórico en el que basa su enfoque temporal, para explicarlo

³ Cf. Sergio Bagú. *Tiempo, realidad y conocimiento*, México, Nuestro Tiempo, *Passim*.

con claridad a sus alumnos, incluso cuando se trate de formas eclécticas que pueden adoptarse en los procesos que menciono enseguida.

Tal es el caso que se presenta cuando se intenta aplicar una determinada forma de periodización a la historia nacional de los países dependientes no europeos. Así, la división de las etapas de la historia mexicana se encuentra marcada también por acontecimientos de carácter político, militar o incluso jurídico, que señalan momentos definitorios que implican diferencias importantes entre las diversas etapas de nuestra historia: la Conquista, la Independencia, las guerras de intervención extranjera –las varias contra Francia y los Estados Unidos–, la guerra de Reforma, la revolución tuxtepecana y, finalmente, la Revolución Mexicana, son hitos que señalan cortes en la temporalidad histórica y producen una percepción en etapas que, a su vez, abarcan diferentes denominaciones del proceso histórico nacional, con enormes diferencias en los lapsos de duración de cada uno. Tal es el caso, por ejemplo, de la etapa llamada “México prehispánico”, que cubre por lo menos cuarenta mil años de historia, en tanto que la etapa que transcurre entre la consumación de la independencia y la Revolución de Ayutla, –a la que se denomina, en ocasiones, “Época Nacional”–, abarca sólo treinta y cuatro años. También debe señalarse, como ejemplo de la diversidad de criterios de periodización –la mayor parte de los cuales son inconscientes para los historiadores-enseñantes–, que se llama “México Contemporáneo” al periodo que abarca todo el siglo XX, y se asocia su inicio con el término de la Revolución.

Con todo lo anterior, no me propongo introducir una nueva forma de periodizar la historia de México, sino sólo señalar las características de las formas de periodización vigentes, con el objeto de que se tome conciencia de los criterios en que se basan, para elaborar una explicación comprensible y convincente, que sea útil en la percepción del transcurrir temporal de los procesos históricos, para quienes los estudian.

Para ello, resulta indispensable que el historiador-enseñante posea el conocimiento preciso de los procesos y los fenómenos históricos específicos, además del conocimiento de los criterios metodológicos de periodización, para que asuma, de manera consciente y

concreta, una noción clara de la forma en que habrá de presentarlos a la comprensión de los educandos a quienes los muestra.

1.2 La delimitación temporal.

De lo anterior se deriva también 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 concluye en una fecha determinada, y cómo es que los antecedentes o consecuentes que cada fenómeno presenta no pueden cortarse con un mismo criterio.

Así por ejemplo, el inicio de la etapa de la Independencia puede situarse en 1808, con la invasión de España por Napoleón y en la Nueva España con la caída del virrey Iturrigaray, o bien en 1810, con el levantamiento armado iniciado por Hidalgo, e incluso mencionar como antecedentes todas las rebeliones que se desarrollaron en la Nueva España, desde la de Martín Cortés en adelante. En el mismo sentido, bien puede delimitarse el término de la lucha insurgente en 1821, con la firma del Plan de Iguala, o bien en 1820, si se pretende entender el proceso como una revolución que termina entonces, para iniciarse la contrarrevolución a partir del año siguiente; o incluso en 1815, si se quisiera indicar que la etapa revolucionaria de la insurgencia culmina en realidad con la muerte de Morelos.

Además, es necesario tener en cuenta que los procesos de enseñanza de la historia implican diversas formas de subdivisión del devenir histórico, que no necesariamente se fundamentan en una percepción teórica o metodológica de la historia, aunque sí tienen estrecha relación con ésta. Las subdivisiones de los periodos históricos, para el caso de la enseñanza, se basan también en las formas de división del tiempo didáctico que obligan a relacionar la estructura interna temporal de los procesos históricos con la extensión de las horas de clase, el número que de ellas tenga el periodo escolar, y otros elementos concomitantes.

Es obvio que las subdivisiones de la temporalidad histórica no se concilian con el tiempo didáctico de una manera mecánica. Así, cuando un curso escolar debe cubrir 500 años de tiempo histórico –por ejemplo, de 1492 a la actualidad- en cincuenta horas de clase, no se pensará que habrá que desarrollar diez años de historia por cada hora de clase. Será necesario, en cambio, subdividir los procesos históricos en unidades temáticas que puedan presentarse a los alumnos del curso en forma que les permita seguir la secuencia histórica, pero al mismo tiempo establecer las subdivisiones temporales históricas y didácticas. Esto es lo que implica el rubro “delimitación temporal” que titula este apartado.

1.3 La precisión fáctica.

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

Una nueva dificultad surgió cuando, 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 entonces 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, indispensable para su comprensión.

Me parece innecesario señalar, por evidente, que la precisión del dato es parte de la estructura del conocimiento histórico, tanto como la estructura de hierro y concreto que sostiene una construcción.

Por ello, determinar la cantidad, la calidad y el manejo de tales datos es función del historiador-enseñante, que debe analizar las condiciones educativas -en relación con todo lo mencionado en los capítulos anteriores-, para decidir sobre los contenidos y la dosificación

de los datos históricos que deben incorporarse en su enseñanza. Sólo así podrá saber si requiere, por ejemplo, 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, también por ejemplo, "el último tercio del siglo XVIII" para hablar de la Ilustración en América.

Casi parece innecesario decir que la precisión de los datos históricos, particularmente temporales, conforma el entramado básico de la historia. No es posible comprender a fondo un proceso histórico si no se le sitúa adecuadamente en el tiempo en el que acontece. Por ello resulta indispensable percibir las características y la importancia de cada suceso histórico en el desarrollo de la historia, para relacionarlas con el día, el mes, el año o el siglo en que acontecieron.

De esta manera, la forma y la cantidad de los datos históricos que el historiador-enseñante incluya en el proceso de mostración de la historia que desarrolle dependerán también de la orientación teórica y metodológica que sustente, y de la forma en que la aplique al conocimiento histórico que enseñe. Así, la interiorización del dato fáctico específico estará incorporado de manera natural al conocimiento de quien lo aprende, si la comprensión del proceso histórico con el que se relaciona es clara e inteligible.

1.4 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.

En la enseñanza de la historia, particularmente escolar, con frecuencia se ha descuidado la variedad de los fenómenos históricos que se desarrollan al mismo tiempo en diferentes lugares, o bien los procesos que se desarrollan en distinto tiempo, en el mismo o diferente lugar, con características de semejanza entre ellos.

Esta circunstancia ha producido una disfunción en la percepción temporal de los acontecimientos históricos, que se acentúa con la estructura escolar de los cursos de historia, puesto que casi nunca coincide el desarrollo de un curso de Historia Universal con un curso

de Historia de México que, por otra parte, empate de manera sincrónica el transcurrir histórico de los diferentes espacios que ambos cursos puedan abarcar. Algo similar ocurre con las formas diversas de mostración de la historia fuera del aula escolar: la especificidad del fenómeno histórico que se presenta en una conferencia, en una visita guiada o en cualquier otra forma de difusión igualmente lo presentan como un hecho aislado, que no guarda relación con otros sucesos históricos.

Es así que en el conocimiento histórico de los educandos, cada proceso histórico específico se concibe como un transcurrir autónomo, sin relación alguna con los que se producen en otros lugares. La Edad Media de la Europa occidental, por ejemplo, carece de toda relación temporal con el periodo clásico de las culturas mesoamericanas, o con las dinastías Sui y Tang de China.

Por ello me parece importante indicar la pertinencia de llevar a la comprensión del educando la visión del desarrollo sincrónico de los diferentes acontecimientos, con el fin de que su cultura histórica se desarrolle de manera integral, y los cortes epistemológicos en la percepción de la temporalidad se reduzcan al mínimo posible.

Así, sería necesario, por ejemplo, conocer los avances que en el desarrollo del capitalismo se producen en el último tercio del siglo XIX, para comprender las características económico-sociales que asume el régimen de Porfirio Díaz en México.

En el mismo sentido, es importante enseñar a percibir también la posibilidad del desarrollo de fenómenos históricos similares –aunque nunca iguales–, que se desarrollen en diferentes momentos y en distintos lugares. Tal sería, por ejemplo, el caso de la independencia de los diferentes países latinoamericanos, la primera de las cuales ocurre en 1804 –Haití–, mientras que la última de ellas concluye por completo en 1904 –Cuba–.

Si bien es cierto que la percepción diacrónica de fenómenos históricos similares es difícil y riesgosa, porque las comparaciones no siempre son acertadas, es conveniente intentar estos ejercicios comparativos para fortalecer la formación de criterios históricos de percepción diferencial.

Para desarrollar estos criterios sobre la temporalidad resulta de gran utilidad la construcción de un recurso que, pese a su carácter didáctico, debe ser necesariamente elaborado por historiadores: la *línea del tiempo*. Si bien la utilización de este recurso no es del todo novedosa, sí requiere de una cuidadosa consideración de sus contenidos, con el objeto de presentar claramente los procesos históricos que se pretenden contrastar, con el objeto de mostrarlos con claridad, y evitar un farragoso amontonamiento de sucesos que dificulte su comprensión.⁴

1.5 Permanencia y cambio.

Otro par de opuestos, igualmente relacionados con la temporalidad, son los conceptos de permanencia y cambio. Estos términos se refieren a la consideración que debe privar al analizar cada proceso histórico específico: ¿cuáles son los elementos, aspectos, características de las sociedades que se mantienen constantes, a pesar del transcurrir del tiempo, en cada uno de ellos? ¿Y cuáles de esas condiciones se transforman y dan lugar a la conformación de modificaciones, de cambios que permiten apreciar el avance y desarrollo de los procesos históricos?

Ninguno de estos conceptos es exclusivamente temporal, en sentido estricto, pues implican el conocimiento de características generales y totales de los fenómenos históricos que se estudian. Sin embargo, los procesos de continuidad y transformación 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.

Es importante señalar también que la continuidad de los procesos históricos no puede considerarse nunca como una repetición constante e igual de las características de cada periodo, así como la transformación de las sociedades no es nunca total y absoluta. El matiz que en el señalamiento de estas características se muestre a los educandos debe

⁴ No es propósito de este trabajo analizar características de los recursos didácticos. Como ejemplo, cito sólo la línea del tiempo que se incluye en los Libros de Texto gratuitos, de Historia de México, para Sexto Año de Primaria, y el excelente trabajo realizado por

basarse en un profundo conocimiento histórico y en un análisis muy riguroso de las características específicas de cada proceso social que se analice al enseñarlo.

Así, por ejemplo, podrá destacarse como un cambio radical e inmediato el de las formas de gobierno que asume la nación mexicana al consumir su independencia, con la exclusión de los españoles peninsulares y el ascenso de los criollos al poder, o la lenta transformación de la sociedad, que experimenta un proceso de permeabilidad en el ascenso de ciertos sectores sociales como el de los mestizos, mientras *permanece* la situación marginal de los indios, prácticamente hasta nuestros días, con la excepción de ciertas individualidades destacadas que logran promoverse hasta la primera fila del gobierno del país. En el mismo sentido, puede hacerse notar la paulatina transformación de los diversos aspectos de la cultura, que experimentan cambios evidentes desde la Conquista hasta la actualidad, señalando los procesos simbióticos que le son característicos.

1.6 La duración.

El último concepto que propongo dentro de esta categoría –la temporalidad– como un problema a resolver en la enseñanza-difusión de la historia es el de la *duración*.⁵

Para la explicación de la historia, en su carácter de enseñanza-difusión, los procesos de diferente duración se percibirían en función del desarrollo de su dinámica interna y de la autonomía relativa que mantienen unos respecto de otros. Por ejemplo, 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 Braudel,⁶ o el corto, mediano o largo plazo de los economistas, habrán de ser considerados por los historiadores para

Catalina Giménez y Enrique Rajchenberg, *Historia de México. Línea del tiempo*. México, Plaza & Janés, editores, 1998.

⁵ 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.

⁶ Braudel, F. *Op. Cit., Passim*.

adoptarlos o utilizar otros recursos para hacer comprensible la variabilidad temporal de los fenómenos históricos en sus tareas de difusión.

La comprensión de estos conceptos no necesariamente se identifica con el enfoque que Fernand Braudel ha propuesto en su obra, ya clásica. Sin embargo, me ha parecido pertinente incorporarlos aquí, en tanto la percepción de la dinámica histórica requiere de una forma de enseñanza según la cual el historiador-enseñante debe mostrar el desarrollo de los fenómenos históricos concretos que forman parte de procesos más amplios que les dan sustento y razón de ser, los cuales a su vez se incorporan en los grandes procesos históricos que marcan una época entera.

Así, podría pensarse que la etapa armada de la Revolución Mexicana es un fenómeno de corta duración –puesto que dura alrededor de diez años- que se inscribe dentro de la historia contemporánea de México, que es un proceso de mediana duración –en tanto que, según lo he postulado anteriormente, éste se inicia alrededor hacia el último tercio del siglo XIX-, mismo que, por último, forma parte del proceso de larga duración que constituye el desarrollo del capitalismo, en el mundo y en nuestro país.

De la misma manera, tendrían analizarse todos los fenómenos históricos, nacionales o mundiales, para darles su justa dimensión, y explicarlos como el todo o las partes de los procesos históricos totales.

Al igual que en los casos anteriores, es necesario insistir en que el mejor y mayor conocimiento de los procesos históricos que se enseñan redundará en beneficio de las formas de enseñanza y en la mejor comprensión y mayor interés por parte de los educandos en tales procesos.

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 concebirlo sólo como espacio geográfico físico, en general, y hasta como una superficie limitada a dos dimensiones: el largo y el ancho de un mapa.

2.1 El concepto de espacio.

Hasta hace no mucho tiempo –antes de la década de los setenta-, el espacio físico era concebido como una entidad separada de la sociedad, que conformaba el entorno donde acontecían los procesos sociales, por lo tanto, la historia. Pero en esa década –los setenta-, se produce el surgimiento de la geografía crítica, fundamentada en el materialismo histórico y en la dialéctica.⁷

Es así que una idea más actualizada del espacio permite pensarlo hoy como *el ámbito socialmente construido por el hombre*, en el que la naturaleza y la sociedad no son dos opuestos excluyentes entre sí, sino que “es preciso ver en ellas un antagonismo indisoluble que las diferencia, pero que, al mismo tiempo, las integra en una unidad.” Puede entenderse de esta manera que “los sujetos sociales, mediante sus capacidades creativas y de trabajo, han ido transformando los espacios naturales conformando lo que se ha dado en llamar la segunda naturaleza, una producción social.”⁸

Entendido de esta manera, *el espacio histórico* sería entonces *el ámbito espacial socialmente construido -o destruido- por el hombre a través del tiempo*. Como bien señala Henri Lefebvre: “Como todo, el espacio es un producto histórico en el sentido clásico del

⁷ Lobato Correa, Roberto. “Espacio: un concepto clave en la Geografía.” En: Elías de Castro et al. *Geografía: Conceptos y Temas*. R. de J. Bertrand, 1995

⁸ Horacio Capel. *Las Nuevas Geografías*. Barcelona, 1982. Para la formulación de este apartado también he consultado, además de los citados, los siguientes: Smith, Neil y Cindy Katz. “Fundamentando las metáforas: hacia una política espacializada.” En: *Place and the politics of identity*. Routledge, Mass., Klein-Pile, Eds., 1993. Trad. H. Graciela Uribe Ortega. / Santos, Milton. *Espacio y método*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, 1986 (Publicación bimestral de la Cátedra de Geografía Humana, Director: Horacio Capel, 65)

término”, puesto que “el espacio ha sido conformado o moldeado a través de elementos históricos y naturales, pero siempre éste ha sido un proceso político.”⁹

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 -tales como la habitación, el vestido, el 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. “El espacio, en este contexto, deja de ser el receptáculo inerte por donde pasa la historia, y se convierte en un elemento dinámico que actúa como condicionado y condicionante de los procesos sociales. Por ello, se puede hablar del espacio geográfico como una producción social que retiene la historia, pues su paisaje y utilización se ha ido transformando con ella y puede constituirse en un obstáculo o en una facilidad” para los cambios históricos.¹⁰

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 algunas 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.¹¹ 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 a través del tiempo*, que el historiador debería 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.

⁹ Lefebvre, Henri. “De reflexiones sobre la política del espacio”, en: Peet, Richard. *Radical Geography*. London, Methuen, 1977. Trad. H. Graciela Uribe Ortega.

¹⁰ Uribe Ortega, H. Graciela. *Espacios-tiempos de fin de milenio. Una reflexión acerca de las articulaciones de lo global y lo local en los estudios de la Geografía Humana*. p. 6

¹¹ Cf. Jerome S. Bruner. *Hacia una teoría de la instrucción*. Trad. N. Parés. México, UTEHA, 1969 (Manuales UTEHA, 373); del mismo autor: *Desarrollo cognitivo y*

A diferencia de lo que sucede con el tiempo, la forma en que cada individuo construye su percepción del espacio histórico sí puede reproducirse en la mente, pues en la mayor parte de los casos ese conocimiento ha sido construido con la ayuda de imágenes, ya se trate de imágenes plásticas o elaboradas a través del lenguaje, pero que en todo caso producen en la mente de quien las piensa una reproducción específica del espacio histórico que se trata de enseñar.

De la misma manera que se advirtió en el caso de la temporalidad, es necesario señalar que 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.

2.2 La ubicación espacial.

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. Consideraré 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, puesto que por lo general se refiere a la historia de Europa y algunas zonas de Asia, África 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 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 en el Lejano Oriente se sitúa ¡Europa "Occidental"! Tales rutinas de conceptualización se aceptan, sin embargo,

porque se han generalizado en el mundo entero a raíz de la expansión capitalista, económica y por tanto, cultural.

Pese a que, por lo mismo, no es dable modificar los términos con los cuales se expresan tales formas de concebir el espacio geohistórico, es deseable que los profesores tengan conciencia de ello para explicarlo así en los procesos de enseñanza, y hacer conscientes a los no especialistas de las diferentes formas de denominación que asumen las regiones geográficas, independientemente de su relación con el sujeto que las percibe.

En cuanto a la Historia de México, que en otros países latinoamericanos corresponde a la historia nacional -y tiene similares características en cuanto a la conceptualización del espacio-, generalmente se enseña desde una perspectiva viciada por la "insularidad". En otros términos, se entiende nuestra historia como si se diera en una isla, lejos de todo contacto con el mundo, salvo las contadas excepciones en las que se produce una relación específica con otras entidades geohistóricas, como es el caso de la conquista española, de la independencia, de las intervenciones extranjeras o de alguna otra relación circunstancial, como el reconocimiento del gobierno emanado de la Revolución, en los Tratados de Bucareli o la expropiación petrolera.

Sirvan las anteriores consideraciones como ejemplos de la manera equivocada o parcializada de percibir los espacios históricos, que 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.

2.3 Algunos recursos auxiliares.

El concepto de *espacio socialmente construido por el hombre* que ha de aplicarse en la enseñanza al espacio histórico, debe contener todas sus implicaciones. Es decir, el historiador-enseñante ha de "contemplar", antes de enseñar, el ámbito espacial en el que y

con el que se desarrolla cada fenómeno histórico y todo el proceso histórico. La *visualización* de tal espacio por quien enseña la historia permite no sólo realizar una descripción *vivida*, -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 el primer capítulo de este texto.

Esa misma "visualización" permitirá ejercitar al mismo tiempo una facultad de la mente humana, la imaginación, entendida en su justa acepción de "producción de imágenes", con lo cual se alcanza también un objetivo de carácter educativo: desarrollar otra capacidad de la razón, desde el conocimiento que se pueda producir en el educando, a partir de la presentación de las características del espacio histórico que el historiador-enseñante realice.

De esta manera se logrará también la comprensión de los fenómenos históricos más profundos -como los procesos de producción, las constantes culturales, los sistemas filosóficos-, a partir de las formas de vida cotidiana. A manera de ejemplo puedo mencionar, en este caso, 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 referente a la Temporalidad, adquiere entonces una dimensión existencial, comparable con la de la realidad actual de quien la percibe. El páramo desierto en que se asienta hoy día el sitio arqueológico de Teotihuacan tendría que compararse, por ejemplo, con la zona llena de verdor, situada a la orilla del lago, plena de actividad económica y social que debe haber tenido en la época de su pleno florecimiento, en el Periodo Clásico del México Prehispánico.

En este ámbito de consideraciones es importante señalar que, pese a sus muchas fallas, son muy aprovechables los recursos que ponen a nuestro alcance las modernas técnicas audiovisuales, en particular la televisión y el cine. La ambientación de las películas, las series televisivas y aún las telenovelas -siempre que sean de carácter histórico- contribuye en buena medida a la percepción de la historia como un *pasado vivo, vivido y vividamente*

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.¹²

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 exhibición de una película de tema histórico, por ejemplo, requerirá siempre del conocimiento previo del historiador enseñante, y de la contrastación de su contenido con los planteamientos que se hayan presentado en el desarrollo de una asignatura escolar. Es necesario, además, tomar en cuenta la pertinencia del filme elegido –en orden de accesibilidad al nivel de los alumnos, a la orientación del curso mismo- así como la inserción de este ejercicio de percepción histórica en el tiempo didáctico destinado para ello.

La identificación de elementos que contribuyan a crear la imagen *espacial* de la historia requiere de importantes avances de la investigación histórica -no siempre desarrollados adecuadamente 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 y resueltos por los propios historiadores.

Pese a su estructura bidimensional, resulta imprescindible contar con la utilización de los mapas en la enseñanza del espacio histórico. Desafortunadamente, éste es uno de los ámbitos donde los historiadores profesionales han incursionado con menos frecuencia, y no

¹² Cf. 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 Phillipe Ariés y Georges Duby, *Historia de la Vida Privada*, Tr. Francisco Pérez Gutiérrez, 10 v., Madrid, Taurus, 1990

se cuenta en el mercado educativo con una buena provisión de mapas históricos para la enseñanza de la historia mundial, ni para las historias nacionales.¹³

Resulta imprescindible también, en la contemporaneidad cibernética que nos avasalla, desarrollar proyectos de enseñanza a través de los materiales didácticos que los más modernos métodos de comunicación nos permiten diseñar, tomando siempre en consideración lo limitado de sus alcances en un país de injusta distribución social y económica como el nuestro.

Al mismo tiempo, es necesario moderar el entusiasmo despertado por tales medios, con la certeza de que, independientemente de los métodos de enseñanza, lo más importante en este terreno educativo, es el carácter y orientación de los contenidos que constituyen los procesos de difusión.

2.4 Centralismo y regionalismo.

Dentro de la categoría de espacialidad, se contienen algunos otros conceptos que constituyen variables importantes de consideración para la enseñanza de la historia. Así, 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.

Estas subcategorías constituyen, de hecho, formas de percepción del espacio histórico que presentan características políticas e ideológicas que es necesario tomar en cuenta, para su aplicación al proceso educativo. En el mismo sentido habría que incorporar

¹³ A manera de ejemplo de lo producido en otros tiempos, podemos recordar el hermoso *Atlas Histórico* de Antonio García Cubas, y de modo más reciente, la excelente publicación, que sirvió por muchos años de Vicens Vives (*Atlas de Historia Universal*). Queda abierta la posibilidad de actualizar tales obras, tanto para la historia nacional como para la mundial. Un ejemplo de lo exitoso que podrían ser aportaciones de esta índole es el importante esfuerzo realizado por un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, coordinados por la Mtra. Guillermina González de Lemoine, que en 1991 editaron dos Atlas históricos como material didáctico complementario para la enseñanza de los cursos de Historia Universal e Historia de México, de la propia institución universitaria.

ahora el concepto de globalidad, de reciente aparición, que afecta de manera determinante el desarrollo histórico de las sociedades contemporáneas.

Un ejemplo de aplicación de estos conceptos podría ser el de las diferentes características que asume el desarrollo de la Revolución Mexicana en el noroeste del país bajo el dominio del grupo obregonista; en el Bajío con la fuerte influencia de la iglesia católica; en los estados del Sur, con el predominio del zapatismo; en las zonas marginadas de Chiapas o Baja California, y finalmente la pluralidad y heterogeneidad de la capital de la República. Si bien es cierto que resulta prácticamente imposible desarrollar todo un curso de historia de México atendiendo a las características que en cada región adquieren todos los procesos históricos, es indudable que no puede conservarse la visión centralista, a riesgo de deformar, como frecuentemente ha sucedido, la visión de la historia que se enseña en cada una de las zonas geohistóricas de nuestra nación.

En el mismo sentido, la contrastación que entre diferentes zonas del mundo se propone con el análisis sincrónico en el apartado anterior, se incorpora a esta visión del espacio histórico, que contribuiría a abolir la visión eurocentrista occidental de la historia del mundo. La utilización de la Línea del Tiempo facilita el logro de este propósito.

2.5 Precisión fáctica.

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. Es cierto que la Geografía, al igual que la Historia, han modificado considerablemente sus procesos de enseñanza, en función de las modas ideológicas y de las políticas educativas de los sucesivos gobiernos en nuestro país; por eso mismo, hoy día no es posible admitir que un estudiante del bachillerato, y aun de nivel profesional, no sepa, por ejemplo, localizar Grecia o Yugoslavia en un planisferio mudo, y mucho menos, también a manera de ejemplo, 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 deba proponerse 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.¹⁴

3. LOS SUJETOS DE LA HISTORIA.

Es pertinente reiterar, precisamente al inicio de este tema, que los conceptos teóricos que utilizo en este trabajo 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 del *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

¹⁴ 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*, *cit.*; Sergio Bagú. *Tiempo, realidad social y conocimiento*, *cit.*; Jean Chesneaux. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* *cit.*; Phillip Ariès. *Historia de la vida privada*, *cit.*; Witold Kula. *Reflexiones sobre la historia...*; y finalmente la importante obra de Fernand Braudel. *El Mediterráneo. El espacio y la historia*, *cit.*

los filósofos de la historia, como es el texto bien conocido de Carlos Pereyra.¹⁵ No es el caso introducir aquí las disquisiciones que al respecto se han desarrollado en lo que concierne a las posibles respuestas en torno a la pregunta: "¿quién hace la historia?". Por el contrario, la cuestión que a mi juicio debe resolver el historiador-enseñante está relacionada con el problema 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.

En otras palabras, para atender este asunto en lo que se refiere a "la historia que se enseña", se deben formular interrogantes como las siguientes: ¿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 otros en cada circunstancia?

La respuesta a estas cuestiones se encuentra en la identificación de los "agentes" del proceso histórico¹⁶; 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, para poder mostrar adecuadamente la participación de los distintos elementos que desempeñan alguna función en cada proceso histórico, es necesario identificar a los actores, o más bien, los factores -es decir "hacedores"- de la historia¹⁷, en cada uno de esos acontecimientos que se muestran.

Es claro que en todo fenómeno histórico, el conjunto de los individuos de cada sociedad son *objeto* del transcurrir histórico, forman parte de él y, por tanto, están siendo afectados por ese acontecer, al mismo tiempo que participan en su desarrollo. En última instancia es el proceso social total, que ejecuta toda la sociedad -o que forma parte de toda

¹⁵ C. Pereyra. *El Sujeto de la Historia*,...Cit.

¹⁶ Cf. Carlos Pereyra. *El sujeto de la historia cit., Passim.*

¹⁷ Cf. C. Pereyra. *Configuraciones, cit.*, p.87 y ss.

la sociedad-, el que determina el devenir histórico ¹⁸ 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 percibida 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", constituidos por el lugar que ocupan dentro del proceso histórico, de la vida real. Por lo tanto, deben analizarse sus actividades a la luz de su función social ¹⁹

¿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 que son *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.

Tal es el caso, para ejemplificar, de la relación de los grupos sociales que participan en la Revolución Mexicana bajo la conducción de los caudillos; o bien, del grupo político

¹⁸ Cf. Pereyra, C. *Configuraciones...*, p. 87 y ss.; *El Sujeto de la Historia, Passim*.

¹⁹ Pereyra, *El Sujeto...*, *Passim*.

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; de igual modo, la función de los gobiernos durante las Guerras Mundiales; o, en otro caso, el desarrollo del sector mercantil del capitalismo emergente de la Italia del "cuatrocento", sin el cual no es posible entender el esplendor del arte renacentista. Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta también a los agentes históricos que no aparecen en un determinado momento de la narración o del aprendizaje de la historia. Tal es el caso, para usar los mismos ejemplos anteriores, de los artistas o los científicos, en el momento mismo de la Reforma liberal o de la Revolución o, en los otros casos, de las diversas confesiones religiosas en las Guerras Mundiales, o de los partidos políticos en el Renacimiento.

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.²⁰

Resulta más que evidente, de nueva cuenta, la importancia del conocimiento preciso y profundo del acontecer histórico, así como de los criterios teóricos y metodológicos para su análisis, para la adecuada fundamentación de las formas de difusión de la historia, por parte de los profesores-historiadores que la realizan. En este caso en particular se hace necesaria la clara identificación de los sectores sociales, de los tipos de gobierno, de los grupos políticos, en fin, de todos los elementos sociales que participan en los procesos

²⁰ 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 resulta enormemente amplio. 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. Sólo debo señalar aquí que para este tema me he documentado, entre otros, en los siguientes textos: Jean Chesneau. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*, Cit.; C. Pereyra. *Configuraciones*, Cit.; C. Pereyra. *El sujeto de la Historia*, Cit.; Corina Yturbe. *La explicación de la Historia*, Cit.

históricos, con el fin de darlos a conocer con la más adecuada precisión de sus características en la realización de sus acciones dentro de los procesos históricos.

También es pertinente, en ésta nuestra actualidad, señalar que algunos sectores sociales de gran importancia en el devenir histórico, han sido marginados como sujetos o protagonistas de la historia, por muy diversas razones. Entre ellos se encuentran las mujeres –“la mitad del cielo”, que dirían los chinos-, los ancianos, los niños y, sobre todo en el caso de nuestro país, los indios; todos ellos grupos cuya participación social ha sido recordada recientemente, ni más ni menos que por el movimiento reivindicativo que emergió en Chiapas en enero de 1994.

Será pertinente tomar esto en consideración para complementar las formas futuras de mostración de la historia, en la que tales sectores –y quizá otros que no consigno aquí-, deban tomar su lugar en la construcción del conocimiento histórico.

4. EL PAPEL DEL INDIVIDUO EN LA HISTORIA.

En estrecha relación con el apartado anterior se encuentra el tema del papel que juegan los personajes destacados en los procesos históricos.

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 que una persona puede sobresalir del grupo social, es incuestionable que la historiografía liberal ha hecho 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 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. Así, Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos y Guerrero, lo mismo que Juárez, como Madero, Villa Zapata y Carranza y Obregón –todos metidos en el mismo saco– forman parte del santoral cívico mexicano, en tanto que se sataniza a Hernán Cortés, a Calleja, a Iturbide y a Santa Anna, lo mismo que a Miramón y Maximiliano, a Porfirio Díaz –quizá ya no tanto en los últimos tiempos– y a Victoriano Huerta, a partir del cual, no existen ya otros “malos” en la historia nacional, quizá con la sola excepción, en los últimos años y por obvias razones políticas, de Carlos Salinas de Gortari.

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." ²¹

La caracterización, por supuesto, 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, tal como las intenciones de la ideología política hegemónica en turno lo determinen.

²¹ Las obras de Jorge Ibarguengoitia están llenas de referencias irónicas a las deformaciones de la historia oficial, enseñada en las escuelas, escritas con excelente estilo humorístico. Cf.: *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*, cit. en la Bibliografía.

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

Es también importante el papel que como ejemplo pueden desempeñar dentro del proceso educativo. En tal medida me parece que la enseñanza de estos individuos se convierte en una función indispensable, incluso, para la formación de una conciencia nacional, de la que tan necesitado se halla nuestro país. Estoy convencida de que es muy válido resaltar el sentido 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 comparación frente a los modelos de imitación extralógica que se ofrecen a través de los medios de comunicación masiva: los futbolistas destacados, los cantantes de moda o incluso los delincuentes del momento.

La postulación de los valores que presentan los personajes destacados de la historia nacional o mundial permite la integración de un parámetro de contrastación que contribuye a la formación ética del educando, particularmente cuando se trata de los pequeños que cursan la educación primaria o de los adolescentes y jóvenes que cursan la educación media, básica y superior en nuestro país.

Precisamente por ello, la presentación de estos hombres destacados en los procesos de enseñanza de la historia 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 los acontecimientos históricos, como postula Plejanov.²²

No hay duda de que, en el estado actual del desarrollo de la ciencia histórica se hace 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 restarles toda significación y convertir a los "buenos" en "malos" o viceversa.

Para lograr lo anterior es imprescindible establecer la correlación de las condiciones individuales destacadas con las características peculiares de cada grupo social, de las tendencias ideológicas de su momento, de las condiciones coyunturales y de todos aquellos elementos que hayan orientado su acción en cada circunstancia específica. La función del historiador, dice Edmundo O'Gorman, no es regañar a los hombres del pasado sino comprenderlos.²³ Tanto más, añadido, cuando se trata de *explicarlos* a otros, que no son especialistas, en el proceso de la enseñanza-difusión de la historia.

5. LA INTERRELACIÓN DE LOS ASPECTOS DE LA VIDA SOCIAL.

Se ha señalado ya páginas arriba, el carácter total de la historia. Es decir, que el proceso histórico sigue una línea de desarrollo continua, pero tiene además un carácter integral, en el que la sociedad entera vive el acontecer de una manera completa. Señalé que la historia no "se divide en...", sino que "es dividida por..." el historiador en segmentos, periodos o procesos, según la línea metodológica que guíe el proceso de su conocimiento.

²² 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.

²³ E.O'Gorman. *Op. Cit.*

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, no siempre bien entendida, los de índole económica y social.

Para entender lo anterior de mejor manera, 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 persona se encuentran las funciones de mujer, hija, madre, esposa, ciudadana, mexicana, historiadora, profesora, peatona, televidente, radioescucha y muchas más, todas ellas ejercidas por el mismo individuo, 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, de alguna forma condicionan la acción de ese conjunto en su totalidad.

De la misma manera, la realidad social debe concebirse como un todo. Esta concepción monista coincide con la percepción de la sociedad que el materialismo histórico sustenta. Igualmente, es también acorde con el concepto de "historia total" propuesto por Pierre Vilar para la comprensión de las sociedades en transformación.²⁴ Sin embargo, el estudioso, el científico social, no puede investigar, y menos aún enseñar esa totalidad como un sólo bloque, ni tampoco conocer y mostrar todos los detalles que en el todo 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.

²⁴ Cf. P. Vilar. *Historia Marxista...*, cit., *Passim*.

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 sustente 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 descrita y comprendida.

Para lograr que sea percibida así, 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 las formas 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.²⁵

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: es necesario 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,

²⁵ 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. Parecería conveniente tomar en cuenta, a manera de ejemplo, la ya citada serie *Historia de la Vida Privada*, coordinada por Phillipe Ariès.

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 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 entre el federalismo y el centralismo, ni concibe muchas de las formas de vida que persisten hasta hoy: las ferias, las diversiones, las formas de trabajo de la tierra, las minas, la estructura familiar, la educación..., tan espléndidamente consignados en las cartas de Fanny Calderón de la Barca, o en *El Periquillo Sarmiento*, 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.²⁶

Un axioma pedagógico generalmente reconocido es que: "*nadie puede enseñar lo que no sabe*". A ello añadido, con la certeza de la experiencia, 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.

²⁶ Fanny Erskine Inglis de Calderón de la Barca, *La vida en México*, México, Edit. Porrúa, 1977. / José Joaquín Fernández de Lizardi, *El Periquillo Sarmiento*. 2 v. México, Editorial Stylo, 1942

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

Tampoco 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 de restarle rigor científico, en aras de un interés superficial o simpático. Quizá será necesario aclarar también que el sentido del "interés" o "lo interesante", se concibe en función de la misma dinámica histórica, del movimiento profundo de los sucesos y de la repercusión que éstos tengan en el presente de quien los estudia, como veremos adelante.

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 la ciencia y las creaciones tecnológicas, de las religiones, 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: la forma de vida de los niños, de los ancianos, de las mujeres, por ejemplo, que son sujetos históricos hasta hoy sumamente desatendidos en la investigación histórica. Ciertamente es que tropezamos con una gran carencia de conocimientos en esos y otros 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.²⁷

²⁷ 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. Alberto Escudero. 3a. ed. Madrid, Alianza Editorial, 1984 (El Libro de Bolsillo, 419); Ph. Ariès. *Historia de la Vida Privada*, cit.; Indro Montanelli. *Historia de la Edad Media*. Barcelona, G.P., 1969; Luis González. *El Oficio de Historiar*. México, El

6. LA RELACIÓN CON EL PRESENTE.

Tengo la absoluta convicción de que carece de todo 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.

Es cierto que las relaciones pasado-presente no pueden ser automáticas y lineales, ni 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 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 enseñanza 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 la actualidad, y menos aún

Colegio de México, 1989; Sonia Corcuera de Mancera. *Entre Gula y Templanza*, cit.; así como la más reciente *Historia de las Mujeres*.

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 debe ser, entonces, la razón 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.

Por otra parte, si para la enseñanza en general "no hay recetas", menos aún es posible concebir que existan fórmulas precisas para establecer la relación entre el pasado y el presente. Particularmente en el caso de esta categoría puedo enunciar ejemplos tan cotidianos como la alimentación basada en el maíz, especialmente de los sectores populares en toda el área de Mesoamérica, que tiene su origen en un pasado remoto, o tan complejos como la estructura centralista del sistema sociopolítico y económico mexicano, igualmente generada en el desarrollo del México antiguo y fortalecida por los trescientos años del sistema colonial. En el mismo sentido puede establecerse una vinculación del pasado inmediato como son las crisis económicas del capitalismo en el siglo presente, para comprender la crítica situación del mundo actual; en una referencia nacional, podría

mencionarse como ejemplo la peculiar situación de la Universidad Nacional desde su establecimiento en 1910 en la compleja estructura de la sociedad mexicana contemporánea, para comprender las difíciles condiciones de su desarrollo hoy día.

Sólo se hace necesario reiterar que para realizar el propósito de relacionar el pasado con el presente es necesario un conocimiento sólido del acontecer pasado y de la dinámica histórica en su proceso total, así como de las características profundas, no meramente superficiales y formales, del presente nacional y mundial. Únicamente de esta manera pueden establecerse los lazos de continuidad, semejanza o diferencia que permiten la contrastación del pasado con el presente, y el despertar del interés vital del educando en los procesos históricos, sin perjuicio del conocimiento válido de la historia.

La selección y otros problemas.

El problema de la selección se vincula con otros componentes de la teoría de la historia, no siempre presentes en los procesos de enseñanza-difusión. Me refiero con esto a los criterios a partir de los cuales los historiadores eligen los fenómenos o procesos históricos que investigan, los elementos que determinan la importancia de cada fenómeno o proceso histórico y lo que debe entenderse por *historicidad* del hecho histórico. Tales criterios se encuentran siempre relacionados, por supuesto, con la posición teórica que sustente el historiador en general, y presentan características específicas para el historiador-enseñante en particular, pues debe reflexionar sobre tales problemas para darles la solución adecuada en el proceso de la enseñanza.

Ante la imposibilidad de enseñar toda la historia -lo que, por otra parte, es completamente innecesario-, es preciso hacer una selección en función de la materia de su

estudio, 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 escolares y culturales, capacidad, interés, nivel, intercomunicación con el educador, y las demás que se han considerado anteriormente.

En términos más concretos, todo ello implica una cuidadosa reflexión, en cada uno de los cursos que se imparten, que debe responder a un conjunto de preguntas como las siguientes: ¿para qué se enseña la historia de México en cada uno de los grados de la primaria, o de la secundaria, o del bachillerato? ¿Para qué se enseña la llamada Historia Universal en estos mismos ciclos? ¿Cuál es la perspectiva con que debe enfocarse el estudio de estas disciplinas? ¿Cuáles son los recursos didácticos con que cuenta la institución en que se enseña, que pueden ser aprovechados por el historiador enseñante para su ejercicio? Después será necesario examinar los programas de cada signatura para interrogarse también: ¿Cuál es el sentido de cada uno de los módulos, unidades o temas en que se ha dividido el programa, para el grado en que se enseña? Los temas abordados, ¿corresponden al sentido general con el que piensa plantearse la historia que se enseña, adecuada a cada ciclo? El tiempo didáctico que se destina a cada una, ¿permite abordar con claridad los contenidos que en ellos se incluyen? Y si no es así, ¿cómo reducir, condensar o reestructurar los aspectos que se revisarán en el proceso de la enseñanza, para que correspondan al sentido general del conocimiento histórico que se concibe adecuado para cada nivel?

