

**Problemas de enseñanza
y aprendizaje de la
historia**

**¿... Y los maestros qué enseñamos
por historia?**

Julia Salazar Sotelo

10

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

¿... Y LOS MAESTROS QUÉ
ENSEÑAMOS POR HISTORIA?

Colección Educación
Número 10

Julia Salazar Sotelo

PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

¿... Y LOS MAESTROS QUÉ ENSEÑAMOS POR HISTORIA?

Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
Fomento Editorial

M É X I C O • 2 0 0 1

Julia Salazar Sotelo

PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

¿... Y los maestros qué enseñamos por historia?

Marcela Santillán Nieto

Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos

Secretario Académico

Arturo Eduardo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Aurora Elizondo Huerta

Directora de Investigación

Valentina Cantón Arjona

Directora de Difusión y Extensión Universitaria

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño gráfico: Margarita Morales Sánchez

Formación: Rita Yolanda Sánchez Saldaña

1a. edición: 1999

1a. reimpresión: 2001

© Derechos reservados por la autora Julia Salazar Sotelo

Esta edición es propiedad de Universidad Pedagógica Nacional Carretera al Ajusco núm. 24,
col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C. P. 14200, México, D. F.

ww.upn.mx

ISBN 968-7742-07-0

LB1582

Salazar Sotelo Julia

M6

Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia:

S37

¿... y los maestros qué enseñamos por historia? / Julia Salazar Sotelo.-

México: UPN, 1999.

112 p. -- (Colección educación; No. 10)

ISBN 968-7742-07-0

1. Historia-Estudio y enseñanza (elemental.)

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México



PRÓLOGO

Los docentes que nos hemos visto frente a un grupo, ya sea de pequeños escolares o de estudiantes universitarios, nos percatamos de lo árida que puede ser la clase de historia frente al cúmulo de fechas, personajes, acontecimientos o explicaciones conceptuales.

Los profesores nos damos cuenta de que no sabemos mucho de historia y, por ello, nos conformamos con **repetir** lo que dice un determinado autor o el libro de texto, según sea el caso. Para remediar esta situación, iniciamos un rastreo bibliográfico para **aumentar** nuestra información respecto a un determinado tema y lograr un mejor y mayor bagaje cultural, con el cual podamos enseñar **un poco más**. Para motivar a nuestros alumnos al estudio de la historia ponemos en práctica estrategias o técnicas didácticas que logren despertar su interés.

A pesar de estas buenas intenciones, al final del semestre o año escolar vemos, con gran desilusión, que no nos dio tiempo de cubrir **todos** los contenidos programáticos y que los alumnos no lograron aprender casi nada de todo lo que les enseñamos durante el ciclo escolar; finalmente, nos conformamos con aplicar exámenes memorísticos y “pensar” –para no conflictuarnos– que algo lograron aprender.

Sin embargo, pocas veces nos cuestionamos *para qué enseñamos historia*, incluso *qué es la historia*, o qué función debe cubrir en la formación de nuestros alumnos; cuestionamientos que, sin duda, nos llevarían a meditar sobre la naturaleza del conocimiento histórico y a replantear nuestro quehacer docente en relación con esta disciplina.

No reflexionar sobre la historia como objeto de conocimiento y de enseñanza nos conduce, irremediablemente, a reproducir el paradigma de la historia como acumulación de hechos del pasado que han sido comprobados científicamente; por ende, su aprendizaje tendría que ser valorado a partir de la comprobación de la información dada. Este enfoque educativo supone la formación del profesor como la de un especialista, que podrá desarrollar mejor su función mientras más conocimiento posea.

Los profesores que enseñamos historia no pretendemos ser especialistas en la materia, ni metodólogos o filósofos de la historia, que aborden el análisis total de la estructura epistemológica de esta ciencia. Pero sí debemos acercarnos a una reflexión sistemática acerca de qué es la historia, cómo se produce el conocimiento histórico.



Analizar la naturaleza del conocimiento histórico y su transformación en conocimiento académico, debe apuntar a la comprensión de la lógica de construcción y los procesos investigativos de esta ciencia. Esta perspectiva nos permitiría tomar conciencia de hacia dónde pretendemos conducir al alumno con el tipo de enseñanza de la historia que practicamos; es decir, ayudarlo a iniciar su propia actividad de reflexión frente a lo que lo rodea, en vez de convertirlo en repetidor de información.

Con base en esta idea, el profesor debe profesionalizar su quehacer para estar en condiciones de enfrentar las complejidades que todo proceso de enseñanza–aprendizaje conlleva. No se trata de que el maestro se transforme en un historiador “sabelo-todo”, sino de pensar y repensar la historia no como un conocimiento acabado, sino como un “algo” que está en permanente construcción, lo que implica una actualización permanente y un compromiso de superación académica.

Sin embargo, aunque esté presente el interés por investigar sobre la producción del conocimiento histórico o estrategias psicopedagógicas, nos enfrentamos a textos que por su complejidad o especialización, no incitan a seguir el camino del estudio y la reflexión, más bien nos “obligan” a seguir con nuestras viejas prácticas de enseñanza.

La idea que dio origen al presente trabajo, parte de reconocer la situación real del docente de educación básica, que no ha sido formado –como generalidad– dentro de una perspectiva reflexiva frente a su práctica, pero que evidentemente puede hacerlo. En este sentido, lo que aquí se escribe pretende guiar al profesor para que enfrente un discurso práctico, mismo que le permita re-pensar su docencia y, de alguna manera, actuar y discernir sobre ella, de modo que pueda desarrollar el uso de estrategias alternativas para mejorar la calidad de su enseñanza.

Esta investigación responde a la necesidad de contribuir a la búsqueda de soluciones prácticas, al ofrecer un trabajo accesible al profesor de educación básica y compartir con él una reflexión sistematizada sobre las características del conocimiento histórico que impactan al diseño curricular y las propuestas psicopedagógicas más relevantes que hay sobre esta problemática.

No quisiera dejar de señalar que este trabajo fue producto de la necesaria investigación que soportaba al campo Docencia y Divulgación de la Historia de la Maestría en Educación que se impartía en la Universidad Pedagógica Nacional y que muchas de las ideas aquí expresadas fueron comentadas en las reuniones de trabajo de este campo. Agradezco la minuciosa lectura del maestro Xavier Rodríguez Ledezma y de la maestra María del Carmen Acevedo Arcos, ambos abonaron fértilmente los planteamientos que constituyen este trabajo.





INTRODUCCIÓN

Es innegable que uno de los problemas que preocupa a todo profesor de educación básica, es lograr que sus alumnos aprendan “algo” de todo el cúmulo de información o de explicaciones que establecen el programa y los libros de texto.

Pero las grandes interrogantes saltan de inmediato, *¿qué hay que enseñar*, de todos los contenidos establecidos en los planes y programas emitidos por la Secretaría de Educación Pública?; *¿con qué criterio se puede discriminar unidades temáticas o contenidos específicos para proponer otros?*; *¿cómo hay que enseñar esos contenidos a los alumnos para que realmente le sean significativos?*; *con qué recursos didácticos mejoraremos la enseñanza de la historia?*; *¿habrá que enseñar el contenido histórico como verdad absoluta?*

Todas estas preocupaciones que el profesor enfrenta cotidianamente, nos ubican frente a la confluencia de los elementos que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por una parte, remite al **contenido** que debe tener la asignatura que se enseña, en nuestro caso la historia, por otra parte, a la **propuesta didáctica** que hay que poner en juego para alcanzar las metas de aprendizaje previstas (que a su vez supone la utilización de ciertos **medios didácticos**).

Estos aspectos, aunque puedan aislarse en el momento del análisis, se hallan indisolublemente unidos; sería de muy poca utilidad educativa diseñar contenidos de un programa escolar sobre historia, al margen de las destrezas y habilidades de pensamiento que son necesarias para introducirse al estudio de la historia. De ahí la necesidad de confluencia entre las exigencias que emanan de la propia disciplina histórica, los condicionamientos psicológicos de los alumnos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de enseñanza que condensan los dos elementos antes señalados.¹

Cualquier propuesta que pretenda dejar de lado el aprendizaje memorístico de la historia, tiene que considerar necesariamente al contenido histórico desde su perspectiva epistemológica (es decir, el cómo se produce el conocimiento histórico y la lógica de pensamiento que se establece en su construcción), y no sólo a las actividades de enseñanza como elemento dinamizador o renovador para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Con ello, se logrará diseñar un contenido escolar que tenga muy claramente definidos los fines educativos que persigue la enseñanza de esta asignatura en la formación de los alumnos.²



Considerar al contenido histórico como producto de una forma de conocimiento muy específico, junto con los problemas educativos que generalmente se conciben como propiamente didácticos o psicopedagógicos, supone una visión más integradora de lo que implica enseñar historia.