Todo esto significa que el historiador-enseñante debe participar activamente en la definición de los procesos históricos a enseñar, en la elaboración de los programas de asignatura que se aplican en cada institución escolar, pero también debe estar consciente de

los motivos por los cuales elige los temas históricos a mostrar en cada una de las formas o los ámbitos en los que ejerce su función proyectante de la historia.

Por lo demás, las implicaciones de la *selección* de los temas históricos a mostrar se conectan con otros problemas, tan complejos como el rigor científico, la validez de cada explicación histórica y la postura teórica del historiador, que deberán abordarse como problemas metodológicos de la enseñanza de la historia, no con un propósito catequético, sino como un análisis riguroso de las implicaciones que reviste cada uno de los criterios de selección, en relación 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.

CAPITULO III

AÚN SOBRE LA TEORÍA: UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN.

Con las ideas sobre la educación sucede lo mismo que con cualquier intento de precisión intelectual: abundan las definiciones, forjadas a lo largo de la historia 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 hace casi cien años por Emile Durkheim y reproducido después al infinito por diversos teóricos de la Pedagogía; para él, 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

¹ Emile Durkheim, *Educación y Sociología*, Prof. Maurice Debesse, Tr. Janine Muls de Liaras. Barcelona, Península, 1975, p. 75

de asegurar la continuidad de la 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 estas ideas encontramos 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 constituya una nota diferenciadora.

Por otra parte, puede mencionarse un concepto general de educación, siempre entendida como "proceso social", que no establece distinciones entre las diversas formas de procesos educativos que necesariamente se presentan en la sociedad. Por último, destaca aquí también la postura negativa que no acepta a la educación como un *producto* de la sociedad y que, por lo tanto, no concibe que la educación reproduce en su estructura las características de la entidad en que se desarrolla 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 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,

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

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 mutantes de los procesos educativos, tal como se desarrollan en esta sociedad concreta, en este tiempo y en este lugar, socialmente determinados, y además, encontrar la razón de ser de la educación, es decir, su sentido y sus finalidades, para avanzar y superar el mero 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. Éste es el medio más seguro y eficaz para corregir las deformaciones y los desajustes de la estructura 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, que concibe los procesos educativos como una panacea, capaz de transformar a la sociedad, sin 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

³ *Ibidem*, p. 20 [Interrogación mía]

⁴ *Ibidem*

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 mutantes de los procesos educativos, tal como se desarrollan en esta sociedad concreta, en este tiempo y en este lugar, socialmente determinados, y además, encontrar la razón de ser de la educación, es decir, su sentido y sus finalidades, para avanzar y superar el mero 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. Éste es el medio más seguro y eficaz para corregir las deformaciones y los desajustes de la estructura 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, que concibe los procesos educativos como una panacea, capaz de transformar a la sociedad, sin 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

³ *Ibidem*, p. 20 [Interrogación mía]

⁴ *Ibidem*

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

En esta idea de educación priva un trasfondo idealista y generalizador, en el que se atribuyen propósitos y acciones a entidades abstractas incapaces de tenerlos: "la educación" es "capaz" de "orientar a las nuevas generaciones", y también "la Pedagogía será capaz" de descubrir los "legítimos anhelos de la humanidad", llevar a ellos a esas nuevas generaciones.

Además, se puede encontrar en estas propuestas, como surgidas del liberalismo idealista decimonónico, el germen de lo que el neoliberalismo contemporáneo sustenta como base teórica de sus planteamientos modernizadores de la educación: el bienestar colectivo – que generaliza nuevamente, sin precisar lo que ello significa, metiendo en un solo saco a potentados y marginados-, se logra mediante el trabajo que se considera útil y productivo – sustento del capitalismo oligopólico contemporáneo y no base de una vida humana digna y satisfactoria-, que debe orientar al cumplimiento exacto de sus deberes morales cívicos y profesionales, que sólo toman en cuenta las obligaciones de algunos hombres –los que alcancen una profesión-, e incorporan en la obligatoriedad del cumplimiento a todos los humanos que serán conscientes de sus deberes, aunque no conozcan ni reclamen sus derechos.

1. UN NUEVO CONCEPTO.

Imposible soslayar, en este fin de siglo, la aportación de otras corrientes que conciben a la educación como un proceso desenajenante y liberador. Quiero, por ello,

⁵ *Ibidem*, p. 21 [Subrayados míos]

proponer mi propia definición: concibo la educación como un **proceso, humano, vital, socialmente condicionado** ⁶ 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

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 personal en el desarrollo de su vida social.*

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

⁶ En esta definición marco con negritas algunos términos que considero necesario destacar porque voy a explicarlos enseguida.

proponer mi propia definición: concibo la educación como un **proceso, humano, vital, socialmente condicionado** ⁶ 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

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 personal en el desarrollo de su vida social.*

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

⁶ En esta definición marco con negritas algunos términos que considero necesario destacar porque voy a explicarlos enseguida.

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 es un proceso que se realiza sólo entre seres humanos. La transmisión de ciertos hábitos o habilidades, que se produce de manera mecánica e instintiva, como entre los animales –lo que quizá pudiera ser un entrenamiento, y no un aprendizaje– no puede considerarse como educación. En el proceso educativo interviene la razón, puesto que no es un proceso irracional; interviene también la voluntad, aunque quizá parcialmente, y no siempre en el mismo grado, así como la intención y, en distinta medida, otras facultades que conforman el conjunto mente-cuerpo del ser humano.

Al formular un conjunto de principios teóricos sobre la enseñanza de la historia, tal como me propongo en este trabajo, tendría que penetrar, 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.⁷

Para lograrlo se requiere de la colaboración interdisciplinaria de los conocedores de las ciencias de la educación que, junto con los historiadores dispuestos a ello, desarrollen las

⁷ Jean Piaget. *Obras Completas. Passim.*

investigaciones necesarias para elaborar conclusiones precisas respecto a las formas y manifestaciones de los procesos educativos y su relación con el aprendizaje de la historia.

A reserva de que esto se realice, es imprescindible una advertencia: la investigación educativa -al igual que toda elaboración de las ciencias sociales- necesita de una constante contrastación con la realidad que la genera y a la que se aplica. Si no se procede así, se corre el riesgo de repetir los equívocos resultados que toda imitación extralógica ha producido, particularmente entre los países y culturas subsidiarios de la llamada "cultura occidental".

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 dilucidar aquí esta delimitación. Se puede afirmar 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 reproduce 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.⁸ Por lo tanto, se haría necesario precisar algunas hipótesis sobre las formas con que los procesos sociales condicionan la educación; de la misma manera, es preciso analizar la aplicación de los procesos didácticos a la enseñanza de la historia de manera específica; todo ello será motivo de un estudio posterior. A manera de ejemplo, por lo pronto, se podría mencionar el incremento y atención que hacia 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, así como la situación de crisis actual de la educación relacionada con la crisis de la sociedad, que es mundial.⁹

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, se intenta que algunas cosas cambien para que todo siga igual.

Es necesario, por 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 los valores culturales, del sentido humano de la vida misma, que tanto importa para enseñar la historia. "La educación ya no ofrece una idea de la forma

⁸ Ya advertido por V. I. Lenin en su *Materialismo y empiriocriticismo. Notas críticas sobre una filosofía reaccionaria*, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1960.

⁹ Cf. Eduardo Nicol. *Crisis de la educación y la filosofía*, en: *Ideas de vario linaje*, cit.

de ser del hombre futuro, y ha olvidado la idea del hombre que realizó en el pasado." ¹⁰ 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 que se desea, en relación con el cambio social.

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. ¹¹

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 tal multiplicidad y heterogeneidad de factores proyectan en la enseñanza de la historia, como la valoración polivalente de la educación, según el enfoque de diversas ideologías o posiciones filosóficas; la coexistencia de clases, grupos y sectores sociales en las instituciones educativas, y la consecuente manifestación de sus pugnas internas; la coexistencia de posiciones doctrinarias diversas en los sectores de educadores, y la posible oposición entre ellas; etcétera. ¹²

¹⁰ *Ibidem*, p. 398

¹¹ Cf. 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

¹² Cf. 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*

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 *per se*. La educación, por su parte, manifiesta la contradicción 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." ¹³

Para fundamentar las funciones contradictorias de los sistemas educativos, cito a María de Ibarrola: para ella, la educación tiene "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 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." ¹⁴

Educación, cit.; de la misma autora: *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP, Cultura, El Caballito, 1985

¹³ Fausto Hernández Murillo, *Programa de la asignatura Antropología Filosófica, cit.* p. 5

¹⁴ 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

El carácter heterogéneo y contradictorio de la educación como resultado de los grupos que la realizan dentro de la sociedad, y de los distintos procesos que la conforman, permite entenderla "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." ¹⁵

Interrelación: Desde hace mucho tiempo se ha combatido el concepto de la educación como un proceso unilineal de "transmisión de conocimientos" 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". ¹⁶ Una 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.

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. Si el hombre es el ser dialógico, el que comunica, el que sólo puede reconocerse a sí mismo en función de la alteridad —como señalé anteriormente—, es imposible concebir la educación de otra manera que como una

¹⁵ Ibidem, p. 15

¹⁶ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores, 1975, *Passim*.

permanente co-municación, que ponga en relación a los dos factores que interactúan en ella, a saber:

Factor educando y factor educador, términos con los que enunció no sólo al maestro y al alumno del proceso escolar, sino a "los que hacen" la educación, los "hacedores" de la misma: *sus factores*.

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* como el maestro y al *factor educando* como el alumno. Sin embargo, además de que sus acciones pueden ser intercambiables, en los procesos educativos extraescolares tales funciones se ejercen indistintamente por diferentes sujetos: escritores, guionistas, actores, y otros, en el primer caso, o bien lectores, televidentes, espectadores y muchos más en el segundo.

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, que en el medio escolar se identifica con "los alumnos", 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.

La problemática que se suscita al plantear estos temas es muy amplia y compleja, y amerita un estudio específico que habrá de hacerse en otro momento.

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 que constituyen el educar tengan 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 Incluso se podría esquematizar un cuadro de contrarios, en el cual las acciones y los contenidos de la educación serían las siguientes:

¹⁷ Cf. entre otros: H. Lagrange, *A propósito de la escuela*, en: Michel Lowy et al., *Sobre el método marxista*, Tr. Carlos Castro. México, Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 3); Christian Baudelot y Roger Establet, *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*, Tr. Fernando Mateo. México, Nueva Imagen, 1977

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

Sería útil, a futuro, el despliegue de este esquema con el objeto de afirmar, por contraposición, la necesidad de una educación que rescate y consolide "lo permanente humano" de signo positivo, que es una de las finalidades 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. Toda acción educativa tendrá, pues, un resultado en el sentido de una transformación, así sea mínima, en tanto que "agrega" un "algo más" a cada 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, cada uno por separado y entre sí, acumulando experiencias, enmendando errores, reformulando relaciones humanas, ampliando conocimientos, etc.

Ampliar las posibilidades de elección para reflexionar y decidir acciones conscientes y orientadas hacia la superación en el desarrollo de su vida social. Tal como quedó dicho, este postulado 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 cada hombre se hace en un mundo que no ha elegido, sino que está dado cuando él nace. 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: "...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

2. EDUCACIÓN E HISTORIA:

La "situación" que acabo de señalar está constituida por las condiciones del mundo "dado" en que el individuo nace -familia, clase social, formación socioeconómica, país, región, tradición, época-, y las propias del individuo, igualmente heredadas, pero con posibilidades de desarrollarse -características genéticas, biológicas, capacidades de respuesta al mundo en torno-. Se trata, en buena medida, de los *a priori* genético y social señalados por Agnes Heller en alguna de sus obras. ¹⁹

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 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.

¹⁸ E. O'Gorman. *Op. cit.* p. 212

¹⁹ Agnes Heller, *Teoría de la Historia*, Barcelona, Fontamara, 1987, *Passim*.

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." ²²

Dicho en otros términos, *la educación debe ser método de formación humana de los hombres y mujeres de cada sociedad, y no técnica de control social*. Abundo en ello, para explicarlo: si bien es cierto que el gobierno es, por mandato constitucional y como depositario de la soberanía popular, de la voluntad social en general, el encargado de impartir la educación e imponerle las modalidades que dicta el interés público, en función de su condición de garantía social, debe siempre el órgano gubernativo responder a los intereses de la colectividad nacional, y superar su condición de representante de una clase dominante, condición a partir de la cual su función educativa tendería a convertir a la educación en un aparato ideológico del Estado, tal como ha sido caracterizado por Althusser.

Es decir, si la educación pública asume las características que dependan del tipo de Estado que la imparta, podrá convertirse en el proceso a través del cual se establezcan las orientaciones ideológicas que convengan a los sectores dominantes en toda sociedad, presentando entonces el carácter de educación enajenante, a través de la cual se imponga no el interés público, sino el interés privado de los grupos que controlan el poder económico y el poder político. La educación es, entonces, una *técnica de control social*.

Para modificar tal situación, es indispensable el establecimiento de un Estado genuinamente democrático –es decir, verdaderamente representativo, plural e incluyente-, para que los procesos educativos puedan asumir su función como procesos liberadores de la razón, el conocimiento y el espíritu humanos. “El futuro del país dependerá de que la

²² 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

identificación con la cultura se extienda a la identificación con la democracia. A partir de estas dos identidades, Nación y Cultura, Nación y Democracia, podremos resistir las fracturas balcánicas que podrían pronosticar, no tanto los derechos de las comunidades indias, no tanto la abundancia de *MacDonald's* y *Pizza Hut*, como la frontera interna entre un norte de México relativamente próspero e integrado a los Estados Unidos y un Sur de México irremediablemente abandonado a su secular miseria.”²³

A reserva de tratar más ampliamente el asunto, debo afirmar aquí que la construcción de un Estado y una educación genuinamente democráticos fue una de las aspiraciones de todos los grupos que participaron en la Revolución de 1910, al menos desde sus postulados declarativos. Y una vez consolidados los regímenes posrevolucionarios -independientemente de las confrontaciones ideológicas por la religión y la intervención de la iglesia, o la aplicación del socialismo- no podía negarse que la educación y, por supuesto, el magisterio, se consideraban los cimientos del progreso nacional.

De tal manera que la educación mexicana del siglo XX, impartida y regulada por el Estado responde, en teoría, a las condiciones que hemos señalado como integrantes de un proceso de constitución del ser humano, y por lo tanto, de la sociedad de la que forma parte. En esa medida, independientemente de los supuestos ideológico-políticos que tal educación asuma, el proceso educativo del Estado mexicano debería responder también a las necesidades de desarrollo y de progreso colectivos y suficientes para todos sus integrantes, siempre y cuando se orientara a “superar la adicción ideológica a teorías del desarrollo exclusivas y excluyentes, derechistas o izquierdistas, demonizadoras, ora del Estado, ora de la iniciativa privada.” Pero para ello se hace necesario “crear un nuevo consenso participativo que le dé su justo valor y sus funciones insustituibles al sector público y al

²³ Carlos Fuentes, *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997 (Colección Diez para los Maestros) p. 32

sector privado. El puente entre ambos se llama la sociedad civil. Y el surtidor de la sociedad civil es la educación.”²⁴ Retomaremos estos temas más adelante. Volvamos a la relación entre educación e historia.

Señalé antes que la educación liberadora se orienta a capacitar al hombre para cumplir una parte de su vocación: la del ejercicio de su autonomía, el libre albedrío. Pero debe orientarlo 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.)”²⁵

Indiqué también que el hombre sólo puede ser *en función de y en relación con* los demás, con los otros, con el otro. Es necesario recordar que tal sentido de la alteridad, de la otredad, no sólo se ejerce en el sentido “horizontal”, es decir, en el espacio –la familia, la región, el país, el mundo-, sino también en el sentido del corte “vertical” que puede constituir la temporalidad, es decir, la relación con *los otros* que en el mundo han sido, con los antecedentes históricos que constituyen nuestro presente.

Es por ello que insisto en que la plena realización de lo humano del hombre –la consciente decisión de ejercer su libertad- debe asumir las condicionantes que le impone la herencia del pasado, por lo que mientras más y mejor conozca las características de su historia, personal y colectiva, más amplia, segura y abiertamente podrá tomar posesión de su posición ante el mundo, y actuar en consecuencia, con la responsabilidad de *saberse a sí, a partir de y en relación* con los otros.

²⁴ *Ibidem*, p. 14

²⁵ Hernández Murillo, *Crítica a un Programa*, cit., p. 6

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." ²⁶

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", ya mencionada, 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 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." ²⁷

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. ²⁸ 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

²⁶ *Ibidem*, p. 44

²⁷ P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, cit., p. 72

²⁸ Cf. Entre otras obras: Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.

importancia la educación, como institución por excelencia de la reproducción de los cánones mentales y de desarrollo favorables a aquéllas clases dominantes." ²⁹

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 se caracteriza por su enajenación material, tipificada por Marx en su análisis del capitalismo. ³⁰

La concepción educativa "tradicional", formulada por Durkheim y difundida después por tantos pedagogos ilustres ³¹ 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. En este proceso de lo que llamamos "educación tradicional" se procura, además, que el individuo "se sienta bien", se le hace concebir 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

²⁹ Alejandro Rojas V., *Op. cit.*, p. 2

³⁰ Carlos Marx y Federico Engels, *Obras Escogidas* en 20 v., Tr. y ed. de Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1984

³¹ Entre otras, la muy famosa obra de 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

medio de la comunicación y la inserción crítica." ³² 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.*" ³³

En tanto que el aprender a pensar permite la integración de formas de conciencia – entre ellas la conciencia social y la conciencia histórica- cada quien puede ejercer su *historicidad*, cualidad constitutiva del ser humano. Puede reconocer también, 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 puro objeto.

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 el sentido que mencionamos páginas atrás. En esto consiste el *pensar históricamente*, que menciona Pierre Vilar, como una necesidad de la educación.

³² 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

³³ F. Hernández Murillo, *Crítica a un Programa*, cit., p. 2

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." ³⁴

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." ³⁵

Enseñar historia, pues, significa la conjugación de los dos elementos que permiten al hombre asumirse como tal. El conocimiento de la historia de México implica imbuir a cada mexicano la conciencia de su pertenencia a una comunidad específica, la nacional, estructuralmente unida al paso de los siglos, pese a las múltiples diversidades y diferencias que también la constituyen. "La separación cada vez más grande entre la economía financiera y la economía productiva, y entre éstas y el trabajo inexistente o mal remunerado de millones de compatriotas, deforma la fisonomía entera del progreso en México y le propone a la educación y a la cultura nacionales aclarar, concertar, reunir, los factores de crecimiento real, no las ilusiones de la juglaría ficticia, para que el país vuelva a reconocerse y recupere la ruta de un progreso incluyente y crítico." ³⁶

Carlos Fuentes reflexiona sobre el papel de la educación en la construcción de este México para el siglo XXI que a tantos nos inquieta, y se pregunta: "¿Puede la educación,

³⁴ P. Freire, *Pedagogía del Oprimido*, cit, p. 98

³⁵ Mario R. Vázquez O., *Op. cit.*, p. 5

³⁶ C. Fuentes, *Op. Cit.*, p. 23

puede el maestro, devolverle en la medida de sus fuerzas su perfil a un país a la vez plural y unitario, su conciencia social indispensable; la imagen de una cultura que nos enriquece espiritualmente, pero que también debe aclararnos social y económicamente?” Y se contesta él mismo: “En todo caso, estas tareas no las cumplirá sólo la educación –pero no las llevaremos a cabo sin la educación.” Y me permito añadir: dentro de la educación, no podremos construir en el futuro la nación –y el mundo que queremos- si esa educación no incluye, de manera principal, el conocimiento de la historia propia y ajena, la noción de nuestros antecedentes y la conciencia de su desarrollo.

“Sin la educación, sin el magisterio, jamás salvaremos los valores del pasado ni alcanzaremos los del provenir. Ése es el tamaño del desafío. Ése es el tamaño de la esperanza. Pero la esperanza y el desafío ocurren, se nos dice, dentro de una globalización sin la cual, o fuera de la cual, los mexicanos, los latinoamericanos todos, no tenemos destino o lo tenemos sumamente menguado. ¿Es esto cierto? Compartimos la crisis de la civilización urbana. ¿Podemos compartir la globalización y sus ventajas a fin de salir de la crisis?”³⁷

Muy difícil resulta intentar responder a esta interrogante. No pretendo hacerlo. Sólo quiero apoyarme en el planteamiento de este problema para insistir: si la respuesta al problema mayor de nuestro tiempo no puede darse, al menos es posible apuntar que el conocimiento del pasado histórico permite entender la problemática del presente, y en este caso, además, no sólo en la especificidad de nuestro país sino, por supuesto, en la comprensión del entorno latinoamericano y del entorno mundial. Las condiciones de cada comunidad nacional, conservando sus particularidades, han terminado por identificarse y compartir características y problemas a partir de la expansión de los mercados capitalistas, que las homogeneizan, al menos en parte.

³⁷ *Ibidem*, p. 41

En el desarrollo de la globalización adquieren gran importancia, por su efectividad, los procesos técnicos a través de los cuales los principios educativos de la dominación van imponiéndose o estructurándose en forma subliminal en las sociedades dominadas. Por ello es necesario poner atención a estos aspectos metodológicos y técnicos que, aparentemente diferenciados de los contenidos de cada disciplina juegan, sin embargo, un papel primordial en las formas de enseñanza del conocimiento.

3. LA PRÁCTICA EDUCATIVA 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. Esta circunstancia se presenta particularmente en los niveles de la educación media básica y media superior, para los cuales no existe una reglamentación legal al respecto.

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 curso", en la actualidad. Esa disposición se encuentra claramente establecida en la Ley Federal de Profesiones, que también establece la necesidad de una capacitación especial y el título correspondiente para el ejercicio de la profesión magisterial de la educación primaria.

"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."³⁸

En el terreno de la educación, esta capacitación profesional para enseñar sólo se le exige al profesor de primaria o de educación preescolar. 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 otorgan los estudios de la disciplina que va a enseñar: biología, sociología, economía, física, química, historia...³⁹

En lo que toca al tema de este trabajo, reitero que el problema concreto que se afronta es el de la formación de profesionales de la enseñanza de la historia, 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 formas. Convencidos de la

³⁸ L. Alves de Mattos. *Op. cit.*, p. 5

³⁹ 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 Modesto Sánchez Vázquez.

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 formación de maestros suficientemente aptos o, peor aún, el interés de que tales profesionales de la educación no llegaran a adquirir una adecuada fundamentación teórica o ideológica, ni llegaran a desarrollar calidades que les permitieran ser eficientes en su práctica docente y educativa.

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 *curriculum* del historiador resultaría tan equivocado como incluir también en él la Sociología, la Economía, la Politología -como se ha intentado ya en el Curriculum de los historiadores en formación- 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 cuestionamientos 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 muchas etcéteras más.

No pretendo formular todas las preguntas sobre la enseñanza de la historia y menos aún, contestarlas. Esta labor corresponde a todos los profesionales de la historia interesados en su difusión, y sólo podrá lograrse después de un permanente y continuo trabajo de investigación y discusión sobre los procesos sirvan a la resolución de tales interrogantes.

Por ahora, sólo 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 cuantos 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 puede negarse la importancia que tiene el conocimiento de teorías y prácticas educativas para los docentes de cualquier disciplina, incluso los de historia; tampoco debe pensarse que 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 transmite, 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.

Una derivación importante de las reflexiones aquí manifestadas sería la profundización en algunos conceptos sobre cuestiones educativas que se adentran en los terrenos de la didáctica. Ello obligaría, sin embargo, a dejar el camino andado en términos de la reflexión teórica sobre la enseñanza de la historia y el análisis de su práctica. Dejo para otra circunstancia el análisis de los aspectos pragmáticos educativos y su relación con la historia. Pasaré enseguida a realizar una somera visión de las características que ha tenido la enseñanza de la historia en nuestro país, para tener una base, así sea general y un tanto esquemática, para formular las propuestas que quiero postular en relación con el futuro de la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO IV

SOBRE LA PRAXIS: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO. UNA SOMERA REVISIÓN HISTÓRICA.

1. UNA BREVE INTRODUCCIÓN.

Si bien es cierto que el conocimiento histórico se difunde con diferentes métodos y en muy distintos ámbitos, es en la educación escolar donde ha adquirido un mayor significado, no sólo porque asume formas más organizadas de transmisión, sino también por el impacto social que, pese a sus deficiencias y carencias, tiene la escuela dentro de la sociedad actual.

Si consideramos que la educación básica –que hoy incorpora los tres años de secundaria- es la que alcanza la mayor parte de la población en México, podremos entender la importancia de las formas de construcción del conocimiento que se desarrollen en este nivel, entre ellos la historia. Si, además, sabemos que según reportes del INEGI, de cada 100 alumnos que se inscriben en la escuela primaria, sólo 5 culminarán una carrera en el nivel de educación superior, entenderemos mejor la repercusión que las lecturas de los libros de texto del nivel básico presentan para la formación de una buena parte de la población nacional. Tanto más, si consideramos que el nuestro es un país en el que el hábito de la lectura es sumamente escaso y que –según investigación realizada por el SNTE en 1992-, en el 42% de los hogares mexicanos los únicos libros que se conocen y se leen son los Libros de Texto Gratuitos para la educación primaria, que distribuye la Secretaría de Educación Pública.

Una simple observación del entorno social nos demuestra que existen múltiples variantes de la difusión y aprehensión del conocimiento histórico, que no sólo se enseñan en la escuela. Desafortunadamente, éste es uno de los terrenos menos atendido por los propios historiadores. Es por ello que se adueñan de él profesionistas de otras formaciones: pedagogos, abogados, sociólogos, economistas, antropólogos, etc., y desde luego, se ocupan de esta enseñanza, en el ámbito escolar, los profesores de educación primaria, o de formación normalista, que no necesariamente poseen un conocimiento científico de la historia.

“Diversos estudios, desde múltiples perspectivas, han tratado de evidenciar la importancia que tiene la escuela como mecanismo de regulación social por garantizar el consenso entre los miembros de una comunidad, inclusive como factor que perpetúa la jerarquía social y reproduce las relaciones sociales de producción, al asegurar la formación de la fuerza de trabajo y la división en clases y contribuir a inculcar la ideología dominante.”¹ Según Althusser, la escuela es el aparato ideológico que cumple muy bien su función dominante, pues toma a su cargo a los hombres de todas las clases sociales, desde el jardín de niños, con audiencia obligatoria por muchas horas y además, los selecciona bajo criterios de capacidad y eficiencia, entre otros.

Pero no sólo eso: hay que considerar también que la escuela –aun cuando se estructura en formas y grados distintos- está organizada conforme a determinados programas, objetivos y aspectos técnico-metodológicos de la enseñanza-aprendizaje, que responden a un plan conjunto único y se justifican bajo el supuesto de la necesidad de “formar y educar” a la sociedad entera, para crear una cultura común que asegure la unidad y la estabilidad para un progreso, igualmente común. “A pesar de la debilidad y la

¹ Louis Althusser, *Los aparatos ideológicos del Estado*, 9ª. ed., México, Ediciones Quinto Sol, 1990, p. 42-45.

desigualdad de las formaciones que la escuela imparte en lugares y a individuos diferentes, dichas formaciones constituyen un todo, están concebidas las unas para las otras y no estallan (salvo 'agarrotamiento' de la máquina) en direcciones divergentes.”²

Puede decirse que el propósito fundamental de la escuela es justamente el de mantener la cultura, el modo de vida, la estructura ideal misma de la sociedad en la que se inserta. Tiene, pues, un papel conservador. De hecho, el carácter reproductor y legitimador del orden establecido se realiza en buena medida a través de las escuelas oficiales y de la mayor parte de las de índole particular que se sujetan a los programas preestablecidos por la Secretaría de Educación Pública sobre todo las escuelas primarias, las de nivel medio básico y medio superior -los múltiples bachilleratos o escuelas técnicas existentes-. De aquí la importancia de revisar, de modo somero, algunos elementos de la enseñanza escolar de la historia en México.

“La primera propuesta para enseñar historia específicamente mexicana de que tenemos noticia es la planteada por Tadeo Ortiz de Ayala en su obra *México considerado como nación independiente y libre*, publicada en 1832. Ahí sugería la creación de un 'liceo general de ciencias elementales' para formar hombres de estado en el que, además de geografía, derecho constitucional y de gentes, estadística y economía política, se habrían de impartir 'antigüedades e historia nacional’.”³

Un nuevo intento se realizó con la primera reforma liberal de 1833, que proyectó un plan de estudios para la enseñanza superior, en el cual se incorporaba la impartición de “Historia antigua y moderna”, aunque no se sabe si la historia nacional también formaba parte del proyecto. En 1843, el gobierno de la república centralista vigente estableció una

² Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*, Tr. Jaime Goded. México, Siglo XXI, editores, 1990, p. 13

³ Eugenia Roldán Vera, *Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de Historia Nacional. 1852-1894*, México, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, 1995, Tesis de Licenciatura en Historia, p. 7-8

“Academia de Humanidades, en los colegios de estudios preparatorios, en la que se incluía un curso de Historia general y la particular de México.”⁴

Antes de estos años, a lo largo de la vida colonial novohispana, y durante el primer tercio de vida independiente de México, sólo se concebía como digna de ser enseñada en los procesos educativos elementales a la historia sagrada, e incluso se incorporaba en algunos estudios de la enseñanza superior, tales los de Teología. De otro modo, sólo por excepción, aparecían incidentalmente en algún proyecto o programa educativo algunos elementos de la historia universal. Se conocen también libros de texto de esta disciplina, anteriores a los de Historia de México, que en la mayoría de los casos eran traducciones de obras extranjeras.

Más adelante, las dos guerras contra las intervenciones extranjeras contribuyeron a conformar un sentimiento nacional que requería de la revisión histórica propia para fortalecerse. Curiosamente es en 1854, el último año de la dictadura santanista, cuando se implanta la enseñanza de la historia en secundaria —es decir, su equivalente, el primer ciclo de la preparatoria— en sus tres modalidades: historia sagrada, historia profana universal e historia nacional.⁵ Sólo hasta 1867, con el triunfo definitivo de los liberales, la enseñanza de la historia nacional se implanta en todos los niveles de enseñanza, sin suprimirse en adelante.

Las razones por las cuales, antes de este periodo, no se encontraba un afán por incorporar la historia nacional en la formación educativa de los mexicanos —por otra parte tan cara a la mentalidad ilustrada, liberal o conservadora— podría encontrarse quizá en el

⁴ Dublán y Lozano, *Legislación Mexicana*. v. IV, p. 514

⁵ *Reglamento expedido por el ministerio de Justicia para la instrucción secundaria*. 25 de diciembre de 1854. Dublán y Lozano, *Legislación*, v. VI, p. 371

hecho de la polémica interpretación de la historia que se presentaba en todos los bandos políticos.⁶

“Así pues, la visión histórica imperante, al menos hasta fines de la década de 1840 es, o bien una concepción esencialista y parcial de la nacionalidad –fincada en el pasado azteca o en el colonial, pero no en ambos- o la interpretación del inicio de la historia mexicana con la independencia.”⁷

Es así que, a todo lo largo del siglo pasado, se van conformando dos versiones contrapuestas de la historia nacional, la liberal y la conservadora, a pesar de que se fincan en el mismo origen: el pensamiento ilustrado dieciochesco. Se estructuran entonces, de manera más o menos radical, dos conjuntos de hechos –la Conquista favorable o desfavorable al destino de México, por ejemplo-; dos versiones diferentes de procesos –la Independencia como revolución social o como interrupción caótica finalmente reencauzada al orden-, y dos clases de héroes –Cuauhtémoc, Hidalgo y Morelos, Juárez, frente a Cortés,

⁶ A lo largo del siglo pasado los historiadores, todos con una posición política definida y explícita, no abordan el pasado mexicano como un conjunto. Sus interpretaciones históricas se fundamentan en el rechazo o negación de una parte de sus antecedentes. Mier y Bustamante, por ejemplo, herederos del patriotismo criollo, exaltan el pasado prehispánico azteca como esencia de la nación mexicana, mientras que José María Luis Mora y Lorenzo de Zavala contemplan el inicio de la nación mexicana con la conquista, y su negación del pasado prehispánico los acerca –sin que ellos lo sospechen y menos aún, se lo propongan-, al conservador Alamán. Por otra parte, estos historiadores recurren a la historia a partir de sus propias impresiones y vivencias personales, para fundamentar su posición política; no parten de una indagación científica en fuentes primarias, ni tienen tampoco un propósito didáctico que pretenda conformar una visión nacional para el futuro, a partir de una posición de poder que pudiera integrar lo que en la actualidad se entendería como la “historia oficial”.

⁷ Cf. David Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, 2ª. ed. Tr. Soledad Loaeza G. México, Era, 1988 (Problemas de México); Charles Hale. *El liberalismo mexicano en la época de Mora. (1821-1853)*. 10ª. ed. Tr. del inglés por Sergio Fernández Bravo y Francisco González Aramburu. México, Siglo XXI, editores, 1994; Juan A. Ortega y Medina. “Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana.” En Roberto Blancarte, comp., *Cultura e identidad nacional*, México, FCE-CONACULTA, 1994 (Sección de Obras de Historia).

Iturbide y Maximiliano-. Todas estas formas de percepción de la historia se incorporarán a la historia enseñada de manera diversa, pero dejando en última instancia su huella en el aprendizaje de una historia confrontada e integrando diferentes ideologías para percibir el presente cambiante y conflictivo que alumbrará el siglo siguiente.

Se ha dicho que el XIX es el siglo de la historia para la historiografía europea, por la abundancia de obras históricas, de teorías de la historia y, sobre todo, por el afán con que políticos e ideólogos pretendían encontrar en la historia la validación de su posición en un presente evanescente. En el caso de la historiografía mexicana, si bien es cierto que no puede afirmarse que el XIX fuera un siglo más "histórico" que los anteriores, sí es cierto, en cambio, que la búsqueda de una constitución nacional y la explicación de lo que se consideraban como fracasos -intervenciones, guerras civiles, multiplicidad legislativa e ideológica, etc.- motivó más aún a los ideólogos y políticos a acercarse a la historia, en busca de una definición de las características del país, de los elementos que identificaban a sus habitantes.

Es curioso constatar que las obras que pueden considerarse como las primeras historias generales de México, son los libros de texto que se produjeron entre 1867 y 1890. Si bien no existe, para ese periodo, una política educativa definida y uniforme que incorporara en su acción a los diversos sectores educativos nacionales, es un hecho que la incorporación de la historia patria a la enseñanza escolar tuvo como propósito el intento de identificar a los mexicanos con su pasado común, para orientarlos a participar en un proyecto también común del país en construcción.

Es así que los libros de texto que se producen en amplia cantidad en este periodo presentan una diversidad de enfoques y contenidos, que merecen un estudio cuidadoso, a la manera en que lo han hecho ya algunas historiadoras interesadas en la materia.⁸

Una vez consolidado el gobierno liberal de Juárez, se ocupa de inmediato de atender a la educación. Para los liberales decimonónicos, la educación constituía la panacea para los males del país, al mismo tiempo que posibilitaría la construcción de la sociedad libre y democrática, al formar a los futuros ciudadanos, con las mejores cualidades de la *civitas* que pretendían integrar. En la Ley Orgánica de Instrucción Pública, del 2 de diciembre de 1867, se reafirmaba la desaparición de la enseñanza de la religión en todos los niveles de la educación pública, se anunciaba la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y se implantaba, por fin, la enseñanza de la historia en la educación primaria.⁹

La importancia de la educación fue percibida muy claramente por los intelectuales de la época, pese a que el gobierno porfirista desatendiera este ramo de sus funciones, intencionalmente o no. Es notable la preocupación de maestros y profesionistas liberales que, encabezados por hombres de la talla de Justo Sierra, Enrique Rébsamen, Ezequiel A. Chávez y muchos más, concretaron su interés por la educación en múltiples y diversas acciones, entre las cuales la organización y realización de varios congresos sobre instrucción pública no fueron los menos importantes.

Por otra parte, “si a partir de la restauración de la república la historia se encuentra casi siempre en los planes de estudio, sola o al lado de la también novedosa geografía, las

⁸ Cf. El texto ya clásico de Josefina Z. Vázquez. *Nacionalismo y Educación en México*. México, El Colegio de México, 1979. También son interesantes de revisar el libro de Lorenza Villa Lever, *Los libros de texto gratuitos, la disputa por la educación en México*, México, Universidad de Guadalajara, 1988, y la tesis de Eugenia Roldán Vera. *Conciencia y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de Historia Nacional*, cit.

⁹ “Bajo el nombre de ‘Elementos de cronología e historia general de México’, la historia nacional hacía su entrada definitiva en la instrucción elemental.” E. Roldán, *Op. Cit.*, p. 254

materias de carácter cívico más bien desaparecen. Su reincorporación al panorama educativo será una consecuencia del primer congreso nacional de instrucción, celebrado en 1889-1890. En cuanto a la historia universal, ésta permanece en la enseñanza preparatoria y normal, pero en la primaria se le encuentra sólo en contadas ocasiones.”¹⁰

Es de señalarse la importancia que en este periodo tuvo, para el conocimiento de la historia de México la publicación, entre 1884 y 1889, de la obra *México a Través de los Siglos*, “obra única en su género”, como enuncia su propia portada, y que bajo la coordinación de Vicente Riva Palacio agrupó a algunos de los más destacados intelectuales de la época, para construir la primera visión de conjunto de la historia nacional, que incorporaba las características del “desenvolvimiento social, político, religioso, militar, artístico, científico y literario de México, desde la antigüedad más remota hasta la época actual”, según señala su propio título.¹¹

A raíz de estas reuniones se estableció una mayor homogeneidad en los manuales escolares, que se basaron sobre todo en las guías metodológicas de Enrique Rébsamen y Ramón Manterola, así como en el hito que significó como modelo la elaboración de los libros de texto de historia de Justo Sierra (1894). Todo ello contribuyó a lograr una mayor uniformidad en estos estudios en toda la República, con la aspiración de otorgar la misma formación a todos los niños mexicanos, para hacer de ellos ciudadanos cumplidos, que respondieran a los mismos ideales. La metodología para enseñar la historia variaba y se organizaba de manera diferente a la antecedente: según las ideas pedagógicas vigentes, primero debía introducirse a los niños en la historia a través de la vida de grandes personajes; para el segundo año, el maestro debía hacer “relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables” de toda la historia de México; en el tercer año

¹⁰ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, p. 167

¹¹ Vicente Riva Palacio *et al.*, *México a través de los siglos*, 5 v.

se le daría al niño una visión general sobre la historia antigua y la época colonial, y para el cuarto, un panorama de la guerra de independencia y la historia del México independiente hasta la intervención francesa. El quinto año debía ampliar lo visto en años anteriores con insistencia en “los hechos que han ido cambiando la faz de nuestro país”. Después de lograr integrar la personalidad nacional, en el sexto año se introduciría al niño en la historia general con el propósito de despertar el amor a la humanidad entera.¹²

De esta manera, la historia nacional dejaba de ser un conocimiento para unos pocos privilegiados que, en un régimen aristocrático u oligárquico, tenían en sus manos las riendas de un país. En el caso del nuestro, que había llegado a la república democrática, en la que “todos los ciudadanos contribuyen con sus vidas al manejo de la cosa pública”, la historia es necesaria para todos, así sea sólo para extraer de ella la experiencia política que permitiera conducir con éxito “la nave del Estado.”

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, se estableció que la historia nacional se integraba como asignatura obligatoria; pero una somera revisión de planes de estudio y programas de asignatura de esta institución indica que no siempre fue así, y sólo en 1907 quedó definitivamente implantada como materia obligatoria, gracias a los esfuerzos de Justo Sierra.¹³

Independientemente de las características que asume la política educativa del Porfiriato, la enseñanza de la historia parece haber seguido un proceso en cierta medida autónomo, entre otras cosas, porque la reglamentación específica hacía indicaciones

¹² Cf. Enrique C. Rébsamen. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1914, p. 24-26

¹³ Oscar Velador Castañeda. *La educación primaria en la ciudad de México, durante el Porfiriato*. México, Fac. de Filosofía y Letras, UNAM, 1985. Tesis de Lic. en Historia; Ana Ma. González Maldonado. *Algunos elementos de análisis de los programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria, a partir de 1887*. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987. Tesis de Lic. en Historia.

generales respecto del sentido de la historia en la formación de los mexicanos, pero no marcaba orientaciones precisas en cuanto a la visión de los acontecimientos históricos que deberían contener los libros de texto, o exponer los profesores en las escuelas.

De esta manera, no puede decirse que existiera en este período una “historia oficial” que se enseñara en las escuelas. Comprendo con este concepto al conjunto de orientaciones que, procedentes del gobierno, establecen directrices para la difusión de la historia, según las cuales se preconizan determinados valores, se exalta a ciertos personajes, se sataniza a otros y se dejan en el olvido algunos acontecimientos, todo ello según la conveniencia del régimen imperante. Tales señalamientos no siempre se manifiestan de manera explícita; por lo general se expresan a través del discurso político, se sugieren en las leyes y reglamentos respectivos —como es el caso del Artículo 3º constitucional, reformado en 1934, en que se indica expresamente la orientación que habrá de seguir la educación—, se incluyen en los programas de asignatura escolares, se incorporan en los libros de texto aprobados por las instancias gubernamentales —a partir de 1959, el Libro de Texto Único y Gratuito—, o se indican implícitamente en las correcciones que las comisiones respectivas indican a los autores para aprobar sus textos e incorporarlos a la lista de textos en vigor.

2. EDUCACIÓN E HISTORIA EN EL SIGLO XX.

La aparición de lo que se llama “historia oficial” en nuestro país, es uno más de los productos de la Revolución Mexicana que, *oficialmente* iniciada en 1910, carece de una fecha oficial de término. Si lo afirmo así es porque encuentro que la ideología política que sostiene el grupo que detenta el poder a partir de 1917, se integra con diversos elementos que recogen a su vez postulados ideológicos de los diversos sectores que participaron en la Revolución e intentan darle unidad, de manera similar a la integración de aquel “mito político unificador” en que se convirtió el liberalismo al triunfo de la República y que

quizá, a partir de 1920, pudiera considerarse como una forma de *nacionalismo revolucionario*, que si bien nunca se ha definido en concreto, puede enunciarse conforme a las ideas que enseguida expongo, que difieren en buena medida de lo que ese concepto ha asumido en el discurso oficial.

La época mexicana post-revolucionaria, la que se ha dado en llamar de “la reconstrucción” o “etapa constructiva” de la Revolución –en que se estructuran y realizan las instituciones sustitutivas del régimen anterior para instaurar el nuevo orden-, evidenció la necesidad de utilizar la educación como “técnica social”, como conjunto de métodos para influir la conducta de las nuevas generaciones, conformando su mentalidad en el sentido progresista de los artículos 27, 123 y 130 constitucionales, arraigando en sus conciencias la convicción de que ser activo promotor de la aplicación de esos preceptos constitucionales impidiendo rectificaciones regresivas –tan reiteradamente intentadas por el sector estático de nuestro pueblo-, es edificar la propia vida con la dignidad y el sentido de la historia.

“Por eso surgió, concomitante, la urgencia de integrar en la educación y en sus agentes, en la Escuela y el Maestro post-revolucionarios, esa circunstancia social crítica en la que destruir esquemas mentales, cauces de emoción y sistemas de hábitos anteriores, era la condición del triunfo, en la reconstrucción de la Revolución Mexicana.”¹⁴

Para lograr tales propósitos había que crear una nueva escuela y un nuevo maestro. La nueva escuela se concibió estructurada en diversas fases, pero en última instancia unidas en el propósito de integrar en un todo la educación nacional. Las fases que integraron la política educativa de la formación de la nueva escuela fueron las siguientes:

“*Rural* para el restablecimiento económico de las masas campesinas.

Nocturna para la educación y reeducación de los adultos, inculcándoles el sentido de la reivindicación de las clases proletarias;

Secundaria para dotar a los adolescentes y jóvenes de los elementos culturales necesarios para su activa participación en la vida social;

¹⁴ Modesto Sánchez Vázquez, *Principios generales del Derecho. Especialidad de Civismo e Historia*, México, Escuela Normal Superior, c1952. Mec. p. 5-6

Técnica para la provisión de técnicos de la agricultura y de la industria nacionales;

Normal para la formación de los maestros que realizarán en la práctica el nuevo sistema de la educación nacional.”¹⁵

El nuevo tipo de maestro, concebido igualmente por una línea de política educativa intangible, pero presente en muchos de los organizadores de la educación en las postrimerías de la Revolución, implicaba integrar una personalidad en la cual se sintetizaran la calidad de hombre en la familia, de ciudadano en el Estado, de proletario en la lucha social y de técnico de la enseñanza en la escuela; es decir, un maestro con una función social múltiple, de avanzada dentro de la administración pública, o sea, un profesionalista de Estado vinculado al nuevo sistema de control social para afirmar – educando y reeducando–, primero, la estabilidad política y después, la transformación social en el plano de las conciencias individuales, sobre la base de la vigencia de nuevos valores.

Pese a que todas estas ideas subyacen en el espíritu de los fundamentos políticos que deberían orientar las acciones del Estado en materia de educación, no han sido entendidas a profundidad, y menos aún aplicadas en toda su extensión por los gobiernos de la época posrevolucionaria. Algunos de ellos, los comprendidos en la primera mitad del siglo, por su mayor cercanía temporal con la Revolución, como sus herederos más directos, y condicionados por la necesidad de responder a las aspiraciones reivindicativas de los sectores populares, desarrollaron proyectos y acciones que a mi juicio respondían de manera consecuente a las necesidades y aspiraciones populares en materia de educación. Operaron estas acciones quizá también, por las condiciones de la política mundial, en la que los postulados socialistas parecían marcar el rumbo de avanzada a varios países de Europa y alguno de Asia.

La necesidad de atender la educación como una obligación prioritaria del Estado es una preocupación casi obsesiva que se manifiesta en todos los grupos revolucionarios. Basta analizar los documentos emitidos por cada uno de ellos para encontrarla mencionada

¹⁵ *Ibidem.*

de manera reiterada. No obsta para ello la variedad de posiciones políticas o ideológicas que se observan entre las facciones, pese a las cuales es posible establecer una línea de pensamiento en la que bien puede encuadrarse la preocupación por la educación como elemento central, para la posterior construcción del elemento fundamental integrador del Estado: el pueblo.

A lo largo de todo el siglo presente han sido muchos y muy grandes los esfuerzos de diversas instancias por desarrollar la educación de manera paralela al conjunto de reivindicaciones postuladas por las ideologías de la Revolución de manera concomitante. Los afanes de consecución de la democracia, de la justicia social –pese a la devaluación del concepto–, de distribución equitativa de la propiedad de la tierra, de oportunidades de trabajo justamente remunerado, y otras propuestas más, debían integrarse con una política educativa que permitiera a todos los sectores sociales tener acceso a la educación, al menos la primaria, que el Estado, a través del gobierno, tenía obligación de proporcionar, con el fin de conformar la conciencia social del pueblo mexicano, que se hiciera acreedor y sustentador del resto de los ideales propuestos por las diferentes fuerzas que participaron en la Revolución, finalmente integrados en el documento constitucional de 1917.

Habría de ser José Vasconcelos, primer titular de la Secretaría de Educación Pública, quien planteara algunas bases y organizara las acciones que pondrían en práctica los postulados establecidos en el artículo 3º. Constitucional, como la política educativa oficial del Estado. Por más lúcido que fuese Vasconcelos en sus conceptos y en su lenguaje, mayor aún debía ser su voluntad para llevar la educación pública a los rincones más apartados de México: a las tierras más abandonadas. La ausencia de escuelas y un 90% de iletrados, no era sólo indicio de la incomunicación dentro de un país encerrado entre abruptas montañas e interminables desiertos. Era además, quizá sobre todo, producto de una tradición autoritaria, la de dominar mediante la ignorancia, la de explotar gracias al silencio, la de apartar con el auxilio de la distancia, a seres humanos –la mayoría de los mexicanos- vistos como carne de cañón en ocasiones; bestias de carga en otras; fieles servidores en el mejor de los casos.

“Vasconcelos veía con una gran claridad los múltiples aspectos del problema mexicano: educación indígena para asimilar la población marginal; educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; educación técnica para elevar el de las ciudades; creación de bibliotecas; publicación de libros populares; popularización de la cultura, etc.”¹⁶ Todo este programa, como es bien sabido, se desarrolló de manera destacada a través de las Misiones Culturales, que no sólo recordaban los procesos educativos encabezados por los frailes evangelizadores del siglo XVI, sino que imprimieron en la labor educativa de los nuevos maestros una mística de servicio a la sociedad y de compromiso con las comunidades en las que desarrollaban su labor que perduró hasta avanzada la segunda mitad del siglo, cuando los embates del desarrollismo han revertido la conciencia magisterial, y han convertido su lucha en un mero economicismo y su trabajo en un proceso rutinario, casi nunca comprometido con las causas populares y el sentido formativo del ciudadano del futuro.

Cabe señalar que un problema que corre paralelo con el de la estructuración orgánica de la educación, a partir de una ideología política, es la del diseño y puesta en práctica de formas de la enseñanza de la historia a partir de las dos anteriores, y su consecuente y concomitante elaboración de los instrumentos necesarios para su mejor realización, entre otros, los planes de estudio, los programas de asignatura y los libros de texto de cada uno de los niveles educativos escolares.

Se hace necesario, entonces, analizar algunos de estos elementos para identificar ciertas características que asume la enseñanza de la historia para encontrar en ellas las condiciones de nuestro trabajo actual.

Para este propósito, realicé una minuciosa revisión de los planes de estudio y programas de las materias de Historia que se encuentran en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, con interesantes resultados: en primer lugar, pude constatar que en tal acervo no se encuentran todos los programas de Historia, y los que

¹⁶ J. Z. Vázquez. *Nacionalismo y educación en México*, cit., p. 157

están se ubican dispersos en distintos ramos: en algunos casos están consignados en el *Diario Oficial de la Federación*; en otros más, muy pocos, en otros acervos.¹⁷ Revisé los documentos de este archivo desde los últimos diez años del gobierno de Porfirio Díaz hasta 1990, que es el periodo que se encuentra contenido en este acervo. Para realizar una historia pormenorizada de la enseñanza de la historia en México sería necesario hacer una indagación minuciosa en el Archivo General de la Nación, en los Archivos de cada uno de los Estados de la República y en muchos otros repositorios, públicos y privados, del país.

Además, en muchos de los Planes de Estudio de diferentes escuelas que se mencionan, no aparecen desglosados los programas y, por lo mismo, resulta imposible conocer sus contenidos, ni la orientación de los mismos. Sólo se indica que se enseña la Historia como asignatura, en algunos casos acompañada de la Geografía o del Civismo, y como materia sola en la mayor parte de las veces. Casi siempre se hace una distinción entre la Historia Patria o Historia Nacional –con ambos nombres aparece– y la Historia General o Historia Universal, término éste último, que se encuentra en los Planes de Estudio sólo a partir de 1947.

Dado que fue imposible obtener todos los programas de historia, no se puede realizar un análisis de los contenidos históricos que se han desarrollado en diferentes niveles escolares de la capital, a partir de tales documentos. En todo caso, es posible intentar un seguimiento de los conocimientos que se desarrollan en el medio escolar revisando los libros de texto autorizados por la SEP para los niveles de la enseñanza primaria y media básica, antes y después de la edición de los libros de texto únicos, en 1959. Es ésta una labor que Josefina Zoraida Vázquez ha desarrollado de manera muy

¹⁷ Por lo pronto, se pueden consultar las obras ya citadas de Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas*, cit. y desde luego la de Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México*.

acuciosa y con valiosos resultados, por lo que sólo presentaré aquí algunas hipótesis que, a partir de mi propia experiencia, he formulado en relación con el tema de esta tesis.

Resulta interesante constatar cómo, a lo largo de la historia contemporánea de México, —que periodizo desde el último tercio del siglo XIX hasta nuestros días, por razones que he expresado en otro trabajo ¹⁸— muy poco han cambiado los contenidos de las asignaturas de Historia, en los diferentes niveles que se enseñan en nuestra capital.

Todos los programas que se encuentran desglosados se dedican a desarrollar la historia política, trátase de la historia de México o de la mundial. En la mayor parte de los casos, el desarrollo político de cada pueblo está presidido por algún personaje destacado, del cual parece derivar el acontecer histórico que afecta a la sociedad en que se ubica. Así, trátase de Acamapichtli o de Hernán Cortés; de Cuauhtémoc o del Marqués de Branciforte; de Hidalgo y Morelos o de los Flavios y los Antoninos, los alumnos que estudian historia en la Primaria la conocerán como un conjunto de procesos de diversos tipos, no necesariamente vinculados entre sí, pero siempre dirigidos por un individuo cuyas decisiones personales orientan el destino de su pueblo, según la índole de sus acciones.

Esta primera característica se percibe en los programas de historia para la educación primaria y en la mayor parte de los libros de texto, desde 1903 hasta 1992, si bien en ciertos periodos se guían con un sentido relativamente diferente, como veremos adelante.

Una segunda característica, igualmente generalizada a todo lo largo del siglo, es la consideración de la historia como una disciplina de gran importancia para la formación de los hombres y mujeres que habrán de ser ciudadanos mexicanos, independientemente de la profesión u ocupación que tuvieran, siempre en seguimiento del concepto de ciudadanía

¹⁸ Cf. Andrea Sánchez Quintanar, *Tres socialistas frente a la Revolución Mexicana*, México, CONACULTA, 1994 (Cien de México), p. 12

postulado por los liberales en el siglo anterior. De esta manera, no debe resultar extraño encontrar a la Historia, como materia obligatoria, en instituciones tan disímbolas como la Escuela Superior de Comercio (1903), la Escuela Nacional Preparatoria (en toda su historia); la Escuela Nacional de Arte Industrial "La Corregidora de Querétaro" (1916); la Escuela Superior de Comercio y Administración (en las carreras de Taquígrafo, Tenedor de Libros y Contador Público) (1916); la Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica (en la que se siguen estudios de Amas de Casa, Cocineras, Costureras, Recamareras, Lavanderas, Planchadoras, Niñeras y Criadas) (1916); la Escuela de Arte Industrial "Vasco de Quiroga" (donde se estudia Carpintería, Ebanistería, Pintura decorativa industrial, Tapicería, Fundición y herrería artística, Vidriería artística y Orfebrería), y muchas otras más, incluyendo, por supuesto, la educación primaria elemental y superior; la educación secundaria a partir de su establecimiento (1923), y la educación normal, tanto para profesores de primaria como para profesoras de jardines de niños, así como en el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria —que después se convertirá en la Escuela Normal Superior—, a partir de su fundación (1934).¹⁹

Resulta interesante consignar el argumento que se incorpora en la Ley Orgánica de Educación Pública en el Distrito Federal, en su "Artículo 111 (referente a las Escuelas Preparatorias). - La enseñanza de la Historia y de la Educación Cívica, como la de todas las demás asignaturas, responderá a las diferentes formas del interés de los alumnos, presentándoles problemas en los cuales encuentren suficiente motivo para consultar las diferentes obras de texto y de referencia.- *Se tendrá cuidado de seleccionar los hechos históricos, atendiendo al valor que tengan como casos concretos de verdades morales, políticas y sociales. Como consecuencia de estos estudios, deberán los alumnos adquirir*

¹⁹ Cf. *Diario Oficial de la Federación*, en cada una de las fechas citadas.

*una conciencia clara y las bases para mejor interpretar y apreciar los problemas nacionales y extranjeros de actualidad.”*²⁰

Dos ideas principales se desprenden de este párrafo: la enseñanza de la historia implica necesariamente una *selección* de los hechos históricos, que ha de realizar quien elabora los programas o los libros de texto y, desde luego, el profesor que enseña. Si bien no se establecen los criterios para determinar el “valor que tengan como casos concretos de verdades morales, políticas y sociales” los hechos seleccionados, es evidente, en cambio, la certeza de que a través de su conocimiento podrá formarse en los alumnos “una conciencia clara y la base para mejor interpretar y apreciar los problemas nacionales y extranjeros de actualidad”, es decir, para comprender el presente.

Otra característica que ha permanecido incólume a lo largo del siglo es la tradicional división entre los dos ámbitos espaciales de la historia enseñada: la historia nacional, historia de México o Historia Patria --así, con mayúsculas- y la historia universal o historia general, que supuestamente comprende la historia del mundo. Cada una ha conservado también sus tradicionales divisiones temporales y espaciales; para el caso de la historia nacional se considera primero el México prehispánico, después el periodo colonial, enseguida la independencia, el periodo de la construcción nacional --subdividido como a cada quien le viene en gana-, la Reforma, el Porfiriato, la Revolución y el México contemporáneo, que dura ya casi un siglo. Para la historia llamada universal o general, se contempla la Edad Antigua, con su tradicional revisión de las culturas china, hindú, egipcia, mesopotámica, griega y romana, con más o menos agregados; la Edad Media, el Renacimiento, las revoluciones de la Edad Moderna, con su consecuente formación de naciones y reinados absolutos, hasta las revoluciones de la Edad Contemporánea, todo lo

²⁰ *Ley Orgánica de Educación Pública en el Distrito Federal. Diario Oficial. Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana.* México, jueves 19 de abril de 1917. Tomo V, 4^a. Época, núm. 91, p. 1 *Subrayados míos.*

cual contempla sólo el desarrollo de la Europa llamada Occidental, y pierde en absoluto su perspectiva general o mundial.

A partir de 1917, la Historia de México es una asignatura obligatoria dentro de la educación primaria, si bien empieza a enseñarse sólo a partir del tercer grado.²¹ Se da el caso de que, en algunos estados, la historia es considerada de tal manera importante, que empieza a enseñarse incluso a partir del primer grado.²²

De cualquier manera, desde 1917, la historia patria ha estado constantemente presente en los planes de estudio de la educación primaria y media superior en México, independientemente de las características específicas de los contenidos que constituyen cada asignatura, de sus variadas orientaciones ideológicas, de la compatibilidad entre los programas de la primaria y la secundaria –desde su creación en 1923–, que generalmente son reiterativos y no necesariamente de mejor calidad, o mayor profundidad en el conocimiento. También es de señalarse la presencia de algunos rasgos históricos nacionales que se manifiestan en ciertas prácticas cívicas escolares –tales como la conmemoración de las efemérides, periódicos murales conmemorativos, etc.–, y las que implican la preservación de los símbolos patrios: el Himno Nacional, la bandera, el escudo nacional, etcétera.

Es importante mencionar que, a diferencia de lo anterior, el estudio de la historia no ha sido siempre obligatorio en las escuelas normales, salvo algún curso de historia de la

²¹ *Ley Orgánica de Educación Pública en el Distrito Federal. Diario Oficial. Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana.* T. V, 4ª época, jueves 19 de abril de 1917, Art. 40.

²² *Ley de Educación Primaria, Normal y Preparatoria del Estado de Guerrero.* Chilpancingo, Gro., 1921, Cap. IV. Cito esta ley porque es la única que aparece en el Archivo Histórico de la SEP. Sería necesario hacer una investigación en cada uno de los archivos estatales para establecer coincidencias y diferencias entre ellas, lo que no es propósito de este trabajo.

educación en general, o de México en particular, o en los estudios correspondientes al bachillerato que ahora forma parte de la educación normal.

Conforme se fueron desarrollando los procesos de transformación social posteriores a la Revolución, y sucediéndose los diferentes regímenes subsecuentes, se modificaron también, así fuera parcialmente, las políticas educativas que han regido este sector de la vida pública.

A reserva de emprender, en otra investigación, un estudio pormenorizado de la historia de la enseñanza de la historia en México, me atrevo a afirmar que no han sido muchas ni sustanciales las modificaciones que en esta área del conocimiento se han realizado, y sólo en los últimos años, en que la atención de diversos sectores se ha enfocado sobre sus particularidades, la enseñanza de la historia empieza a experimentar los resultados que la reflexión y el estudio de sus características empiezan a producir.

Por lo general, la historia de México se ha enseñado bajo el concepto de *historia patria*; es decir, justamente con el enfoque que permita generar en el educando el sentido de pertenencia a una nación que es concebida como *su Patria*, si bien este concepto nunca se define con precisión. En todo caso, por las ideas que se mencionan en diversas fuentes investigadas –libros de texto, orientaciones metodológicas sobre la enseñanza de la historia, encuestas, etc.- puede entenderse como el territorio donde se nace, el lugar donde se asienta la familia y se desarrolla la vida individual, con algunas referencias a otros elementos constitutivos del Estado o de la nación.²³

En todos los casos encontramos frecuentes referencias a la necesidad de despertar el “amor a la Patria”, quizá como una pervivencia del anhelo décimonónico de conformar una nación. Ya en la Ley de Educación de 1908 se proponía como finalidad “diferenciar a los educandos que reciban su influencia [de la educación elemental] de todos los educandos

²³ Vid infra, Cap. V: “¿Cómo piensa el mexicano la historia de su país?. Resultados de una evaluación.”

que haya en el mundo... la ley expresamente recomienda que los educadores lleguen a conseguir que sus alumnos se desarrollen en el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, así como el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes.”²⁴ Al menos en este aspecto, la Revolución no habría de modificar el concepto de nación que, a través de la historia, se pretendía formar en los educandos.

Por otra parte, el sentido nacionalista puede percibirse también como un elemento recurrente que se origina en el siglo pasado, en los afanes de políticos e intelectuales por constituir una nación, que poco a poco, particularmente como una consecuencia de las intervenciones extranjeras que se produjeron en el siglo XIX, van permeando todos los sectores de la población, en un concepto que parece integrar la idea de que los mexicanos, independientemente de sus diferencias regionales, forman parte de un todo conjunto, distinto y enfrentado a otros conjuntos sociales, que son las naciones extranjeras, frente a las cuales deben conformar una identidad única, semejante y distinta a la vez, pero con características específicas que identifican su propia mismidad.

Otro factor, característico de la historia que se enseña en todos los niveles de la educación escolar, es la presencia de los elementos antagonistas que se enfrentan a lo largo de todos los periodos de la historia nacional: los héroes y los antihéroes, los personajes destacados para bien o para mal del acontecer histórico, cuyas conductas y pensamientos son generalmente absolutizados y uniformados para presentar las facetas del bien o del mal, de la misma manera que se atribuyen tales características a ciertos sectores de la población, clases sociales o grupos políticos. Así, por lo menos hasta hace unos veinte años –a fines de la década de los sesenta- era casi una constante encontrar a los buenos mexicanos subyugados

²⁴ Justo Sierra, *La educación nacional*, p. 404, *Obras Completas*. México, UNAM, 1948, v. VIII

por los pérfidos conquistadores españoles; a los malvados conservadores en lucha permanente contra los bondadosos liberales o los omnipotentes "científicos" como orquestadores de la opresión que sufre el resto del pueblo mexicano bajo la dictadura de Díaz. Por supuesto que la perspectiva con que se enfocan personajes y sucesos de la historia depende de la ideología política que orienta a sus intérpretes, cada una de las cuales elabora sus propias guías de héroes o antihéroes, así como de acontecimientos fastos o nefastos.²⁵

3. LOS LIBROS DE TEXTO Y ALGUNOS CONCEPTOS CONTENIDOS EN ELLOS.

Elemento fundamental de la enseñanza de la historia a lo largo del siglo presente han sido los libros de texto que, si bien existen desde la centuria anterior, como hemos revisado, es sólo a partir de los esfuerzos de los educadores del último tercio del siglo pasado y primeros años del presente que se constituyen como un elemento importante de la enseñanza y que, a partir de 1959, llegan a ser la fuente casi única de conocimiento para los niños que cursan la educación primaria en todo el país.

Ciertamente existen algunos estudios que intentan descubrir las características intrínsecas –conocimientos, valores, procesos didácticos, etc.- que guardan los libros de texto "a través de sus mensajes, imágenes, lenguaje, contenidos y estructura; así inclusive

²⁵ Cabe señalar aquí que he logrado la identificación de estas líneas de interpretación de la historia nacional no sólo del análisis de los contenidos de los programas de asignatura, o de los libros de texto que en diferentes periodos han estado vigentes, sino también de la observación en el aula que he realizado para esta investigación, y a lo largo de mi ejercicio profesional, en las prácticas escolares que mis alumnos desarrollan como parte constitutiva del curso de Didáctica de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tales prácticas y mi propia observación se han efectuado en los niveles de educación primaria, media básica y media superior, a lo largo de treinta años y, particularmente, de manera sistemática, en los últimos cinco años en que he concretado los elementos de análisis de la enseñanza de la historia que desarrollo en el último capítulo de este trabajo.

han llegado a analizarse con diferentes enfoques, desde los más apologeticos hasta los más radicales que pugnan incluso por su total desaparición.”²⁶

Ello da idea de la importancia que se atribuye a tales textos –particularmente los contemporáneos- en la difusión y penetración de las ideas, a pesar de que no se haya realizado suficiente investigación científica sobre el asunto por los especialistas, entre los cuales deberían estar los politólogos, sociólogos, pedagogos, antropólogos y especialmente los historiadores, que poco o nada se ocupan de analizar los procesos a través de los cuales se difunde, se muestra, se enseña, la ciencia básica que ellos cultivan.

Un estudio pormenorizado de los contenidos de los libros de texto que se han utilizado en la enseñanza de la historia en México permitiría obtener un mapa ideológico muy preciso de las tendencias que han orientado el conocimiento histórico de la mayor parte del pueblo mexicano hasta la fecha. No es ese el propósito de mi trabajo, por lo que me limitaré a señalar algunas otras características de la enseñanza de la historia que en un panorama general pueden extraerse de los libros de texto de historia de 1917 hasta 1998.

Si bien es cierto que en buena medida podemos considerar a los libros de texto como obras de carácter historiográfico, puesto que integran una investigación y una posición conceptual frente al acontecer histórico que consignan, poseen un rasgo que las distingue de otras obras históricas: su intencionalidad didáctica.

“El objetivo de escribir historia para un público escolar es decisivo para la selección de los contenidos, el tipo de explicaciones empleadas y las formas de expresión del conocimiento. ... La actividad de difundir un cierto conocimiento implica siempre una tarea de reelaboración del mismo: se realiza, por mínimo que sea, un reordenamiento de los datos y las explicaciones, en

²⁶ Edith Vázquez León, *El sentido de la historia en los libros de texto gratuitos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales para la educación primaria en México: 1959-1972*, Tesis para optar el título de Licenciada en Historia. México, UNAM, 1996, p. 49

función de una manera propia de concebir la realidad histórica; se modifica el estilo con el fin de hacerlo más accesible y se le dan otras formas retóricas, de lo que también resulta una alteración del contenido de las fuentes originales (se subrayan o se discriminan algunas cosas, se cambia el sentido de otras); se introducen en el discurso valores, ideas e imágenes propias del autor y su mundo. En suma, se produce un nuevo conocimiento histórico, aunque el ejercicio historiográfico del autor pueda ser considerado 'pobre'.²⁷

Todo ello, sin contar con que el libro de texto no se utiliza como un vehículo de conocimiento directo y único para el estudiante, sino que debe ser "traducido" por el profesor, quien a su vez puede introducir en su trabajo diferentes formas de interpretación de los contenidos que tal texto presenta. De hecho, puede afirmarse que la función del enseñante de la historia es, precisamente, la de realizar una selección de los conocimientos que habrá de transmitir, con su consecuente incorporación de elementos epistemológicos que toda construcción del conocimiento implica.

Pese a este conjunto de variables, es posible identificar características comunes en la enseñanza que confirman la certeza de que la educación es un ámbito en el que se reproducen las características de la sociedad en que se ubica. Así, en el caso del México actual, se integran en sus procesos educativos algunos componentes doctrinarios definidos desde el siglo anterior, y los agregados que el movimiento revolucionario le imprimió: el laicismo; la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria; la prohibición de que los ministros de cultos religiosos ejerzan labores educativas; la enseñanza pública como función exclusiva del Estado; la facultad que por ello adquiere el gobierno para inspeccionar las escuelas particulares y establecer diversas instituciones de educación.

²⁷ E. Roldán Vera. *Op. Cit.*, p. XIII

Otro elemento característico de la educación oficial ha sido la constante preocupación por abatir el analfabetismo, que ha dado origen a múltiples campañas, la última de las cuales se ha anunciado en el mes de abril de 1998. Es éste un problema que presenta una gran complejidad, dada la diversidad cultural, particularmente lingüística del país. Pese a los avances logrados, quedan aún, según anuncio oficial, dos millones de niños sin escuela y 6.2 millones de adultos no alfabetizados, sin contar los millones de analfabetas funcionales que no tienen acceso real a la lectura.²⁸

Señala Josefina Vázquez acertadamente que: "La Revolución permitió un replanteamiento de problemas fundamentales, lo que produjo en última instancia una nueva disputa sobre las verdaderas raíces de la mexicanidad, el eterno debate entre el predominio de lo indígena y de lo español en la nacionalidad."²⁹

Puede decirse que la discusión sobre esta visión dicotómica de la historia de México campea implícitamente en los libros de texto que se utilizaron durante los tres quinquenios que van de 1920 a 1934. Diferentes posiciones se manifestaron en varios trabajos publicados, lo que da una clara idea de la importancia que se otorgaba a la enseñanza de nuestra historia.³⁰ Todos los autores están de acuerdo en la necesidad de enseñar la historia nacional con dos propósitos: fomentar, a través de ella, la educación cívica y estimular el amor a la patria.

Por otra parte, los libros de texto de este periodo reflejan las diferentes posiciones que, con respecto de la historia nacional, se habían producido entre los historiadores decimonónicos, con lo que se demuestra que la difusión del conocimiento científico, que

²⁸ *Excélsior*, Viernes 10 de abril, 1998, Sección A, p. 4

²⁹ J. Z. Vázquez. *Op. Cit.*, p. 182

³⁰ Cf. Tomás Zepeda Rincón, *La enseñanza de la historia en México*, México, UNAM, 1933/ José de Jesús Núñez y Domínguez. "Los métodos en la enseñanza de la historia", *Revista Mexicana de Estudios Históricos*, I, 1927/ y "Reformas a la enseñanza de la historia en México", *Anales del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía*,

obviamente se realiza con posterioridad al momento de su producción en primera instancia, puede tardar incluso varios años en llegar a los niveles populares del conocimiento. En este caso, los autores de los textos revisan el pasado mexicano, y elogian o condenan a las culturas prehispánicas, el proceso de la conquista y la colonia, la independencia y la reforma, y aunque en general unifican su criterio al analizar el porfiriato, sin condenarlo, pero sin elogiarlo tampoco, expresan también diferencias de posición al analizar los acontecimientos recientes del proceso revolucionario, que se manifiestan de manera más explícita en el análisis de los dirigentes de las diversas facciones, donde el único que genera aprobación unánime es Francisco I. Madero, por su condición de demócrata y mártir del movimiento.

Es evidente que en todo este periodo no se impone una visión "oficial" sobre la historia nacional, si bien se va conformando ya de manera explícita, como lo demuestran los discursos políticos de la época. Sería necesario estudiar comparativamente los conceptos en ellos expresados para afirmar con certeza alguna conclusión al respecto.

Por mi parte, no encontré en el Archivo Histórico de la SEP registro alguno, que se hubiera publicado en el *Diario Oficial*, de libros de texto autorizados para utilizarse en los diferentes niveles de educación, que pudieran mostrar la aprobación de esa dependencia para una determinada visión de la historia mexicana.

Considero que sólo es posible afirmar que la versión "oficial" de la historia de México se impone en la enseñanza escolar a partir de la reforma del artículo 3º constitucional, en 1934, que establece de manera efectiva el monopolio educativo por parte del Estado, ratificado por las sucesivas reformas posteriores y, sobre todo, a partir de 1959, con el establecimiento del libro de texto único, gratuito y obligatorio para la enseñanza primaria, así como las especificaciones establecidas en las correspondientes leyes reglamentarias del artículo de referencia. No es extraño que así haya sucedido, si se piensa que una parte importante de la ideología del cardenismo consistía en el intento de conformar una conciencia social nacionalista y antiimperialista —no necesariamente socialista en el sentido del materialismo dialéctico— y para ello la orientación de la

educación debería emanar del gobierno y difundirse de manera uniforme por todo el país.

Es por eso que a partir de 1934 empiezan a aparecer nuevos libros de texto que siguen las orientaciones de los programas establecidos por la reforma educativa, y entre ellos tienen una gran importancia los libros de lectura, que en conjunto presentan una visión de México y su historia más general y radical que los propios textos históricos. En ellos se encuentran destacados y ponderados temas como los sindicatos, las huelgas, los campesinos, los obreros y sus explotadores, así como la guerra imperialista; destacan también como figuras heroicas Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero y Zapata.

En los libros de texto elaborados en la década de los treinta –que en realidad siguen teniendo vigencia durante toda la década siguiente-, se percibe el intento de socializar la educación, y con ella el conocimiento de la historia, no en el sentido de incorporar en ella los principios del socialismo marxista –mal conocidos y mal entendidos aún en México por esos años y también en los presentes-, sino en la perspectiva de atender a una situación nacional caracterizada por el creciente papel político del incipiente movimiento obrero, la importancia otorgada a los diferentes grupos campesinos, el anticlericalismo radical y la influencia que el socialismo europeo ejercía en la correlación mundial de fuerzas políticas.

En la etapa comprendida entre 1934 y 1946, la reforma del artículo 3º constitucional orientó la comprensión de la historia como un conjunto de procesos realizados por los pueblos, en donde la lucha de clases adquiere un papel relevante, y la participación colectiva de diferentes grupos sociales se destaca de manera evidente sin eliminar, desde luego, la acción de los héroes o los personajes “nefastos”. Esta tendencia se encuentra explícita en muchos de los documentos emitidos por el Instituto de Orientación Socialista (IOS), organismo creado ex-profeso para aclarar y precisar el sentido de la educación, a

partir de la reforma constitucional mencionada. También es posible observarla en los libros de texto autorizados por la SEP para la enseñanza de la historia.³¹

En estos programas, la enseñanza de la historia se inicia desde el Jardín de Niños, donde se deben realizar “Festivales en torno de conmemoraciones revolucionarias [y] escenificaciones de estructuras sociales, cuentos y pasajes históricos”, conmemorando las fechas más o menos tradicionales que se mantienen hasta hoy, con la mención especial del 17 de julio, fecha de la muerte de Alvaro Obregón.

En lo que se refiere a la educación primaria, la historia está presente en todos los grados escolares.³² Resulta interesante constatar que al detallar los contenidos históricos que los alumnos deben conocer en estos grados, la cantidad y precisión de los datos fácticos es mucho mayor que los que hoy en día se enseñan, con la particularidad de que en el desarrollo de los procesos históricos se hace énfasis en las condiciones económicas, las condiciones de opresión económica y social de los sectores explotados y las características de las luchas sociales por la reivindicación de los pueblos.

³¹ Programas aprobados por las Secretarías de Justicia e Instrucción Pública, o la Secretaría de Educación Pública, para la educación primaria y de otros niveles, en diversas escuelas, publicadas en el *Diario Oficial de la Federación*, en diversos números. Vid al final: Fuentes Consultadas. También se menciona el Archivo del IOS, consultado, y la relación de los libros de texto a que hago referencia. Se incluyen como anexo algunos de los programas aprobados por el Instituto de Orientación Socialista. En los Programas para Jardines de Niños y Escuelas Primarias Urbanas y Foráneas, emitido por el IOS en diciembre de 1936, que señala que el trabajo en estas escuelas “debe tomar como punto de partida el ambiente social, caracterizado por el predominio del elemento obrero, del artesano a domicilio, de los empleados y de la pequeña burguesía en general.” Programas para Jardines de Niños y Escuelas Primarias Urbanas y Foráneas. México, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, *Archivo del Instituto de Orientación Socialista*. XIV/201.32/Expediente 3, f. 1.

³² Se inicia su enseñanza en los primeros dos grados, por actividades sencillas, como la visita a museos o la narración de biografías de “los hombres más notables de la comunidad del país”, o narraciones de leyendas prehispánicas, para llegar, en los grados superiores —4º, 5º y 6º— al estudio pormenorizado de “las grandes luchas sociales a través de la historia: teocracia y esclavitud, señores y vasallos, burguesía y asalariado [sic]” *Ibidem*, f. 5 y 22, 34, 51, 52-54.

A pesar de este nuevo enfoque, encontramos otro documento donde aparece un “Programa para conocer y crear estructuras sociales” de Historia, destinado a la educación primaria, donde la información que se debe proporcionar a los alumnos es verdaderamente profusa, pues detalla, por ejemplo, –para el primer grado del segundo ciclo, correspondiente al tercer año de primaria- las características propias de los pueblos olmeca, tolteca, chichimeca, maya-quiché y azteca, haciendo énfasis en su “manera de satisfacer sus necesidades vitales”, en las “Herramientas y técnica de la producción”, así como en las características del gobierno, ejército, religión, educación y otras características culturales de cada uno, lo que nos parece absolutamente excesivo para el nivel de los niños de 8 a 10 años que cursan este ciclo. Otro ejemplo ilustrativo: para el segundo grado del segundo ciclo -que corresponde al cuarto año de primaria-, debe enseñarse, en cuanto a “Exploraciones y fundaciones en el territorio nacional”, lo siguiente: las expediciones de Hernán Cortés a las Hibueras y a California; expediciones de Nuño de Guzmán al Oeste: Jalisco y Michoacán; exploraciones en el norte: Tamaulipas, Nuevo León, Texas, Nuevo México y California; exploraciones al sur y sureste: Oaxaca, Chiapas y Yucatán. Todo ello sin descontar el aprendizaje de otros diez temas, igualmente pormenorizados, además de la elaboración de biografías breves de treinta y cinco personajes, entre los cuales –además de los consabidos Fray Bartolomé de las Casas, Sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, Morelos, Mina, Guerrero, Juárez, Madero, Zapata y Carranza- se cuentan: Doña Marina –me pregunto con qué elementos pensaban los autores de este programa que se elaboraría una biografía como ésta-, Fray Pedro de Gante, Luis de Velasco, Sr. y Luis de Velasco Jr. [sic], Guillén Lombardo de Guzmán –como se conoce también a Guillén de Lampart-, Leona Vicario y otros más, con los que seguramente abrumarían las mentes de los infortunados niños de entre 9 y 11 años que cursaban ese ciclo escolar. Llama la atención, en esta lista de personajes que deben ser biografiados, la inclusión de Maximiliano de Hapsburgo [sic], y la

exclusión de Francisco Villa y Ricardo Flores Magón, quienes formaban parte ya, para ese momento, del panteón cívico nacional, pese a que sus nombres no habían sido grabados aún en letras de oro en la sede del Congreso.

Todo lo anterior nos permite ver que, aún dentro de la escuela pretendidamente socialista, la enseñanza de la historia seguía los patrones positivistas de la erudición, la memorización y el exceso de datos fácticos, congruente todo con una errónea concepción del socialismo, mucho más cercana al positivismo, que pretendía formar en los alumnos "... un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social" como expresaba el Art. 3º constitucional, reformado en 1934.

En estos términos, la historia mexicana se comprende como un conjunto de procesos sociales, en que los sectores explotados luchan por reivindicarse y si bien, como señalé antes, no dejan de aparecer los personajes destacados que encabezan las luchas populares, se advierte un esfuerzo por encontrar un hilo conductor a los sucesos históricos, que permita articularlos en un proceso que, en última instancia, conduce a un presente de justicia en trámite.

Otro de los elementos historiológicos que se han incorporado también en la enseñanza de la historia, particularmente en los libros de texto, es la eterna polémica sobre el origen de la nacionalidad mexicana; es decir, el debate entre el indigenismo y el hispanismo que caracterizó la historiografía décimonónica y permeó también una buena parte de los textos de historia hasta hoy. Hasta la tercera década de este siglo, sin embargo, privó una tendencia conciliadora, impulsada por la obra de Justo Sierra, que se difundió masivamente hasta 1922, incluso. Para fines de esa década, sin embargo, las pugnas con la iglesia católica, la agudización de algunos problemas sociales y la reforma socialista del

artículo 3º hicieron que la posición oficial en los libros de texto se tornara más indigenista, en oposición al hispanismo, que se consideraba reaccionario.

A pesar de todo, esta orientación permitió una más amplia difusión de una historia social, entendida como un proceso, en la cual los alumnos se podían identificar con sus antecesores y tener una comprensión de su presente fundada en el estudio de un pasado en el que “el pueblo era el héroe”, como bien afirmaba Alfonso Teja Zabre. Los textos de Luis Chávez Orozco, de José Mancisidor, de Rafael Ramos Pedrueza, de José Ma. Bonilla, del propio Teja, y las ilustraciones de obreros y campesinos mexicanos elaboradas por destacados artistas mexicanos de la época, entre ellos el propio Diego Rivera, hacían más entrañable la historia propia a quienes la estudiaron en esa época.

Más adelante, sin embargo, el descontento que generó la reforma socialista del artículo 3º, coincidió con la reacción imperialista provocada por la expropiación petrolera y con el proceso internacional de la Segunda Guerra Mundial, lo que justificó el viraje del gobierno ávilacamachista, que procuraba intentar una política de “unidad nacional”, explicando así una distinta tendencia educativa que reformaría el artículo constitucional referente a la educación, para incorporarlo al ambiente de conciliación nacional con el propósito de fomentar en los educandos un desarrollo cultural integral, dentro de la conciencia de la solidaridad internacional, la convivencia social, la convicción democrática y la solidaridad humana.