Con ello, se podrá ofrecer una perspectiva más completa a los profesores de educación primaria, para ampliar el sentido de su quehacer docente, quienes muchas de las veces se restringen a repetir fórmulas didácticas sin comprender su sentido.

Así pues, el cómo enseñar encuentra su justificación en criterios que van más allá de la pertinencia instrumental, más allá de la eficacia que pueda tener una técnica o la utilización de un medio en el salón de clases; debe encontrar su justificación en relación con los fines que persigue la asignatura en la formación integral de los alumnos (Gimeno Sacristán).³

No hay enseñanza de la historia sin la competencia en la disciplina y sin un profesor con capacidad pedagógica que explique la naturaleza de esa disciplina, en este sentido, se deberían estimular estudios y cursos de actualización que introduzcan a los profesores en los problemas derivados de la naturaleza de la explicación histórica, como: tiempo, espacio, causalidad, intencionalidad, duración, cronología, o bien, la narrativa como articuladora de la explicación histórica; lo que redundaría, por ejemplo, en una mejor comprensión de la diferencia entre un acontecimiento y un concepto histórico, tanto desde una perspectiva epistemológica como formal.

Por ello, es necesario que el docente revise su propia práctica sobre la enseñanza de la historia, y de esa manera pueda detectar al “enemigo a vencer”; es decir, a una historia tradicional que se encuentra agazapada en los currículos de todos los niveles educativos.

La predominancia de esta historia tradicional-memorística, ha determinado una “formación” docente, en la que el profesor enseñante de historia se concreta a transmitir conocimientos –fechas, nombres y en el mejor de los casos procesos históricos–, que el alumno tiene que “aprender”; sin embargo, esta historia, que se ha enseñado por años, como lo muestran los currículos oficiales, en los centros formadores de maestros e incluso en los ámbitos universitarios, ha sufrido ciertos cambios tendientes a romper con ese paradigma y a buscar nuevas formas de pensar la historia como objeto de enseñanza. En este sentido, los avances de la ciencia histórica tienen que ser parte constitutiva del diseño curricular y no simples referencias bibliográficas.

El esfuerzo para cambiar esta situación tendría que combinar el trabajo de los historiadores que hacen investigación histórica, como el de los historiadores que se dedican a la docencia, con el trabajo de los profesores formados en las normales; de manera que la práctica y la teoría se correspondan y complementen en el logro de una disposición a pensar, en la posibilidad de que la investigación que hacen los historiadores se traslade al aula y que, al mismo tiempo, las necesidades que se presentan en el aula sean una preocupación de los historiadores al escribir la historia. Braudel señala que



“a cada libro corresponde la lógica de su propio estilo, y debe escribirse desde el principio, no parafraseando algo ya escrito”.

Es evidente que la enseñanza de la historia toca muchas aristas, que van desde la concepción historiográfica que se maneja en los planes y programas, hasta el uso de estrategias psicopedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza, en donde no se puede soslayar la concepción que se tenga para diseñar programas de formación y actualización docentes. Para intentar enfrentar este problema habría que poner en práctica una propuesta educativa que englobara todos sus elementos

Finalmente, quisiera señalar que el presente trabajo pretende sumarse al debate, que se inició hace diez años en México, sobre los problemas de la enseñanza de la historia. Pero sobre todo, pretende incidir en la construcción de una propuesta fundamentada en la revisión de los elementos epistemológicos de la historia, así como del análisis de los supuestos pedagógicos y psicológicos que constituyen un modelo didáctico, todo ello permeado por la experiencia cotidiana del docente.

Partimos de la premisa de que es necesario que el profesor supere la concepción lineal y positivista de la historia (en donde todo lo expresado son verdades absolutas), por una historia que se conciba en plena construcción, una historia viva, que sea trabajada en el salón de clases como algo “vivo y vívidamente” (parafraseando a Andrea Sánchez) por el propio docente y sus alumnos.





LA HISTORIA: OBJETO
DE CONOCIMIENTO

¿QUÉ ES LA HISTORIA?

Para iniciar el análisis de lo que es la historia, habría que empezar por formarse una idea sobre su objeto de conocimiento.

Es muy común escuchar o leer que la historia⁴ es la ciencia o el estudio del pasado, afirmación que ha estado presente en muchos de los escritos de los historiadores –del siglo XIX y mediados del XX–; sin embargo, esta aseveración es totalmente equívoca, ya que la historia no se interesa por los acontecimientos pasados simplemente porque forman parte de un pasado, sino porque ese pasado está relacionado con una explicación que requieren los hombres de ese presente. La historia no estudia el pasado, sino que estudia el devenir de los hombres en el tiempo y en todas sus dimensiones sociales –sin excluir el estudio del hombre como individuo inmerso en toda su dimensionalidad.

Para Marc Bloch la historia es el estudio de los hombres en sociedad y señala que

Tras los rasgos sensibles del paisaje [las herramientas o las máquinas], tras los escritos en apariencia más fríos y las instituciones en apariencia más distanciadas de quienes las establecieron, la historia quiere captar a los hombres.⁵

El objeto de la historia es, pues, el hombre y las múltiples determinaciones que se establecen entre ellos al vivir en sociedad. La verdadera historia se interesa por el hombre en su totalidad, por su cuerpo, su sensibilidad, su mentalidad; no sólo por sus ideas y sus actos, que son manifiestamente más evidentes (participación en batallas, acciones de gobierno, etcétera).

La historia no es la sencilla ciencia del pasado, sino resultado de un constante vaivén entre el historiador (que está ubicado en su presente) y el pasado, generándose una relación dialéctica entre pasado y presente. Al abordar el estudio del pasado, el historiador aspira a hacer inteligible el devenir de los hombres en el tiempo, esa natu-



raleza y función específica de la historia serán lo que más la distinga de las otras ciencias del hombre y la sociedad.

Para comprender el quehacer de la historia habría que considerar un elemento que puede parecer metacientífico, pero que es de fundamental importancia, ya que implica a su propio objeto de conocimiento: el goce de trabajar con el espectáculo de las actividades humanas.

Actividad de investigación que está hecha para seducir la imaginación de los hombres, sobre todo cuando gracias a su alejamiento en el tiempo y en el espacio se despliegue una atracción por las sutilezas de lo singular y lo no conocido, sin soslayar la búsqueda y construcción de nuevas interpretaciones de los acontecimientos ya conocidos, creando con ello lo que es la escritura de la historia.

Los historiadores de alguna u otra manera lo confiesan, al señalar el placer que tienen por

la pesquisa de una fuente que se escabulle durante años, una pesquisa tan tortuosa que se escapa de cada sitio en donde debería estar de acuerdo con las reglas del arte, para surgir sorpresivamente en el lugar donde menos se esperaba; sabe también de la alegría que causa el descubrir en una fuente ya conocida algo que los historiadores anteriores pasaron por alto, y lo que es, según nosotros, lo más importante, el encanto de un análisis lógico que permita extraer, con base en la combinación de fuentes secundarias, un verdadero secreto del pasado.⁶

Como dice Bloch, la historia tiene también su parte de poesía y de voluptuosidad y no por el hecho de que ejerza un atractivo a la sensibilidad de los hombres, es menos capaz de satisfacer a la inteligencia.

La actividad intelectual que despliegan los historiadores por hacer inteligible el pasado, se adereza con el placer del estudio de lo particular e irrepitable, pero no se conforman con relatarnos esos acontecimientos memorables e irrepitibles ocurridos en el pasado, buscan ante todo comprenderlos para poder construir los "hechos históricos" que dan significación e inteligibilidad a los acontecimientos particulares, que finalmente son la materia de la historia.

Como podemos apreciar, la historia no estudia el pasado, pero sí apela al valor explicativo del pasado para vincularlo al presente:

La historia no es el estudio del tiempo, ni el estudio del pasado, ni el estudio del tiempo pasado; la historia estudia los objetos que hicieron los seres humanos en el pasado, los textos que escribieron, las palabras que dijeron, las ideas que pensaron



y las acciones que realizaron. En la historia conviven lo universal y lo particular, lo individual y lo social, lo importante y lo insignificante, lo sublime y lo ridículo.⁷

¿Qué más se puede esperar de una ciencia?

LA MATERIA DE LA HISTORIA

La auténtica investigación histórica implica filosofar. No es un mero evocar acontecimientos o sucesiones de ellos, indicando sus fechas precisas. La verdadera historia, en el sentido del quehacer historiográfico es búsqueda de significaciones. Al historiador le interesa esclarecer las relaciones que puede haber entre diversos acontecimientos, precisar causas y efectos.

Miguel León-Portilla, *El tiempo y la historia*

El conocimiento que tiene el hombre sobre los sucesos del pasado es un conocimiento indirecto, el historiador no puede observar de manera directa su objeto de estudio, no puede experimentar con él, tiene necesariamente que enfrentarse a las huellas o vestigios que ha dejado el pasado para obtener la información contenida en los documentos, excavaciones arqueológicas, etcétera. El historiador interpreta las huellas del pasado, construyendo y reconstruyendo los acontecimientos históricos (y éstos sólo se hacen parte de la escritura de la historia en la medida que se les articula a una explicación).

Así pues, el conocimiento histórico no proviene únicamente de los documentos o vestigios del pasado, no es sólo información ordenada de los acontecimientos fácticos o que sucedieron, es ante todo expresión de la perspectiva teórica del historiador, en el que están presentes principios filosóficos, ideas e incluso prejuicios culturales (Bermejo), que matizarán la forma en que se aborda el análisis de un particular momento histórico; por ejemplo, si se parte de la idea de que Europa es la cuna de la civilización, la historia de los demás pueblos será abordada como la historia de los pueblos bárbaros.

Los datos o vestigios de ese devenir del hombre no son en sí mismos la historia, se vuelven historia en la medida que el historiador les concede el estatuto de dato histórico al incorporarlo a su interpretación; dicho en otros términos, cuando el historiador formula una explicación para comprender el pasado construye los "hechos históricos".

Por ello, podemos plantear que los "hechos históricos" y no el acontecimiento o suceso es la sustancia que da cuerpo al conocimiento histórico; si pensamos la explicación histórica sin la interpretación del historiador, no queda más que un esqueleto de acontecimientos fácticos.



Lo que da cuerpo a la historia no es más que la pregnación que tiene el historiador frente a la realidad, cuando interroga a los documentos o fuentes históricas lo hace a partir de su concepción: ella es el marco que define lo que se entiende por hecho histórico.

La polémica alrededor de la concepción de lo que es o constituye un hecho histórico, está determinada por la posición epistemológica frente a la realidad histórica. Dos elementos planteados por E.H. Carr pueden conducirnos a una aproximación de esta problemática:

¿El hecho histórico es algo en sí mismo, con existencia propia, o es una construcción del historiador?

¿Qué elemento le da sustancia a un hecho para erguirse como histórico?

Para la concepción tradicional de la historia, el hecho histórico sería algo así como los datos básicos –lo que Carr define como la materia prima–, una creciente masa de historias fácticas que son concebidas como el fundamento de la historia.

Esta forma de concebir la historia considera el hecho histórico como algo “dado” que no es susceptible de modificarse, que simplemente se suma a los saberes ya acumulados y con ello adquiere su carácter de definitividad. Así planteado el problema, la objetividad del hecho histórico es absoluta, ya que ésta es exterior al hombre y el trabajo del historiador se concretará a recolectar hechos fácticos; descubrir archivos, cartas secretas y demás datos que puedan sumarse a la acumulación-información. Siempre desde una perspectiva de neutralidad, sin compromiso frente a la historia.

Dentro de esta corriente historiográfica, para escribir historia sólo se necesitan documentos que evidencien la presencia de acontecimientos que, una vez certificada su autenticidad, se conviertan en materia de la historia. No percibe que una misma fuente pueda ser interpretada de manera distinta, que el historiador es parte de esa historia que está escribiendo.

Si alguien dice “vamos al grano, vamos a los hechos”, se piensa en acontecimientos con acciones muy concretas, tales como, un día de campo dominical que sucedió un 18 de junio, o bien en la batalla en que los indios zacapoaxtlas ganaron a los franceses el 5 de mayo de 1862. Ambos acontecimientos, a pesar de ser sucesos ocurridos realmente, pueden no ser relevantes en sí mismos, su lugar como hecho histórico está en función de lo que –el narrador, en el primer caso– el historiador pretenda resaltar de ese periodo de la historia de México, de cómo va construyendo su explicación histórica; es pues, el historiador quien le da el estatuto de “hecho histórico”. Sin embargo, habría que acotar que “... existen hechos básicos que son los mismos para todos los historiadores y que constituyen por así decirlo, la espina dorsal de la historia...”⁸

Pongamos por caso un hecho que no tiene lugar a dudas: *En la madrugada del 16 de septiembre Miguel Hidalgo y Costilla inició el movimiento armado de Independencia*, como éste, podríamos citar una serie de “hechos históricos” que a fuerza de repetirlos, pareciera que hablan por sí mismos y son tan sólidos como la materia física.



Sin embargo, las cosas no son tan sencillas y evidentes como parecen, ya que los hechos históricos no existen por sí mismos, sino que son y están en función de una decisión *a priori* del historiador, “Los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a qué hechos se da paso, y en qué orden y contexto hacerlos...”.⁹

La única razón por lo que interesa saber qué es lo que sucedió el 16 de septiembre en el pueblo de Dolores, estriba en que los historiadores lo consideran un acontecimiento de primordial importancia para comprender ese momento de la historia de México, y porque es un dato significativo en su interpretación.

Toda manifestación del sujeto en sociedad puede ser considerado como “hecho histórico”, los elementos y los aspectos más diversos de la realidad social pueden constituirse como tales, surgen acontecimientos y procesos en cantidad infinita que con sus productos podrían constituir otros tantos hechos históricos; además, entre ellos se establecen relaciones de interdependencia y de interacción también en dimensiones innumerables,

... los acontecimientos fugaces, los procesos prolongados en el tiempo, los procesos cíclicos, así como los diversos productos materiales y espirituales de dichos acontecimientos u procesos. Se ve, pues, que los fenómenos susceptibles de ser denominados hechos históricos, pueden ser numerosos y diversos.¹⁰

Ante tan innumerable cantidad de hechos –de acuerdo a lo que plantea Schaff–, uno se pregunta:

¿Por qué no todos los hechos que sucedieron en el pasado son hechos históricos?
¿Qué les confiere ese estatuto?

Puesto que todas las manifestaciones de la vida pueden ser consideradas potencialmente como hecho histórico, ¿cómo se puede establecer o calificar a uno de ellos para que se le asigne el estatuto de hecho histórico?

El historiador Edward Carr plantea que si echamos una ojeada sobre el proceso por el cual un mero dato del pasado se convierte en un hecho histórico, encontramos que su condición de hecho histórico dependerá de una cuestión de **selección e interpretación**. Desde el momento en que el historiador inicia su trabajo, ya seleccionó un tema y dejó de lado otras temáticas (no por su falta de importancia, sino que no son relevantes para su investigación), a su vez seleccionará los acontecimientos y/o huellas del pasado que le sean útiles a su hipótesis de trabajo –sea explícita o no–. Incorporará los hechos históricos que ya han sido validados por el trabajo historiográfico, pero también hará uso de otros “hechos” que pudieron no haber sido considerados como históricos por otros investigadores, es decir, los incorporará a su interpretación a partir de la re-construcción de un “hecho ordinario” elevando su estatuto a “hecho histórico”. A partir de su perspectiva teórica es como interrogará los datos.