A partir de ese momento, sin abandonar el principio del nacionalismo que la caracterizaba, la política educativa soslayó en cierta forma el sentido de la lucha por la justicia y un principio de transformación y socialización progresiva para optar por la concordia y la unidad nacional, conceptos que sustentan hasta hoy día el doble discurso de la política oficial.

Al mismo tiempo, la política educativa que arrancó de los años finales de la década de los cuarenta permitió a la SEP alcanzar la mayor estabilidad y poder en el terreno de su competencia y continuar una obra de expansión escolar que continúa hasta la fecha. En tal sentido, la educación asume su doble papel como aparato ideológico del Estado: por una parte, impone los criterios teóricos de unidad y legalidad que el Estado capitalista sustenta para fortalecer el desarrollo del capitalismo neoliberal, y por otro fomenta conceptos de nacionalismo y democracia, con la pretensión de que en ellos se contengan, implícitamente, el sentido de la justicia y la equidad para todos los sectores populares.

Durante los últimos cincuenta años se percibe una constante preocupación oficial por incidir, a través de la educación, en la formación de una conciencia general de unidad nacional y de igualdad entre los mexicanos. Extraño afán éste, en un país cuya pluriculturalidad y múltiples desigualdades se manifiestan con virulencia en los últimos años del siglo. En buena medida se ha intentado lograr esta uniformación de la conciencia con la elaboración y distribución de los libros de texto únicos que presentan la visión de lo que puede considerarse la "historia oficial", a la que se hace referencia en otra parte.

No deja de ser, desde luego, un propósito ambivalente, que confirma el doble papel de la función educativa: por una parte, la posibilidad de gestar avances en la formación de la conciencia social popular, a través de la conducción ideológica de un gobierno que se presume representativo de un Estado democrático y que, por lo mismo, repele las imposiciones dogmáticas de los regímenes totalitarios, además de pretender la puesta en práctica de las reivindicaciones sociales propuestas por el movimiento revolucionario de 1910. Por la otra, la preservación demagógica de una visión idílica del país, que más bien parece querer mostrarse al exterior, con el objeto de presentar una imagen de igualdad, orden, justicia social y progreso —que en realidad no existen—, que permita al régimen

recibir los beneficios del neoliberalismo capitalista, así sea para concentrarlos en manos de unos pocos privilegiados.

En estas condiciones, la enseñanza de la historia adquiere un papel más relevante aún que el sostenido en el siglo y medio anterior. Por lo mismo, parece otorgársele una mayor atención y cuidado a los aspectos de forma y contenido que esta disciplina implica, si bien no dejan de manifestarse en este desarrollo los vaivenes que los procesos políticos y sociales del país hacían patentes en la política educativa oficial.

Es así que los radicalismos de izquierda y de derecha suscitados por la reforma socialista de la educación fungieron como llamada de atención a los historiadores, quienes percibieron la importancia de atender con cuidado los problemas que presentaban las diferencias de interpretación en la enseñanza de la historia. En 1943, el VI Congreso de Historia “declaró que el estado de anarquía en que se encontraba la historia ameritaba reunir una conferencia de mesa redonda [sic] para el estudio de los problemas de la enseñanza de la historia de México.”³³ En ocasión de tales reuniones, Jaime Torres Bodet expresaba:

“Bien está... que se cancelen los odios en la redacción de los libros... Bien está asimismo que se emprenda una campaña depuradora par arrancar de los textos las páginas negativas. Como Secretario de Educación aplaudiré todo lo que se haga en ese sentido; pero como funcionario y también como hombre, habré siempre de preocuparme porque en nuestro empeño de eliminar errores, no terminemos absurdamente por confundir los juicios con los prejuicios y por tender sobre los dolores del pasado un velo hipócrita y tembloroso que daría a las nuevas generaciones

³³ J. Z. Vázquez. *Op. Cit.*, p. 244

una impresión destacada de nuestra vida y que, por desfiguración de los arduos asuntos que trataron de resolver, colocara a los héroes de México en la equívoca posición de protagonistas sin contenido y de seres que pelearon contra fantasmas.”³⁴

Dicho en otros términos, no se trataba de enseñar una historia aséptica, neutral, en la que por limar asperezas se llegara a perder el reconocimiento de las hazañas, los valores y los ejemplos que la historia podría mostrar. En el fondo encontramos que se sigue conceptualizando a la historia con el obsoleto concepto ciceroniano, como “Maestra de la Vida”, en la que aún se cree que a través de su ejemplo pueden “evitarse los errores del pasado”, en el doble concepto equivoco de que en el pasado existieron errores, y que éstos pueden evitarse en el futuro.

No es extraño, así, que desde entonces hasta la fecha se sigan preservando los mismos elementos de análisis y valoración, en los libros de texto que se utilizan hasta 1960, y son autorizados después como libros de consulta. En última instancia, la posición política o ideológica de los autores sigue orientando la visión que de sucesos y personajes históricos se presenta en los libros de texto –incluyendo, por supuesto, los oficiales– de la misma manera que la orientación teórica de los profesores –o la ausencia de ella– determina la apreciación que de la historia se enseñe.

Sin embargo, salvo casos extremos de radicalismos exacerbados³⁵, se han suavizado un tanto las confrontaciones ideológicas de percepción histórica, y se conforma una visión un tanto más objetiva en que la historia de México se presenta como un proceso continuo de construcción de una nación, a pesar de que se siga discutiendo sobre el

³⁴ Rafael Ramírez *et al.*, *La enseñanza de la historia en México*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, 1948, p. 72

³⁵ Pueden mencionarse como ejemplos los libros de Historia de México de José Bravo Ugarte o Salvador Borrego, tanto como los de Enrique Avila y J. Jesús Nieto, citados.

momento preciso de su origen, tanto como en los libros de síntesis y difusión más recientes se discuta también sobre el momento en que México se incorpora al proceso de producción capitalista. No por ello dejan de existir los textos en que las posiciones polares siguen generalizando, por ejemplo, la calificación de crueles y salvajes para las culturas prehispánicas o para los conquistadores españoles; o en los que se concibe a Zapata como el redentor de los campesinos o como el “Atila del Sur”, según la orientación de los autores. Pero en la mayoría de las versiones históricas se percibe el afán de conciliación, que no necesariamente intenta la objetividad, ni supera el subjetivismo.

En realidad, más que llegar a acuerdos en torno a las diferentes visiones de la historia, se logró la supresión de los ataques virulentos. “Los libros oficiales mejoraban la posición de Cortés y de Iturbide; los conservadores... aceptaban a Cuauhtémoc, Hidalgo y Morelos”, mientras que la Reforma, fenómeno sobre el que resultaba imposible lograr un acuerdo entre las posiciones extremas, se dejaba un tanto en la penumbra de la incompreensión, mientras que el Porfiriato seguía despertando polémicas, y “la Revolución contaba, por fortuna, con una figura que casi todos aceptaban, Madero.”³⁶

Otro elemento que sin duda contribuyó a la conformación de una mentalidad unificada, fue la idea del mestizaje –étnico y cultural-, como germen de la mexicanidad, en un concepto que se había venido forjando desde finales del siglo XVIII, y que pretendía recoger los mejores elementos de las culturas prehispánicas y europeas, y hacer caso omiso de las características que pudieran considerarse negativas.

Por otra parte, durante este mismo periodo, las acciones que se realizaron dentro del sector educativo tendieron, a partir de entonces, a intensificar la obra material: construcción de muchas y nuevas escuelas –de todos tipos y niveles, como es el caso de la Ciudad

³⁶ J. Z. Vázquez, *Op. Cit.*, p. 291

Universitaria-, establecimiento de múltiples organismos de administración escolar y, en otro orden, recurrentes campañas de alfabetización, cambios ligeros y superficiales en planes y programas de estudio y diversas disposiciones normativas tendientes a afirmar el papel absorcionista del Estado en la educación.

En este marco se inserta también la implantación del libro de texto único, gratuito y obligatorio, en virtud de su importancia en la búsqueda de la ansiada uniformidad que el Estado ha defendido. Según el decreto de su implantación, los libros de texto estarían destinados a “desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la patria, alimentado con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país.”³⁷

Un objetivo de esta naturaleza se insertaba plenamente en el conjunto de propósitos que el Estado había sustentado históricamente desde el comienzo de la vida independiente y en forma paralela a las circunstancias nacionales. Con las metas enunciadas se realizaba además un avance importante: el de lograr la integración de una entidad social nacional pero también el de reforzar un conjunto de patrones de conducta que el grupo dominante se proponía inculcar y afirmar en su intento por legitimar y reproducir su papel hegemónico.

Es incuestionable que la implantación del libro de texto único ha significado un considerable avance en muchos aspectos válidos para la educación en México. En primer lugar, el carácter gratuito de los libros los lleva a la mayor parte de los hogares mexicanos, pese a que exista todavía un cierto número de mexicanos que no tiene acceso a la educación primaria, entre ellos, muchos miembros de las comunidades indígenas. Tal como señalé ya

³⁷ *Diario Oficial cit...*, 13 de febrero de 1959.

anteriormente, en buena parte de los casos estos libros constituyen la única biblioteca familiar.

En segundo lugar, su condición de obligatorios y únicos –pese a que estén autorizados algunos otros textos de consulta-, los convierte en determinantes en la conformación de una mentalidad común a todas las regiones, sectores sociales, edades y sexos que, si bien permeada por otras influencias, como las de los medios de difusión masivos, puede apreciarse como la conciencia de pertenencia a un mismo país, que se ha formado a través de una historia colectiva.

Es ya casi un lugar común, en nuestros días, señalar que en casi todos los países del mundo contemporáneo, la historia es un instrumento educativo que cada Estado ha usado para estimular el sentimiento nacional de sus pueblos. En mi opinión, el dilema que pudiera suscitar la legitimidad de tal utilización no reside en el carácter de aparato de Estado que, de cualquier manera, tiene la educación por una parte, y por otra, la interpretación de la historia, sujeta a los vaivenes de la teoría, sino en el tipo de Estado que detenta su orientación y ejercicio.

Estoy convencida de que la educación, como factor constitutivo de la conciencia de un pueblo –que a través de ella pasa de ser población a *pueblo*-, debe ser procurada por el gobierno que rige los destinos de un Estado, siempre y cuando éste se haya constituido como entidad legítima, legal e históricamente democrática, representativa y popular. Cuando los organismos políticos que rigen la conducción de un país representan efectivamente la pluralidad de elementos que constituyen la sociedad que gobiernan, es no sólo posible, sino necesario –histórica y filosóficamente necesario-, que la educación, –sobre todo la elemental, que es la que llega a casi toda la población-, sea conducida por el

órgano representativo de un Estado que ha llegado a constituirse como entidad histórica libre, plural, pacíficamente coexistente, digna y justa.

Aquí es donde reside el verdadero problema del monopolio de la educación, como de otros servicios que el Estado controla: en la aceptación colectiva de tal conducción por los intereses, muchas veces ilegítimos y parciales, que ven afectada su situación de privilegio frente a la posibilidad del establecimiento de una sociedad justa, tolerante y equitativa.

Todos estos elementos se han visto reflejados en los avatares sufridos por el proyecto de Libros de Texto gratuitos y obligatorios, desde que se emitió el decreto de su iniciación.

No es el caso de seguir aquí con detalle la evolución que los libros de texto únicos han tenido, desde su creación hasta hoy. Es preciso, sin embargo, señalar algunas de sus características que guardan relación con el tema de este trabajo.

En primer lugar, resulta extraño hacer constar el escaso interés que despierta entre los historiadores profesionales la elaboración de libros de texto para la enseñanza primaria y media. Al menos hasta la década de los setenta, las relaciones de los libros autorizados por la SEP para estos niveles educativos presentan siempre los mismos títulos y autores, con algunas excepciones; la casi totalidad de los autores son profesores de educación primaria y media básica, merecedores de todo respeto, pero no profesionales del trabajo histórico. La elaboración de los libros de texto únicos también estuvo a cargo de profesores normalistas, con la sola excepción de Eduardo Blanquel, Jorge Alberto Manrique y Josefina Vázquez, en dos de sus etapas. Sólo en los últimos veinte años se manifiesta el interés de algunos historiadores por incursionar en este campo de la difusión histórica,

particularmente en la educación secundaria, cuyos resultados ameritan otra investigación especial.

En lo referente a los libros oficiales editados por la SEP, los cambios en los Planes de Estudio y programas de asignatura respectivos, realizados en 1974 –con ocasión de la llamada Reforma Educativa, emprendida por el régimen de Luis Echeverría- y 1992 –en función del Acuerdo para la Modernización Educativa, realizado entre el SNTE y Carlos Salinas de Gortari-, han obligado a sucesivas reelaboraciones de tales textos, con resultados disímolos.

En la primera etapa, los Libros de Texto únicos y gratuitos fueron resultado de un concurso convocado por la SEP, conforme a un conjunto de normas entre las que se incluían el Artículo 3º constitucional, la Ley Federal de Educación de 1941, aún vigente para entonces, y los planes y programas de estudio para las escuelas primarias de 1957 y 1960. Se conserva en ellos el espíritu nacionalista y el afán de lograr una historia menos polémica y mucho más comprensiva. Por otra parte, no se logra aún resolver el problema del nivel de comprensión que los niños de la primaria podrían tener para los hechos históricos: salvo en la forma didáctica del libro de Tercer Año, y en las orientaciones conceptuales que los historiadores Blanquel y Manrique formulan para el libro de Sexto Año, los textos siguen abrumando a los alumnos con un exceso de datos fácticos innecesarios –como los gabinetes de los presidentes de México, a manera de ejemplo- y guiándose sobre todo por el sentido de la historia política, con breves referencias a los movimientos sociales, casi sin mencionar los problemas económicos, y con ausencia casi total de la historia científica, cultural y, sobre todo, cotidiana, que permita al niño identificar su pasado como constitutivo de su presente personal y concreto.

Para la década de los setenta, otro gallo nos cantó. Es ya bien conocido en el gremio de los maestros y de los historiadores el daño profundo que al conocimiento de la historia y

otras ciencias –entre ellas la misma lengua castellana- produjeron las reformas educativas, impulsadas por un régimen deseoso de reivindicar su autoridad, después de la crisis represiva de 1968 y 1970. Tres décadas después es posible percibir los afanes contrapuestos del gobierno por legitimar su poder, sin hacer concesiones a los afanes reivindicativos que los sectores populares –especialmente urbanos-, habían evidenciado en esos años.

En todo caso, a partir de un conjunto de postulados, unas veces demagógicos y otras veces válidos, la Reforma Educativa se puso en práctica entre 1973 y 1974, con diversas medidas de modificación estructural, de las cuales nos interesa la conjunción de las materias Historia, Civismo y Geografía en lo que se llamó “Área de Ciencias Sociales”, para la educación primaria y media básica, si bien en el caso de las secundarias se aplicó esta reforma sólo parcialmente.

La reforma educativa mencionada implicaba la reelaboración de los libros de texto que se estaban utilizando. Para hacerla, la SEP acudió a especialistas de distintas instituciones, entre ellas, El Colegio de México y el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. A pesar de la calidad de los especialistas contratados para esta labor, coordinados por la Dra. Josefina Zoraida Vázquez, no fueron suficientes los esfuerzos realizados para enmendar todos los problemas que en la enseñanza de la historia se habían venido presentando. Trataré de precisar un poco más:

La conjunción de tres distintas disciplinas del conocimiento en el área de Ciencias Sociales careció de una base teórica y una estructura metodológica adecuada que permitiera integrar los conocimientos en una clara visión del entorno social donde los niños viven y actúan. El resultado, por lo que puede percibirse en el conocimiento de los jóvenes que estudiaron en ese momento, fue una confusión de conocimientos, que impidió identificar

adecuadamente las diferentes regiones del país, e integrarlas en una idea que permitiera entender el conjunto de la realidad nacional y, sobre todo, su historia.³⁸

Es válido, sin embargo, rescatar de estos textos las orientaciones que se dan a los niños sobre el sentido de las comunidades con las que pueden identificarse –familia, pueblo o colonia, región, país-, así como del estudio de cada disciplina y de algunos de los elementos que constituyen el conocimiento de las mismas, como es el caso de la historia y los conceptos del tiempo y el espacio, aunque debe revisarse la forma de su identificación concreta con los hechos y los procesos históricos, con el fin de evitar la confusión.

Los programas y libros de texto elaborados en este periodo han tenido una vigencia de veinte años, durante los cuales no se les hizo prácticamente ninguna modificación.

Al iniciarse el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, surgió también la necesidad de una nueva legitimación, que reivindicara al régimen del cínico fraude electoral de 1988. Esta circunstancia, y la manía casi cotidiana de los presidentes mexicanos de eliminar las realizaciones de sus antecesores, intentando superarlas, orientó al gobierno a dar un nuevo giro a la política educativa, emprendiendo una nueva transformación, a la que se tituló Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y se conoció más generalmente como “Modernización Educativa”, suscrito por el gobierno federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el SNTE.

El fundamento de tal acuerdo señalaba: “El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. Estos son objetivos que exigen una educación de alta

³⁸ A partir del libro de 2º grado, en los textos de Ciencias Sociales se eligen algunas regiones del país, a manera de ejemplo, –Cosamaloapan, Coatzacoalcos, Mérida, Malinalco, Ojo de Rana- para identificar en cada una de ellas los elementos de la geografía, economía, sociedad e historia, con el loable propósito de que los alumnos percibieran la pluralidad de su país. Sin los métodos adecuados, el resultado fue contraproducente.

calidad, con carácter nacional y con capacidad institucional que asegure niveles educativos suficientes para toda la población.”³⁹

Haré caso omiso de la indefinición de términos como “democracia, libertad y justicia”, o bien de indagar los criterios con los que se pretende lograr una “educación de alta calidad”, o incluso saber cuáles se consideran los “niveles educativos suficientes para toda la población.” Me basta, por lo pronto, con señalar que los propósitos de transformación educativa se orientaban a asegurar a los niños y jóvenes una educación que los formara como ciudadanos de una comunidad democrática, que les diera conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanchara las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que, en general, elevara los niveles de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto, todo lo cual no se diferenciaba mucho de los fines que para la política educativa de todos los regímenes precedentes, incluso los del siglo anterior, habían formulado los encargados de la educación del país.

Hasta donde sabemos, cada cambio educativo en México no necesariamente entrañaba una evaluación rigurosa y formal de las características de los sistemas precedentes, para conocer sus ventajas y sus desventajas, con el objeto de aprovecharlas o superarlas. Ésta no es la excepción; a lo más que se llega es a señalar que “la calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país.”⁴⁰ No se señalan, por supuesto, las razones en que se basan tales afirmaciones, si bien el deterioro académico de la educación primaria y media básica resultaba perceptible a través de los

³⁹ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, [s.e.], [s.f.]

⁴⁰ *Ibidem.*

alumnos que llegaban –y siguen llegando- a los niveles de la educación media superior y superior.

En todo caso, me interesa señalar que la transformación propuesta para la enseñanza básica se proponía la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial, postulado este último que había sido bandera de lucha de diversos movimientos magisteriales, al menos desde 1958. Debo destacar particularmente el segundo de los propósitos enunciados, puesto que se orientó a elaborar Programas Emergentes –que se aplicarían en tanto se lograba el diseño y aplicación de la reforma integral- el primero de los cuales era el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, entre cuyos objetivos específicos estaba “Restablecer en la primaria el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo, en lugar del área de ciencias sociales.”⁴¹

Para “subsana el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos”, se proponía impartir esta materia en los grados 4º, 5º y 6º, para lo cual se prepararía, para el siguiente año escolar, un libro de texto para el 4º grado, y otro más para los grados 5º y 6º, “en virtud de que los libros de texto de ciencias sociales hasta ahora vigentes son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran.”

Según se señala en el mismo texto, para elaborar los libros se había conseguido “la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial.”⁴² La edición de los libros de texto constaría de seis millones y medio de ejemplares. Al mismo tiempo, se anunciaba la decisión del Presidente de la República de declarar el ciclo escolar 1992-1993, “Año para el Estudio de la Historia de México”.

⁴¹ *Ibidem*, p. 15

⁴² *Ibidem*.

La importancia de la educación y de la conciencia histórica se hacía evidente: el conocimiento de la historia se postulaba como el elemento legitimador del régimen, tal como lo señalé en páginas anteriores, dentro de mis consideraciones teóricas.

Efectivamente, en la elaboración de los Libros de Texto únicos de 1992 colaboraron ilustres historiadores de la talla de Alvaro Matute, Héctor Aguilar Camín, Enrique Florescano, Aurelio de los Reyes –quien realizó la espléndida iconografía de ambos textos- y varios más, que sería prolijo enumerar. Al editarse los libros, se enviaron a los medios de difusión, antes que a los organismos educativos interesados en el asunto, y sin haber consultado, por supuesto, a los propios maestros que los utilizarían, lo que ocasionó una primera protesta, de las muchas que se manifestarían después.

Los Libros de Texto del 92, como fueron conocidos popularmente, despertaron fuertes polémicas que fueron indicativas de la gran importancia que, de una manera o de otra, se concede a la historia en la formación de los mexicanos, desde la escuela primaria. Es cierto que lo que tal conocimiento implica no se manifestó de manera uniforme, ni menos consciente, por parte de quienes opinaron respecto a lo que se debía o no se debía enseñar de Historia de México y, en menor medida, al cómo debía enseñarse. En todo caso, la aparición de estos textos produjo una respuesta de diversos sectores sociales –desde los maestros, los padres de familia, hasta las organizaciones políticas y laborales- que mostraron el profundo interés que por el conocimiento histórico existe en nuestra sociedad.

En realidad, una buena parte de las opiniones contrarias a estos Libros de Texto tenían una acentuada connotación política –por la efervescencia que el inicio del sexenio había producido- y sin basarse en un riguroso análisis histórico o pedagógico, se limitaban a señalar carencias, omisiones y errores, a mi juicio un tanto intrascendentes, como la ausencia de los Niños Héroes o el Pípila, o las dos fechas indicadas para la muerte de Morelos (1815 y 1816).

Cabe señalar que la participación de los historiadores profesionales en el análisis de los textos fue más bien escasa. Por iniciativa de varios profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, en enero de 1993, se realizaron las “Jornadas de análisis del Libro de Texto Gratuito para Educación Primaria ‘Mi Libro de Historia de México’ (4º, 5º y 6º grados)”, en las cuales participaron alrededor de veinte historiadores y pedagogos, que hicieron importantes señalamientos, mismos que, desafortunadamente, no rebasaron los límites del aula en que se trabajó, pues no se llegaron a publicar, por motivos que no vienen al caso.

A mi juicio, la mayor carencia que presentaban los nuevos Libros de Texto es la de otorgar algún sentido del proceso histórico, en el que se conjuntaran los fenómenos ahí desarrollados: la historia de México aparece como una serie de múltiples acontecimientos que se presentan como si fueran completamente circunstanciales o coyunturales; en el mejor de los casos, como resultado de una causa inmediata anterior, pero que no se concatenan en el conjunto del desarrollo histórico nacional. De esta manera, el azar, la *casualidad* y no la *causalidad*, subyacen como fundamento del desarrollo histórico; en realidad, no hay razones inmediatas ni mediatas, que expliquen el acontecer: simplemente se le describe, en un lenguaje por demás sintético y no necesariamente accesible a los niños que son sus destinatarios.

Una percepción vívida de la historia es indispensable para que su aprehensión resulte efectiva por parte de quien la estudia. Para ello, me parece indispensable establecer una relación entre los procesos sociales del pasado y el presente de quien lo aprende. La ausencia de esta relación, vicio mayor en la enseñanza de la historia, es otra de las deficiencias en los libros de texto que estoy comentando: el pasado histórico es en ellos como un bloque de granito, frío y ajeno, en el que se condensan los hechos del pasado en un conjunto amorfo, que ni siquiera motiva la imaginación de quien lo estudia para

apreciarlo como vida transcurrida, semejante a la suya, y mucho menos entenderlo como la razón de ser de su vida presente.

Cabe señalar una cualidad, a favor de estos textos: una condición indispensable para un libro de texto es que sea atractivo, que sea para sus pequeños lectores un placer el verlo, hojearlo, contemplarlo y, desde luego, leerlo. Las versiones para el 4º y 6º años de *Mi Libro de Historia de México* son bonitas; su tipografía es excelente y lo es también toda la parte gráfica, ya que adapta muy bien a la circunstancia nacional el modelo español que se siguió para su elaboración. Puede afirmarse, en todo caso, que la forma es excelente, pero el problema es el contenido. Además, en este modelo no se tomaron en cuenta las formas del lenguaje que hubieran sido necesarias para la adecuada comprensión de los textos por parte de los niños y los profesores mexicanos, de las escuelas primarias del país.

Es ésta otra de las deficiencias de los textos, muy difícil de subsanar, por otra parte: la consideración de la enorme heterogeneidad de la población escolar, de la que se derivan múltiples problemas en la utilización de los libros de texto. Tal característica se ha presentado prácticamente en todos los libros de esta índole en nuestro país, al menos en el caso de la historia. No es posible, desde luego, elaborar un libro distinto para cada sector de población; en todo caso, hoy día se han elaborado los libros regionales, de cada entidad federativa, que analizan historia, geografía, economía y otros elementos diferenciados, de cada región, no siempre con la mejor calidad en sus contenidos, aunque algunos son excelentes.

Por otra parte, se requeriría de una gran cantidad de investigaciones psicopedagógicas, que penetren en las condiciones de aprendizaje de los niños de diferentes edades, de distinta ubicación socioeconómica y geográfica, en sus formas específicas de construcción del conocimiento y de elaboración de conceptos concretos, de carácter fáctico,

o abstractos, de carácter conceptual, que permitan una adecuada comprensión de los procesos históricos.

Dado que todo ello presenta muchos obstáculos de tiempo y producción, sería deseable, al menos, una adecuada presentación de los contenidos históricos, en forma narrativa amena, que no le reste rigor científico, que permita entender el curso histórico como un proceso de desarrollo continuo y cambiante, cuyos resultados se perciben en el presente concreto de quien los aprende.

Para 1993 se llegó a pensar que el gobierno habría de modificar los errores de su política educativa en cuanto a la enseñanza de la historia, al abrir la SEP un concurso para la elaboración de nuevos libros de texto para esta disciplina. Pero la incapacidad del régimen para conocer la realidad del país y actuar correctamente, en consecuencia, se hacía cada vez más evidente, y se dio una nueva muestra de ello al cancelar la publicación de los libros ganadores en el concurso, de calidad muy aceptable, particularmente el destinado al 4º año de primaria.⁴³

En este mismo periodo se publicaron varias antologías constituidas por diversas lecturas históricas, que podrían conservarse como material complementario de la enseñanza de la historia, incluso habiéndose elaborado ya los nuevos libros de texto.

Posteriormente, la SEP cometió un nuevo error al encargar la elaboración de los nuevos textos a un conjunto de autores que, si bien tienen una formación histórica, no parecen seguir una orientación precisa respecto del desarrollo de la historia y el resultado, si bien es mucho más grato en el aspecto literario y presenta mayor emotividad y sentimiento en la narración histórica, conserva la mayor parte de los problemas que he

⁴³ Los libros de texto que resultaron ganadores en el concurso fueron publicados por sus autores, en editoriales privadas, y están autorizados como libros complementarios o de consulta.

señalado anteriormente, particularmente en lo que se refiere a la abundancia excesiva de información, a la discontinua integración de los procesos históricos y a varios errores en los datos fácticos que habrán de corregirse, esperamos, en futuras ediciones.

Es de señalarse que, en cambio, ha sido un importante acierto el diseñar libros de texto regionales, en los que se integran la historia, la geografía, el análisis de la sociedad y otros elementos, para cada uno de los Estados de la república, de calidad diversa, pero en el que se conjunta el esfuerzo de profesionistas y profesores para lograr, en algunos casos, excelentes resultados, como es el caso del correspondiente al Estado de Oaxaca, que menciono sólo a manera de ejemplo.⁴⁴

El estudio de los resultados que la aplicación de estos libros de texto ha tenido en el conocimiento histórico de los estudiantes que los han conocido es motivo de una investigación que debería emprenderse en una proporción institucional. Basten por lo pronto las referencias que hemos incluido aquí, para dar paso al análisis de la investigación que emprendí por mi cuenta para intentar la percepción de un cierto grado de conocimiento y conciencia históricas, lo que es el tema del siguiente capítulo.

⁴⁴ *Oaxaca*. México, CONALITEG, 1995

CAPÍTULO V.

¿CÓMO PIENSA EL MEXICANO LA HISTORIA DE SU PAÍS? ENTRE LA HISTORIA Y LA CULTURA DE LA ENCUESTA.

**El pasado no está quieto,
ni mudo.**

Eduardo Galeano.

1. ALGUNAS CUESTIONES DE MÉTODO.

Al enfrentarme a la necesidad de investigar las condiciones actuales del conocimiento y la conciencia histórica en nuestro país, tal como señalé en la Introducción, decidí realizar una encuesta de preguntas cerradas, cuyas características específicas se detallan en los Anexos incluidos al final de este trabajo.

Al elaborar el instrumento de investigación que aplicaría, lo dividí en dos grandes apartados: el primero integra las cuestiones que permitirían identificar a la población analizada -sexo, edad, lugar de residencia, escolaridad, religión, ocupación, datos socioeconómicos- incorporando también aquí la identificación que de sí mismos tienen los encuestados -sector social en que se ubican, sentido de pertenencia a una comunidad, grado de información sobre el país y el mundo-.

El segundo apartado abarca cuestiones referentes a la concepción y conocimiento de la historia, y para integrarlo se elaboraron preguntas de conocimientos generales sobre la

historia de México, algunas en su relación con el mundo, y otras en las que se buscaban opiniones sobre procesos, sucesos o personajes históricos. Se trata de un cuestionario cerrado: en todos los casos se elaboraron preguntas con respuestas optativas fijas, con el propósito de evaluarlo con mayor precisión

Realicé dos pruebas piloto de la encuesta, la primera con un grupo de 25 profesores de historia del bachillerato de la UNAM y la segunda con un grupo de 50 estudiantes del primer semestre de la Facultad de Ingeniería, también de la UNAM. A partir de esta experiencia inicial, se corrigió y precisó el instrumento, y se procedió a aplicarlo formalmente, como ya señalé anteriormente, con el apoyo de un grupo de estudiantes que acreditaron con ello su Servicio Social.

La encuesta -que se incluye en este trabajo como Anexo 1-, se realizó sobre un universo de 818 personas, 411 hombres y 407 mujeres, lo que representa el 50.3% de los primeros y el 49.7% de las segundas, proporción prácticamente equivalente.

El estudio se realizó en la zona metropolitana de la capital mexicana, es decir, las dieciséis delegaciones del Distrito Federal y catorce Municipios conurbados del Estado de México. Se procuró que la proporción de las personas encuestadas fuera similar: en las zonas de más densa población se hizo la encuesta a 40 personas, y en las menos densamente pobladas se aplicó a 20. He señalado ya, anteriormente, que el universo a investigar se limitó a esta zona del Valle de México por sugerencia del Dr. Enrique Alduncin, por considerarse suficientemente representativa de la población, en primer instancia, y en segunda, por presentar demasiados problemas logísticos e incluso económicos, hacerla extensiva a un sector más amplio de la población. Estoy consciente de que, más adelante, será necesario emprender una investigación de carácter nacional, con base en otro tipo de apoyos, para identificar características, necesidades, cualidades y deficiencia de la enseñanza de la historia en nuestro país.

Se trató de abarcar todas las edades, desde los 15 años hasta los individuos mayores de 60 años; un tercio de la población encuestada comprende a jóvenes de 20 a 29 años (33.7%), y en segundo y tercer lugares, muy cercanos en número y proporción, se encuentran los más jóvenes, de 15 a 19 años (20%) y los que tienen entre 35 y 44 años (24%); en mucha menor proporción se encuestó a personas de edad madura, de entre 45 y 59 años (10.7%), y de entre 30 y 34 años (8.7%), y sólo en mínima proporción (3%) se interrogó a personas mayores de 60 años.

Esto significa que los individuos encuestados iniciaron la primaria entre 1973 y 1982, en el primer rango; en el segundo rango, (entre 15 y 19 años), la iniciaron entre 1983 y 1987; en el tercero, entre 1958 y 1967. Ello implica que una proporción muy amplia de los encuestados (77.6%) iniciaron la primaria entre 1958 y 1987; es decir, todos los que de entre ellos hicieron la primaria estudiaron ya con los libros de texto gratuitos, si bien muchos de ellos -puede suponerse que la mitad-, utilizaron los libros de texto elaborados a partir de las reformas educativas de los años setentas.

Sería necesario, posteriormente, cruzar esta información con el grado de escolaridad de los encuestados, a saber: el 90% de ellos estudiaron la primaria en escuela pública, y el 10% en escuela privada.

Una pequeña proporción de los encuestados no tiene ningún estudio: sólo un 2%. Sería necesario considerar también entre los de mínima escolaridad, a quienes cursaron sólo hasta el tercer grado de primaria (4%), que sumado al anterior forman, de hecho, un 6%, que es ya una proporción importante.

Me parece también significativo que una alta proporción de los encuestados hicieron estudios secundarios (27%). Quizá puede deducirse de aquí que se ha elevado el nivel educativo en el área metropolitana, aunque también puedo decir que sólo las personas con

un mejor nivel educativo aceptaron contestar una encuesta que implicaba demostrar conocimientos adquiridos en la escuela.

En cambio, se reduce de manera importante el número de los individuos que hicieron estudios de bachillerato, en relación con la secundaria, pues son 457, que integran el 59.3% del total de la población entrevistada.

Por supuesto, el número de quienes hicieron estudios profesionales es aún menor: tan sólo una proporción de 26%. Este porcentaje me parece que no refleja lo que sucede en la totalidad de la población urbana de la capital, aunque quizá valdría la pena, en un estudio más amplio, contrastar estas cifras con las de otras fuentes, como el INEGI, por ejemplo.

En este caso, las cantidades están diferenciadas por el número de años cursados en el nivel profesional: se consideran 30% que cursan dos años, y sólo 11.7% que cursan más de tres años. No se sabe si terminan la carrera. Por otra parte, al considerar el tipo de escuela, se agrupan en un solo sector todos los que realizan estudios profesionales.

Por último, sólo unas pocas personas del total afirman haber hecho estudios de posgrado. El porcentaje resultante es de menos del 2%, pero por la calidad de las respuestas, este mínimo de población merece tomarse en cuenta.

Igualmente, se cubrieron diferentes estratos sociales, considerando en principio el nivel de ingresos de los encuestados, la ubicación social en que ellos mismos se colocaron, e incluso su ocupación. De esta manera tenemos que la mayor parte de la población entrevistada se coloca entre los rangos de ingreso de \$1,000 a \$4,000. Los dos mayores porcentajes (19% cada uno) tienen un ingreso entre \$1,000 y \$2,500; después se encuentran (17%) los que ganan hasta \$4,000; y enseguida, aquellos cuyo ingreso está entre \$500 y \$1000 (15.7%)¹

¹ Al momento de realizar esta encuesta (julio-agosto, 1996), el salario mínimo en el Distrito Federal y zona conurbada era de \$22.60 diarios, \$678.00 mensuales.

A pesar de que la selección de la población a encuestar intentó cubrir por igual a todos los sectores sociales, es notoria la diferencia entre los rangos de ingreso menor - menos de un salario mínimo (9%)- y por supuesto, el sector que dijo ganar más de \$20,000 mensuales, que cubren sólo un 3%. Para completar este aspecto, cabe mencionar que los individuos que dijeron tener un ingreso de hasta \$7,000 y hasta \$10,000 fueron, respectivamente, el 11% y el 6% de la población encuestada. De la misma manera que en el caso de la edad, pese a lo reducido de la proporción, la población con ingresos mayores debe tomarse en cuenta por la calidad de sus respuestas, que se conocen en la información cruzada.

Puede decirse que existe una adecuada conciencia de la propia ubicación en el rango socioeconómico correspondiente, pues la mayor parte de los encuestados se consideraron colocados en la clase media (44%), en la clase media baja 21.3%; en la clase popular 22.5%, en tanto que sólo 7% se ubican en la clase media alta, y 5.2% en la clase alta.

Uno de los problemas que de manera más importante se presentaron para realizar esta investigación fue la forma de elaborar preguntas que me permitieran indagar sobre el grado y el modo en que se manifiesta la conciencia histórica en la manera en que la concibo, expresada en otra parte de este trabajo.² En principio, formulé varias cuestiones que a mi juicio permitirían indagar tal forma de conciencia, de la misma manera que abordé las interrogantes que me parecieron indicadas para penetrar en el grado y tipo de conocimientos que la población encuestada tendría sobre la historia nacional. Sin embargo, sólo ahora, al revisar, analizar y tratar de interpretar los resultados, pienso en otras cuestiones que podrían integrarse a una investigación más completa.

² *Vid supra*, Capítulo I, p.

Otro rubro que me parece importante en orden de incidir sobre la noción y la forma de conciencia histórica de la población es el que llamé "Grupo étnico", con 4 respuestas, cuyo resultado es el siguiente: se colocaron en el grupo "Mestizo" un total de 67.4% de la población encuestada; en el grupo "Criollo" se ubicaron 116 personas (16.2%); dentro del grupo "Indígena" se colocó un 8%, y en el rubro "Otro", un 8.3%.³

En lo que se refiere a la ocupación, la mayor parte de los encuestados fue de estudiantes: 32%. Si relacionamos el dato con la edad de los encuestados -son el 20% los que tienen entre 15 y 29 años-, puede suponerse que la mayor parte de los jóvenes son estudiantes, y que la mayor parte de los estudiantes son jóvenes.

Enseguida se encuentran las amas de casa (16%), y después, en una proporción de cifras relativamente cercanas entre sí, están los obreros (11.7%); los empleados privados/dependientes (10%); los técnicos o profesionistas independientes (6.7%); y los empresarios (6.6%). En proporción menor se encuentran quienes se consideraron como intelectuales (un importante 4%) y los desempleados, subempleados o trabajadores domésticos (3.7%). Finalmente, en muy pequeño número se encuentran los campesinos o jornaleros (casi el 1%), los dirigentes privados (1%) y los dirigentes públicos (también el 1%), así como un pensionado (0.1%).

³ Es pertinente indicar que el concepto "criollo" se incluyó, con la aprobación del Dr. Alduncin, ante la disyuntiva de llamar "Blanco" a ese sector, lo que nos parecía podía tener una connotación peyorativa. Es evidente que no es la mejor opción, pero por el momento no se nos ocurrió otra. Cabe señalar que en este último caso, el número me parece muy alto, en la medida en que la encuesta no pedía definición del otro grupo étnico en que se colocaba el encuestado; de los reportes de los encuestadores se puede deducir que se integran entre judíos, árabes, algún italiano, y otros. Con toda razón, la Dra. Meyer, mi asesora, me indicó que en este conjunto de términos se encuentran mezclados conceptos de carácter religioso, racial y cultural; además, tampoco se estableció con precisión si los identificados en estos sectores se consideraban mexicanos. Reconozco que éste es un defecto de la encuesta que, por lo pronto, no se puede modificar.

Para indagar el interés que frente a los problemas sociales de México y del mundo en general pudieran tener los encuestados se diseñaron tres preguntas relativas la forma en que averiguan lo que pasa en México, los periódicos que acostumbran leer y la frecuencia con que se enteran de las noticias.

Parece apabullante el porcentaje de quienes conocen las noticias nacionales a través de la televisión (65%), lo que no hace sino confirmar que es el medio de mayor difusión, hasta el momento. Llama la atención, en cambio, el número de los que leen los periódicos, que yo hubiera pensado que serían menos: son casi el 18%. Por lo contrario, el número de quienes se enteran de las noticias por la radio sólo son el 14.7% del total. Resulta escaso, pues una de mis hipótesis secundarias era la gran influencia que ejerce la radio en la población nacional. Parece evidente que este resultado se debe a que la encuesta se aplica en el área metropolitana. Es de suponerse que en la provincia o en el medio rural la influencia de la radio será mayor.

Finalmente, como dato curioso consigno que un 2.5% de los encuestados dice enterarse de las noticias a través de familiares o amigos. También es extraño constatar que hay 13 que no mencionan nada: es un 2%.

Entre la población entrevistada, ninguno menciona la utilización de Internet/computadora para el conocimiento de noticias. No es raro, si se consideran las limitaciones socioeconómicas y culturales existentes entre muchos sectores de la población.