Para que los vestigios, los testimonios orales, los documentos revivan o sean parte de lo que se conoce como la historia, hace falta que se les seleccione y elabore desde una perspectiva teórica (los hechos históricos no están dados por sí, sino tienen que ser contruidos a partir de que han sido comprobados). El acontecimiento en sí mismo, no es nada sin la reconstrucción del historiador. León Portilla dice al respecto:

El historiador, para convertir en historia los vestigios del pasado y los testimonios de la palabra de los muertos, tiene que también insuflarles un aliento de vida(...) relato henchido de vida y a la vez capaz de resistir a las pruebas del tiempo.¹¹

Así pues, el hecho histórico es un acontecimiento que sucedió realmente en el pasado, que eleva el estatuto de un "hecho ordinario" a un fenómeno calificado como "hecho histórico", en la medida que tiene una **significación** importante dentro de un sistema de referencias.

Hay una distinción aunque no siempre absoluta, entre un acontecimiento que sucedió en el pasado (y que podemos llamar un "hecho", puesto que se ha producido realmente) y el hecho histórico, o sea el acontecimiento que debido a su importancia para el proceso histórico se ha convertido o puede convertirse en objeto de la historia como proceso de conocimiento. Efectivamente, Hidalgo en la madrugada del 16 de septiembre mandó tocar las campanas de la iglesia para reunir a la gente; éste, indudablemente es un "hecho histórico". Sin embargo, el sacristán u otras personas tocaron muchas veces antes que él las campanas de la iglesia, y de ningún modo se considera a estas acciones como históricas. ¿Por qué? En este caso, la respuesta es fácil: se trata del contexto en que se da este acontecimiento, de sus relaciones con otros acontecimientos considerados en el encadenamiento de la explicación, y por supuesto dentro del sistema de referencias del historiador.

En consecuencia, para determinar si un hecho es histórico

... lo que importa es el contexto en que se inserta el acontecimiento, sus nexos con una totalidad y con *el sistema de referencias* con que se relaciona; este último elemento es particularmente importante para comprender el carácter relativo de lo que denominamos el "hecho histórico". Solamente la completa conciencia de este estado de cosas nos permite ver claramente por qué un acontecimiento único y sus productos materiales y espirituales son considerados como hechos históricamente insignificantes por unos o históricamente relevantes por otros...¹²

El hecho histórico denominado "Grito de Dolores", a diferencia de las otras muchas veces que se tocó la campana, se considera como histórico, porque hay en él una significación que establece el historiador, que le permite integrar ese acontecimiento a la comprensión de ese momento particular de la historia.



Un hecho puede convertirse en relevante a condición de que se integre en las complejas interacciones o múltiples determinaciones que han conducido a su realización. El hecho que se eleva a la calidad de “hecho histórico” es precisamente un elemento destacado dentro del contexto de la totalidad.

Es evidente, pues, que los hechos históricos son manifestaciones de la vida de los individuos y de las sociedades que se seccionan entre otras pertenencias a menudo a la misma categoría, por sus nexos de causa a efecto y por su acción en el contexto de totalidades mayores. Como criterio de selección funciona aquí la importancia, la significación del acontecimiento dado, del proceso o de sus productos. Se presupone un sistema de referencias en cuyo marco y en función del cual se operan la valoración y, por tanto, la selección; también se presupone la existencia de un sujeto que realiza estas operaciones...¹³

Así pues, vemos que hay una relación dialéctica entre el historiador y el hecho histórico y esta acción recíproca entraña una posición gnoseológica, en la que el sujeto-historiador tiene un papel activo frente a las fuentes históricas, en la que elabora los “hechos históricos” a partir de las fuentes, y no de meras recreaciones mentales: no hay en efecto ningún modo de fundamentar procedimientos científicos, si se elimina el realismo del objeto.

Cuando se afirma que Hidalgo tocó las campanas de la iglesia de Dolores el 16 de septiembre, es claro que este hecho no podrá “comprobarse” como reflejo fiel de lo que pasó en aquel momento. No podremos saber de manera cierta por qué el cura Hidalgo tomó como estandarte a la virgen de Guadalupe (es el historiador en su presente, el que interpretará este hecho), sólo lo imaginamos, puesto que este hecho no se produce ante nuestros ojos en el preciso momento en que hablamos.

Nadie que esté plenamente cuerdo pretende lo contrario, en la historia no se puede reproducir esta clase de experiencias. Además, esto carece de significado para la objetividad de nuestro conocimiento, es decir para saber si lo que decimos corresponde a un acontecimiento realmente ocurrido.¹⁴

El historiador no pretende comprobar con exactitud lo que sucedió, ni mucho menos “experimentar” con los hechos históricos, ya que realmente es él quien “construye” la significación del hecho (no al hecho, como parte de la realidad histórica existe independientemente de que la conozcamos, en eso consiste parte de su objetividad).

Los tiempos pasados no existen ya, ingenuo es creer que el historiador pueda ofrecer algo así como una fotografía o una película, imagen en movimiento, en la que se contemple el pasado. Películas y fotomontajes se pueden producir. Muchos con pretensiones de historia. Tarea diferente es pretender integrar una visión coherente de acontecimientos pretéritos. De lo



que en el pasado ocurrió sólo quedan algunos vestigios materiales y a veces también diversas formas de testimonios de palabras. Estos últimos, en el mejor de los casos, nos muestran lo que otros pensaron acerca de ese pasado en el que actuaron y vivieron. En lo que toca a vestigios materiales éstos se nos muestran como los huesos esparcidos después de la batalla (...) huesos que ya no tienen vida. Tampoco la tienen los vestigios materiales o los meros testimonios de la palabra acerca de aconteceres en pasado.¹⁵

Efectivamente, el acontecimiento histórico es algo que ha pasado, por ello, no se puede someter a la prueba de verificación; sin embargo, conocemos este acontecimiento a través de las huellas que ha dejado, tales como los vestigios y los productos materiales que han sobrevivido hasta nuestros días. Los hechos históricos son los sucesos que la historia conoce o conocerá porque han dejado huellas,

... un historiador no dice lo que ha sido el Imperio romano o la resistencia francesa en 1944, sino lo que hoy podemos saber todavía de ellos (...) no podemos escribir la historia de acontecimientos de los que no queda ninguna huella (...) Porque casi es un esfuerzo contra la naturaleza imaginar que pueda existir una cosa de la que nada nos dice que existía.¹⁶

Por tanto, el hecho histórico siempre constituye una parte de la realidad histórica objetiva y no es producto de la sola imaginación del historiador.¹⁷ Todo historiador que se enfrenta a los vestigios del pasado acepta, de antemano, la selección que hicieron otros de esas huellas –en el pasado–. En este sentido Carr señala que

La imagen del hombre medieval profundamente religiosa, sea verdadera o falsa, es indestructible, ya que casi todos los datos que acerca de él se conocen fueron seleccionados de antemano por personas que creyeron en ella (...) en tanto que muchos otros datos, en los que acaso hubiéramos hallado pruebas de lo contrario, se han perdido sin remisión...¹⁸

El objetivo es reintegrar la vida a un pasado que se antoja muerto, a un pasado que ha dejado huella. Integrarlo no quiere decir demostrarlo. En la historia no podemos demostrar como en las ciencias fisicomatemáticas: los historiadores tienen que hurgar, buscando vestigios para lograr lo que es su objetivo; integrar en la conciencia del presente lo que fue un tiempo pasado. El hecho es o se transforma en histórico en la medida que se articula a una explicación.

El acontecimiento que ha sucedido constituye una parte de la realidad histórica, es un fragmento de ella y está ligado a esta por una cantidad infinita de hilos. Para comprender la importancia o significación que pueda tener ese acontecimiento, se valorará al interior del marco de referencias en que se esté ubicando este acontecimiento, a partir de ello se le conferirá al hecho una significación definida, al constituirlo como hecho histórico. Acción que significa para el historiador un trabajo de



reelaboración conceptual, es decir, se confiere al hecho histórico una significación definida; los hechos de la historia nunca nos llegan en estado puro, son en gran medida producto de la reconstrucción que de ellos hace el historiador. Por ello, la historia no se construye en términos absolutos, a partir de los documentos, puesto que éstos reciben el estatuto de documentos cuando un sistema conceptual o de referencias teóricas se lo otorga: así, por ejemplo, una lista de precios del maíz en la época colonial, sólo le es útil al historiador cuando es parte de su interpretación.