El rubro siguiente, referente al periódico que se acostumbra leer, confirma una suposición no expresada: el gran atractivo que representa un diario cuyo lenguaje, formato y otros elementos, están al alcance de la mayoría de la población, y que presenta una información escandalosa, llamativa, y dirigida en cierto grado a la percepción irracional. Así, *La Prensa* ocupa el primer lugar entre los lectores (21.5%). Se consigna, en segundo lugar,

el elevado número de lectores que registra *La Jornada* (19%), lo que se explica en función del alto número de jóvenes y de estudiantes que abarcó la investigación.

En tercer lugar aparece *El Universal*, con un 16.5% del total. No se trata de un diario popular; me pregunto si se puede hablar de una orientación conservadora en cierto sector de la población encuestada, pero la respuesta a esta interrogante tendría que obtenerse de otro estudio.

A partir de ahí, encontramos un siguiente rango que se orienta en el interés por los diarios *Esto* (7.7%); *Excélsior* (6.4%); *El Financiero* (5.5%); y *Reforma* (4.6%): sumamente diversificado en cuanto al interés y el número.

Finalmente, el último sector de preferencia comprende del 26 al 5%, en este orden: *Ovaciones* (4%); *Novedades* (3.5%); *El Nacional* (3.5%); *El Sol de México* (2%); *Unomásuno*, *El Economista*, *El Herald* y *El Día*, con 1.3, 1.2, 0.7 y 0.4%, respectivamente, además de un casi 3% que menciona "Otro", sin especificar cuál.

El rubro siguiente indica la frecuencia con que las personas se enteran de las noticias. Parece existir un alto grado de interés por el acontecer nacional e internacional, en la medida en que más de la mitad de la población capitalina (57.5%) conoce las noticias a diario, mientras que un 17.6% lo hacen 5 o 6 días a la semana, y sólo una proporción menor (entre el 10 y el 7.5%), 3 o 4 días a la semana, 1 o 2 días a la semana, o incluso ocasionalmente.

En el área de datos socioeconómicos se incluyó una pregunta por el sentido de pertenencia de los interrogados; tiene cierta relación con las formas de conciencia histórica dada la manera en que se formula la cuestión (pregunta J). El resultado es curioso: un 35% de los encuestados se sienten parte de su familia/barrio/ciudad/país; en cambio, un 31.5% de

ellos sólo se sienten parte de su familia; la quinta parte del total se sienten parte de su familia/ciudad/país, mientras que un 12.5% sólo se siente parte de su familia y su país.

Quizá puedan relacionarse estas respuestas con el sentido de identidad nacional, o la falta de él, que registra Federico Reyes Heróles en *Sondear a México*.⁴ Pero también con la falta de conciencia del entorno que se aprecia entre los alumnos de la Universidad.⁵

Podría ser aventurado, pero me parece que también puede hacerse referencia a los grupos que tienen largo tiempo de vivir en la capital, o en un mismo sitio, al contrario de los recién llegados de provincia, o que tienen menos tiempo de vivir en la localidad. Así, éstos últimos sentirían una mayor integración -quizá única-, con su familia, mientras los del primer grupo se encontrarían más integrados con el barrio y la ciudad, además del país.

Se confirma, en lo referente a la religión, la identificación con la fe católica que asume la gran mayoría de la población capitalina (81.5%), mientras que sólo una minoría declara no profesar ninguna religión (11.6%), ser protestante (2.4%) o pertenecer a otra religión -sin especificar- (4.5%).

Sería interesante corroborar estos datos con las cifras que registra el INEGI, pero lo que en realidad interesa para este trabajo es la contrastación de estas referencias con las respuestas que se relacionan con la Iglesia católica en la misma encuesta, al abordarse el desarrollo de los temas históricos.

⁴ F. Reyes Heróles. *Sondear a México*, cit.

⁵ Algunos profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Facultad de Ingeniería y de los bachilleratos universitarios hemos realizado un examen diagnóstico, elaborado por el maestro Fausto Hernández Murillo, que nos permite hacer esta afirmación. Consiste en preguntar a los alumnos, entre otras cosas, la definición de su mundo interior y las coincidencias y divergencias que éste presenta con el mundo externo. Los resultados son asombrosos por la falta de percepción de ambas categorías que presentan los estudiantes de diferentes niveles de la educación universitaria.

2. SOBRE LA HISTORIA.

A partir de la encuesta, se trató de incidir en las características del conocimiento y la conciencia históricas en una parte de la población mexicana, con el fin de confirmar algunas hipótesis sobre la enseñanza de la historia, para proponer algunas alternativas en el mismo sentido, que puedan orientar, en principio, la formación de los futuros historiadores en los niveles de la Licenciatura, en la Educación Superior de México, pero más allá, una forma distinta de enseñanza-difusión de la historia, que la convierta en el **conocimiento vital** que he propuesto como indispensable para una vida verdadera, justa y dignamente humana.⁶

En primer lugar, existe una considerable certeza en pensar la historia como "todos los hechos humanos del pasado" (40%), aunque es también importante el número de quienes piensan, de manera más selectiva, que la historia está constituida sólo por "los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades" (35%). En mucha menor proporción se encuentran quienes tienen una idea más vaga, más institucional o "tradicional" y afirman que la historia es el conjunto de "los hechos humanos más importantes", sin que se llegue a definir con precisión lo que esto significa (23.4%). Finalmente, en una respuesta totalmente indefinida -"otra"-, se ubica un significativamente escaso 2.4%.

La mayoría de los capitalinos afirman que les gusta la historia -poco más de nueve de cada diez-, pero dicen que les gusta mucho a uno de cada cuatro, en tanto que les gusta "algo" a 2 de cada diez, y les gusta "poco" a otra cuarta parte. De este total, la media ponderada es de 63% que ubica ligeramente abajo de "les gusta algo".

En este promedio puede observarse una aceptación general de la historia, puesto que si bien la mayoría de la población no denota un gran interés por el conocimiento del pasado,

⁶ Quizá las preguntas con las que se construyó esta parte de la encuesta no fueron lo suficientemente incisivas para descubrir el sentido profundo de la conciencia histórica de los interrogados, pero intentaré analizarlas para llegar a algunas conclusiones válidas.

sino sólo mediano, puede afirmarse que es un tipo de conocimiento que gusta, y no se rechaza como desagradable, puesto que quienes de manera más rotunda afirman que "no les gusta" la historia son tan sólo uno de cada quince de los encuestados.

En este último caso, más aún que el número de las respuestas, es significativa la proporción que divide su desagrado por la historia entre dos razones: que es muy aburrida (31%) o que tiene muchas fechas y nombres (34%) lo que, por otra parte, permite percibir una determinada forma de concebir la historia -erudita, muerta, alejada de todo interés vital-, seguramente inducida por la forma en que les fue enseñada o mostrada. Puede deducirse también de aquí que la historia se concibe sólo como un pasado sin relación con el presente, y que es éste un aspecto en que los enseñantes de la historia deberemos hacer mayor énfasis: confirmar la idea de que la historia es también el presente, constituido por sus antecedentes en el pasado. En el siguiente apartado trataré de diferenciar las respuestas en función del tipo de población, a partir de la información cruzada que se obtuvo.

El hecho de que la historia se conciba como un conocimiento que incluye demasiados datos específicos -podría afirmarse, incluso, que son las fechas las que más desagradan- corresponde a una forma de enseñanza enquistada en la educación escolar, que recarga su importancia en la estructura formal, fáctica, de la historia.

Si bien es cierto que los datos precisos son necesarios para ubicar adecuadamente los procesos históricos en el tiempo, es incuestionable que uno de los elementos a transformar en la enseñanza de la historia es el del exceso de fechas, que deberán reducirse al mínimo indispensable.

No hay que desdeñar, así sean escasas, las respuestas que indican que no les gusta la historia porque "no tiene nada que ver conmigo" (10%) o porque se refiere a "un pasado que ya murió" (6%). Esto significa que la gran mayoría de los encuestados sabe que el pasado sí tiene alguna relación con el presente, y que no está muerto del todo, y sólo una

pequeña proporción no lo concibe así, y por lo tanto, no se identifican con la historia, puesto que consideran que se trata de un pasado que no tiene relación con el presente.

También es posible percibir la forma de concebir la historia en las respuestas de los proclives a su estudio: en proporción similar afirman que les gusta porque "adquieren cultura" (31%); porque les "permite conocer su país" (31%) y porque les "ayuda a comprender el presente" (35%). En el primer caso, parecería que el conocimiento histórico es sólo un complemento informativo de lo que se suele llamar "cultura general", que permite a quien la posee alternar socialmente sin desmerecer en cuanto una formación académica que se considere aceptable. En cuanto a la segunda y tercera respuestas, parecen complementarse, en la medida en que, por una parte, se tiene conciencia plena de que el conocimiento del pasado posibilita la comprensión del presente, en el cual se encuentra inmerso el propio país.

Por último, la tercera respuesta refleja una noción más profunda y consciente de la historia, en la que de algún modo se percibe el pasado como antecedente y causa del presente, por lo cual el conocimiento de lo que sucedió anteriormente permite entender lo que sucede hoy.

Sólo una muy pequeña parte de los encuestados asegura que le gusta la historia porque es divertida (2%), lo cual refleja formas diversas de percibir la historia: es claro que en ocasiones la enseñanza o difusión de la historia se realiza con amenidad, independientemente de la seriedad con que pueda abordarse su conocimiento objetivo. Es claro, también, que el carácter científico o causal de la historia no tiene por qué hacerla aburrida. Quizá el proponer una respuesta como ésta produce una cierta duda o contradicción en quien responde, pues se pide una sola opción como respuesta.

Se interrogó enseguida por la forma en que se adquiere el conocimiento histórico, con dos opciones posibles. El resultado es que la escuela es el lugar donde se adquiere el conocimiento histórico de manera principal (86.5%), seguida de los libros (64.7%). Según los datos de carácter socioeconómico que se registraron al inicio de esta investigación, encontramos que casi la mitad de la población tiene entre 0 y 12 años de escolaridad, lo que me hace pensar que en los niveles medios de educación sí se practica el arte de leer, aunque quizá pueda pensarse también en aquellos que, sin tener un nivel medio de educación, realizan lecturas por su cuenta, sólo por gusto.

Después de estas primeras opciones, las siguientes decrecen considerablemente pero la televisión se considera como una posibilidad de saber de la historia en sólo un 7% de las respuestas, y los museos con un 14.6% de las respuestas, mientras que las pláticas informales -con amigos o familiares- y los periódicos, presentan un 5%. En cambio, sólo el 1%, afirman haber oído de la historia en conferencias, y un 0.5% en el cine. Es decir, es escasa la población que asiste a actos culturales, por una parte, y por otra, casi nadie considera que el cine pueda ser una forma de "aprender" historia, pese a la incidencia de los temas históricos en el cine mexicano actual, con más o menos buen éxito.⁷

Una de las hipótesis que se formularon al inicio de este trabajo giraba en torno a la creciente desconcientización histórica de la población mexicana, o a la decreciente -casi desaparecida- manifestación de conciencia histórica. Sin embargo, con la aplicación de esta

⁷ La presencia de la historia en el cine es una veta de investigación muy rica, aunque ya ha sido abordada por los estudiosos de la cinematografía, entre los cuales se encuentran algunos historiadores. En tal caso se encuentran los estudios realizados por Aurelio de los Reyes y Ricardo Pérez Monfort y, mucho más recientemente, la tesis doctoral que ha elaborado Francisco Peredo Castro, con el tema "Cine e Historia. Discurso histórico y producción cinematográfica. 1940-1952". No se han realizado, hasta donde sé, estudios históricos sobre la presencia de la historia en la televisión, con el caso concreto de las telenovelas mexicanas de carácter histórico.

encuesta parece que debo revocar, al menos en parte, tal afirmación: un 48% de la población encuestada acepta que la historia "ayuda a entender el mundo en que vivimos", mientras que un 36% señala que la historia "sirve para tener nuevas ideas". Por otra parte, un número menor afirma que la historia "sólo tiene importancia para el profesor o el historiador" (8%); que falsea la realidad (6%) o que resulta inútil (casi un 2%).

Hace sólo treinta años, quienes cursábamos estudios del nivel medio básico (secundaria) o incluso del medio superior (algún tipo de bachillerato) aprendíamos en general a ver la historia como "el conjunto de los hechos realizados por el hombre en el pasado", como "antecedentes" y "causas" de nuestro acontecer contemporáneo, pero sin establecer del todo un contacto específico, directo o procesal con nuestro mundo vivo y actuante. Apenas en algunos grupos de vanguardia, con algunos profesores también de vanguardia, empezábamos a visualizar lo que significaba "conocer el pasado para entender el presente". Y sólo dentro de los estudios profesionales encontrábamos, con todo el fundamento teórico, bien dentro del marxismo -a través de las enseñanzas de Wenceslao Roces-, o del historicismo -por la vía de Edmundo O'Gorman y sus discípulos-, la profunda interconexión de los procesos históricos, que en el juego conceptual de los tiempos vinculan el pasado, el presente y el futuro para integrar una percepción científica de la realidad histórica, con sentido real y aplicable a las sociedades en formación y en transformación.

Tales enseñanzas, complementadas con los avances teóricos que se siguen desarrollando en todos los confines de la cultura, se filtraron a través de los procesos escolares -pese a su burocratización- y han llegado hasta las formas iniciales de aprehender la historia, escolarmente en la primaria y secundaria, y extraescolarmente en todos los medios que he mencionado anteriormente.

En esto consiste, sin duda, el proceso de difusión de toda ciencia, que implica, irremediablemente, su popularización, así sea parcial. Pero a ello se debe, también, el

proceso de avance en el conocimiento que toda sociedad experimenta, independientemente de la profundidad con que lo perciba, la emoción con que lo sienta y la certeza con que lo aplique. Todo ello depende de otras condiciones -psicológicas, sociológicas, jurídicas, políticas- que no es el caso, por lo pronto, de analizar aquí.

En esta condición reside, a mi parecer, la particular importancia de los procesos educativos: su función como instrumento de transmisión entre los cultivadores de la ciencia básica -sea la física nuclear, la biotecnología o la historia- y los más amplios grupos de la población, incluso los más marginados -o quizá éstos de manera especial-, con el propósito de lograr el objetivo fundamental de toda ciencia: su utilidad para la sociedad, en el sentido más democrático del término.

En el mismo sentido, la gran mayoría de la población encuestada reconoce que el objeto de estudio de la historia es "el desarrollo de las sociedades humanas" (73%), mientras que sólo un 10% piensa que es "la identificación de los hechos políticos". Uno de cada diez piensa que la historia trata de averiguar "la evolución biológica del hombre", y sólo un 6% elige como objeto de estudio de la historia "la antigüedad de los restos fósiles". De cualquier manera, es notable que un 27.3%, casi la tercera parte de la población entrevistada, no pueda distinguir con claridad el auténtico objeto de estudio de la historia.

Con el propósito de ratificar el conocimiento anterior, otra pregunta intenta mayor precisión sobre la definición del hecho histórico, que muestra una mayor diversificación en las respuestas: la mitad de la población entiende que los hechos históricos son los que "afectaron la vida de uno o más pueblos", en tanto que un 18% consideran que son los que "investigan el origen de la vida". Se percibe aquí una gran confusión entre el sentido de la historia y el conocimiento de lo que se conoce como "historia natural". En orden menor, un 13% responden que los hechos históricos son los que "hacen los grandes personajes", lo que

no es extraño, y confirma en cierto modo mi suposición de una enseñanza de la historia individualista y exaltadora de los héroes.

En cambio, uno de cada diez concibe que los hechos históricos son los que "se recuerdan", o los que "investigan el origen de la tierra" (8.7%), incidiendo quizá de nuevo en la confusión con la historia natural, en tanto no me parece que pueda tenerse conocimiento suficiente como para distinguirla de la Geología.

Dado que, según las respuestas anteriores, no encontramos en la población interrogada un conocimiento profundo o sistemático de los métodos y las nociones teóricas de la historia, no debe extrañar que en las preguntas de carácter teórico o metodológico, las respuestas se orienten en un sentido más bien "tradicional" o de enseñanza institucional. Así, por ejemplo, al preguntar qué debe ser tomado en cuenta principalmente al estudiar historia, más de la mitad (55%) se inclina por "los documentos, testimonios o libros", en tanto que sólo el 22% eligen "el tiempo y el espacio" como puntos focales para el estudio histórico. De manera también tradicional, y quizá menos consciente aún, casi el 12% conciben los hechos políticos y militares como aspecto principal a tomar en cuenta en el conocimiento histórico, mientras que 9% prefieren los fósiles y restos arqueológicos, e incluso una pequeña proporción de 1.6% eligen "el clima y los suelos" como respuesta.

Se percibe entonces un conocimiento parcial de los aspectos teóricos y metodológicos de la historia, pero también parece haber una falta de precisión en cuanto a la definición del conocimiento científico. Así, al preguntar por el tipo de estudio que es la historia, la mitad de la población se inclina a decir que es "narrativo", mientras que sólo la cuarta parte afirma que es un estudio científico, y veinte de cada cien lo conciben como un estudio heroico. No deja de extrañar que un 4% de los encuestados conciba a la historia como un estudio "imaginario", y sólo 1.4% piensen que se trata de un estudio "poético".

En lo que se refiere a Museos, el resultado es el siguiente:

Museo Nacional de Historia (Castillo de Chapultepec)	729
Museo Nacional de Antropología	668
Museo de la Ciudad de México	348
Museo del Caracol	317
Museo Nacional de la Revolución Mexicana	208
Museo de Culturas Populares	181
Museo Casa de Frida Kahlo	152
Anahuacalli	127
Casa de Trotsky	63
Otros	126

La evaluación de las respuestas a estas dos preguntas sigue un criterio diferente a la mayor parte de la encuesta, en virtud de que se pidió a los entrevistados que indicaran todos los museos o sitios de interés histórico que conocieran. Se externaron, por ello, varias respuestas en cada pregunta, y los resultados presentan la suma de todas. Por otra parte, es necesario considerar también que elaboré una lista cerrada de ambos tipos de lugares, en la que elegí los que consideré representativos y, necesariamente, quedaron fuera muchos que podían haberse incluido. De todas maneras, el resultado es interesante, si bien no deja de responder a la lógica en este tipo de conocimiento: dado que la población encuestada reside en la capital del país, por obvias razones, los lugares que se mencionan como más conocidos son los que se encuentran en el área del Valle de México. Así, los seis sitios de interés histórico que se mencionan como más conocidos son el Castillo de Chapultepec, el Palacio

Nacional, la Plaza de las Tres Culturas, Teotihuacan, Tepotzotlán y Tula, mientras que el resto de los lugares mencionados se encuentran fuera del área capitalina.

Resulta extraño percibir que la Catedral Metropolitana no se encuentre entre los sitios más conocidos, y los motivos que para ello existan se prestarían a especulación. Es interesante, en cambio constatar que más del 2% de los encuestados indican conocer Ixcateopan, que podría pensarse es un sitio histórico sumamente alejado del conocimiento e interés de los capitalinos.

No es desdeñable, puesto que presenta un 10% de las opciones que señala la población entrevistada, el conjunto de respuestas que se agrupan bajo el rubro "Otros", que señalan zonas de interés histórico diferentes de los enlistados. Entre ellos, los sitios que se indican con más frecuencia son: el Templo Mayor –al que también se cita como museo- con 10 menciones; Malinalco y Mitla, con ocho; Chichén Itzá, Tulum , la Alhóndiga de Granaditas y Cuicuilco (5); Tenayuca (3); Uxmal, Xochicalco y Cholula (2).⁹

En cuanto a los museos, es importante constatar que el Museo Nacional de Historia, situado en el Castillo de Chapultepec, sigue siendo el más visitado, a pesar de que no es precisamente el mejor modelo de museo moderno que puede encontrarse en la ciudad de México. Es posible suponer algunas de las razones de la preferencia de los visitantes, no necesariamente relacionadas con el conocimiento histórico que de este sitio se tiene, y en cambio, puedan referirse a que el bosque es uno de los sitios de consuetudinaria visita popular para los capitalinos y para los visitantes de provincia, especialmente motivados por la tradición, una cierta nostalgia y la evidente curiosidad de encontrarse con un "castillo",

⁹ Con una sola mención aparecen también Guanajuato y San Miguel de Allende, Santa María del Tule, Teotenango, Comalcalco, Tepoztlán, Zaachila, Coacalco, Cholula, Edzná, Tolantongo, Cempoala, Calixtlahuaca, La Venta, Tamuín, Molino del Rey, y sitios tan peculiares como las Islas Marías, tan desconocidos como Campahuatlán, o tan imprecisos como Chiapas y la Ruta Maya.

que albergó a las cabezas de un Imperio fastuoso –por más invasor que fuera o quizá precisamente por ello- contrastante con la austeridad republicana y la real pobreza popular.

Por otra parte, si bien entre los cinco museos más conocidos se encuentran, además del anterior, el Museo Nacional de Antropología, el Museo de la Ciudad de México, el Museo del Caracol –situado también en el corazón del bosque de Chapultepec- y el Museo de la Revolución Mexicana, es importante constatar que sólo el Museo Nacional de Historia y el de Antropología son conocidos por más de la mitad de la población encuestada, mientras que los demás se encuentran muy por debajo de ese porcentaje.

De manera similar a la que se indica para los sitios de interés histórico, en el caso de los Museos incluí una opción para mencionar “Otros”. Me percaté posteriormente de que ni en esta opción, ni en la pregunta en general especificué que se trataba de museos históricos, por lo cual las respuestas a esta última cuestión se manifestaron así: el más ampliamente mencionado fue el Museo de Arte Moderno (MAM), con 15 menciones; enseguida el Museo de Historia Natural y el Universum, de la UNAM, con 11 menciones; el Museo Rufino Tamayo y el Museo de Cera empatan con 9; después, el recinto del Templo Mayor, el Museo Franz Mayer, el Museo de las Intervenciones, el Museo del Niño (Papalote), y el de Arte Contemporáneo tienen 6 menciones cada uno y, finalmente, con menos de tres menciones se encuentran los Museos del Carmen, Bellas Artes, el de la Electricidad, el de Carmen y Alvar Carrillo Gil, el Tecnológico, San Ildefonso, Cuicuilco, la Casa de Venustiano Carranza, el del Chopo, el Museo de Teotihuacan, el de la Estampa, el Universitario de Ciencias y Artes (MUCA), la Casa de Morelos, San Carlos, la Casa de la Corregidora –en Querétaro-, el de Ripley y, finalmente, para mi asombro, con una sola mención, el Museo Nacional de Arte (MUNAL).

Valdría la pena pensar, por una parte, en una política educativa de promoción de estos centros de conocimiento y cultura entre la población nacional, y por otra parte, en una

investigación específica del tipo y grado de conocimiento y conciencia histórica que la población que acude a estos lugares desarrolla con su asistencia a ellos.

Existe otro elemento que debe ser incorporado al análisis de los conceptos teóricos de la historia y de la percepción sobre la identidad nacional que se formuló como una pregunta referente a los elementos que constituyen la nacionalidad mexicana. En las respuestas, poco más de la tercera parte de los entrevistados (38.6%) optó por definir la nacionalidad mexicana a partir de elementos tradicionales o institucionales: la bandera, el himno nacional y la campana de Dolores, mismos que hace un par de décadas fueron definidos por el gobierno como símbolos nacionales, e incluso se les organizaron giras por toda la República: "Campana, Constitución y bandera llegaron a Pénjamo", reportó una inefable comunicadora de la televisión, en alguno de los muchos reportajes de la época que ni siquiera merecen ser registrados.

Un número ligeramente menor de entrevistados (37%) eligió el territorio, el gobierno y el pueblo como partes de la nación mexicana, mientras que un 22% concebían que el pasado común, el idioma —que no se precisaba, pero podía presuponerse que era el español— y la religión, conforman tal concepto. Sólo un 2% de los encuestados percibieron al mariachi, el sombrero charro y el folklore como partes fundamentales de su nación.

A partir de aquí, las preguntas que conforman el resto de la encuesta —excepto una última parte, que señalaré en su oportunidad— se refieren a datos del conocimiento histórico, y también a las imágenes que los encuestados tienen de ciertos personajes o hechos históricos. En realidad, en todas las preguntas se combinan ambas cosas.

Por ejemplo, al preguntar por las culturas que florecieron en Mesoamérica, la respuesta mayoritaria (90%) opta por "la olmeca, maya y teotihuacana" —lo cual muestra un

conocimiento bastante preciso del asunto-, mientras que muy pocos responden en forma errónea: "inca, chibcha y araucana" (6.3%); "fenicia, egipcia y china" (3.6%); y "germana y visigoda" (1%)

Tal parece que el conocimiento de la historia prehispánica es mayor que el de algunas otras épocas de la historia de México: al interrogar sobre las funciones de la Inquisición en la Nueva España, dos son las respuestas que comparten la mayoría: "vigilar la correcta práctica de la religión católica" (47%) y "torturar a los herejes para hacerlos confesar" (30%). Sorprende, sin embargo, el amplio número de respuestas que piensan que la Inquisición se dedicaba a "perseguir a los indios por sus prácticas paganas" (16%), sin saber que las Leyes de Indias protegieron a los indios contra la acción de la Inquisición. Por último, si bien es muy corto el número, llama la atención que haya quien conciba que la Inquisición tenía como funciones "procurar y administrar justicia" (1%), con aparente desconocimiento de los órganos de gobierno novohispanos, puesto que la respuesta mayoritaria se orienta en un sentido más cercano a las funciones reales del Santo Oficio.

De este mismo grupo de cuestiones podemos derivar que sí existe un conocimiento firme de los acontecimientos que la historia oficial marca como definitivos para el pasado mexicano, a partir de la evaluación de la pregunta que indaga por el *proceso* más importante de la historia de México, en el que la mayoría elige "los movimientos de Independencia, de Reforma y la Revolución Mexicana" (43%), en tanto que opciones menos formalmente conducidas e imbuidas pueden tener preferencia, pero en menor proporción. Así, casi la tercera parte opta por los procesos que se identifican con los movimientos sociales que lucharon por la obtención de libertad para su país.

En todo caso, se puede pensar que la población capitalina orienta su conciencia histórica en un sentido esencialista, colectivo, genérico y predeterminado, que concibe a

todo el pueblo mexicano actuando en conjunto en pos de una meta común, abstracta e indefinida: la libertad. Esta forma de concebir la historia nacional en cierta forma fue conducida por la historia oficial, al menos hasta antes de las reformas educativas de los setentas, tal como se percibe en los libros de texto, y se define en el propio nombre del llamado Museo del Caracol: "La lucha del pueblo mexicano por su libertad".

En menor proporción (17%) se elige como respuesta "la lucha por constituir una nación justa y soberana" que, aunque también esencialista, colectiva y predeterminada, propone una interpretación un tanto más autónoma y reflexiva sobre el sentido del curso histórico mexicano.

En número más reducido, las tres opciones siguientes muestran, sin embargo, una preferencia que se puede considerar subjetiva, decidida quizá por las condiciones de vida personal o la forma de aprendizaje escolar de la historia; así, como proceso más importante de la historia de México, el 7.6% se pronuncia por "la conquista y colonización de México"; por "las rebeliones indígenas durante la Colonia", 1.5% y por "las huelgas obreras de fines de siglo", el 1.4%

Con el propósito de identificar el conocimiento y la imagen que la población capitalina podría tener de algunas figuras relevantes de la historia de México, elegí dos personajes que consideré representativos, particularmente por las características de la situación política actual: Benito Juárez -en función de su origen indígena, su actuación en defensa de la soberanía nacional, así como su honestidad en la administración pública-, y Emiliano Zapata -por su representatividad como dirigente de luchas populares, particularmente campesinas e indígenas-. La imagen que ambos personajes tienen entre la población encuestada responde a una interpretación afectuosa, respetuosa y admirativa, si

bien no dejan de ser considerables las respuestas que reflejan una imagen negativa de ambos personajes.

Así, la figura de Benito Juárez es importante porque: "simboliza la honestidad política y la coherencia con sus ideales" (43%). No es de extrañar que se consideren de manera preferente ambas cualidades como muy importantes en un gobernante, especialmente en el momento por el que atraviesa actualmente la política mexicana. No se requiere demasiada perspicacia, ni tampoco un elevado nivel de escolaridad para percibir la pertinencia de tales cualidades en un estadista. Por otra parte, en segundo lugar, son poco más de la tercera parte de los encuestados (34.4%) quienes piensan que la importancia de Juárez radica en que "defendió la soberanía nacional de la intervención extranjera", consideración que requiere un mayor conocimiento de la historia y de la situación nacional e internacional actual.

Cabe aclarar que en las respuestas no se incluye ninguna que se refiriera específicamente a su origen indio, lo que quizá pueda señalarse como un error de mi parte. En virtud de que, por otra parte, las preguntas tienen respuestas cerradas, no se abrió una opción para que los entrevistados pudieran expresar su opinión al respecto.

En cambio, una respuesta capciosa capta un 12%: "protegió a los indios, a los que consideraba inferiores", mientras que otra, totalmente negativa, merece un 11% de las respuestas: "combatió ferozmente a la Iglesia y a la religión".

Esta última opción indica que la enseñanza religiosa, sumamente antiliberal, conducida desde los medios eclesiásticos, aún tiene peso importante en la población mexicana, aunque quizá menos que en épocas anteriores, previas a los años treinta de este siglo, o bien dentro del periodo porfiriano.

Por su parte, la figura de Emiliano Zapata tiene una mayor y mejor definición en el conocimiento y en la conciencia histórica de los encuestados, en tanto que sus respuestas se orientan mayoritariamente, en cuanto a su importancia, a considerar que "luchó por las demandas campesinas en la Revolución" (82%), mientras que sólo al 7% le parece importante señalar que "fue asesinado en Chinameca por el traidor Guajardo", como lo más relevante de su acción histórica. Sólo el 5.6% de los interrogados suponen que derrotó a Obregón en la batalla de Celaya, mientras que el 5% considera que Zapata es importante porque fue "el caudillo de maleantes y asesinos en el Sur", como se han empeñado en presentarlo los historiadores opuestos al agrarismo zapatista.

Para identificar el grado de conciencia histórica con que la población de la capital relaciona el pasado con el presente, diseñé algunas cuestiones como las siguientes, marcadas con los números 28, 31 y 32 ¹⁰. Así, se preguntan las razones por las cuales la Conquista, la Independencia y la Revolución Mexicana tienen relación con el interrogado. Las respuestas se orientan mayoritariamente en el sentido de que "la historia forma el presente y forma parte de nosotros" (72%), en tanto que 17% opinan que "son grandes sucesos que se conocen en todo el mundo", mientras que sólo 10.8%, consideran que tales hechos se relacionan con nosotros porque "son hechos que aprendimos en la escuela".

Con el mismo propósito se formularon en seguida varias interrogantes que intentan conocer la opinión que se tiene de la función de la historia en el momento actual ¹¹. A primera vista, este conjunto de cuestiones deberían figurar en otra sección de la encuesta, donde se interroga por la preferencia sobre la historia y otros temas referentes a aspectos

¹⁰ Vid Encuesta, Anexo 1.

¹¹ Vid Anexo 1, preguntas de la 31 a la 35

teóricos y metodológicos. Sin embargo, decidí incluirlas aquí por considerar que las preguntas anteriores habían sensibilizado a los entrevistados respecto del sentido de la encuesta misma, por una parte, y por la otra, porque constituyen un adecuado antecedente a la sección siguiente, que aborda temas un tanto más complicados, sobre la relación del proceso histórico nacional con la historia mundial, sobre algunos personajes destacados de la historia de México, y dos últimas cuestiones que implican la concepción integral de la historia.

En esta sección de la encuesta, la mayor parte de las respuestas se orientan en el sentido de que el estudio de la historia "es indispensable para construir un futuro mejor para todos" (64%), pese a que el enunciado de la respuesta es ambiguo e indefinido. Enseguida, la respuesta siguiente (27%) considera que la historia "es una materia que sólo sirve para ampliar nuestra cultura general", en tanto que se equipara el número de opciones que consideran que "los problemas actuales se pueden resolver sin necesidad de estudiar sus antecedentes históricos" (4%), o que "la historia es una materia menos importante que las matemáticas" (2.6%), e incluso que "como se ocupa sólo del pasado, la historia no tiene ninguna utilidad" (2%).

En la misma tónica, la pregunta 32 interroga por la influencia que algunos fenómenos del pasado tienen sobre el momento actual, con el siguiente resultado: poco más de la tercera parte de las respuestas (39%) admiten que en el México actual "podemos encontrar aún la presencia viva de las antiguas civilizaciones prehispánicas", lo que a mi juicio expresa el peso que la educación escolar, particularmente la primaria, otorga a la enseñanza y aprendizaje del conocimiento del México antiguo. No me parece muy clara, dada la forma de la pregunta y la respuesta cuantitativa, la medida en que los encuestados perciben que se habla de la presencia "viva" de tales culturas, y es posible que se piense en la existencia de

las "ruinas" que se conocen en todo el territorio nacional, y no necesariamente en la continuidad cultural sincrética que forma parte de la población nacional.

En segundo lugar (21.4%) se expresa que en el presente de México sólo es fuerte la influencia cultural de los Estados Unidos, lo que no es de extrañar, dada la evidencia cotidiana de tal influencia en todos los aspectos de la vida social. Nuevamente me parece difícil de percibir si las personas encuestadas eligen esta opción sólo en la medida de lo que la realidad presenta como obvio, sin establecer una clara relación con el pasado mexicano, que no se menciona en esta respuesta.

Casi en la misma proporción (21%) se piensa que en el México actual "se observa que la Revolución Mexicana no trajo ningún beneficio para el pueblo", lo cual -es pertinente decirlo-, constituye una respuesta capciosa, pues no teniendo fundamento histórico real, es una visión que puede compartir una gran parte de nuestro pueblo, en la medida en que la crisis económica y sus consecuencias se añan a la carencia de un conocimiento preciso y analítico de la historia contemporánea. Quizá cabría también considerar entre las razones para elegir esta respuesta el desprestigio que podemos suponer que ante los ciudadanos tiene ya el discurso oficial sobre la Revolución.

"La herencia cultural de los colonizadores españoles casi ha desaparecido" es la respuesta que sigue en número (11%), para definir como característica dominante del México actual, mientras que son el 8% quienes piensan que en la actualidad mexicana "no se reconoce la huella de las luchas entre conservadores y liberales". Ambas opciones demuestran claramente una falta de conocimiento del pasado tanto como del presente.

Con la misma orientación teórica se formula la siguiente pregunta: "Los grandes cambios históricos son determinados por..."

- el azar y el destino (3.4%)
- las fuerzas económicas de la subestructura (8.3%)
- la acción de las masas populares (25.2%)
- los grandes hombres que gobiernan los pueblos (31%)
- todos los factores, que coinciden en un momento dado (32.3%)

Me sorprende en este caso la amplitud y variedad de la elección de las respuestas, que indican, en el último caso, la seriedad de la conciencia histórica, de quienes saben que el acontecer histórico no está determinado por un solo factor, pero que está superado por una noción individualista, altamente determinista de la historia, de quienes conciben que el devenir histórico está movido por la voluntad de un solo individuo -o varios, pero a final de cuentas aislados-, que son los gobernantes y quizá, en última instancia, pudiera decirse que "los héroes", a la manera de Carlyle.

De todos modos, también sorprende la alta proporción de quienes tienen una conciencia más "comunitaria" o de acción colectiva de los procesos históricos, puesto que llega a ser una cuarta parte de la población la que afirma que el cambio histórico está determinado por la acción colectiva de grandes grupos, "las masas populares", cualquiera que sea el significado de este enunciado. Y al mismo tiempo, se encuentra presente un alto grado de conciencia determinista de la historia, bien sea en el sentido de poder controlar los procesos, cuando se piensa que el cambio histórico está determinado por "las fuerzas económicas", o incluso cuando resulta incontrolable, como debe serlo para quienes piensan que son "el azar y el destino" los que rigen los cambios.

Una más de las cuestiones que establecen una relación pasado-presente es la que se refiere "al régimen que actualmente gobierna nuestro país", para cuyo inicio se proponen cuatro opciones a elegir: la mayoría opta por la que indica que este proceso se inicia "después de la Revolución, con la Constitución de 1917" (54%). En segundo lugar se colocan quienes eligen "al terminar el gobierno de Lázaro Cárdenas, en 1940" (20%), en tanto que la proporción decrece, no demasiado, al escoger "con la conquista de la independencia, en 1821" (14%), y un poco menos cuando la opción elegida es "con la Reforma, por la separación de Estado e Iglesia" (12%).

Tengo la impresión de que cuando las preguntas y sus correspondientes respuestas se encuentran más orientadas a una percepción más institucional, escolar u "oficial", el resultado es más ampliamente mayoritario en la selección de la respuesta "pre-enseñada". En cambio, cuando existe una posibilidad de elegir en función de una aseveración que puede ser válida, pero no está predeterminada, el ámbito de selección se amplía y se diversifica, seguramente en función de otras condicionantes de conocimiento y conciencia que tenga cada uno de los individuos interrogados (familiar, diversos niveles escolares, relaciones de trabajo, influencia de los medios).

Otro conjunto de cuestiones que pueden agruparse entre sí, son las que establecen una relación entre la historia nacional y la historia mundial, que quizá fueron las que mayor resistencia o dificultad encontraron para ser respondidas por los entrevistados, según el reporte de los encuestadores.

Así, cuando se interroga por la relación que tiene el imperio de Napoleón Bonaparte con nuestra historia, las respuestas oscilan: poco más de la mitad opta por "invadió España y posibilitó la independencia de México" (55%), mientras que se dividen en dos niveles, quienes consideran que la relación reside en que "expandió las ideas liberales por el mundo"

(28%), o en que "se extendió por todo el mundo" (17%), lo que parecería confirmar mi aseveración anterior. En todo caso, es importante señalar que las respuestas parecen elegidas con cuidado, y no se trata de una elección simplemente al azar.

Cuando se interroga por la acción de Estados Unidos, al término de la Guerra de Secesión, de nuevo es casi la mitad la que considera que "pudieron extenderse por el Continente Americano" (45%), seguidos de quienes saben que "apoyaron a México en su lucha contra la intervención francesa" (36.6%), en tanto que hay quienes opinan que el resultado de tal guerra para los norteamericanos fue que "establecieron la esclavitud en todo su territorio" (11.5%), y sólo unos cuantos piensan que la consecuencia de la guerra fue que "mataron a todos los indios en su territorio" (6.8%).

Es posible que en este caso, la última respuesta pudiera parecer capciosa. En realidad, intenté proponer una opción evidentemente errónea con el fin de ver si había quienes pudieran orientarse por ella en función de una percepción sensible negativa hacia los Estados Unidos, además de un relativo desconocimiento de su historia.

Un tanto más complicada es la cuestión que pregunta por la importancia del desarrollo del capitalismo europeo para México. Dos terceras partes de la población (66%) saben que tal importancia consiste en que "permitió la industrialización en el gobierno de Porfirio Díaz". La diferencia con la siguiente respuesta es sensible: sólo una cuarta parte de los interrogados -menos de la mitad de la proporción anterior- supone que el capitalismo fue importante porque se expandió por los territorios de América Latina, en tanto que un 6.2% piensa que "se basó en la esclavitud", y aún el 4.2% hace residir la importancia del capitalismo para México en que "llegaron las modas de Francia".

Un conocimiento que puede ser menos común, y sobre todo, menos relacionado con la historia de México, es la toma de Constantinopla por los turcos, en 1453, cuya

importancia para nuestro país se sitúa, en la mayor parte de las respuestas presentadas, en el hecho de que "requirió de la búsqueda de nuevas rutas al Oriente" (65%), en una considerable diferencia con las tres restantes: "impidió la expansión del Cristianismo" (12.5%) -respuesta por cierto válida, aunque no especialmente importante para América-; "estableció un control sobre la zona musulmana" (13%) y "dominó toda el Asia" (9.4%).

Por último, en la relación entre la historia mundial y la nacional, se interrogó sobre la importancia del fin de la Segunda Guerra Mundial para México, con el propósito de percibir el grado de conciencia respecto del desarrollo del imperialismo y su influencia sobre América Latina, con el siguiente resultado:

- los Estados Unidos, triunfantes, volcaron interés y capitales hacia América Latina: 48.8%
- pudo participar en ella el Escuadrón 201: 27%
- fueron derrotadas las potencias del Eje Berlín-Roma-Tokio: 20%
- se expandió por el mundo la ideología nazi-fascista: 4.3%

Al concluir la primera fase en la evaluación de los resultados de la encuesta, es indispensable señalar que tal revisión permitió observar que existe cierto desorden en su elaboración, puesto que hay varias cuestiones que debieron agruparse juntas, para formar "bloques conceptuales", que tal vez hubieran hecho más fácil, o menos dispersa su aplicación, quizá con resultados diferentes. Un ejemplo de ello es la interrogante que cito enseguida:

Con el propósito de indagar si se conoce el *status* actual de México, y también si se conoce la Carta Magna, se pregunta por el régimen con que hoy está constituido nuestro país según la Constitución, con el siguiente resultado:

- república, democrática, representativa y federal: 57%
- república, democrática y federal: 31%

- república federal: 10%
- república centralista: 1.6%

Pese a que no se trata de una cuestión propiamente histórica, sí se refiere en cambio a una forma de conciencia social. Curiosamente, es una de las cuestiones que quizá contradicen más alguna de mis hipótesis, en la medida en que se tiene bastante conciencia de lo establecido en la Constitución, o quizá, como señalé anteriormente, se fijan de mejor manera los conocimientos aprendidos en los niveles de la educación elemental, independientemente de que la realidad no siempre los confirme.

A partir de aquí se inicia el siguiente bloque de cuestiones, que preguntan por la imagen –entendida como conocimiento y forma de percepción– que diversos personajes de la historia de México tienen en la mente de los mexicanos. Se eligieron dieciséis figuras históricas, indistintamente consideradas en la historiografía oficial como "héroes" o "antihéroes", necesariamente menos mujeres que hombres, dada la escasa consideración de las primeras en la misma historia oficial (18.7%). Se propusieron dos preguntas: la primera indaga por el grado de importancia que el personaje tiene en la construcción de la historia de México, mientras que la segunda interroga por el grado de conocimiento que sobre el personaje tiene el interrogado. Resulta interesante contrastar ambas.

Por ejemplo, Cuauhtémoc aparece como "muy importante" en la construcción de nuestra historia, con un 60.5%; pero un 32.5% de los encuestados lo consideran "algo importante"; mientras que sólo 7% lo consideran "poco importante". En cambio, sólo un 12% de los encuestados consideran conocer "mucho" la vida y los hechos de este personaje, mientras la mayoría, 47%, dicen conocerlo "algo", en tanto que el 37% afirman conocerlo "poco". De aquí podemos deducir que la imagen del Joven Abuelo como muy importante,

más que a un conocimiento profundo, se debe a una percepción afectiva, muy probablemente inducida por la relevancia con que aparece mencionado en libros de texto y formas de enseñanza primaria, además de su presencia como defensor de la "patria original" -la de los pueblos prehispánicos- frente al conquistador español. Cabe agregar que sólo un 5.7% por ciento de los encuestados afirman no saber "nada" de la vida y hechos del héroe de la defensa de Tenochtitlan.

Curiosamente, el caso de Hernán Cortés es similar: un tanto más diversificado en lo que se refiere a la apreciación de su importancia para la historia nacional, pero prácticamente igual en el conocimiento que los entrevistados dicen tener de él. De ellos, el 50% opinan que fue muy importante, lo que si bien es una mayoría, es sensiblemente menor que en el caso anterior; por ello se explica que el 34.7% piensen que Cortés es "algo importante", mientras que la cuarta parte de los encuestados opinen que es "algo importante", e incluso un 4.4% digan que es "poco importante".

Llama la atención que la figura del vencedor en el proceso de la conquista tenga una consideración más diversificada que la figura del derrotado; si bien no se niega, ni se elimina la importancia de Cortés, se hace evidente un proceso de enseñanza por el cual Cuauhtémoc tiene tanta o más relevancia que él en la medida en que seguramente se presenta como el defensor de la raíz original o del pasado primigenio, u otra consideración similar.

Al contrastar el conocimiento del conquistador con el del conquistado, la proporción es casi igual: poco más de la tercera parte (38%) dice conocerlo "algo"; en porcentaje equivalente, el 37.5% afirma conocerlo "poco"; sólo 14% dice tener "mucho" conocimiento sobre él y uno de cada 10 confiesa no saber nada del personaje.

Quizá porque la celebración de su tercer centenario la colocó en primer plano de popularidad, Sor Juana Inés de la Cruz es considerada como "muy importante" en la

construcción de nuestra historia por un 41% de los encuestados, en tanto que un 37% la consideran "algo importante", y 22% como "poco importante". De nuevo en aparente contradicción con las respuestas anteriores, un 38% dicen conocer "algo" de su vida y obra, mientras un 37.5% confiesan saber "poco", y sólo 14% afirman conocer "mucho" de la Décima Musa, en tanto que 10% reconocen no saber "nada" de ella.

De esta manera, parecería que la orientación respecto de su importancia en la historia nacional no se guía por un efectivo conocimiento, sino por una sensación de percibir tal importancia, quizá a partir de los medios de difusión que en cierta temporada colocan su figura en un lugar destacado de la escena noticiosa nacional, independientemente del lugar que haya ocupado en el pasado.

Una actitud diferente se encuentra con los más destacados personajes de la Independencia; tómese en cuenta que esta encuesta se hizo algunas semanas antes de que empezara a transmitirse por la televisión la telenovela "La Antorcha Encendida", en septiembre de 1996. En el caso de Miguel Hidalgo, es un impresionante 86.6% de los encuestados quienes afirman que es "muy importante" para la historia de México, de modo que sólo el 11.4% afirman que es "algo importante" y un 2%, muy escaso, dice que es "poco importante".

Señalé al principio de esta sección que estas respuestas son un tanto diferentes, porque de todos modos, sólo el 31.4% afirman conocer mucho de la vida y los hechos del Padre Hidalgo, mientras que el 44% dicen conocer "algo", en tanto que 22% y 2.6% señalan que conocen "poco" y "nada", respectivamente, del mismo personaje.

Por lo que se refiere a José María Morelos, la situación es similar: para el 77.4%, su acción fue "muy importante"; para el 19%, fue "algo importante", y para el 3.7% fue poco importante. En el mismo sentido, el conocimiento sobre él es "mucho" para el 23%; en

cambio, 43% afirman saber "algo" de su vida y hechos; 28% dicen saber "poco" y 6% confiesan no saber "nada" de él.

Por último, en lo que se refiere a personajes de la independencia, Josefa Ortiz de Domínguez se lleva el 56% como muy importante para la historia; el 33% como "algo importante" y el 11% como "poco importante". Y en una proporción similar, 39% dicen conocer "algo" de su vida y hechos; 36% afirman saber "poco" de lo mismo, en tanto que 13% conocen "mucho" de ella y 11% de plano no saben nada.

Las cifras y porcentajes con los que se evalúa la importancia de los personajes mencionados -especialmente los dos primeros-, así como el grado de conocimiento que sobre ellos dicen tener los entrevistados, es muy similar en los casos de Benito Juárez, Emiliano Zapata y Francisco I. Madero -lo que me place constatar-: Juárez es considerado como "muy importante" por un apabullante 84% de la población, en tanto que casi 12% lo consideran "algo importante", y sólo 4.4% lo conciben como "poco importante". En el caso de Madero, el 71% piensa que es "muy importante"; la cuarta parte de la población concibe que es "algo importante" y sólo el 4.4% lo considera "poco importante". Por último, en cuanto a las figuras que a mí me parecen muy destacadas, sobre todo para el momento actual, Emiliano Zapata reúne un 72.4% que lo considera como "muy importante", un 23.6% que lo piensa como "algo importante", y sólo un 4% concibe que es "poco importante".

Por otra parte, se encuentra una diferencia en cuanto a las cifras y porcentajes que se refieren a otros personajes de la historia mexicana, que resulta curioso revisar. Por ejemplo, Porfirio Díaz y Lázaro Cárdenas son considerados con el mismo grado de importancia para la historia de México, aunque podamos suponer que por razones distintas; se les considera como "muy importantes" por 67.6% y 64% respectivamente; como "algo importantes" por

26% y 26.6%, y como "poco importantes" por 6% y 9%, respectivamente. Se debe considerar que la figura de Porfirio Díaz ha sido recientemente promocionada a través de la telenovela "El vuelo del águila", que lo colocó en el centro de la atención del público televidente, pese a la deficiente calidad histórica de la serie.

Es claro, por otra parte, que existen personajes menos conocidos de la historia de México, sobre todo de la contemporánea, como es el caso de Plutarco Elías Calles, por un lado, y Frida Kahlo, por otro, pese a la gran promoción que por diversos motivos recibió la figura de ésta última en años recientes. Así, Calles es considerado como "algo importante" por un 44.6% de la población, como "poco importante" por una cuarta parte, y como "muy importante" por la tercera parte de los encuestados. La destacada pintora, por su parte, es considerada como "algo importante" por casi el 40% de la población, como "poco importante" por el 46%, y como "muy importante" sólo por el 15%.

Por último, como figura histórica del México contemporáneo se situó a Carlos Salinas de Gortari. La consideración de su persona puede percibirse como muy orientada por la imagen que de las consecuencias de su periodo de gobierno se han forjado en nuestros días: poco más del 40% de la población considera que el ex-presidente es "poco importante", mientras que un 40% lo considera como "muy importante", y un 20% lo concibe como "algo importante". Por otra parte, estas proporciones pueden contrastarse con la idea que los encuestados tienen del conocimiento que de su vida y hechos poseen: un 38.6% dicen tener "mucho conocimiento"; 34% consideran tener algún conocimiento, y sólo un 18% afirman saber poco. Hay un 9% restante que confiesa no saber nada de Salinas, lo cual resulta bastante extraño, si se considera la amplia difusión que este individuo y su gobierno han tenido en los últimos tiempos, particularmente en los últimos cinco años. Se puede decir que tal respuesta se basa en la distancia que existe entre el pueblo mexicano y sus gobernantes, cuyas vidas y acciones son prácticamente ajenas a las grandes mayorías.

Dos últimas cuestiones se orientan a investigar la percepción que puede tener la población capitalina en relación con los procesos metodológicos de la historia, así como con la imagen que la vida social del pasado proyecta en su mente. Para ello, se formularon dos preguntas que interrogan sobre los tres aspectos que parecen más importantes para comprender dos procesos históricos: las culturas prehispánicas y la Revolución Mexicana. Los resultados son los siguientes:

En lo que respecta a las culturas prehispánicas, todos los aspectos investigados tienen una consideración proporcional similar en cuanto a la mucha, relativa, escasa o nula importancia que pueden tener para su estudio y comprensión, en orden decreciente siempre.¹² Los aspectos que se consideran más importantes para la comprensión de estos procesos históricos son: el gobierno (59%); la religión (57%); la propiedad de la tierra (56%); la política y las clases sociales (53% cada uno). El último rubro, “clases sociales”, se enunció de esa manera por considerar que se trata de una denominación que la mayor parte de la gente entiende de mejor manera que “sectores”, “capas” u otros términos de más difícil comprensión. No se pretende utilizar una conceptualización teórica precisa respecto de la estructura social.

Por otra parte, hay una ligera variante en la proporción de las respuestas que eligen “la política” y “el gobierno”, para las que intencionalmente se hizo una distinción, partiendo del supuesto de que el conocimiento que de las culturas prehispánicas tiene la mayoría de la población no se refiere a los aspectos políticos de las mismas. Sin embargo, el resultado de la elección entre ambas no difiere mucho, lo que no necesariamente implica un conocimiento del tema. Sería necesario otro tipo de investigación para precisar si la importancia que se otorga a la política para el conocimiento de las culturas prehispánicas es más bien una suerte

¹² Vid Anexo 2, Reporte Estadístico General.

de traslación "presentista" de los interrogados, influenciados por la prioridad que los medios de difusión actuales otorgan a este aspecto de la vida social.

Es interesante también constatar que se percibe como de importancia media el estudio de aspectos como la geografía, la arquitectura y la antropología, e incluso se otorga una cierta validez a la matemática, para el estudio de las culturas prehispánicas. La razón de tal elección no puede deducirse de este estudio.¹³

En lo que se refiere a la Revolución Mexicana, tienen "muchísima importancia". en primer lugar, las clases sociales y los gobiernos (70% y 71%, respectivamente), y después la propiedad de la tierra (69%), la educación (62%), las ideologías (59%), y el movimiento obrero (56%). En cambio, no se otorga mucha importancia a la demografía (28%), la estadística (19%) y el arte (17%)

Una más clara percepción de los aspectos a estudiar que permitan un mejor conocimiento de la Revolución Mexicana puede atribuirse al hecho de que, después de todo, este fenómeno histórico es más cercano en el tiempo a los interrogados, a quienes, por otra parte, se les recuerda constantemente el proceso revolucionario a través de los medios de difusión, de los discursos políticos –menos cada vez, en los últimos periodos de gobierno- y de los procesos escolares educativos.

3. OTROS DATOS PARA LA INTERPRETACIÓN:

A partir de aquí iniciaré el análisis de los resultados de la encuesta en los que, con la ayuda del Dr. Enrique Alduncin Abitia y su equipo de trabajo, fue posible establecer referencias cruzadas de las respuestas anteriormente analizadas, en relación con los rubros

¹³ Vid. Anexo , Reporte Estadístico General.

de carácter socioeconómico y educativo que integraron la primera parte del cuestionario. La información así obtenida resulta sumamente rica y valiosa, aunque también muy compleja para interpretar. Por lo mismo, he elegido veinticinco de las cuarenta y seis cuestiones que integran el cuestionario, en las que me parece se pueden apreciar de manera más relevante algunas conclusiones a las que he llegado, a la vista de los resultados.¹⁴

El resto de las preguntas, aunque son también importantes, implican un análisis muy puntilloso, en virtud de que presentan múltiples respuestas, como es el caso de los ordenamientos cronológicos, las cuestiones sobre museos y lugares históricos, y las últimas cuatro interrogantes, que implican respuestas diversas. He dejado fuera de esta última interpretación, también, las cuestiones que se refieren a la relación de la historia mexicana con la mundial y algunas otras que parecen repetir ideas contenidas en preguntas anteriores.

En el mismo sentido, elegí sólo cuatro elementos para establecer referencias cruzadas, a saber: el sexo, la edad, la escolaridad y el ingreso de los interrogados. Los resultados obtenidos orientan a conclusiones interesantes que no son modificadas en lo fundamental por la contrastación con otros datos como la ocupación, la clase social en que se ubican, el tipo de medio de difusión en que se informan, etc.¹⁵

1. La primera pregunta interroga por “los hechos que constituyen la historia” y las respuestas mayoritarias se orientan en el sentido de indicar “todos los hechos humanos pasados”, tanto para los hombres (36%), como para las mujeres (43%), así como para los jóvenes menores de 19 años (42%) y los adultos de entre 45 y 59 años (49%) o mayores de 60 años (41%). En el mismo sentido mayoritario, en diversa proporción de menor

¹⁴ En el Cuestionario, la última pregunta tiene el número 49, pero en cambio no aparecen los números 44, 46 y 47, por un error en el momento de la impresión.

¹⁵ Cf. los Anexos I y 2 incluidos al final de este trabajo. De aquí en adelante, los entrecomillados reproducen los fragmentos correspondientes de la encuesta,

importancia, se orienta la respuesta de todos los grados de escolaridad y de todos los niveles de ingreso.

En segundo lugar se coloca la respuesta que indica que la historia la constituyen “los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades” y casi todos los rangos de sexo, edad, escolaridad e ingreso la eligen así, salvo una pequeña variante que otorga una ligera mayoría a los hombres (37.6%) y los niveles de ingreso mensual que se colocan entre cuatro y diez mil pesos, que la prefieren como opción correcta (40%) para colocarla en primer lugar, de la misma manera que los estudiantes del nivel profesional superior (52%) y las personas con ingresos mayores de diez mil pesos (70%).

La tercera posibilidad de respuesta, que indica “los hechos humanos más importantes” decrece considerablemente en la elección de todos los sectores, con la única excepción de los pequeños estudiantes de primaria, que las colocan como su segunda opción, lo que podría indicar una orientación en la enseñanza escolar en este sentido.

2. En segundo lugar se pregunta acerca del “gusto por la historia”, y se encuentra una mayoría de respuestas que indican que la historia les gusta “algo”, entre los estudiantes desde secundaria hasta el posgrado, en la misma proporción que los hombres (todos en un 44%), así como entre las edades de 15 a 44 años (45%), y en todos los niveles de ingreso que, sin embargo, ascienden en su preferencia: a mayor nivel de ingreso, mayor gusto por la historia.

En cambio, llama la atención que la preferencia de las mujeres se divida en dos rangos: la historia les gusta “mucho” a un 22.5% de las interrogadas, y “poco” a un 27%, mientras que sólo a un 4.5% les gusta “algo”.

3. Las “razones de su agrado por la historia” se dividen de hecho en dos: “porque adquiere cultura” y “porque le ayuda a comprender el presente”, respuestas que comparten un tercio de la elección, tanto en sexo, como en edad, escolaridad e ingreso, con dos excepciones dignas de mencionar: la de los estudiantes de posgrado y los que tienen un ingreso más elevado, que aceptan la relación de la historia con la comprensión del presente,

en proporción de 75 y 65%, respectivamente, lo que indica que una mayor preparación académica y una mejor ubicación socioeconómica orientan a una mejor percepción del sentido de la historia.

En algunos casos, la razón que indica gusto por la historia porque “le ayuda a conocer su país” es mayoritaria: tal es la situación de los estudiantes de primaria (41%) y la de quienes tienen ingresos menores a mil pesos, lo cual me parece que indica una preferencia más bien emotiva, vinculada con una enseñanza nacionalista de la historia desarrollada por la escuela elemental.

4. En sentido opuesto, se indaga también a aquéllos que indican que “no les gusta la historia”, que abarcan poco más del 8% del total de los interrogados. En todo caso, a la mayor parte de los hombres les disgusta la historia porque la consideran aburrida (31%), en tanto que la mayoría de las mujeres opinan que “tiene muchas fechas y nombres difíciles”, lo que, como señalé anteriormente, expresa una deficiencia en la forma de su enseñanza. Una proporción similar se refleja en los resultados que se refieren a la escolaridad, la edad y el ingreso, en el primer rubro de los cuales sólo se manifiesta una interesante cantidad de estudiantes de primaria y de educación profesional (25%) que indican su disgusto por la historia porque “nada tiene que ver conmigo”, lo que marca también una deficiente práctica en la enseñanza escolar de la historia, que hace caso omiso de la relación pasado-presente.

5. La cuestión siguiente se refiere a “lugares y formas en que se ha adquirido el conocimiento histórico” y la respuesta confirma un supuesto evidente: la mayor parte de la población nacional conoce la historia inicial y mayoritariamente en la escuela. En un promedio de 83.5%, las variables apuntan una diferencia menor, que se refiere a un 94% en la población menor de 19 años, y de 73 % en la mayor de sesenta, mientras que el rubro de escolaridad indica una diferencia entre el 94% de los estudiantes del nivel profesional, y el 75% de los estudiantes de educación primaria que afirman su conocimiento escolar de la historia como prioritario.

El resto de las opciones apenas merece la pena de tomarse en cuenta, pues prácticamente en todos los casos y todos los rubros es inferior al 10%. Sin embargo, cabe señalar que la mayor parte de la población no toma en cuenta las formas alternas de difusión del conocimiento histórico, fuera de las escolares, tales como los libros y las conferencias, los museos o los medios de comunicación o de entretenimiento como el cine o la televisión.

6. “El estudio de la historia, según su experiencia” es el enunciado de la siguiente cuestión. La elección de la respuesta se orienta mayoritariamente a expresar que “ayuda a entender el mundo en que vivimos”, lo que indica un alto grado de conciencia histórica, si se atiende a la definición que se mencionó páginas atrás. La proporción de quienes eligen esta afirmación presenta un máximo de 78% en el nivel de ingreso más elevado, y un 61% entre quienes alcanzan estudios de posgrado, y presenta un porcentaje mayoritario tanto entre hombres como mujeres, en todos los niveles de edad y escolaridad, con la sola excepción de quienes tienen estudios de primaria, en los primeros tres grados, que sólo seleccionan esta respuesta en un 14%.

Una segunda opción de respuesta es la que indica que el estudio de la historia “sirve para tener nuevas ideas”, lo que me resultó interesante, pues permite suponer, además de una percepción vigente de la historia, una proyección del conocimiento histórico hacia el mundo presente y quizás hacia el futuro en construcción. El rango de respuestas en este sentido se manifiestan en un 36 % entre hombres y mujeres; un 33% en los diferentes niveles de escolaridad –con un mínimo del 28% en el nivel profesional inicial y un sorprendente 48% en los tres primeros años de la educación primaria- y una media del 40% en los diferentes rangos de edad e ingreso entre los encuestados.

Podría inducirse de aquí alguna reflexión en torno al sentido “utilitario” de la historia, en el sentido de que debe “servir” para algo: sólo si el estudio de una disciplina sirve para algo, este servicio le otorga un determinado valor, que la hace apreciable en cuanto a su validez para la vida contemporánea.

7. En la siguiente cuestión se pregunta cuál es “el objeto del estudio de la historia”, y las respuestas no sorprenden, ni varían en los cuatro rubros analizados, tal vez porque las respuestas a elegir orientan hacia la más evidente: “el desarrollo de las sociedades humanas en el tiempo”, con una media de 72% para hombres y mujeres, así como para los diversos niveles de edad y de ingreso. Sólo existe una variante menor entre quienes alcanzan los grados iniciales de la educación primaria, quienes dividen sus opciones entre la respuesta antes mencionada, primero; después la que indica como objeto de estudio de la historia “la antigüedad de los restos fósiles” y por último la que menciona “la identificación de los hechos políticos”, lo que nuevamente permite encontrar una forma inadecuadamente orientada de la enseñanza de la historia en la educación primaria, particularmente en sus tres primeros años.

El resto de las respuestas no merecen mucha atención, pues en lo general no llegan a superar el 10%.

8. Formulada en el mismo sentido que la anterior, la pregunta que interroga por “el carácter de los hechos históricos” presenta, sin embargo, algunas variantes, pese a contener en sus respuestas elementos similares, aunque enunciados de manera diferente. Así, hombres y mujeres responden por igual que “los hechos históricos son los que... afectaron la vida de uno o más pueblos”, en la mayoritaria proporción del 50% en ambos casos. Es mayor la proporción que elige esta respuesta entre quienes alcanzaron estudios profesionales (hasta el 75%), o entre los entrevistados de mayor ingreso (72%).

A diferencia de lo anterior, se manifiesta una proporción importante entre quienes consideran que los hechos históricos “investigan el origen de la vida”. Esta respuesta se presenta en una media de casi el 20%, entre quienes tienen una escolaridad desde primaria hasta los primeros años de los estudios profesionales, así como entre quienes tienen menores niveles de ingreso (de quinientos a cuatro mil pesos mensuales).

Otra respuesta interesante, que indica una percepción individualista de la historia es la que indica que los hechos históricos son los que “hacen los grandes personajes”, y que fue

elegida por un importante 30% de personas mayores de 60 años y un 12 y un 14% de hombres y mujeres, respectivamente.

Cabe señalar que en esta pregunta no se incluyó una opción que indicara la participación popular en la realización de los fenómenos históricos, puesto que no se trataba de indagar por el sujeto de la historia, sino por el carácter histórico de los acontecimientos.

9. Con el propósito de investigar el grado de percepción de los métodos históricos, se interroga “qué debe tomarse en cuenta, principalmente, en el estudio de la historia”. La respuesta que indica que son “los documentos, los testimonios y los libros”, es siempre mayor al 50% en todos los rangos de sexo, edad, escolaridad e ingreso, lo que me parece indicar una idea de la historia “empapelada”, cuyos registros se guardan en archivos y bibliotecas. No se pensó en incluir en esta pregunta una referencia a los nuevos medios de registro, electrónicos o cibernéticos, que pueden convertirse también en fuentes históricas, pero que en este caso complicarían las opciones de respuesta para los interrogados.

Existe una variable interesante, pues el segundo rango de las respuestas corresponde a la elección de “el tiempo y el espacio”, como principal indicador del estudio de la historia, con proporciones no despreciables de 22 y 21% entre hombres y mujeres, respectivamente; de 30% entre quienes alcanzan estudios profesionales y de posgrado, y de 25 a 28% entre los jóvenes menores de 30 años. También se presenta esta elección entre quienes tienen ingresos más bajos y más altos; de éstos, los de ingreso superior indican esta respuesta en proporción de un 40%. El concepto de una historia viva y activa podría subyacer en la elección de esta respuesta, lo que contrastaría con la siguiente consideración.

Curiosamente, se presenta también una proporción importante (25%) de personas mayores de 60 años que consideran que el mejor indicador para el estudio histórico son “los hechos políticos y militares”, lo que indicaría que la “historia de bronce”, que critica Luis González, es una percepción que tiende a superarse pues se presenta sólo en personas de mayor edad.

10. Para ratificar la reflexión anterior, la pregunta siguiente se orienta a caracterizar “el tipo de estudio que es la historia”. En este caso encuentro una mayor diversidad en las respuestas, pues si bien la mayoría se inclina por afirmar que la historia es un estudio de carácter “narrativo” –respuestas de alrededor del 50% en todos los rangos elegidos-, hay una importante proporción de hombres y mujeres -la cuarta parte-, que piensan que tiene un carácter “científico”; también se elige esta respuesta en todos los grados de las edades consideradas, e incluso en los diferentes niveles de ingreso. En lo que se refiere a la escolaridad, quienes alcanzan estudios profesionales superiores saben que la historia es una disciplina científica (43%) e incluso entre quienes tienen estudios de posgrado, la respuesta en este sentido supera a las demás (55%)

No deja de ser importante la consideración de que la historia es un estudio heroico, pues incluso en quienes alcanzan sólo estudios primarios, la elección de esta respuesta es de una tercera parte del total (32%), al igual que en la población de menor ingreso.

11. “El inicio de la historia” es otro elemento que presenta interesantes variables, por la confusión que, como señalamos antes, se presenta al considerar una concepción religiosa. En este sentido la respuesta mayoritaria relaciona el inicio de la historia con la presencia de los hombres sobre la tierra, pero la idea de que la historia empieza “desde que Dios creó al mundo” es la opción elegida por quienes tienen un menor nivel de escolaridad: 45% entre quienes tienen estudios primarios, que sólo eligen la respuesta correcta en un 22%.

En el mismo sentido, es muy importante constatar que el concepto religioso de la creación del mundo como inicio de la historia es una idea que priva en la tercera parte de la población de todas las edades (30%), así como entre el nivel de ingreso menor (41%), proporción que decrece en proporción inversa al aumento del ingreso, para alcanzar, de todos modos, un importante 24% en los de ingreso mayor.

Sorprende también, por otra parte, encontrar que la idea de que la historia se inicia “cuando se descubrió la escritura”, priva (44%) entre quienes alcanzan estudios de posgrado y entre las personas de más alto ingreso (43%), lo que podría indicar que para estos sectores la historia es válida sólo cuando queda testimonio escrito de su acontecer, consideración que

propondría un grado de sustentación a una forma de comprobación materialista del conocimiento histórico.

12. Otra opción interesante aparece al preguntar por “el fin de la historia”: en la misma proporción, hombres y mujeres saben, en su mayoría (50%), que éste “sólo llegará con el fin del ser humano sobre la tierra”; pero la concepción de una historia regida por el azar aparece también, cuando una porción similar de hombres y mujeres (40%) piensan que “no se sabe cuándo llegará” el término de la historia.

Esa relación porcentual se mantiene casi inalterable al revisar los rubros de edad, escolaridad e ingreso, con sólo una excepción notable. La opinión de las personas mayores de sesenta años se divide en tres respuestas: la mayoría de este sector (58%), opina que “no se sabe cuándo llegará” el fin de la historia, pero después, en partes iguales (17%), se considera que la historia terminará con el fin del ser humano sobre la tierra o que el fin de la historia “ya pasó; hoy sólo se vive el presente”.

La elección de esta última respuesta me parece desconcertante y no alcanzo a atribuirle una razón válida que permita explicarla, pues la incluí casi con la certeza de no encontrar ninguna persona que la eligiera.

13. Siempre dentro del mismo propósito de indagar el sentido que se atribuye al desarrollo histórico, la siguiente cuestión aborda el problema de interrogar por “los hechos históricos que se consideran más importantes”. Sin lugar a dudas, la más amplia proporción de respuestas, en todas las referencias cruzadas eligen como respuesta: “todos en conjunto”, en una media del 50%. Pero no deja de ser interesante la proporción que obtienen otras respuestas, como la que indica que los hechos históricos más importantes son “los acontecimientos políticos, como cambios de gobierno”, entre quienes tienen una escolaridad de los primeros tres años de primaria (23%), o quienes tienen ingresos inferiores (13%); o bien la que propone que son “los hechos sociales, como las revoluciones”, entre los varones (12%), o entre quienes tienen estudios de primaria (14%), o entre las personas de 45 años en

adelante (13%). Encontramos aquí una buena proporción de respuestas que indican una percepción de la historia como desarrollo político, en los rangos señalados.

Llama la atención también, dentro de esta misma cuestión, que los “fenómenos culturales, como la pintura y la música”, no sean considerados “hechos históricos importantes”, pues en ninguno de los casos considerados llegan a obtener más del 3% de las respuestas.

14. Para hacer más concreta la referencia a “los hechos históricos importantes” se interrogó también por “los referentes a la historia de México”. En este caso, las referencias cruzadas no arrojan mayores diferencias con las respuestas analizadas de manera general, pues en todos los casos la preferencia mayoritaria sigue orientándose hacia “la Independencia de México”, con una media del 47% en el rango de la escolaridad, del 53% en el caso de la edad, y del 54% en el del ingreso. Es necesario señalar que el hecho histórico nacional al que menor importancia se le concede es la Expropiación Petrolera, que en ninguno de los rangos considerados llega a obtener más del 4% de las respuestas.

15. Otra pregunta que tiene gran importancia en cuanto a la conciencia histórica se refiere es la que interroga por “el sentido de la Patria”. En este caso, la información cruzada presenta una mayor variedad en las respuestas: si bien la mayoría de los interrogados, como ya se consignó antes, optan por señalar que su patria está integrada por “el territorio nacional, el gobierno y el pueblo”, un porcentaje importante opta por “el lugar donde nació”, como respuesta, lo cual arroja un sentido de pertenencia, particularmente importante entre quienes tienen sólo la educación primaria (30%, que supera a otras respuestas), si bien en este rubro se elige también “la herencia de las tradiciones indígena y española” como respuesta mayoritaria en este mismo grado de escolaridad, en proporción mayor (38%), lo que me parece indicaría, una vez más, la incidencia de la educación escolar, particularmente primaria, en la formación de la conciencia histórica de este sector de población.

16. Directamente relacionada con la pregunta anterior, se pretende averiguar "cuándo considera la población que México empieza a ser su patria". La respuesta mayoritaria, como se ha consignado ya, curiosamente indica que "cuando conquista su independencia de España", en una media del 33%, y sólo se presenta una ligera variante en el rango de la escolaridad, pues entre las personas que alcanzan sólo la educación primaria se opta por la respuesta que indica que México empieza a ser su patria "cuando llegan sus primeros pobladores, hace 40 mil años" (29%).

Es interesante constatar también que entre las personas adultas –de hasta 44 años, con escolaridad del nivel profesional-, un tercer rango de la respuesta se orienta por la que señala el inicio de la patria "después de la Revolución, al constituirse el nuevo Estado" (20%), o que también entre los varones, adultos, de ingresos más altos, se consigna como respuesta que la Patria se inicia "al desarrollarse el señorío mexicana" (18%). De nueva cuenta se manifiesta en este caso la orientación que a la información histórica ofrece la enseñanza escolar de la historia.

17. En la siguiente cuestión, nuevamente el grado de escolaridad establece una variable importante en la respuesta. Al indagar la caracterización de "los héroes en la historia", si bien la mayoría de los interrogados se inclinan por señalar que son los "individuos que destacaron porque sus cualidades eran adecuadas al momento que les tocó vivir", quienes alcanzan la escolaridad primaria, así como los individuos menores de 19 años y mayores de 50, prefieren decir que son los individuos que destacaron por su valor en las batallas (50%), mientras que quienes llegan a cursar estudios profesionales se inclinan por la primera respuesta en una proporción del 65%. Esto indica que la caracterización de los héroes como guerreros, incorporada en una concepción tradicional y épica de la historia, se manifiesta con más claridad en los muy jóvenes o los ancianos, que pueden tener una percepción más emotiva o menos racional de los procesos históricos.

Es importante constatar que una parte considerable de la población –el 20% aproximadamente-, de todos los niveles de ingreso y todas las edades, afirman que los

héroes son “personajes de enorme inteligencia, que aportaron grandes ideas a la humanidad”.

18. Otra interrogante que presenta interesantes respuestas es la que pregunta por “los elementos que forman la nacionalidad mexicana”. En este caso, las respuestas se dividen, en principio, en dos grandes rubros: el que responde que dichos elementos son “el territorio, el gobierno y el pueblo” obtiene la mayoría porcentual entre quienes alcanzan estudios de posgrado (40%), las personas mayores de 45 años (43%), y quienes obtienen ingresos mensuales superiores a diez mil pesos (50%). En cambio, la respuesta que propone como elementos integradores de la nacionalidad a “la bandera, el himno nacional y la campana de Dolores”, obtiene el más alto porcentaje entre quienes tienen la educación primaria (57%), la secundaria (48%), los jóvenes menores de 19 años (42%), las mujeres (40%) y quienes tienen ingresos mensuales inferiores a mil pesos (58%). Ello me orienta a concluir que a menor edad, educación e ingreso, se tiene una percepción más emotiva, más fundada en los símbolos y menos informada de la nacionalidad, en tanto que la mayor edad, educación e ingreso, presentan una percepción más racional y mejor informada, desde la perspectiva jurídica o política.

Es importante concluir también que se manifiesta una proporción importante (alrededor del 30%) entre la población que tiene educación profesional y de posgrado, así como en la de más altos ingresos, que tienen conciencia de que la nacionalidad está integrada por “el pasado común, el idioma, la religión y la cultura”, lo que permite suponer una formulación más elaborada y mejor informada en estos sectores.

Es interesante constatar finalmente un 10% de respuestas, entre la población que alcanza el posgrado, que elige “el mariachi, el sombrero charro y el folklore”, como elementos integradores de la nacionalidad, respuesta que, por otra parte, no alcanza ni un 5% entre el resto de los rangos evaluados.

19. La siguiente interrogante elegida para su análisis aborda un tema más concreto del conocimiento histórico. Se trataba de indagar “la idea que sugiere el término Cananea”

en el conocimiento de los encuestados. El resultado se inclina mayoritariamente por considerar que se trata de “una huelga obrera reprimida sangrientamente en el Porfiriato”, concepto que llega a alcanzar el 80% de las respuestas entre los varones, que tienen estudios entre preparatorios y profesionales, menores de treinta años, y con ingresos superiores; si bien se presenta un importante 30% entre la población que tiene sólo la educación primaria, o las personas mayores de 60 años, que indican que el término les sugiere “una película de tema histórico”, lo que indica un desconocimiento escolar de la historia del movimiento obrero.

20. Con una ligera variante en la formulación de la pregunta, la siguiente cuestión intenta indagar “el grado de importancia que tiene alguno de los procesos históricos mexicanos”, entre los cuales la selección se divide en dos: la mayor parte de los hombres y las mujeres por igual (43%), quienes tienen una escolaridad superior a la secundaria (43% en promedio) y quienes tienen ingresos superiores a mil quinientos pesos mensuales (46%, en promedio), consideran que “los movimientos de Independencia, de Reforma y la Revolución Mexicana” son los procesos más importantes de la historia nacional; en tanto que los jóvenes menores de 19 años y las personas mayores de 45 (35%), así como quienes tienen los ingresos más bajos (39%) y los que alcanzan sólo la educación primaria (42%), otorgan la mayor importancia a “la lucha del pueblo mexicano por su libertad”. De nueva cuenta, la percepción emotiva, vinculada a la historia oficial, se manifiesta en la elección de una respuesta que se repite en la enseñanza escolar elemental y en varias de las formas de difusión que asume el discurso histórico tradicional.

No deja de ser importante tomar en consideración que alrededor de un 20% en todos los rangos analizados otorga también la importancia mayor a “la lucha por constituir una nación justa y soberana”, lo que permite suponer en esta respuesta una conciencia que engloba todos los procesos históricos de México, incluso los que se mencionan en las respuestas anteriores.

21. Las dos cuestiones siguientes eligen como objeto de su indagación a sendas “figuras relevantes de la historia nacional”, particularmente significativas en la actualidad. La primera es la de Benito Juárez, a quien se pretende caracterizar en cuatro diferentes formas. La caracterización elegida por la mayoría de las respuestas es que su persona es importante porque “simboliza la honestidad política y la coherencia con sus ideales”, en una media del 40% en todos los rangos analizados, con la sola excepción de las personas que alcanzan educación de posgrado, o que tienen ingresos más altos, que en un 50% eligen caracterizar a Juárez porque “defendió la soberanía nacional de la intervención extranjera”, respuesta que, en los demás grupos analizados, siempre queda en un segundo lugar, con una media de 33%.

Interesa señalar que, entre los menores de 19 años y los mayores de 60, así como entre las personas de ingreso más bajo y más alto, se señala que Juárez es importante porque “protegió a los indios, a los que consideraba inferiores”, respuesta que alcanza un 39% entre las personas que hicieron sólo los años iniciales de la primaria.

La figura de Juárez parece identificarse en estos casos con la del pequeño pastor indígena que se presenta en el mítico relato infantil, y que perdura entre los individuos de menor y mayor edad, así como entre los menos ilustrados.

22. Por su parte, la figura de Emiliano Zapata se caracteriza mayoritariamente, en todos los rangos analizados, porque “luchó por las demandas campesinas en la Revolución”, respuesta que obtiene hasta un 90% entre las personas que tienen estudios profesionales y de posgrado, o entre los de mayores ingresos, mientras que su identificación como “caudillo de maleantes y asesinos en el sur” no obtiene respuesta alguna en estos mismos sectores, en tanto que en los demás rubros revisados no llega siquiera a un 9%.

Tal como señalé anteriormente, esta caracterización parecería manifestar una apreciación muy positiva de ambas figuras históricas, generada quizá en la puesta al día que de ambos personajes se tiene en la actualidad, por la defensa de las causas de los marginados y el contraste con un sistema gubernamental marcado por la corrupción y la impunidad.

23. Entre los indicadores que me parece reflejan una forma de conciencia histórica, se encuentra el de la relación del pasado con el presente, por lo que la siguiente cuestión elegida para su evaluación interroga por “la relación que con el entrevistado pueden tener acontecimientos como la Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana”. En una proporción muy relevante, que abarca prácticamente todas las referencias cruzadas que se analizan, la respuesta elegida es que tales acontecimientos tienen relación con el interrogado porque “la historia forma el presente y forma parte de nosotros”, en porcentajes que llegan al 90% entre las personas que tienen los ingresos más elevados o que tienen estudios de posgrado, si bien entre quienes llegan sólo a los primeros grados de educación primaria, la proporción es de sólo 41%, cifra que iguala la elección de la respuesta que indica que esa relación se da porque “son grandes sucesos que se conocen en todo el mundo”, lo que a mi juicio indicaría una orientación en tal sentido enseñada en las escuelas elementales.

En todo caso, la proporción mayoritaria manifiesta la importante formación de una conciencia histórica que relaciona el pasado como constitutivo del presente, concepto superior a los de las demás respuestas mencionadas.

24. En el mismo sentido anterior, la cuestión siguiente busca “la identificación de algún rasgo dominante en el México actual”, que tenga una proyección histórica y propone cinco características que pueden elegirse como dominantes en la actualidad de nuestro país. En este caso se presenta un abanico más amplio en la selección de las respuestas entre las que puede advertirse una ligera superioridad para la que indica que en el México de hoy se identifica “la presencia viva de las antiguas civilizaciones prehispánicas”, en una media del 38% entre todos los rangos analizados, proporción que es seguida muy de cerca por la opción que indica que “sólo es fuerte la influencia cultural de los Estados Unidos” en la contemporaneidad nacional, que llega a alcanzar una proporción de 28% entre las personas de ingresos medios y entre quienes alcanzan estudios profesionales. Esta respuesta expresa una clara percepción, al menos en una cuarta parte de la población, del sentido de dependencia que, privativa en lo económico, implica también una imposición cultural desde el vecino país del Norte.

Llega a ser también importante la preferencia de quienes consideran que en el México actual “se observa que la Revolución Mexicana no trajo ningún beneficio para el pueblo”, respuesta que alcanza hasta el 50% entre quienes tienen estudios de posgrado, 43% entre las personas de ingresos más elevados y 26% entre las personas de ingresos medios o con el nivel de estudios profesionales. Esta última respuesta podría deberse, más que a una proyección histórica, a la considerable devaluación que el prestigio de la Revolución Mexicana tiene hoy, o a la simple observación de la crítica situación actual para la mayoría de la población.