Los hechos históricos aislados no existen "en sí mismos", están desprovistos de sentido, de la significación que les puede dar la luz de una interpretación. El historiador impone a la presentación de los "hechos históricos" un sistema de referencias conceptuales y prácticas científicas, en función de las cuales establece las correlaciones e interacciones objetivas de ese hecho. Lo que el historiador aporta a la constitución del hecho es, fundamentalmente, la interpretación. Paul Veyne plantea que el historiador debe ante todo reconstruir el pasado, y para lograr esta reconstrucción utiliza la misma lógica de las ciencias

... porque la lógica no es una cosa muy variada. En su reconstrucción de la verdad el historiador se somete a las mismas normas que los sabios; en sus inferencias, en la búsqueda de las causas obedece a las mismas leyes generales del pensamiento que un físico...¹⁹

Los criterios con los cuales el historiador selecciona sus materiales difieren según la teoría previa a dichas actividades, lo que evidentemente da resultados también diversos. Es una falacia pensar que el historiador reúna primero los hechos *per se*, sin tener una idea de lo que va a seleccionar, el trabajo histórico implica una visión de conjunto de la realidad que se va a estudiar y de ciertas prácticas científicas. Al respecto Michael de Certeau señala:

... en historia, como en todo lo demás, una práctica sin teoría cae necesariamente, tarde o temprano, en el dogmatismo de "valores eternos" o en la apología de un "intemporal" (...) la teoría que trae consigo una práctica en el espacio de una sociedad, y por otra organiza los procedimientos propios de una disciplina...²⁰

Los hechos históricos no se construyen a partir de la sola acumulación de ellos (aunque se hayan establecido según criterios rigurosos de erudición crítica), o por el simple hecho de que ocurrieron son los hechos históricos fundamentalmente una refracción teórica del historiador.

Lo que le da cuerpo a la historia no es más que la pregnación que tiene el historiador frente a la realidad, o de acuerdo al sistema teórico en que se engendra. El historiador que interroga a la realidad lo hace a partir de su concepción, ella es el marco que define lo que se entiende por hecho histórico. Para elaborar una explica-



ción histórica se tiene que recurrir necesariamente a conceptualizaciones teóricas, o a generalizaciones que permitan una visión global de los vínculos entre los diferentes niveles de la sociedad que pudieron incidir en ese hecho. Lo que nos lleva a establecer que la captación y la formulación de los hechos son el resultado de la acción de la teoría. La teoría precede al establecimiento de los hechos, a pesar de que se funda en ellos.

La presencia de un referente teórico y del conocimiento que se posea, permite “interrogar” a las fuentes históricas desde el momento mismo que el historiador se enfrente a ellas, con esto se logra trascender la mera descripción de los sucesos o acontecimientos. El proceso de elaboración de la historia se desencadena, no por la existencia de los acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en que se “interroga” al documento (proceso que se inscribe en la elección, delimitación y la concepción del tema).

El hecho histórico es una construcción científica, ya que, como hemos dicho, traza las fronteras cronológicas, geográficas y sustanciales de determinado conjunto de fenómenos.

Cada acto de construcción y de selección de los hechos se funda en determinado conocimiento objetivo y por las representaciones de la sociedad. La diversidad de criterios empleados por los historiadores a través de los siglos para construir y seleccionar los hechos, pone en evidencia la vitalidad de las ciencias históricas...²¹

Cuando el historiador se enfrenta a las fuentes y testimonios históricos, parte de una concepción gnoseológica que le permite una dirección determinada frente a la realidad social, él mismo como ser social es portador de conocimientos, valores y prácticas elaboradas y acumuladas socialmente antes de él. Lo cual justamente le confiere una relación dialéctica con la realidad, que hace fundamentalmente que ésta sea cognoscible; el dato sólo lo es para el historiador que sepa interrogarlo e interrogarlo presupone una actividad del sujeto cognoscente.

Si como historiadores, nos encontráramos ante el pasado sin concepción alguna, sin ninguna teoría o hipótesis previa (formulada científicamente como generalmente lo hacen los científicos, o impuesta espontáneamente por la práctica como ocurre en la vida corriente), nos veríamos impotentes ante el caos formado por la multitud de acontecimientos, procesos y productos subsiguientes, cada uno de los cuales por sí sólo puede aspirar potencialmente al papel de hecho histórico. En tal situación, cuando hablamos de un “hecho histórico” nos referimos evidentemente, no sólo a la objetividad del acontecimiento, etc. (...) sino también a un acontecimiento objetivo (...) debido a su incidencia sobre otros acontecimientos y, por tanto, sobre el curso de la historia, reconocemos su importancia que le califica como hecho histórico, o sea como un hecho que habla la ciencia de la historia...²²



Aun cuando el hecho histórico haya acaecido verdaderamente y por ello tenga una existencia objetiva (independiente de toda conciencia cognoscente e independiente de ella), el hecho histórico es a la vez un producto específico, un producto del historiador y a su vez donde el historiador ejerce su acción.

Por tanto, es falso creer, como hacen los positivistas, que los hechos históricos, por ser históricamente importantes y significativos, se deducen por sí mismos de los restantes acontecimientos o procesos históricos, y que el historiador se debe limitar a registrarlos y a presentarlos, ya que su significación es suficientemente elocuente. Este argumento es insostenible ya que la “importancia” y “significación” de un acontecimiento es una calificación valorativa que necesita la existencia del objeto valorado y del sujeto que valora. Al respecto León-Portilla señala que

Si no va más allá del tepalcate y el documento, no será más que un mero acumulador de materiales para la historia (...) son los zurcidores de resúmenes de documentos... Ensartan unos tras otros huesos muertos, sin aliento de vida, resúmenes de documentos sobre encomiendas, esclavitudes y otros temas. No tienen ellos el soplo de vida. Lo que ofrecen en realidad no es historia porque allí no hay vida alguna.²³

Lo que le da cuerpo a la historia no es más que la pregnación que tiene el historiador frente a la realidad. El historiador que interroga a la realidad lo hace a partir de su concepción, ella es el marco que define lo que se entiende por hecho histórico.

Un historiador que se niega a pensar el hecho como una construcción social de la que él es partícipe, que profesa la simple sumisión a los “hechos”, sin que medie la interpretación, es un buen recolector, pero no historiador.

Los documentos, los tepalcates, las ruinas, es decir, las huellas del pasado, no hablan por sí mismas –no pueden constituirse como historia los hechos en “bruto” que no han sido trabajados por los historiadores–; la materia de la historia es precisamente la re-construcción que hace el historiador de los acontecimientos.

Todo esto no significa nada, hasta que el historiador se ha puesto a trabajar sobre ello y lo ha descifrado. Los datos, hayan sido encontrados en documentos o no, tienen que ser elaborados por el historiador antes de que él pueda hacer algún uso de ellos; y el uso que hace de ellos es precisamente un proceso de elaboración.²⁴

El trabajo del historiador, basándose en una teoría definida o en una hipótesis de trabajo, realiza la selección de los acontecimientos y de los procesos históricos que él retomará en la construcción de su explicación, ya que ante todo –parafraseando a Carr– historiar significa interpretar.

Este matiz teórico perfila en el trabajo del historiador las diferencias o desacuerdos para la valoración de los acontecimientos y la selección de los hechos. Dicho de otra



manera, dos exposiciones históricas sobre un mismo periodo son ordinariamente bastante diferentes, de acuerdo al sistema teórico del que parta el historiador.

Lo anterior nos lleva a plantear dos interrogantes: ¿la historia es un campo incognoscible, por la diversidad de interpretaciones históricas? y ¿cuáles son los límites de la objetividad en historia?