25. Finalmente, elegí como corolario la pregunta que interroga por “la razón de los grandes cambios en la historia”, proponiendo cuatro respuestas para ello, de las cuales, la que presenta una ligera superioridad es la que señala a “los grandes hombres que gobiernan los pueblos”, como motivadores de las transformaciones, en una proporción del 50% entre quienes tienen estudios de primaria, o del 43% entre las personas de menores ingresos, mientras que aquéllos que alcanzan estudios de posgrado no la consideran en absoluto (0%), en tanto que en los demás rangos analizados esta respuesta encuentra una media del 33%. Parece evidente que la mayor preparación académica implica una conciencia histórica mejor definida en el sentido de considerar la opción individualista como improcedente en las transformaciones históricas, como señalo más adelante.

Cuenta también con una preferencia amplia la respuesta que considera como determinante de los grandes cambios históricos “la acción de las masas populares”, que llega a un 43% entre los mayores de sesenta años, y alcanza casi un 30% entre las personas de ingresos medios, entre los varones y quienes alcanzan estudios de bachillerato o profesionales.

Otra respuesta que aglutina la elección de algunos sectores es la que señala que los cambios históricos son producidos por “todos los factores, que coinciden en un momento dado”, que llega a obtener más del 70% entre las personas con ingresos más altos o con escolaridad de posgrado, en tanto que sólo alcanza un 16% entre los de ingresos más bajos,

así como de escolaridad elemental (14%), mientras en los rangos de ingresos mayores que el medio, y escolaridad preparatoria y profesional tiene una proporción de 35% en promedio.

Es importante destacar también que la idea de que las transformaciones en la historia son producidas por “el azar y el destino”, es rechazada en su mayoría, pues sólo llegan a elegirla un 10% de quienes tienen nivel de ingreso menor, escolaridad más baja, o edades superiores a los sesenta años, mientras que el resto de la población no supera el 5% en la elección de esta respuesta. Ello permite suponer que la idea de la historia como un proceso azaroso e indeterminado no es privativa entre la población de nuestra capital.

La última respuesta, que indica la determinación del cambio histórico decidida por “las fuerzas económicas de la subestructura”, apenas si fue elegida por un 12 o 13% de quienes llegan a los estudios profesionales, o tienen un salario menor al mínimo, lo que permite inferir que no se le ha dado muy amplia difusión a un economicismo esquemático, ni siquiera entre quienes han cursado estudios superiores al bachillerato, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde tal concepción se ha difundido más intensamente.

4. UNA PRIMERA EVALUACIÓN DE LA ENCUESTA.

El análisis de toda esta información me lleva a realizar algunas consideraciones que podrían corroborar o rectificar algunas hipótesis iniciales. Intentaré recogerlas en la parte final de este trabajo. Por lo pronto, expondré aquí algunas ideas derivadas del análisis anterior.

Se ha hecho evidente que las características de la enseñanza de la historia en el nivel elemental se manifiestan en la evaluación de la encuesta realizada, a través de diversos indicadores. En primer lugar se puede presumir una noción de la historia constituida por un gran conjunto de acontecimientos, abundantes en fechas y nombres, que producen una cierta

forma de rechazo por la historia. Este rechazo, sin embargo, puede percibirse en menos de la décima parte de la población, lo cual permitiría suponer que una deficiente enseñanza de esta materia se estaría modificando, aunque permanezca aún en diferente medida, especialmente en la escuela elemental.

Pese a todo, una buena parte de la población considera que la historia le permite comprender el mundo actual, aunque esta fórmula de comprensión de la historia, sin embargo, no necesariamente coincide con un conocimiento preciso de las condiciones del presente, y menos aún de las formas en que los procesos históricos desembocan en la actualidad. Ello se percibe en la diversidad e imprecisión de las respuestas que identifican diversos factores de caracterización de la importancia de los sucesos históricos del pasado y de las características del presente. Como ejemplo de ello tendríamos la pregunta que interroga por las características del México actual –número 32 de la encuesta- donde, según se analizó líneas arriba, las respuestas se dividen casi por igual entre la pervivencia de las culturas prehispánicas, la influencia cultural de los Estados Unidos y la inoperancia de la Revolución Mexicana para el beneficio del pueblo.

Por otra parte, el peso de la formación histórica en la escuela elemental se percibe tanto en la conformación de una identidad nacional que se construye con la identificación de algunos sucesos y personajes destacados, como en la noción del concepto de patria, la conciencia de pertenencia a una comunidad –familia, región, país- y la identificación de signos o símbolos que son elementos constitutivos de la nacionalidad.

Otra conclusión interesante es que, si bien se tiene muy clara idea de que la historia está formada, en general, por el desarrollo del conjunto de los acontecimientos pasados de las sociedades humanas, no se sabe en cambio, con precisión, dónde se encuentran los límites inicial y terminal de la historia. Si, como se dijo antes, en la mayoría de la población es clara la idea de que el conocimiento histórico permite la comprensión del presente, ello

permite inferir una cierta forma de conciencia histórica en la que, sin embargo, no se llega a precisar con claridad la participación que cada individuo considera tener en el desarrollo histórico y, por lo mismo, no se puede definir tampoco el grado de conciencia que puede tener respecto de su participación en la construcción del futuro de la sociedad a la que pertenece.

De nueva cuenta, esta consideración permite evidenciar la importancia de la educación primaria en la formación de criterios históricos que se conservan en las personas de edad avanzada, pero se manifiestan en mayor medida en quienes tienen sólo los primeros grados de educación.

Si consideramos que la mayor parte de la población afirma haber adquirido sus conocimientos históricos en la escuela, no es de extrañar el conjunto de aseveraciones que de esta premisa se derivan.

Por ejemplo, en lo que se refiere a la consideración de los individuos destacados de la historia nacional, es de señalar el peso que la educación escolar tiene en la formación histórica de la población urbana al privilegiar la importancia de algunos personajes a los que de manera tradicional se considera como "héroes" de la historia de México, tales como Miguel Hidalgo, José Ma. Morelos y Benito Juárez, colocando en segundo lugar de la preferencia a individuos cuya calificación no necesariamente entra en la "heroica" de los anteriores, pero no deja de tener un peso específico determinado, aunque menor, como es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz, Josefa Ortiz de Domínguez, Porfirio Díaz o Lázaro Cárdenas.

No se puede desdeñar tampoco la influencia que en la formación de estos criterios tienen los medios de difusión, particularmente la televisión y, por otra parte, de manera muy especial, el calendario cívico nacional que, a través de sus conmemoraciones, privilegia la

presencia de ciertas figuras relevantes y de ciertos hechos específicos, como la Batalla de Puebla, el 5 de mayo; el inicio de la Independencia, el 15 de septiembre; la promulgación de la Constitución, el 5 de febrero; y otros más.

En sentido similar se orienta la consideración de la historia como un estudio de tipo narrativo, más que científico, pues por la primera caracterización se orienta la mayor parte de la población, en todos los rangos revisados, mientras que quienes la caracterizan como un estudio de carácter científico son aquellos que poseen un más alto grado de escolaridad y, por tanto, pueden tener una conciencia histórica mejor consolidada.

Por último, se refleja una noción más profunda y consciente del acontecer histórico, en la que de algún modo se percibe el pasado como antecedente y causa del presente, por lo cual el conocimiento de lo que sucedió anteriormente permite entender lo que sucede hoy, independientemente de que no pueda percibirse con claridad la inserción de cada individuo como responsabilidad del sujeto histórico en la construcción del futuro.

La evaluación general de las respuestas referentes a los conocimientos históricos precisos arroja un resultado positivo. Puede afirmarse que, en general, existe un adecuado conocimiento de todos los temas propuestos para evaluar, pues la mayor parte de las respuestas son correctas. Quizá puede derivarse de aquí la conclusión de que la enseñanza escolar de la historia conforma un conocimiento acertado de los procesos históricos por lo que, sólo en ese sentido, tal enseñanza podría catalogarse como válida.

Puede suponerse también que estas enseñanzas han sido complementadas de alguna manera con los avances teóricos que se siguen desarrollando en todos los confines de la cultura, que se filtraron a través de los procesos escolares, pese a su burocratización, y han llegado hasta las formas iniciales de aprehender la historia, escolarmente en la primaria y la secundaria, y extraescolarmente en todos los medios que he mencionado anteriormente.

A pesar de lo expresado por Federico Reyes Heróles en su obra ya citada *Sondear a México*,¹⁶ concibo que sí existe, pese a las abismales diferencias regionales, una conciencia de nacionalidad y de nacionalismo, que justamente ha sido forjada por una cierta forma de enseñanza de la historia, especialmente la que se realiza en los ámbitos escolares desde mediados del siglo XIX -por lo menos- y después de la Revolución, al menos hasta la década de los setenta del presente siglo.

En todo caso, se puede pensar que la población capitalina orienta su conciencia histórica en un sentido esencialista, colectivo, genérico y predeterminado, que concibe a todo el pueblo mexicano actuando en conjunto en pos de una meta común, abstracta e indefinida: la libertad. Esta forma de concebir la historia nacional en cierta forma fue conducida por la historia oficial, al menos hasta antes de las reformas educativas de los setenta, tal como se percibe en los libros de texto, y se define en el propio nombre del llamado Museo del Caracol: "La lucha del pueblo mexicano por su libertad".

Otra conclusión se deriva de la orientación que en la elección de las respuestas parece tener la influencia de la educación escolar en la formación de la población entrevistada. Me parece que cuando las preguntas y sus correspondientes respuestas se encuentran más orientadas a una percepción más institucional, escolar u "oficial", el resultado es más ampliamente mayoritario en la selección de la respuesta "pre-enseñada". En cambio, cuando existe la posibilidad de elegir una aseveración que puede ser válida, pero no está predeterminada, el ámbito de selección se amplía y se diversifica, seguramente en función de otras condicionantes de conocimiento y conciencia que tenga cada uno de los

¹⁶ F. Reyes Heróles, *Op. Cit. Passim*.

individuos interrogados: orientación familiar, diversos niveles escolares, relaciones de trabajo o influencia de los medios.

Es pertinente indicar que, dado que la educación escolar es el proceso que mayor incidencia tiene en la formación del conocimiento histórico, se ha hecho caso omiso de los otros medios de difusión, tales como el conocimiento de los museos o de los lugares históricos, o algunos otros medios de comunicación de masas como la televisión o los periódicos.

Al mismo tiempo, debe indicarse que, pese al alto índice de interés que se expresa por el acontecer nacional contemporáneo, no se manifiesta una relación directa con los procesos históricos, por lo que no se consideraron los indicadores en este sentido, ni tampoco se estableció una relación con las consideraciones que en materia de religión pudieran derivarse de la encuesta aplicada.

También es digno de señalarse que los indicadores diferenciales referentes al sexo no arrojan una diferencia sustancial, digna de tomarse en cuenta. Salvo en algunos casos, que se señalan específicamente en el análisis arriba formulado, la diferencia entre hombres y mujeres en las respuestas manifestadas es tan pequeña, que no reviste mayor importancia.

De todo lo anterior puedo inducir que en la población urbana capitalina de nuestro país existe un conocimiento general válido de los acontecimientos históricos que conforman el acontecer nacional. A través de tal conocimiento se conforma una conciencia histórica que cumple, al menos en parte, con algunos de los elementos que señalé en el primer capítulo de este trabajo, a saber:

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La noción de que, en la transformación de la sociedad, los procesos pasados *constituyen* las condiciones del presente.

No quedan claras, en cambio, el resto de las consideraciones que a mi juicio integran la conciencia histórica, igualmente señaladas páginas arriba, que son las siguientes:

- La idea de que las sociedades no son estáticas, sino móviles, y por tanto cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- La certeza de que yo –cada quien- como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, “el pasado me constituye”, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social-, sea como es.
- La percepción de que “el presente es el pasado del futuro”, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- En otros términos, la certeza de que participo del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar en la transformación de la sociedad, de manera consciente.

En consecuencia, puedo colegir que se hace necesaria una revisión de las formas de enseñanza de la historia, con el propósito de otorgarles un carácter más científico, más personalizado, más amplio, más profundo y más específico, pero sobre todo, otorgar a la enseñanza de la historia un sentido procesal, con mayor percepción de la relación integrada del pasado como constitutivo del presente, eliminando en lo posible el sentido que concibe a los hechos históricos como alejados de quien los percibe, para integrarlos a la formación intrínseca de la personalidad de cada individuo, como procesos actuantes, vivos en el presente y proyectados hacia el futuro en una participación consciente y responsable de los sujetos que los conozcan, para fomentar también su sentido de pertenencia a un todo social.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

Al término de este trabajo, es indispensable presentar de manera condensada las reflexiones relevantes que ha sugerido su elaboración y, en el mejor de los casos, la confirmación de las hipótesis que guiaron su desarrollo.

Un primer aserto, que me parece no deja lugar a discusión, es que *la historia es un conocimiento que se construye para ser mostrado*. A esta afirmación se añade otra que, si bien no representa ninguna novedad, es preciso reiterarla como punto de partida: el conocimiento del pasado permite la comprensión del presente, así como la formación de una conciencia de la historia, e incluso genera la optimista visión de que esta conciencia histórica permite al individuo participar efectivamente en el proceso de transformación de la sociedad.

La única posibilidad de corroborar esta afirmación por medio de la práctica, es la certeza de que la historia es una ciencia, que como tal, es un conocimiento en permanente construcción, sustentado en una teoría cuya validez es relativa a la realidad que pretende explicar y, por lo tanto, susceptible de constante verificación en un proceso dialéctico que implica su carácter progresivo y acumulativo.

Esta afirmación se inserta en los conceptos del materialismo histórico, que me parece la posición teórica válida para abordar el conocimiento histórico y sus procesos de enseñanza y difusión a todos los sectores de la sociedad.

Aparece aquí otra de las propuestas formuladas en este trabajo: la mejor, si no la única manera de conformar y fomentar la conciencia histórica es la que se logra a través de la enseñanza de la historia. El concepto que he presentado de esta conciencia histórica posibilita la identificación de las relaciones temporales entre el presente, el pasado y el futuro, no sólo en un sentido progresivo, sino intercambiante e interinfluyente. Esta forma de percibir la conciencia histórica permite al individuo que conoce la historia conformar la noción de su participación en el desarrollo del acontecer social, con lo cual puede asumir una reflexión propia, que a la vez puede orientar su acción en el entorno que le toca vivir.

De la asunción de estos criterios depende que el historiador-enseñante cumpla con una de las funciones de su quehacer profesional –para mi la más importante-, que es la forja de la identidad y de la conciencia histórica en quien lo percibe.

Por eso mismo he afirmado que la historia debe considerarse un *conocimiento vital*, cuya interiorización permite a todo individuo desarrollar una vida plenamente humana, en el encuentro de la *otredad*, en el *discernir y trascender* que posibilita al hombre la superación de la contingencia en la construcción permanente de su existencia social.

De esta manera los historiadores podemos responder al reto que nos presenta nuestra labor: reivindicar para la historia su carácter de *relación fundante del presente*, por la cual se perciban los procesos históricos como el fundamento, el origen de la actualidad y de su proyección hacia el futuro. Por eso puedo afirmar que el presente no necesita del pasado sino en relación con el porvenir.

La importancia del conocimiento de la historia para todo sujeto social es, pues, evidente. Pese a ello, es notable la escasa atención que los historiadores profesionales hemos dedicado a las formas en que el conocimiento histórico se difunde entre los sectores no especializados de la población que, por supuesto, forman la absoluta mayoría. Existe una gran distancia entre los historiadores que investigan y escriben, y los historiadores que enseñan, y más aún en relación con los profesores que enseñan historia, sin ser historiadores.

En todos los casos, se requiere de una vinculación con la educación, para lo cual he propuesto un concepto de mi propia creación, dentro del que puede insertarse la problemática de la enseñanza de la historia. Se trata de un conjunto de reflexiones que conciben la educación como *método de formación humana de los hombres y mujeres de cada sociedad, y no como técnica de control social*. Estos planteamientos no están dados aún de manera institucional o general en el mundo contemporáneo, y sólo podrán desarrollarse, de hecho, en la sociedad democrática que intentamos construir desde ahora y hacia el futuro, en la que pueda darse un consenso de participación que permita el desarrollo de una vida social equitativa, que alcance la paz con justicia y dignidad que ha sido propuesta en los últimos años, por la emergencia transformadora surgida en nuestro país.

La nueva educación, la educación liberadora y desenajenante, formativa de los nuevos hombres que reclama el próximo milenio, requiere imprescindiblemente de la creación de una conciencia crítica, en el sentido que mencioné a lo largo de este trabajo.

El sentido de pertenencia a una determinada sociedad implica la noción de un pasado común que constituye el presente, es decir, una conciencia histórica que necesariamente marca rumbos, define análisis y produce un concepto crítico de la sociedad en que se vive. A ello se debe que en las sociedades neoliberales contemporáneas se desarrolle un proceso de aniquilación ideológica que impide reconocer los orígenes históricos, puntos de referencia que permitirían criticar radicalmente el presente y definir para el provenir la exigencia de una sociedad cualitativamente distinta. La preocupación existencial por el presente inmediato pretende abolir el interés vital por el pasado, que permita reconocerlo como plataforma de lanzamiento de la construcción de un futuro, conformado por todos los integrantes de la sociedad.

Es por ello que el compromiso de enseñar la historia -el *enseñar a pensar históricamente*, que propongo, parafraseando a Pierre Vilar-, implica una responsabilidad, una decisión y un conjunto de acciones que deben ser analizados con cuidado, experimentados y consensados por quienes tienen en sus manos este reto: los propios historiadores. Independientemente de la necesidad de establecer vasos comunicantes con todas las disciplinas que se relacionan con la educación, es evidente que 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.

Por eso es tan importante profundizar en esta veta apenas abierta a unos cuantos interesados en estos asuntos. Además de los problemas pedagógicos y específicamente didácticos que la enseñanza de cualquier disciplina puede implicar, en el terreno de la historia los problemas se orientan más allá de la respuesta al qué y cómo enseñar, y se postulan también en el sentido del por qué y para qué enseñar historia, dentro de las cuales se ubican cuestiones 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 intención del

historiador-enseñante y de su capacidad de comunicación con el educando, que habrá de referir, por supuesto, una personal percepción del pasado con la relación –o falta de ella- que tenga con su presente plenamente vivido.

Surge de aquí la propuesta que hago del enseñar historia como la forma de permitir la captación de *un pasado vivo, vivido y vividamente percibido*.

LAS CATEGORÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

En función de lo anterior he presentado, a manera de sugerencia, una elaboración conceptual que identifica algunos elementos que constituyen los problemas de percepción histórica que considero centrales en la enseñanza de la disciplina, a los que denomino “Categorías de análisis histórico para la enseñanza de la historia”. Intento con ello proponer una vía de estudio y resolución de los problemas que he señalado, en el entendido de que esta propuesta debe ser trasladada a la práctica para identificar las dificultades de su operación, en el terreno concreto de la enseñanza y difusión de la historia.

La primera de estas categorías es la Temporalidad. Al abordar este tema no pretendo hacer nuevas aportaciones al estudio de un tema tan complejo y tan estudiado por historiadores, filósofos e incluso físicos, sino señalar algunos de los problemas de su enseñanza que permitan a quien enseña la historia explorar la forma en que el educando percibe su propia ubicación temporal, para ayudarlo a situarse dentro de ella y trasladarse conceptualmente a las circunstancias del pasado en que ocurren los procesos históricos. Así, la explicación de las formas de división de la historia en periodos o etapas, la comprensión de la duración de estos procesos, de la sincronía de los fenómenos históricos, y especialmente del sentido del cambio y la permanencia en la división temporal de la historia, permitirán a quien estudia percibir el decurso histórico y apreciar la importancia de fijar el acontecer con ciertos datos fácticos, que adquirirán un sentido cognoscente y no meramente memorístico en la comprensión del pasado.

La percepción completa del proceso histórico, sin embargo, sólo podrá realizarse si se complementa con la segunda coordenada en que éste se realiza, es decir, su ubicación espacial. Esta segunda categoría, la Espacialidad, se comprenderá en plenitud

si se prescinde de la deformación, también escolar, que nos hace percibir el ámbito espacial como espacio geográfico físico, separado del hombre, y propuesto en una superficie limitada a dos dimensiones, igualmente ajenas: el largo y el ancho de un mapa.

Una nueva revolución conceptual en el terreno de la geografía –según la conciben los profesionales de este campo-, desarrollada a partir de la década de los setenta, nos permite pensar hoy al espacio como el ámbito socialmente construido por el hombre, en el que la naturaleza y la sociedad no son dos opuestos excluyentes entre sí, sino integrados en una interacción constante, permanente e indisoluble, por la que el espacio histórico se percibe como el *ámbito espacial socialmente construido por el hombre a través del tiempo*. Se integra entonces la relación del hombre con su medio, lo que implica desde las formas más elementales de vida hasta las más complejas relaciones de producción y distribución de bienes y servicios, así como la cosmovisión que condiciona y determina, pero a su vez es condicionada y determinada también por el desarrollo histórico.

En función de estos criterios, es posible replantear los temas históricos, de modo que el *historiador enseñante* pueda contemplar por sí mismo, para enseñarlo, el ámbito espacial en que se desarrollan tales procesos. Esta visualización del espacio permite no sólo una percepción vívida del pasado, sino de los elementos de similitud y diferencia con los hombres y mujeres de otras épocas y lugares, para alcanzar la otredad, a la que se hizo referencia como elemento esencial de la identidad del ser social.

Al mismo tiempo, se ejercitará otra facultad de la mente humana, la imaginación –en el preciso sentido de producción de imágenes-, con lo que se posibilita la comprensión de los fenómenos históricos más profundos –procesos de producción, constantes culturales, sistemas filosóficos, procesos de cambio, en suma-, a partir de las formas de la vida cotidiana que se manifiestan también en el presente.

De manera similar al caso de la Temporalidad, los datos fácticos precisos que se estudian –regiones, países, ciudades, ríos, cordilleras, océanos- adquirirán un significado vital, que podrá comprenderse como constitutivo del presente de quien lo aprende, y no como una mera repetición mnemotécnica de nombres y sitios carentes de sentido para el estudioso de la historia.

La tercera categoría que propongo para su adaptación a los procesos de enseñanza de la historia es la de los "sujetos de la historia". No me refiero con ello a la muy debatida cuestión del factotum de la historia; es decir, la respuesta a la compleja pregunta sobre quién hace la historia. En realidad, esta propuesta se refiere más bien a los protagonistas de los procesos históricos, los actores, los agentes de la historia. Ante la imposibilidad de abarcar todo el desarrollo del pasado social en los cortos periodos de tiempo que duran los procesos educativos, es necesario seleccionar los elementos a analizar para el conocimiento de los educandos. Por ello, resulta imprescindible diversificar la presentación de los participantes de cada fenómeno histórico, que dentro de la enseñanza tradicional muy frecuentemente se limitaban a los dirigentes políticos o militares –los clásicos "héroes"–; algunos otros individuos destacados –como los artistas en los desarrollos culturales como el Renacimiento–, o excepcionalmente las naciones o las "culturas" que han desempeñado una función aportativa a la historia del mundo.

Es necesario, para ello, destacar el papel que juegan las diferentes entidades históricas –individuales o colectivas– en cada fenómeno, así como la alternancia de su carácter protagónico, según las condiciones del momento. Es decir, identificar a los individuos que son sujetos de la historia con ejemplos concretos –clases sociales, grupos políticos, instituciones, gobiernos, naciones, pueblos y desde luego, personajes individuales–, para estudiarlos en sus funciones sociales dentro de las condiciones de tiempo y lugar en que las han ejercido.

En el mismo sentido, si bien la preeminencia de los héroes y los antihéroes ha sido excesiva en las formas tradicionales de difundir la historia, no es posible desconocer la función importante que ejercen las personalidades eminentes en cada uno de los procesos históricos que se enseñan. No sólo debe reconocerse su función, sino que en momentos de crisis de valores, como los actuales, resulta imprescindible resaltar el sentido ejemplar que cumplen los personajes destacados de la historia –y no sólo políticos o militares, sino líderes sociales, ideólogos, artistas, científicos–, como parámetros de comparación frente a los modelos de imitación extralógica que se ofrecen a través de todos los medios de difusión, como ejemplos de éxito fácil, o portadores de valores deleznable e insuficientes para una realización verdaderamente humana. La postulación de los valores que presentan estos actores de la historia nacional o mundial

permite la integración de un parámetro de contrastación que contribuye a la formación ética del educando, y con ella, a su formación humana.

La presentación de los hombres y mujeres relevantes del pasado que se realice en el presente debe hacerse sin la exageración con que Carlyle destacaba a los héroes, sino ubicando su vida y su obra dentro del proceso social, ponderando sus condiciones personales y explicándolas en la justa medida de su ejercicio vital dentro del proceso histórico: las características peculiares de cada grupo social, las tendencias ideológicas de su momento, las condiciones coyunturales y todos aquellos elementos que orientaron su acción en cada circunstancia específica.

La siguiente categoría que postulo para su análisis tiene relación con el carácter total de la historia; la he llamado *Interrelación de los aspectos de la vida social*. Señalé que el enfoque teórico con que se aborda la historia orienta las formas de otorgar preeminencia a ciertos aspectos en los que “se divide” artificialmente la vida de las sociedades. Así, una visión liberal privilegiará los aspectos políticos o jurídicos, en tanto que una visión presuntamente marxista destaca los de índole económica o social. En la condensación que necesariamente debe hacerse para enseñar la historia, resulta casi imposible analizar todos y cada uno de los elementos que integran la vida social en cada momento del pasado, por lo que se hace necesaria una selección de los temas a enseñar en la gestación del conocimiento histórico. Es importante abarcar la vida de las sociedades en todos sus aspectos, pero deben elegirse de entre ellos los que son predominantes en un momento dado, dentro de un fenómeno preciso, para presentarlos a la mentalidad del educando, haciendo ver siempre su carácter parcial, integrando la visión de conjunto con breves referencias a uno o varios aspectos complementarios de la realidad que se analiza.

De esta manera, me parece, se podrá interesar al educando en la historia como un proceso vivo y activo, y no como una mera sucesión sin vida, y por tanto sin atractivo, de leyes, gobiernos o modos de producción.

Un axioma pedagógico, generalmente reconocido, es que “nadie puede enseñar lo que no sabe”. A ello añadido, con la certeza de la experiencia, 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 él mismo tenga cada uno. Se

trata de descubrir no un atractivo escondido y artificial en cada fenómeno, sino de encontrar el interés vital histórico que contiene en sí mismo, para vincularlo con el sentido de los procesos generales.

No pretendo con esto decir que la enseñanza de la historia debe ser solamente amena o divertida. La historia no debe ser, por supuesto, aburrida y solemne, pero no se trata tampoco de restarle rigor científico en aras de un interés superficial o simpático. El sentido del interés, o de lo interesante, se concibe en función de la misma dinámica histórica, del significado *per se* de cada acontecimiento, del movimiento profundo de los procesos históricos y de la repercusión que éstos tengan en el presente de quien los estudia, en última instancia.

Si estamos de acuerdo con el combate que Luis González inició contra la *historia de bronce*, tanto en el terreno de la investigación como en el de la enseñanza, en éste último es urgente librar también una batalla contra la *historia de plomo*, que así parece la que se enseña a veces en todos los niveles escolares, e incluso algunos extraescolares, como varios programas de televisión, o ciertos textos destinados a la difusión en amplios sectores de población.

En este mismo sentido se orienta la última categoría que propongo para su aplicación al quehacer educativo de la historia: *la relación con el presente*. Este enunciado surge de mi convicción de que carece de todo sentido enseñar cualquier fenómeno o proceso histórico que no tenga una relación con la circunstancia actual de quien lo aprende. Semejante afirmación, que puede parecer exagerada, se sustenta en el hecho de que todo fenómeno social del pasado es necesario antecedente temporal o causal de la actualidad.

Señalé que el objetivo fundamental del conocimiento histórico es la conformación de una conciencia histórica que permita a quien la estudia la comprensión de su presente y la participación consecuente en la construcción del futuro. En tal sentido, la relación con el presente debe ser propósito prioritario para quienes se dedican a la difusión de la historia como parte de su quehacer profesional.

Dicha relación no es automática, ni puede establecerse a través de lazos imaginarios, artificiales, endebles o deleznable. Es menester, para conocerla, entender el sentido profundo del devenir histórico, descubrir sus constantes, sus principios generales, las relaciones internas entre fenómenos de diferentes tipos, para explicarse la

vida actual y activa del presente *constituida por y como resultado de* ciertos procesos históricos.

Resulta casi obvio señalar que para lograr esta concatenación se requiere un conocimiento muy amplio y riguroso del acontecer pasado y de la dinámica histórica, así como de las características específicas y profundas del presente nacional y mundial. Sólo con este antecedente pueden percibirse los lazos de continuidad, semejanza o diferencia que permitan la contrastación de antecedentes y consecuentes, para despertar el interés vital por la historia en el presente de quien la estudia, sin perjuicio de su rigor científico y la seriedad de su conocimiento.

La práctica de la enseñanza de la historia.

Estos planteamientos, y otros que habrán de precisarse en el futuro, constituyen lo que en síntesis puede concebirse como la Teoría del Reencuentro con la Historia, que da título a esta tesis. Con el propósito de vincularla con la *praxis*, que forma la otra parte del trabajo, realicé una panorámica revisión histórica de algunas características generales de la enseñanza de la historia en México, centrándome en la enseñanza escolar, especialmente en el nivel de la educación primaria, si bien ocasionalmente incorporé algunas reflexiones sobre otros niveles y situaciones educativas. Cabe indicar que la historia de la enseñanza de la historia está por hacerse, y que constituirá una enorme tarea, imposible de desarrollar por una sola persona, en tanto que implica la revisión no sólo de todos los niveles escolares, con sus características específicas, sus programas de asignatura, libros de texto, y otros *items*, sino que debe incorporar también todos los ámbitos extraescolares en que se producen formas de “mostración” de la historia, como los medios masivos de difusión, el cine, el teatro, las tradiciones orales, las efemérides y fiestas cívicas, y otros más, todo lo cual implica un pormenorizado trabajo de investigación.

Por lo pronto, puedo mencionar algunas características de la enseñanza escolar de la historia, que parten del propósito fundamental de la escuela que es justamente mantener la cultura, el modo de vida, la estructura ideal misma de la sociedad en que se inserta. En este sentido, la escuela tiene un papel esencialmente conservador: se intenta

a través de ella reproducir y validar el orden establecido, tanto más cuanto que los procesos escolares, en las naciones contemporáneas, son conducidos por el Estado, y en algunos casos monopolizados por éste, como es el caso del nuestro, particularmente en la etapa posterior a la Revolución Mexicana, que legalizó y legitimó el carácter dominante del gobierno sobre la educación.

El sentido de la historia enseñada en la escuela, se inicia en el México independiente desde 1832, como propuesta teórica que se pondría en práctica después, en el sentido de búsqueda de la unidad nacional, postulando un pasado común para todos los mexicanos, que en buena medida conserva hasta hoy.

El propósito, sin embargo, resultaba difícil de lograr, debido a los diferentes enfoques que sustentaban los historiadores, y que abrían una perspectiva diferenciada, casi siempre dicotómica, entre indigenistas e hispanistas, liberales y conservadores, y otros ejemplos similares, que habrían de prolongarse en las pugnas postrevolucionarias entre maderistas, villistas, zapatistas o constitucionalistas.

Encuentro aquí uno de los problemas más complejos a resolver en la difusión histórica: si bien no es posible, ni conveniente, pensar en la posibilidad positivista de una historia imparcial o aséptica, es evidente que una toma de posición respecto de las múltiples polémicas sobre el desarrollo de la realidad social debe realizarse a partir de una concepción científica de la historia, que supere los vicios que en la enseñanza escolar de la historia hemos podido constatar en nuestra práctica profesional. Algunos de ellos se generan, en buena medida, en el carácter dominante del Estado sobre la educación, al producirse la llamada "historia oficial" como consecuencia del ascenso, posterior a la Revolución, de una clase gobernante que no representaba a todo el pueblo —como sucede en casi todos los gobiernos de la actualidad—, y cuya necesidad de legitimación tomó como base a una historia manipulada para constituirse en aval de su triunfo y posterior consolidación en el poder.

Estoy convencida de la necesidad del papel hegemónico del Estado dentro de la educación, siempre y cuando tal hegemonía se fundamente en la existencia de un Estado democrático, en toda la extensión de este complejo término, que no se limite, por supuesto, a la mayoría de la estadística o de los procesos electorales, sino que se constituya de manera efectivamente representativa de los intereses y aspiraciones de toda la población.

Otra característica constante de la historia que se enseña es la preeminencia de la historia política, tanto en el caso de la historia nacional como de la mundial. Al mismo tiempo, los procesos políticos se presentan presididos por algún personaje destacado, del cual parece derivar el acontecer histórico que desarrolla la sociedad en que se ubica. En lo que respecta a la historia nacional, la orientación liberal hegemónica que priva en México desde el siglo pasado, la concibe como imprescindible para la formación de los ciudadanos, que habrían de conformar la sociedad anhelada por los constructores de la nación.

Se ha preservado también una división, que es ya tradicional, entre la historia patria y la historia general, llamada "universal", que conservan sus divisiones internas, temporales y espaciales, sin alteración a lo largo de las sucesivas modificaciones de planes de estudio y programas de asignatura, a pesar de que los postulados teóricos que sustentan dichas transformaciones parecen cambiar en su planteamiento formal, pero no en la secuencia ni en los contenidos de la historia enseñada.

En todo caso, la preservación de la historia patria en los planes de estudio de la educación primaria y media, reflejan la intención de conformar una conciencia nacional unitaria, fundada en hechos históricos constitutivos de la nacionalidad, así como en la veneración de los símbolos patrios y los mitos que constituyen el imaginario colectivo en los que se sustenta el nacionalismo: la bandera, el himno, el escudo nacional, o la Independencia, la Revolución y la Reforma, con sus respectivos héroes que se preservan como permanentes -Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero, Zapata-, independientemente de los antihéroes que también ocupan su lugar, muchas veces variable.

Es así que el sentido nacionalista que se origina en el siglo pasado, ha permeado a todos los sectores de la población en un concepto recurrente que integra la idea de que los mexicanos, independientemente de sus diferencias regionales o temporales, forman parte de un todo conjunto, distinto y enfrentado a otros conjuntos sociales, que son las naciones extranjeras, frente a las cuales se presenta como una identidad única, semejante y distinta a la vez, pero con características específicas que los identifican en su propia mismidad.

Un elemento metodológico que permanece a lo largo de los procesos de enseñanza de la historia es el conjunto que integra el patrón pseudopositivista de la

erudición, la memorización y el exceso de datos fácticos, que se preserva incluso cuando se intenta algún cambio en el sentido del devenir histórico, como es el caso de la escuela socialista, que reivindicó los procesos colectivos y la participación popular en la construcción de la historia. Esta característica puede apreciarse en una somera revisión de los libros de texto, que confirman esta percepción, desde las primeras obras utilizadas para este fin, hasta los textos más recientes, que no acaban de superar este problema que, en todo caso, sólo puede salvarse con una adecuada interpretación del traductor por antonomasia de los libros de texto, que es el maestro.

En todos los casos, se preserva para la enseñanza de la historia el doble papel de la educación como aparato ideológico del Estado: por una parte, impone los criterios teóricos que el sistema vigente sustenta para fortalecer el desarrollo del capitalismo neoliberal, y por otro fomenta conceptos de nacionalismo y democracia, con la pretensión de que en ellos se contenga, implícitamente, el sentido de la justicia y la equidad para todos los sectores populares. Extraño afán éste, en un país cuya pluriculturalidad y múltiples desigualdades se han manifestado siempre con virulencia, pero particularmente en los últimos años del milenio.

En la práctica, se cumple así el doble papel de la función educativa: por una parte, se posibilita la gestación de avances en la formación de la conciencia social popular, pese a la conducción ideológica de un gobierno que se presume representativo de un Estado democrático que pretende el logro de las reivindicaciones sociales propuestas por la Revolución de 1910. Por la otra, se preserva demagógicamente la visión idílica del país –cada vez más difícil de asimilar-, que más bien quiere mostrarse al exterior, con el objeto de presentar una imagen de igualdad, orden, justicia social y progreso –que en realidad no existen-, que permita al régimen recibir los beneficios del neoliberalismo capitalista, así sea para concentrarlos en manos de unos pocos privilegiados.

En estas condiciones, la enseñanza de la historia adquiere una función aún más relevante. Por ello, en los últimos años parece otorgársele una mayor atención y cuidado a los aspectos de forma y contenido que esta disciplina implica, si bien no dejan de manifestarse en este desarrollo los vaivenes que los procesos políticos e ideológicos hacen patentes en la política educativa oficial.

El establecimiento del libro de texto único ha significado un avance importante en los procesos educativos nacionales. Además de llevar los elementos básicos de la educación a la mayor parte de los hogares mexicanos –muchos de los cuales no tienen otra posibilidad de acceso a aquéllos–, su carácter de obligatorios y únicos los constituye en determinantes de la conformación de una mentalidad común a todas las regiones, sectores sociales, edades y sexos, que de hecho se convierte en la conciencia de pertenencia a un mismo país, que se ha formado a través de una historia colectiva.

Pese a esta importancia, ha sido escaso el interés de los historiadores profesionales en la elaboración de tales libros de texto y en los procedimientos con que los profesores los explican y ponen en práctica. Cabe reiterar que este desinterés abarca las diferentes formas de enseñanza de la historia en los diferentes niveles escolares y en muchos de los ámbitos extraescolares en que el conocimiento histórico se proyecta.

Al mismo tiempo, es necesario señalar que la participación de algunos historiadores profesionales en la formulación de los libros de texto ha sido más bien lamentable, con algunas honrosas excepciones, como bien lo demostraron los libros editados en 1992, que ni siquiera llegaron a ser distribuidos en todo el país, por las críticas que despertaron en cuanto a sus formas y contenidos.

El interés que por la difusión oficial de la historia se manifiesta en los últimos años ha logrado superar algunas de las deficiencias señaladas en este trabajo. Por ello es que en este momento, es pertinente reiterar la exhortación a los historiadores para dedicar mayor atención a los procesos de enseñanza de la historia, con el objeto de lograr una adecuada vinculación entre el cultivo de la ciencia básica y las necesidades ingentes y primordiales de su difusión.

LA CULTURA DE LA ENCUESTA.

La investigación de campo con que he pretendido fundamentar algunas de las hipótesis propuestas para esta tesis se realizó por medio de la elaboración y aplicación de una encuesta, cuyos procedimientos y resultados están ampliamente explicados en el capítulo IV de este trabajo. Entre ellas, me parece importante reiterar que esta investigación se limitó al ámbito del Distrito Federal y la zona conurbada que

corresponde a los municipios estatales mexiquenses ubicados dentro del Valle de México.

En esta conclusión sólo quiero asentar algunas afirmaciones resultantes de este análisis. En primer lugar se encuentra la confirmación de la importancia de la enseñanza escolar de la historia, particularmente en la educación primaria, determinante en la formación de los criterios históricos que habrán de constituir, en la edad adulta de los individuos, el conjunto de conocimientos y la forma de conciencia histórica mejor consolidados, aunque no necesariamente más válidos en la perspectiva científica de la historia.

De la evaluación de esta encuesta se puede deducir que existe un gusto por la historia, en la mayor parte de la población. Sin embargo, y pese a lo declarado por los entrevistados, la comprobación empírica cotidiana me permite poner en tela de juicio esta confirmación, por una equivocada forma de enseñanza de la historia, que orienta a concebirla como una cronología, en el mejor de los casos como una crónica sucesiva llena de datos fácticos, fechas y nombres que no son significativos para el presente de quien la aprecia.

Esta reticencia, según la encuesta que llevé a cabo, se registra en menos de la décima parte de la población, lo cual permitiría suponer que una deficiente enseñanza de esta materia se está superando, aunque permanezca vigente aún, en los diferentes niveles escolares.

Por otra parte, es interesante constatar que una mayoría de la población encuestada acepta que el conocimiento de la historia le permite comprender el mundo actual, aunque esta comprensión no necesariamente coincida con un conocimiento cierto de las características del presente, y menos aún de las formas en que los procesos históricos van conformando las condiciones de la sociedad actual.

Al mismo tiempo, la enseñanza escolar de la historia, particularmente la que corresponde a la educación primaria, logra un éxito relativo en la conformación de una conciencia de identidad nacional, que se apoya en la noción de pertenencia a una comunidad –familia, región, país-, que de alguna manera integra un concepto de patria y la relaciona, como he dicho antes, con algunos símbolos constitutivos de la nacionalidad, ya mencionados.

Por otra parte, interesa constatar el hecho de que no se conocen con precisión los límites inicial y terminal de la historia. Esta condición hace percibir una conciencia histórica un tanto difusa en la que no se llega a definir con claridad la participación que cada individuo considera que puede tener en el desarrollo histórico y, por lo mismo, no permite precisar tampoco con claridad la posibilidad de su participación en la construcción del futuro de la sociedad a la que pertenece, pese a la importante proporción de quienes saben que el conocimiento de la historia es, tal como se señala en una de las respuestas de la encuesta realizada, “indispensable para construir un futuro mejor para todos”.