LA OBJETIVIDAD EN LA HISTORIA

Bloch empieza su capítulo de la observación histórica afirmando lo siguiente:

Los rasgos más aparentes de la información histórica (entendida en el sentido restringido y usual del término), han sido descritos muchas veces. Se nos dice que, por definición, el historiador se halla en la absoluta imposibilidad de constatar por sí mismo los hechos que estudia. Ningún egiptólogo ha visto a Ramsés; ningún especialista de las guerras napoleónicas ha oído el cañón de Austerlitz. Por lo tanto no podemos hablar de las edades que nos precedieron sino a partir de los testigos; respecto de ellas, estamos en la misma situación que el juez que intenta reconstituir el crimen al que no asistió, o el físico, que obligado a quedarse en cama por la gripe, no se entera de los resultados de sus experimentos sino por los informes del asistente del laboratorio. En breve, en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado es forzosamente "indirecto".²⁵

Me parece importante subrayar la consideración que hace Bloch, ya que no se puede dejar de suscribir; los hechos del pasado no son accesibles a la inspección directa.²⁶

A partir de la aceptación de que no podemos ser testigos de los acontecimientos pasados, ni someterlos a comprobación, se entiende que el conocimiento histórico no tiene como fin alcanzar la inmediatez de los acontecimientos y que de ningún modo pretende conocer el "todo" a manera de testigo ocular, sino que fundamentalmente busca saber el porqué de los acontecimientos, y el cómo de este saber, es decir, la **explicación**. Pretender la inmediatez sería tan inútil como imposible, ya que registrar los puntos de vista de todos los participantes en un determinado acontecimiento y registrarlos "tal como sucedieron", no garantiza que éstos sean comprendidos. Por otro lado, el hecho sólo es accesible o cognoscible en la medida que se hace abstracción de éste, ya que un suceso que aconteció realmente no es dado de manera necesaria a la percepción sensible.

Si bien es cierto que el historiador nunca podrá "ver" lo que ha pasado en el tiempo, nadie, aun siendo "testigo de la historia", podrá tener una visión completamente objetiva y total de un acontecimiento. Pongamos por caso el asesinato de Luis Donaldo



Colosio, candidato presidencial de México del Partido Revolucionario Institucional –PRI– en el año de 1994: a pesar de que hubo cientos de personas alrededor de él en el momento que fue asesinado, ninguno de los testigos oculares pudo informar con certeza quién fue el asesino, tuvieron diferentes percepciones del acontecimiento. Aun existiendo una prueba visual, una cinta de video donde se “ve” el momento exacto del crimen, a la fecha no se sabe con exactitud quién fue el autor material, y a pesar de que hay un culpable confeso. Mucho menos se sabe con certeza quién fue el autor intelectual de este atentado. Sin embargo, habría que acotar, que muchos analistas políticos, historiadores e interesados, sin haber sido testigos oculares de este acontecimiento, han “reconstruido el hecho” y desde diferentes puntos de vista tienen una “aproximación” de cuáles fueron los motivos de ese asesinato y quiénes pudieron haberlo ordenado.

Así pues, el carácter inmediato es prácticamente impensable en los actos cognitivos, de éste sólo se tiene la percepción sensible del objeto; la inmediatez sólo se aproxima a cómo sucedió el hecho y no a la explicación de por qué sucedió.

Por su parte el historiador, en la “reconstrucción” del pasado, puede llegar a saber mucho más que los que lo vivieron, ya que al integrar la información del acontecimiento está recobrando su significación.²⁷

La construcción de un discurso histórico es lo que da significación a los hechos del pasado, así por ejemplo, el nacimiento de un personaje histórico no es significativo en sí mismo, sino hasta que se valora desde un presente-futuro a ese acontecimiento y, a su vez, es parte constituyente de una explicación histórica. El trabajo del historiador es quien da la significación al hecho, significación que no tenía en el momento que sucedió y se configura por los vestigios o testimonios que han quedado del pasado.

Al respecto, Bloch precisa

¿Qué nos queda de la famosa observación directa, pretendiendo privilegio del estudio del presente?, si toda recolección de cosas vistas se compone en gran medida de cosas vistas por otros.²⁸

Este mismo autor señala

Porque en el inmenso tejido de acontecimientos, gestos y palabras que componen el destino de un grupo humano, el individuo no percibe sino un rincón, estrechamente limitado por sus sentidos y su facultad de atención. Porque (además), nunca posee la conciencia inmediata de sus propios estados mentales; todo conocimiento de la humanidad en el tiempo, independiente de su punto de aplicación, sacará siempre de los testimonios de otros gran parte de su sustancia. A este respecto, el investigador del presente no está mucho más favorecido que el historiador del pasado,²⁹



ya que ambos trabajan con el mismo tipo de materiales, que de alguna manera ya han sido “apreciaciones” de otro. Tomando el mismo caso de Colosio, el historiador que dentro de veinte años se interesara en encontrar al sujeto o grupo que ordenó la ejecución del candidato y los motivos para tal acción, se enfrentaría a las mismas fuentes con las que cuenta el analista de hoy. Encontraría las “verdades” de quienes quisieron ocultar las verdades verdaderas –como diría Veyne–. Seguramente a las fuentes históricas de hoy se agregarán otras fuentes y otras pruebas que pongan de relieve un “hecho histórico” re-construido por los historiadores, con la perspectiva que da el tiempo.

Al constatar que los acontecimientos del pasado, e incluso los del presente, no se pueden aprehender “directamente” –puesto que “inmediatamente” sólo percibimos lo aparente–, hay que aprehenderlos a través de “las huellas” que dejó ese pasado (que se nos ofrecen en una variedad de “vestigios”, como es el caso de muchos de los testimonios escritos e incluso de los no escritos), tanto las huellas relativas al mero hecho empírico, como a las valoraciones que de él se hicieron.³⁰

Para los historiadores que conciben la historia como acumulación de hechos, el acceso que se tiene al pasado es de manera indirecta y con un alejamiento entre objeto de conocimiento e investigador, se preocupan más por registrar con exactitud los actos, palabras o actitudes de algunos personajes, que en explicarlos; para estos historiadores, los hechos se imponen por sí mismos al observador, a través de la percepción sensorial. Por ende, los avances que logre la historia estaría en relación al establecimiento de leyes que se alcanzan por inferencia inductiva, es decir, hacer generalizaciones a partir de los hechos singulares que se han ido acumulando. Para la historiografía positivista, la firme creencia de que la investigación racional y “objetiva” del pasado permite recobrar significados verdaderos y auténticos.

La historia no es, ni puede ser, una “simple” descripción de acontecimientos, ni mucho menos una sistematización de los acontecimientos tal como sucedieron, ya que el historiador no puede escapar al papel activo que le incumbe como sujeto cognoscente en la producción del conocimiento histórico. La historiografía tradicional no percibe que una misma fuente pueda ser interpretada de manera distinta, que el historiador es parte de la historia que está escribiendo y, por ello mismo, no puede evitar la participación de su “crisol” en el tratamiento de la materia histórica. La realidad histórica existe independientemente de que la conozcamos, en eso consiste su objetividad. Sin embargo, desde que la queremos conocer, su existencia pierde autonomía y se vuelve referencial al sujeto de conocimiento.

Una idea de Hegel ya apuntaba hacia la ilusión del “dato” como algo puro y neutro:

Aun el historiógrafo ordinario, imparcial, que cree y profesa que mantiene una actitud simplemente receptiva, ateniéndose únicamente a los datos que le son ofrecidos, no es, en absoluto pasivo con relación a sus poderes pensantes. Él trae consigo sus categorías y ve los fenómenos presentados a su visión mental exclusivamente a través de estos medios.³¹



El trabajo del historiador no se limita a recoger los hechos, él los construye a partir de su sistema de referencias, y a partir de dicho sistema es como interroga a los materiales históricos. Sin duda estas consideraciones apuntan claramente hacia el riesgo del subjetivismo en la investigación, componente siempre presente en el trabajo científico. No hay otra opción que aceptarlo e ir superando paso a paso. La negación de la presencia del subjetivismo necesariamente obstruye el conocimiento de la realidad.

Así pues, si el factor subjetivo es inevitable y a su vez constituyente en el conocimiento de la realidad sociohistórica, el problema es comprender su papel, ya que sólo con esta condición puede identificarse eficazmente lo que sería la subjetividad propia al proceso de conocimiento.

En el conocimiento de la realidad histórica no hay nada estático ni absoluto, la supuesta “racionalidad” que impone el objeto al sujeto es una falsedad y una idea nociva en el proceso de conocimiento, amén de que ha sufrido severos cuestionamientos en el actual debate crítico sobre la escritura de la historia.³²

En la escritura de la historia no se juega permanentemente con los mismos “hechos históricos”, en cada nueva interpretación van cambiando de lugar, el historiador deja algo de sí, algo de su presente, en esa nueva escritura de la historia.