Debo señalar también que pese a la variedad de indicadores elegidos para este análisis –sexo, edad, escolaridad e ingreso económico-, no se presentan variaciones muy amplias, salvo en los casos en que se expresan ciertas diferencias en los extremos de cada indicador. Así, las diferencias más evidentes se manifiestan entre los más jóvenes y los más viejos, o bien entre quienes tienen ingresos más bajos y más elevados o, por último, entre quienes tienen la escolaridad primaria y los estudios profesionales y de posgrado. No es así, en cambio, entre hombres y mujeres, cuyas respuestas no permiten percibir diferencias notables a partir de su condición de género.

Se percibe, entonces, la conservación de ciertos parámetros que podrían definirse como “tradicionales” del conocimiento histórico entre las personas más jóvenes o de mayor edad, o bien entre quienes alcanzan sólo el nivel de educación primaria. Tal es el caso de criterios como el de la caracterización de los héroes como individuos de gran valor en las batallas; de los cambios históricos determinados por grandes personajes; de la historia como un estudio de tipo heroico, más que científico o narrativo, o del proceso nacional más importante caracterizado como “la lucha del pueblo mexicano por su libertad”. Esta circunstancia permite confirmar la importancia de la educación primaria en la formación de criterios históricos, cuyo sello permanece hasta en tanto no se modifica, al menos parcialmente, por otras influencias educativas.

El concepto de la historia como ciencia se presenta en aquéllos que poseen un más alto grado de escolaridad, aunque tampoco es posible percibir, al menos como resultado de la encuesta, en qué consiste el carácter científico que se atribuye a los estudios históricos.

En este mismo sector de la población —el de mayor grado de escolaridad— se refleja una noción más consciente de la historia, como antecedente y causa del presente, concepto que, curiosamente, se manifiesta también entre quienes poseen un más alto ingreso económico.

En lo que se refiere a los conocimientos históricos, debo confesar que he debido modificar mi suposición inicial en el sentido de que existe un enorme desconocimiento de la historia en la población no especializada en estos temas. El resultado de la encuesta realizada confirma un conocimiento válido de los temas propuestos para evaluar, pues la mayor parte de las respuestas son correctas, circunstancia que puede derivarse de dos consideraciones: la primera de ellas es el hecho de que la enseñanza escolar de la historia conforma un adecuado conocimiento de los procesos históricos y así, tal enseñanza puede considerarse como acertada. La segunda, en cambio, me orienta a preguntarme por la validez de la evaluación realizada, en el sentido de que las preguntas cerradas proponen respuestas concretas, en las que resulta improbable el error, pese a mis intentos de evitar la obviedad o las “respuestas anunciadas”.

Es posible suponer, también, que las enseñanzas escolares se han visto permeadas de alguna manera por los avances teóricos que se siguen desarrollando en todos los confines de la cultura, que se filtraron a través de los procesos escolares, pese a su burocratización y han llegado hasta las formas iniciales del aprendizaje de la historia, escolarmente en la primaria y en la secundaria, y fuera de la escuela a través de todos los medios de difusión que he mencionado y son cada vez más extendidos.

En esto consiste, sin duda, el proceso de difusión de toda ciencia, que implica, irremediablemente, su popularización. A ello se debe, también, el proceso de avance en el conocimiento que toda sociedad experimenta, independientemente de la profundidad con que lo perciba, la emoción con que lo sienta y la certeza con que lo aplique.

Otro elemento que me parece digno de destacar es el hecho de que parece comprobarse la existencia de una conciencia de nacionalidad y de nacionalismo, que se manifiesta pese a las abismales diferencias regionales. Podríamos afirmar, entonces, que los propósitos de los liberales decimonónicos se han cumplido, en lo que respecta a formar en la población mexicana la conciencia de pertenencia a una nación.

No me fue posible determinar, a partir del proceso de evaluación de la encuesta realizada, la diferencia que puede existir entre los tres conceptos –nación, nacionalidad y nacionalismo- y menos aún establecer con claridad, a partir de las respuestas dadas, si existe entre los interrogados una clara idea respecto del Estado que forma parte de la nación, o bien del gobierno que los rige.

Puedo afirmar, en cambio, con toda certeza, que la población capitalina orienta su conciencia histórica en un sentido esencialista, colectivo, generalizante y predeterminado, que concibe a todo el pueblo mexicano actuando en conjunto en pos de una meta común, abstracta e indefinida: la libertad. Esta forma de concebir la historia nacional encuentra su gestación en los propósitos impulsados por los liberales decimonónicos y se continúa en la conducción de la historia oficial orientada por el Estado mexicano contemporáneo, al menos hasta antes de las reformas educativas de los años setenta, si bien se intenta rescatar en los más recientes cambios producidos en los últimos siete años.

En todo caso, me parece que será necesario profundizar estos estudios, ampliando el universo a investigar y recurriendo, desde luego, a otro tipo de instrumentos, de carácter cualitativo, que permitan comprobar o disprobar con mayor certeza los supuestos iniciales.

¿HACIA DÓNDE IR?

Es indudable que los procesos de enseñanza o difusión de la historia inciden de manera significativa en el contenido de *lo histórico que se enseña*, en función de la posición teórica –o la ausencia de ella- que asume el historiador enseñante, modificando la orientación o el sentido del conocimiento histórico. Bajo este supuesto, es indispensable que quien enseña historia tome conciencia de tal situación, para definir un planteamiento conceptual que le permita orientar el sentido de su enseñanza, la razón de ser del conocimiento histórico y las formas específicas de su práctica educativa que deben tomar en cuenta al “sujeto que aprende la historia” y las circunstancias sociales que condicionan su aprendizaje, para lograr el propósito fundamental de esta formación, que consiste en la posesión de una conciencia histórica que permita al individuo

alcanzar la identidad humana, a través de su inserción en un proceso social constituido por un pasado que conforma su presente y le permite participar en la construcción de su propio futuro.

Para ello, la historia debe ser un conocimiento significativo para quien lo aprende; es decir, debe mostrarse como un estudio conformado por un conjunto de elementos que permitan al individuo explicarse su presente concreto y personal en función del pasado que lo constituye, y que se encuentran presentes y actuantes en su realidad actual. Sólo de esta manera el conocimiento histórico puede resultar importante para el educando. En función de esta circunstancia, podrán desarrollarse las formas específicas de la enseñanza de la historia que resulten adecuadas para el factor educando, y no meramente divertidas, amenas o anecdóticas, sino verdaderamente *interesantes*, porque le reportan un resultado no sólo útil, sino válido para el desarrollo de su vida.

La tarea de la difusión de la historia puede rebasar las intenciones de los historiadores profesionales. Se puede afirmar que, si bien la enseñanza de la disciplina debe interesar a este sector intelectual, no son sólo los profesionistas de la historia quienes pueden cubrir todos los ámbitos de este quehacer, particularmente en lo que se refiere a los niveles de la educación primaria o media básica; ni siquiera existen suficientes historiadores que puedan dedicarse a la docencia en el vasto campo que esta función implica en nuestro país. Se hace necesario, entonces, establecer la vinculación entre los cultivadores de la ciencia básica y los difusores de la misma en los diferentes niveles que la tarea de la enseñanza implica. Uno de los elementos esenciales para lograr este propósito es el desarrollo de una adecuada formación de los profesores de historia en todos los niveles; esta labor debe ocupar, en un futuro inmediato, la atención urgente de las instancias interesadas en estas cuestiones: por una parte, las autoridades encargadas de los diferentes ámbitos educativos del país, y por la otra, los propios historiadores, en quienes debe caber la conciencia de la importancia de su disciplina en la formación de los hombres y mujeres del futuro.

Es por ello que propongo como tarea inmediata para los profesionales de la historia la dedicación de una parte de su quehacer a la formulación de criterios para la formación de los futuros historiadores. Esta tarea implica la revisión de los Planes de Estudio de las Licenciaturas en Historia que se imparten en las diversas instituciones de

educación superior del país para tratar de establecer con claridad elementos como los siguientes:

- Incorporar, como uno de los objetivos de la formación de los historiadores la asunción de una conciencia histórica precisa y bien fundamentada, para ejercer su quehacer profesional en la investigación y sobre todo en la enseñanza-difusión de la historia, en el sentido de orientar, a su vez, la formación y el desarrollo de la conciencia histórica de los individuos que conforman la sociedad presente y futura.
- Para lograr tal propósito, deben incrementarse las disciplinas que permitan formas efectivas de proyección del conocimiento histórico, no sólo en la perspectiva didáctica, que también es importante, sino fundamentalmente en el análisis epistemológico de la historia.
- Por lo mismo, deberán modificarse también los esquemas para enseñar los procesos de construcción del conocimiento histórico, en el nivel profesional, eliminando la mera repetición del conocimiento, y atendiendo a proporcionar las herramientas conceptuales metodológicas y técnicas, que permitan insertar los fenómenos históricos que se reconstruyen dentro de la percepción de los procesos de mediano y largo plazo, a través de los cuales el pasado adviene en el presente.
- Será necesario, entonces, suprimir las asignaturas y las formas de enseñanza que conciben a la historia como una reseña cronológica, repetitiva y fastidiosa, que impiden comprenderla como vida activa, en permanente transformación, de la cual cada individuo forma parte actuante.

En otro terreno, es muy importante también atender a la formación de los profesores normalistas en el conocimiento de la historia. Se ha afirmado ya, repetidamente, la importancia de la educación primaria para la formación de los individuos que constituyen a la sociedad. Por lo tanto, la consolidación de la conciencia histórica en los profesores que tienen a su cargo esa labor es evidente. En el momento actual, no existen cursos de historia en el Plan de Estudios de la carrera del normalista; sólo se imparten los cursos de historia correspondientes al bachillerato precedente a la licenciatura en Educación Primaria, y un semestre de Historia de la Educación, en los estudios profesionales. Resulta indispensable incorporar cursos de historia nacional, historia de América e historia mundial en ese nivel profesional, que atiendan al

conocimiento completo de la historia política, económica y social, además de los elementos de la cultura que incorporan, por supuesto, al arte y la ciencia.

En el mismo tenor, la atención a la elaboración de los libros de texto adquiere gran relevancia. En las últimas dos décadas se ha producido una creciente participación de los historiadores profesionales en la elaboración de libros de texto para la primaria y la secundaria, tanto para la historia de México como para la llamada "Historia Universal". Los resultados son muy heterogéneos, pues si bien todos los textos pretenden ajustarse a las indicaciones programáticas establecidas para los cursos de ambos niveles, no necesariamente existe una similar calidad en el conocimiento, y son muy variados los criterios teóricos y didácticos para su elaboración. En la mayor parte de los casos, por no decir que en su totalidad, no existen investigaciones serias sobre las formas de percepción del conocimiento histórico que se presentan en los alumnos de estos niveles, sus condiciones de aprendizaje, las formas de lenguaje que manejan, y otros elementos semejantes, entre los que resulta de primera importancia el conocimiento y el contacto con los profesores de primaria y secundaria que habrán de utilizarlos. Deduzco de aquí la necesidad urgente de atender a estos problemas, para poder llegar a resultados óptimos en la producción y utilización de estos instrumentos de la enseñanza.

Cabe señalar aquí que la preocupación que ha orientado esta investigación no se ha detenido en los procesos psicopedagógicos, particularmente didácticos, si bien es cierto que son importantes en la construcción del conocimiento histórico, escolar o extraescolar. No se desconoce la importancia de investigar sobre estos aspectos, y de elaborar múltiples propuestas para la enseñanza de la historia. Corresponderá a otras fases de la investigación el profundizar sobre tales asuntos, para hacer concretos los elementos teóricos que en este trabajo se proponen.

Es importante reconocer que, en la segunda mitad del siglo que termina, se han realizado importantes avances en el estudio de los problemas de la enseñanza de la historia, especialmente en España, Francia, Inglaterra y Estados Unidos. En el ámbito nacional se han empezado a conocer algunos de los estudios que en esta materia se han producido en estos países, pero no tenemos aún la panorámica completa de la producción al respecto.

Por otra parte, confieso que me invade aún una cierta reserva para considerar válidos los experimentos y las conclusiones que los estudios realizados en otros países puedan aportar, en el sentido de considerarlos aplicables al ámbito mexicano, dada la experiencia histórica de imitación extralógica que nuestro país ha experimentado a lo largo de su desarrollo. He revisado con cuidado los textos de algunos autores españoles y otros latinoamericanos, que han llegado a México recientemente, en consideración a la cercanía cultural e histórica que nos liga con la cultura de los países de origen, buscando en ellos algunos aportes que pudieran vincularse con los problemas que experimentamos en esta materia. Debo confesar que, además de varias coincidencias con algunos de los planteamientos teóricos que sustentan este trabajo, no he hallado en ellos ninguna aportación especial que mejore o supere lo aquí planteado. Esto se debe, sustancialmente, al hecho de que las características de la enseñanza escolar de la historia en otras latitudes difieren en buena medida de las nuestras, y encuentro también que, pese a la apertura ideológica desarrollada en otros países en las últimas dos décadas, perviven en sus modelos educativos elementos tradicionales sumamente difíciles de erradicar, y que sería demasiado prolijo enumerar aquí.¹

Por otra parte, la mayoría de las propuestas que se presentan en los textos hispanos o latinoamericanos que he consultado consisten en formulaciones didácticas propias para su aplicación técnica pedagógica al trabajo escolar, lo que es muy encomiable, pero no guardan una relación estrecha con las propuestas conceptuales que he formulado, por lo que no siempre constituyen avances en lo que respecta a la construcción del conocimiento, en el sentido de la formulación de conceptos, que es la línea propuesta en este trabajo.

A ello se debe que, si bien menciono algunas obras de los autores consultados en la Bibliografía final, no incorporo ninguna referencia específica a propuestas concretas que me hubieran sido útiles en la formulación de mis propias propuestas. Estoy convencida, sin embargo, de la necesidad de desarrollar en nuestro medio un proceso de análisis preciso de las características de nuestra enseñanza de la historia, para encontrar las propuestas y caminos que puedan formular soluciones concretas a nuestros problemas.

¹ Cf. Referencias bibliográficas al final de este trabajo.

En todo este proceso, la enseñanza de la historia es un terreno en el que se abren una buena cantidad de vetas vírgenes por explorar: desde los elementos psicopedagógicos que han de tomarse en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta los avances cibernéticos que permiten la elaboración de materiales del nivel más avanzado; desde la precisión y selección de los datos fácticos que han de proyectarse en la enseñanza, hasta la definición epistemológica de las formas de la construcción de conceptos fundamentales en la comprensión de los procesos históricos, tales como la temporalidad, la espacialidad, la soberanía, el Estado, el sujeto histórico, los sectores sociales y muchos más.

Es indispensable señalar que en el camino que se emprenda para el análisis de las condiciones y características de la enseñanza de la historia, será necesario proceder *histórica y dialécticamente*. Es decir, revisar cuidadosamente las formas y los contenidos que se consideren válidos en los procesos de difusión de la historia, para preservarlos, así como modificar aquellos que presenten necesidad de transformación. Tal sería el caso, por ejemplo, de la reflexión sobre conceptos tales como el nacionalismo, cuya esencia me parece indispensable conservar; o bien la inclusión en todo proceso histórico de la presentación de personajes destacados, que condensan en su vida y en su acción las características de su época, y aun pueden convertirse en ejemplos de análisis y cotejo con la vida contemporánea del sujeto que los estudia.

Resulta también conveniente incorporar la comprensión de los modelos políticos y económicos que han regido en diferentes etapas y situaciones históricas, integrando dentro de ellos las creaciones culturales que se identifican con el arte, la ciencia, la tecnología, las religiones, así como la identificación de las características de los procesos históricos que llegan hasta el presente, y que implican elementos que otrora se considerarían intrascendentes o superficiales, como las condiciones de la vida cotidiana, que en última instancia permiten estructurar el conjunto de lo que puede considerarse como la historia total, cuyo sentido sólo es válido para el presente.

A partir de las anteriores consideraciones, y de los planteamientos teóricos y empíricos que les dieron sustento, surgieron otras preguntas que podrían iniciar la formulación de una problematización relacionada con la enseñanza de la historia, cuya solución implicará la realización de muchas investigaciones y sus correspondientes

propuestas. Esta labor, reitero, corresponde a todos los profesionales de la historia interesados en su difusión, y sólo podrá desarrollarse a través de un permanente y continuo trabajo de investigación, discusión y experimentación sobre los procesos que sirvan a la resolución de tales interrogantes.

Este trabajo pretendió contribuir a esclarecer algunos de estos problemas. Por ello he formulado, en primer lugar, una fundamentación teórica de la necesidad del conocimiento histórico para todos los miembros de la sociedad. Esta propuesta deberá ser ampliada, precisada y diversificada a partir de las aportaciones de los historiadores interesados en estos aspectos.

En segundo lugar, formulé una presentación general de las características de la enseñanza de la historia en nuestro país, como punto de partida para investigaciones más profundas y detalladas. Es éste un terreno casi virgen dentro de la investigación histórica que me parece debe ser desarrollado con mucho mayor amplitud. La historia de la enseñanza de la historia está aún por hacerse, y de la profundización en este terreno pueden rescatarse múltiples aportaciones en otros tiempos formuladas por historiadores que nos antecedieron en estas preocupaciones, y que pueden en verdad ser invaluableles en el desarrollo de estos aspectos sustanciales para el quehacer histórico.

Enseguida, una propuesta inicial para la realización de investigaciones de campo sobre las formas de captación, aprendizaje e interiorización de los conocimientos históricos, a partir de la cual deberán superarse las deficiencias o carencias que este tipo de procedimientos implica, para realizar otras investigaciones que puedan ayudar a construir un conocimiento más claro y preciso de las características y problemas que presenta la historia enseñada en el momento actual, para contribuir de mejor manera a la resolución de sus problemas.

El conjunto de los planteamientos anteriores conforma apenas una primera propuesta con la que intento llamar la atención de los colegas historiadores que en ello se interesen para profundizar en la reflexión sobre los problemas de la difusión del conocimiento histórico. Me parece indispensable, en los albores del próximo milenio, y en momentos críticos como los que hoy afrontamos, forjar una concepción cada vez más sólida de los elementos que deben integrar nuestro sentido de pertenencia a la

sociedad de la que formamos parte y que, procedentes del pasado común, nos permiten proyectar un futuro justo y necesario para toda la humanidad.

En las circunstancias actuales, los embates del neoliberalismo se orientan a establecer los intereses del mercado como determinantes en la orientación de las actividades y los recursos que permitan a los pueblos su liberación, y fortalezcan, por el contrario, su sometimiento y la aniquilación de su conciencia idéntica y soberana. Se presenta, en el ámbito de influencia de los organismos internacionales dominados por las estructuras capitalistas –Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, y otros por el estilo-, una explícita determinación para imponer a los pueblos dominados las formas de control de los procesos productivos y educativos que faciliten la preservación de los intereses de las minorías que tienen en sus manos el dominio de la riqueza y el poder en el mundo entero.

Tal como señalé a lo largo de esta disertación, parece que se trata de formar *pueblos bonsai*, cuyas raíces mutiladas les impidan crecer y constituirse con la plenitud que su naturaleza y su historia les permiten adquirir.

En estas condiciones, resulta ingente retomar el fundamento que el legado histórico nos aporta, en el sentido de adquirir la conciencia de la propia identidad, construida a través de los procesos pasados, y decantar de ellos el profundo humanismo que implican las luchas por la consolidación de *lo humano del hombre*.

El conocimiento de la historia debe, pues, ser difundido, enseñado, mostrado como ejemplo y fundamento de un presente siempre en transformación, con la perspectiva que el futuro nos permita vislumbrar. Este es, en conclusión, el reto fundamental que vislumbro para el historiador de hoy.



BIBLIOGRAFIA.

- Aebli, Hans, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1978.
- Alcubierre Moya, Beatriz, *Reporte semestral de Didáctica de la Historia I*, 5º semestre de la Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Marzo, 1992.
- 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*, Tr. Francisco Campos, 2ª. ed. rev. y ampl. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974, Biblioteca de Cultura Pedagógica.
- Ariès, Phillippe, Georges Duby, et al., *Historia de la vida privada*, 10 v., Tr. Francisco Pérez Gutiérrez et al., Madrid, Taurus, 1990.
- Aymard, Maurice, "Braudel enseña la historia", en: *Pedagogía*, México, UPN, 1998, Núm. 8.
- Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos educativos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*, Tr. Ernestina de Campourcin, México, Fondo de Cultura Económica, 1942, Sección de Obras de Sociología.
- Bagú, Sergio, *Tiempo, realidad social y conocimiento*. México, Nuestro Tiempo, 1981.
- 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.
- Bernal, John D., *La ciencia en nuestro tiempo*, Tr. Eli de Gortari, 2ª. ed., México, UNAM/Nueva Imagen, 1977.
- Bloch, Marc, *Introducción a la historia*. Tr. Pablo González Casnaova y Max Aub, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, Breviarios, 64.
- Brading, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, 2ª. ed., Tr. Soledad Loaeza, México, Era, 1988, Problemas de México.
- Braudel, Fernand, *El Mediterráneo: el espacio y la historia*, Tr. Francisco González Aramburu. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Tr. Fernando Mateo, México, Nueva Imagen, 1977.
- _____, *Ideología y educación*, Tr. Fernando Mateo, México, Nueva Imagen, 1977.
- Brom, Juan, *Para comprender la historia*, 59ª. ed., corr. y aum., México, Nuestro Tiempo, 1991.
- Brunner, Jerome S. *Hacia una teoría de la instrucción*. Tr. N. Parés. México, UTEHA, 1969 (Manuales UTEHA, 373)
- _____, *Desarrollo cognitivo y educación*. Tr. J.M. Igoa, Madrid, Morata, 1988

- Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Siglo Veinte, 1976.
- Capel, Horacio. *Las Nuevas Geografías*. Barcelona, Anagrama, 1982
- Cárdenas Colmener, Antonio Luis, "La enseñanza de la historia fundamentada en los principios y valores de una cultura de paz" en: *Tablero*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 1997, núm. 55.
- Carlyle, Thomas. *El héroe*. Tr. F. Gallach Palés. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1951 (Austral, 1009)
- Carnoy, Martin, *La educación como imperialismo cultural*, Tr. Félix Blanco, México, Siglo XXI, editores, 1977.
- Carr, Edward H., *¿Qué es la historia?*, Tr. Joaquín Romero Maura, 2ª. Reimp., Barcelona-México, Seix Barral-Planeta, 1989 (Ariel, Ciencias Humanas, 245)
- Carretero, Mario, "El espejo de Clío: identidad nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la historia", en: *Cero en conducta*, México, Educación y Cambio, A.C., 1998, Núm. 46.
- Carretero, Mario, "El laberinto de la inteligencia", en: *Propuesta Educativa*, México, FLACSO, 1997, Núm. 16.
- Carretero Mario y Mikel Asensio, "La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos", en: *Temas actuales de Psicopedagogía y didáctica*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea, 1988.
- Carretero, Mario Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio, comp., *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1989, (Aprendizaje Visor)
- Castro Díaz-Balart, Fidel. *Espacio y tiempo en la Filosofía y en la Física*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1988.
- Commager, Henry Steele, *The study and teaching history*, Columbus, Ohio, Ch. E. Merrill, 1980.
- Corcuera de Mancera, Sonia. *Entre gula y templanza*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1981 (Opúsculos, Serie Investigación, Colegio de Historia)
- Cruz Barros, Nicolás, "Enseñanza de la historia: integración e identidad", en *Tablero*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, 1997, Núm. 55.
- Chesneaux, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. Tr. Aurelio Garzón del Camino, 11ª. ed., México, Siglo XXI editores, 1990.
- Davis, Natalie Z., *El retorno de Martin Guerre*, Tr. Helena Rotés, Barcelona, A. Bosch, 1984 Ensayo, 14
- Díaz Castañeda, Jaime y Jaime Ospina Ortiz, *La enseñanza de la historia como estrategia de integración*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello, CODECAL, 1995.
- Dublán, Manuel y José María Lozano, *Legislación Mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República, ordenada por los Lic. Manuel Dublán y José María Lozano*, 34 v., México, Dublán y Lozano, 1876-1904.
- Duby, Georges y Michelle Perrot, dir., *Historia de las mujeres*. 5 v., tr. Marco Aurelio Galmarini, et al. Madrid, Taurus, 1991-1996.
- Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, Pref. Maurice Debesse, Tr. Jaime Muls de Liaras, Barcelona, Península, 1975.
- Engels, Federico, *Carta a Joseph Bloch*, 21 de septiembre de 1890, en: Carlos Marx, *Obras Escogidas*, v. 3, Moscú, Editorial Progreso, 1976.

- Febvre, Lucien, *Combates por la historia*, Tr. Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol, 3ª ed., Barcelona, Ariel, 1974.
- Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, 5ª ed., Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1965.
- Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Tr. Sergio Fernández Bravo. México, Fondo de Cultura Económica, 1990, Colección Popular, 441.
- Fontana, Josep, *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica, 1992. Serie General, 225.
- Freire, Pablo, *La educación como práctica de la libertad*, 2ª ed., México, Siglo XXI editores, 1972.
- _____, *Pedagogía del Oprimido*, 2ª ed., México, Siglo XXI editores, 1971.
- Fuentes, Carlos, *Por un progreso incluyente*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, Colección Diez para los Maestros.
- Fuentes Molinar, Olac, *Educación y política en México*, 4ª ed., México, Nueva Imagen, 1988.
- Galván de Terrazas, Luz Elena, *Democracia y nacionalismo en los libros de texto de historia*, en: *Memoria del Encuentro Ciudadano "Educación y democracia"*, Chihuahua, México, DGECECH, 1996.
- Galván de Terrazas, Luz Elena, "La enseñanza de la historia: sus imaginarios y la vida cotidiana", en: *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, México, Patronato SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, A.C. 1996, Núm. 13.
- Gaos, José, *De antropología e historiografía*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, 1967, Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias, 40.
- García Cubas, Antonio, *Atlas geográfico, estadístico e histórico de la República Mexicana*. México, Celanese Mexicana, 1982.
- _____, *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Sandoval y Vázquez, 1984.
- _____, *Atlas pintoresco e histórico de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Valle de México, [1972]
- García de León, Antonio, "Identidades", en *La Jornada Semanal*, Nueva Época, Núm. 133, 21 de septiembre de 1997.
- Garzón Bates, Juan, *Carlos Marx: Ontología y Revolución*, México, Editorial Grijalbo, 1974, Teoría y Praxis, 4.
- Ginzburg, Carlo, *El queso y los gusanos; el Cosmos según un molinero del siglo XVI*, Tr. Francisco Martín, Barcelona, Muchnik, 1981.
- Gómez Rodríguez, Ernesto, "Criterios de selección en la enseñanza de la historia", en: *La vasija*, México, Vasija, 1998, Núm. 1.
- González, Luis, *De la múltiple utilización de la historia*, en: Pereyra, Carlos, et al., *Historia ¿para qué?*, cit.
- _____, *El oficio de historiar*, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, 1988.
- 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.
- _____, *Atlas de Historia de México*, México, Colegio de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, 1990, Textos Preparatorianos, 6.

- González Maldonado, Ana María, *Algunos elementos de análisis de los programas y textos de la Escuela Nacional Preparatoria, a partir de 1887*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1987, Tesis de Licenciatura en Historia.
- 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 I, Núm. 1, [Facultad de Filosofía y Letras, UNAM], Junio-agosto, 1991.
- _____, "Las tres prácticas didácticas", en *Reporte semestral para Didáctica de la Historia I*, 6º semestre, Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Septiembre, 1990.
- Gubern, Roman, *El lenguaje de los comics*, Barcelona, Península, 1974.
- Guevara Niebla, Gilberto, *La crisis de la educación superior*, México, Nueva Imagen, 1979.
- Gutiérrez C., Victor Hugo, *Reporte semestral para Didáctica de la Historia I*, 5º semestre de la Licenciatura en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Marzo, 1992.
- Hale, Charles, *El liberalismo mexicano en la época de Mora (1821-1853)*, 10ª. ed., Tr. Sergio Fernández Bravo y Francisco González Aramburu, México, Siglo XXI editores, 1994.
- Harnecker, Martha, *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, México, Siglo XXI editores, 1958.
- Hawking, Stephen W. *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Tr. Manuel Ortuño, Barcelona, Editorial Critica, 1988.
- Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista*, Tr. Manuel Sacristán, México, Grijalbo, 1985, Colección Enlace.
- _____, *Teoría de la Historia*, Tr. Manuel Sacristán, 3ª. ed., Barcelona, Fontamara, 1989.
- Heidegger, Martin, *El Ser y el Tiempo*, Tr. José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, Sección de Obras de Filosofía.
- Hernández Murillo, Fausto, *Programa para la asignatura Antropología Filosófica I y II*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Licenciatura en Pedagogía, 1991.
- _____, *Crítica a un Programa de Antropología Filosófica*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Licenciatura en Pedagogía, 1991.
- Ibarra Güenagoitia, Jorge, *Los pasos de López*, México, Joaquín Mortiz, 1980.
- _____, *Instrucciones para vivir en México*, Joaquín Mortiz, 1990
- _____, *Maten al león*, México, Joaquín Mortiz, 1975.
- _____, *Los relámpagos de agosto*, México, Joaquín Mortiz, 1965.
- _____, *Viajes por la América ignota*, México, Joaquín Mortiz, 1975.
- 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.
- Illich, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Tr. Gerardo Espinosa, México, Editorial Posada, 1978.
- Jaeger, Werner, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, Tr. Wenceslao Roces, México, Fondo de Cultura Económica, 1943.

- Jakubowsky, Franz, *Las superestructuras ideológicas en la concepción materialista de la historia*, Tr. Luis Pérez Lara, Madrid, Alberto Corazón, 1973, Comunicación, Serie B.
- Kahler, Erich, *Historia Universal del Hombre*, Tr. 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*, Tr. 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*. Tr. Adolfo Sánchez Vázquez, México, Grijalbo, 1977.
- Kula, Witold, *Reflexiones en torno a la historia*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1984.
- Lagrange, H., *A propósito de la escuela*, en: Lowy Michael, et al., *Sobre el método marxista, cit.*
- Lamonedá, Mireya, *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1990, Cuadernos de la Casa Chata, 178.
- _____, *El proceso de elaboración de los libros de historia y de las guías didácticas para el profesor*, en: *Memoria del Encuentro Ciudadano "Educación y Democracia"*, Chihuahua, México, DGECECH, 1996.
- Lamonedá, Mireya y Luz Elena Galván, *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*. México, CIESAS, 1990, Cuadernos de la Casa Chata, 178.
- Latapí, Pablo, *Mitos y verdades de la educación mexicana, 1971-1972*, México, Centro de Estudios Educativos, 1973.
- Le Goff, Jacques y Pierre Nora, *Hacer la historia*, 3 v. Barcelona, Editorial Laia, 1974.
- Lefebvre, Henri. "De reflexiones sobre la política del espacio", en: Peet, Richard. *Radical Geography*. London, Methuen, 1977.
- *Lecturas y debate sobre historia y vida cotidiana*, Documentos ISCEEM, 5, Toluca, Méx., Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1993.
- Lenin, V. I., *Materialismo y empiriocriticismo. Notas críticas sobre una filosofía reaccionaria*, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1960
- Lerner, Victoria, comp. *La enseñanza de Clio. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México, CISE-UNAM/Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, 1990
- _____, "Análisis y sugerencias para los materiales didácticos de historia", en: *Básica*, México, SNTE, 1996, Núm. 13.
- _____, "Cómo enseñamos historia: los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", en: *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, 1997, Núm. 75.
- Lipovetsky, Gilles, *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*, Tr. Felipe Hernández y Carmen López, Barcelona, Editorial Anagrama, 1990.
- Llorens, Monserrat, *Didáctica de la historia*, Barcelona, Vicens Vives, 1966
- Lobato Correa, Roberto. "Espacio: un concepto clave en la Geografía." En: Elías de Castro et al. *Geografía, Conceptos y Temas*. R. de J. Bertrand, 1995
- Lowy, Michael, et al., *Sobre el método marxista*, Tr. Carlos Castro, México, Grijalbo, 1974, Teoría y Praxis, 3.

- Loyo, Gilberto, *Sobre la enseñanza de la historia*, México, Talleres Gráficos de la Secretaría de Agricultura y Fomento, 1930.
- Lyotard, Jean-Francois, *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Tr. Mariano Antolín Rato. 3aª ed., Madrid, Cátedra, 1987, Teorema.
- Manacorda, Mario, *Marx y la pedagogía moderna*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1973.
- Martínez Chozas, María Cristina y Mireya Lamonedá Huerta, "La importancia de la literatura en la enseñanza de la historia", en: *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1996, Núm. 13.
- Marx, Carlos, *Contribución a la crítica de la economía política*, Tr. Wenceslao Roces, México, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- Marx, Carlos y Federico Engels, *La ideología alemana*, Tr. Wenceslao Roces, 2ª ed., México, Ediciones de Cultura Popular, 1974.
- Mattelart, Armand y Ariel Dorfman, *Para leer al Pato Donald*, México, Siglo XXI, editores, 1973.
- Mejía Madrid, Fabrizio, "Sabia virtud de conocer el tiempo", en *Epitafios, Otra historia*, México, Año I, Número I, [Facultad de Filosofía y Letras, UNAM], 1991.
- Mendel, Gerard y Christian Vogt, *El manifiesto de la educación*, 5ª. Ed., México, Siglo XXI, edit., 1978.
- Meneses Morales, Ernesto, *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*, México, Universidad Iberoamericana, Dirección de Investigación y Posgrado, 1999, Biblioteca Francisco Javier Clavijero, Umbral XXI, Investigaciones, 1.
- _____, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-...* VII v. México, Centro de Estudios Educativos, 1986-...
- Montanelli, Indro. *Historia de Roma*.
- Monterrosas Gil, Gustavo, "¿Cómo enseñar la historia en el nivel básico?", en: *Educación 2001*, México, IMIE, 1998, Núm. 38.
- Moreno Sardá, Amparo. *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 1991 (Ideas, 2)
- Nagel, Ernst, "The nature and aim of science", en: Morgenbesser, Sidney, *Philosophy of science today*, New York, Basic Books, 1967.
- Nicol, Eduardo, *La idea del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, Sección de Obras de Filosofía.
- _____, *Crisis de la educación y filosofía*, en *Ideas de Vario linaje*, México UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1990, Seminario de Metafísica, Colegio de Filosofía, 1990.
- _____, *Vocación y libertad*, en *Ideas de Vario Linaje, cit.*
- Núñez y Domínguez, José de Jesús, "Los métodos en la enseñanza de la historia", en: *Revista Mexicana de Estudios Históricos*, I, 1927.
- _____, "Reformas a la enseñanza de la historia en México", en: *Anales del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía*, I:2, 1934.
- O'Gorman, Edmundo, *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*, México, UNAM, 1947.
- Ortega y Medina, Juan A., "Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana", en: Roberto Blancarte, comp., *Cultura e identidad nacional*, México, FCE-CONACULTA, 1994, Sección de obras de historia.

- Pereyra, Carlos, *Configuraciones: teoría e historia*, México, EDICOL, 1979.
- _____, *El sujeto de la historia*, México, Alianza Editorial, 1988, Alianza Universidad, 376.
- Pereyra, Carlos, et al., *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI, editores, 1980.
- Piaget, Jean, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978
- _____, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata, 1981.
- _____ et al., *Epistemología de las ciencias humanas*, Tr. Hugo Acevedo, Buenos Aires, Proteo, 1972, (Biblioteca Universitaria Proteo, 6)
- Plejanov, Jorge. *El papel del individuo en la historia*. Tr. Antonio Encinares P. México, Grijalbo, 1969.
- Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones/Ediciones Morata, S.L., 1996 (Educación infantil y primaria)
- Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*. 6ª. ed., México, Nueva Imagen, 1989.
- Rajchenberg, Enrique y Catalina Giménez. *Historia de México, Línea del tiempo*.
- Ramírez, Rafael, et al., *La enseñanza de la historia en México*, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, 1948.
- Ramos Pedrueza, Rafael, *Sugerencias revolucionarias para la enseñanza de la historia*, México, UNAM, Sección Editorial, 1932.
- Rébsamen, Enrique C., *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, México, Librería de la viuda de Ch. Bouret, 1914.
- Reyes Heróles, Jesús. *La historia y la acción. La revolución y el desarrollo político de México*, Madrid, Seminarios y ediciones, S.A., 1972.
- Reyes Heróles, Federico. *Sondear a México*. México, Océano, 1994.
- Ricoeur, Paul, *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. 3 v. Tr. Agustín Neira, México, Siglo XXI, editores, 1995.
- Rivapalacio, Vicente, et al. *México a través de los siglos: historia general y completa del desenvolvimiento social, político, religioso y militar, artístico, científico y literario de México desde la antigüedad más remota, hasta la época actual; obra única en su género, publicada bajo la dirección del General Vicente Riva Palacio*. México, Editorial Cumbre, 1956 (Edición facsimilar).
- Riu, Manuel, *La vida, las costumbres y el amor en la Edad Media*. Barcelona, De Gassó Hermanos, editores, 1959.
- Roces, Wenceslao. *La cultura de nuestro tiempo*. México, Ediciones España Popular, 1948.
- 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.
- Rodríguez Ledesma, Xavier, "Historia, ficción y nacionalismo", en: *Pedagogía*, México, UPN, 1998, Núm. 1.
- 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, 1992.

- Roldán Vera, Eugenia, *Conciencia y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional. 1852-1894*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Tesis de Licenciatura en Historia.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Tres socialistas frente a la Revolución Mexicana: José Mancisidor, Rafael Ramos Pedrueza, Alfonso Teja Zabre*, México, CONACULTA, 1994, (Cien de México)
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, 3ª. ed., México, Editorial Grijalbo, 1972, Teoría y praxis, 55.
- Sánchez Vázquez, Modesto, *Principios Generales del Derecho. Especialidad de Civismo e Historia*, México, Escuela Normal Superior, Ç 1952.
- Schaff, Adam, *Historia y verdad*, México, Editorial Grijalbo, 1974 (Teoría y Praxis, 2)
- Santos, Milton. *Espacio y método*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, 1986 (Publicación bimestral de la Cátedra de Geografía Humana, Director: Horacio Capel, 65)
- Sierra, Justo, *La educación nacional*, en: *Obras Completas*, México, UNAM, 1948, v. VIII.
- 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.
- Smith, Neil y Cindy Katz. "Fundamentando las metáforas: hacia una política espacializada." En: *Place and the politics of identity*. Roudtledge, Mass., Klein-Pile, Eds., 1993.
- Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9)
- Uribe Ortega, H. Graciela. *Espacios-tiempos de fin de milenio. Una reflexión acerca de las articulaciones de lo global y lo local en los estudios de la Geografía Humana*. Ponencia, mec. 1997
- Vázquez, Josefina Zoraida y Pilar Gonzalbo Aizpuru, *La enseñanza de la historia*, Washington, D.C., OEA, 1994, Interamer (Serie Educativa, 29)
- Vázquez León, Edith, *El sentido de la historia en los libros de texto gratuitos de Historia y Civismo y Ciencias Sociales para la educación primaria en México, 1959-1972*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996, Tesis de Licenciatura en Historia.
- Vázquez Olivera, Mario R., *Reporte semestral para Didáctica de la Historia I*, 5º. Semestre de la Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Marzo, 1992.
- Velador Castañeda, Edgar Oscar, *La educación primaria en la ciudad de México durante el Porfiriato*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1985, Tesis de Licenciatura en Historia.
- Veyne, Paul, *Cómo se escribe la historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Tr. M. Dolores Folch, 3ª. ed., Barcelona, Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, 1981.
- _____, *Historia de España*, 6ª. ed., Tr. Manuel Tuñón de Lara, Barcelona, Crítica, 1978, Temas Hispánicos.
- _____, *Pensar la historia*, Intr., tr. y notas de Norma de los Ríos, México, Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, 1992.

- Villoro, Luis, *El sentido de la historia*, en: C. Pereyra et al., *¿Historia para qué?*, cit.
- Vives, Vicens, *Atlas Histórico*, Madrid, [s.e.], 1944.
- Wagner, Fritz, *La ciencia de la historia*, Tr. Juan Brom, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1958, Problemas Científicos y Filosóficos, 9.
- Yturbe, Corina de, *La explicación de la historia*, 2ª. ed., México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1981 (Colegio de Filosofía, Seminarios: Investigaciones)
- Zepeda Rincón, Tomás, *La enseñanza de la historia en México*, México, UNAM, 1933.