Por el contrario, el factor subjetivo está presente en el conocimiento histórico por el mismo hecho de la existencia del sujeto cognoscente, esto es un hecho natural del conocimiento.³³

El hecho histórico, en sí mismo —como señala Chesnaux— es contradictorio como el curso mismo de la historia es percibido de manera diferente, de acuerdo a la posición política e ideológica del historiador, y de acuerdo al tiempo en que se recreen, son susceptibles de enfoques progresivos (jamás acabados ni completos); su sistematización es un continuo ir construyendo.

El hecho histórico como categoría científica, introduce por el contrario el factor subjetivo en los fundamentos mismos de la historiografía, con todo lo que conlleva de complejo en el plano gnoseológico...³⁴

Por ello, el hecho histórico y no el acontecimiento es el que introduce en el conocimiento el complicado sistema de incidencias del factor subjetivo: lejos de garantizar la objetividad “pura” del conocimiento, su “depuración” por la exclusión de toda subjetividad (como suponían erróneamente los fundadores de la corriente positivista en el pensamiento histórico), deja al conocimiento histórico sin aliento de vida.

El trabajo del historiador no se agota en el nivel del “hecho singular”, fundamentalmente pretende explicar todos los interrogantes que se plantea frente al hecho y aspira a una explicación con cierta validez, que finalmente es el objeto propio de la historia.



Todo conocimiento de la sociedad implica una cierta "subjetividad", que no es ni privativa del conocimiento histórico ni fatalmente resulta de la ideologización de este conocimiento. Por un lado, la subjetividad está en el punto de partida de cualquier conocimiento pero, por otro, existe la propia realidad, lo real sobre lo cual se piensa; el convertir lo real en un "objeto pensado" no conduce necesariamente a una no objetividad, sino a verdades parciales que contribuyen al avance del conocimiento histórico: es necesario, en consecuencia, no perder de vista el papel que lo real tiene que desempeñar en el proceso de conocimiento.

Así pues, si queremos pensar que la presencia del sujeto cognoscente es uno de los "límites" del conocimiento histórico, no habría que olvidar que los efectos de esta "subjetividad" pueden ser superados en el proceso infinito del perfeccionamiento del conocimiento,³⁵ de los procedimientos de validez historiográfica y no olvidar nunca que el historiador no es un individuo que se situó por encima de la realidad social que estudia, sino que se hace y es parte de ella.

La imagen que el historiador haya re-construido debe corresponder con lo "real", con lo que permiten las fuentes, para ello debe partir de una lógica científica en la reconstrucción del pasado, así como de un conjunto de hipótesis que le permita interrogar a las fuentes históricas, y ofrecer una explicación de acuerdo a las hipótesis por él planteadas. La posibilidad de saber si determinados hechos existieron, sólo nos la da la posibilidad de encontrar las "huellas" que comprueben que estos hechos existieron. Bloch señala al respecto:

... el conocimiento de todos los hechos humanos en el pasado y de la mayoría de ellos en el presente, tienen que ser un conocimiento por huellas (...) Trátese de los huesos amurallados en los baluartes sirios, de una palabra cuya forma o uso revela una costumbre, del relato escrito por el testigo de una escena antigua (o reciente), ¿qué entendemos, en efecto, por documentos sino una "huella", es decir, la marca de un fenómeno que nuestros sentidos pueden percibir, pero imposible de captar por sí mismo?³⁶

Como hemos señalado en el transcurso del texto, el trabajo histórico no consiste solamente en recoger y describir acontecimientos, fundamentalmente se les selecciona para interpretarlos y ofrecer una explicación del hecho en cuestión, que evidentemente implica emitir juicios de valor. Lucien Febvre dice al respecto:

La ciencia de la historia no consiste sólo en recoger los hechos para formar una imagen, sino también el explicar el por qué de estos hechos. Este saber por qué precisamente es el que constituye la historia como ciencia³⁷

La escritura de la historia está preñada de una teoría que, vista como método, tiene sus consecuencias en la forma de construir la interpretación de los hechos históricos.



En esta constante construcción de la explicación histórica, la teoría juega un papel importante en la elaboración del conocimiento –al contrario de lo que plantea el empirismo–, ya que los hechos no son aprehendidos por la observación, sino por la reconceptualización vía el pensamiento teórico, que se expresa por conceptos. Baste señalar que el análisis de lo sociohistórico implica el uso de conceptos y categorías (que no se sitúan en el plano de la evidencia, no son datos que la observación pueda recoger). Cuando se pide que se explique un hecho histórico –pongamos el caso de la Revolución Mexicana–, no se está solicitando sólo la descripción de lo que se considera como causas responsables del estallido revolucionario, tampoco se pretende una teorización de la revolución en general, ni mucho menos una disertación del concepto revolución, sino fundamentalmente una reconstrucción de los acontecimientos que dieron origen a ese proceso, abandonando la sola descripción fáctica.

Lo que quiere decir que la revolución en sí misma no es un hecho, es una generalización histórica que se aleja de lo estrictamente factual.

Desde el prisma teórico con el cual “mire” el historiador a los procesos sociohistóricos, desde ahí interpretará a la realidad y construirá sus explicaciones.

En este sentido, Schaff acota que basadas en un mismo complejo de acontecimientos factuales, la explicación histórica puede diferir y efectivamente difiere como lo prueba la experiencia, encontrándose una pluralidad de interpretaciones divergentes en torno a un determinado hecho histórico (los sistemas teóricos o referencias conceptuales son directa o indirectamente el origen de que los historiadores, a pesar de que disponen del mismo saber factual, comprendan y valoren e incluso expliquen los hechos en términos diferentes y contradictorios; no podemos soslayar que toda interpretación es una reconstrucción del historiador).

Luego entonces podíamos plantear que dicha diversidad está fundamentada prioritariamente en la concepción filosófica del historiador, sea esta formulada explícita o implícitamente, “así como no hay acuerdo entre ellos acerca de cuál de las teorías posibles de esta clase es la correcta. Las teorías antagónicas de interpretación histórica son, pues, una fuente importante de desacuerdo histórico.”³⁸

Corina Iturbe plantea que toda explicación se encuentra necesariamente subordinada a una teoría. Sin teoría, es decir, sin el conjunto de principios y conceptos que definen teóricamente el objeto que se quiere conocer, la discusión sobre cuáles serían las explicaciones realmente científicas se vuelve estéril:

Plantear el problema de la explicación fuera de la delimitación del objeto de la ciencia de la historia, es decir, al margen del campo en que la ciencia ha de producir conocimiento no parece llevar a ninguna parte: la determinación de si la explicación sobre un aconteci-



miento histórico es o no científico no puede darse independientemente del problema de la teoría que sostiene tal explicación.³⁹

Pongamos el caso del materialismo histórico, esta concepción no adopta la teoría del sujeto pasivo en el proceso de conocimiento, ni que el conocimiento sea una creación del pensamiento, sino que hay una relación multideterminada entre estos dos. Hay un sujeto cognoscente que interviene en la definición de cómo aprehender esta realidad mediante un aparato conceptual, así el conocimiento histórico no está simplemente fundado en los hechos, sino que está enlazado a cierta concepción de la naturaleza humana y su relación con el medio.

Por otro lado, en la interpretación histórica también inciden otros factores, que están muy alejados de los planteamientos gnoseológicos del historiador, y más cerca de los intereses de grupo o de partido o incluso de los prejuicios personales frente a determinado fenómeno histórico (factores que de acuerdo con Paul Ricoeur, es la subjetividad “deformante”).

Una de las cosas que más sorprenden al profano cuando piensa en la historia es la pluralidad de explicaciones divergentes que encuentra del mismo asunto. No sólo es cierto que cada generación encuentra necesario reescribir las historias escritas por sus predecesores, en cualquier punto dado de tiempo y de lugar se dispone de diferentes y manifiestamente incongruentes versiones de la misma serie de acontecimientos, cada una de las cuales pretende dar, si no toda la verdad, todo lo que en todo caso puede alcanzarse de ella. Las interpretaciones de un historiador son rechazadas con indignación por otro, y no se ve cómo conciliarlos, ya que las disputas no son meramente técnicas (sobre la interpretación correcta del testimonio), sino más bien dependen de concepciones previas decisivas que en este caso no son de ningún modo universalmente compartidas.⁴⁰

Cada una de estas posiciones aspira a conocer el porqué de los hechos, es decir, pretende **explicar** y esta explicación está íntimamente vinculada a la concepción teórica del historiador, es decir, al factor subjetivo.

Otro elemento que manifiesta la presencia de la subjetividad en

el trabajo del historiador, y que constituye en general el argumento esgrimido con más frecuencia para negar la posibilidad de objetividad en el conocimiento histórico. Me refiero al hecho de que la historia es continuamente reescrita, sea por las variables de las necesidades del presente, sea por la emergencia constante de nuevos efectos de los acontecimientos del pasado en el presente, sea por el cambio de criterios científicos en la selección de los hechos históricos.⁴¹



En esta constante construcción de la explicación entra el factor subjetivo del historiador, por lo que surge inmediatamente una interrogante: ¿hasta dónde el papel subjetivo del historiador y los sistemas teóricos pueden distorsionar la objetividad del conocimiento histórico?

Si bien es cierto, en ese integrar las correlaciones y las interrelaciones del pasado y del propio presente, se opera un cierto sistema de referencias teóricas y un sistema de valores que determinan la importancia atribuida a los acontecimientos y a su vinculación con otros sistemas de hechos históricos, se evidencia, por así decirlo, la subjetividad del conocimiento y el papel activo del historiador presente en todos los momentos de la investigación (la selección del tema, de los acontecimientos relevantes a la formulación de las hipótesis, verificación de "las fuentes históricas", y fundamentalmente en la elaboración de la explicación, relacionada siempre con el criterio de relevancia del historiador, es decir, la selección se hace de acuerdo a criterios de relevancia, lo que conduce a la explicación.

Dichos criterios también se manifiestan en la forma de presentar los porqués o causas que expliquen el hecho histórico, el historiador no sólo enumerará las causas que puedan explicar ese hecho histórico, sino que deberá

reducirlas a un orden, a establecer cierta jerarquía causal que fijará las relaciones entre unas y otras; una necesidad, quizá de decidir que causa, o qué clase de ellas, debe considerarse "en última instancia" o en "último análisis" (expresiones favoritas de los historiadores) como la causa básica, la causa de todas las causas.⁴²

Aportar una explicación de los porqués, con qué fin, y a todas las interrogantes posibles, es la esencia de la historia. Para responder a los porqués que plantea la explicación de lo pasado, el historiador ha recurrido a conceptos universales incorporando los hechos particulares (como lo plantean los neopositivistas); en este sentido, la explicación de los acontecimientos será deducida de la ley universal.⁴³ O bien, respaldarse en las diversas leyes (teoría) que se han establecido de acuerdo a las regularidades en la vida de los individuos y las sociedades, como sería el caso de los planteamientos marxistas, o bien apoyarse en una nueva tendencia que plantea que toda explicación histórica es narrativa;⁴⁴ Paul Veyne plantea que explicar históricamente es "mostrar el desarrollo de la trama", es hacer comprensible las acciones humanas del pasado.

En fin, la explicación histórica implica explicitar las causas que han producido o han contribuido a la producción del acontecimiento, de acuerdo con cierta ley se explicitará(n) la(s) causa(s) que posibilite(n) la comprensión del pasado, "así sin comprender las acciones de los hombres es imposible explicar, en otras palabras, la comprensión es una parte constitutiva de la explicación histórica".⁴⁵



El historiador tiene por necesidad que comprender los motivos y las acciones humanas que sucedieron en un pasado, para poder “reconstruirlos” y en consecuencia hacerlos objeto del conocimiento histórico.

LOS LÍMITES DE LA OBJETIVIDAD

No podemos negar que la participación activa del historiador en la elaboración de la explicación histórica es un factor subjetivo en el conocimiento; sin embargo, sin la intervención de este sujeto activo no habría producción de conocimientos, lo que nos llevará a aceptar que la objetividad del conocimiento histórico contiene una dosis de subjetividad, y que finalmente esto es inevitable. Cuanto mejor sepamos precisar lo que el sujeto aporta al conocimiento del objeto, con más precisión sabremos lo que es.

Así como el historiador ha seleccionado los hechos históricos que le sean útiles para su problematización, también seleccionará las causas que se ajusten a la interpretación del proceso histórico, pero también su interpretación determinará la forma en que encauce o busque las múltiples vinculaciones que hay entre las causas y su modo de “entramarlas” en su explicación. “La jerarquía de las causas, y la importancia relativa de una u otra causa o de este o aquel conjunto de ellas, tal es la esencia de la interpretación”.⁴⁶

Así como en la vida cotidiana de los individuos no podemos soslayar que en todas las acciones de los sujetos hay cierta causalidad, en el conocimiento histórico no podremos atribuir la causalidad de una explicación al azar o al libre albedrío de los hombres. El historiador tratará, con las huellas que le dejó el pasado, de encontrar una explicación causal y no las atribuirá simplemente a los “accidentes” en la historia, sino a la interrelación de elementos que le permitan una interpretación racional de la historia, jerarquizando las causas significativas a su interpretación.

Carr señala que “el hecho es que todas las acciones humanas son tanto libres como determinadas, según el punto de vista desde el cual se las considere”.⁴⁷

El descubrir las causas tanto de las acciones humanas como de los procesos históricos implica la inteligibilidad del hacer del hombre. Así pues, cuando el historiador discurre sobre lo que pudo haber sido y no fue o de que las cosas hubieran sido de otra manera, solamente está planteando que las causas antecedentes debieron haber sido otras.⁴⁸

En otras palabras, los hechos históricos no suceden sin tener causa(s) determinada(s), una causa “accidental” incide sobre el desarrollo de un proceso, pero sustancialmente no lo cambia. Claro está que forman parte de la jerarquía de las causas significativas a la interpretación, pero no puede ser atribuida al azar una explicación lógica y construida científicamente.



La historia se constituye como ciencia cuando formula su objeto y construye para él una explicación capaz de resistir a procedimientos de prueba reconocidos pudiendo sostenerse por una demostración rigurosa que, al mismo tiempo, es lógica racional y da cuenta efectivamente de los hechos de la historia real.⁴⁹

La validez del conocimiento de lo sociohistórico está fundada en la eficacia explicativa de los conceptos e hipótesis usados. Como hemos visto, el discurso histórico nunca es imparcial o neutro, sin embargo, ello no cancela su objetividad siempre y cuando el conocimiento histórico pueda someterse a la contrastación y a la verificación, dentro del campo teórico con el cual se está aprehendiendo la realidad.⁵⁰

La objetividad de un discurso depende de la eficacia con que permite comprender el objeto real, es decir, de la capacidad de su aparato conceptual para volver inteligible, descifrar e integrar los datos de que dispone el historiador del objeto que investiga, para contestar las interrogantes que el investigador tiene acerca de la realidad que es su objeto de estudio.⁵¹

La producción del conocimiento histórico exige el cumplimiento de condiciones impuestas por la lógica, la metodología y la epistemología del marco teórico con que se vea a la realidad. Los criterios de cientificidad no se dan como mecanismos, genéricos; ellos son inmanentes a cada campo teórico, es decir, que la explicación sobre un hecho histórico no puede ser independiente de la teoría que la sostiene.

Partir del reconocimiento de que la "objetividad" en las ciencias histórico-sociales está matizada por el punto de vista del historiador, es simplemente reconocer que la realidad no está dada y simplemente haya que ordenarla, sino que el investigador participa e interactúa activamente en la comprensión de la realidad.

Bloch señala que el historiador debe, ante todo, tener conciencia de que el hecho histórico no es un dato "positivo" sino el producto de una construcción activa de su parte para transformar en documento la fuente y luego problematizar estos documentos.

¿LA HISTORIA ES CIENCIA?

La historia es ciencia. Sí y no. Sí lo es porque tiene sus formas científicas de proceder. No procedemos ciegamente. Tengo yo un manuscrito en náhuatl del siglo XVI. Debo ver si en el archivo está junto a otros documentos que lo esclarecen. Haré su paleografía de la manera más fiel. Habré de traducirlo. Luego tendré que situarlo en su contexto. Veré qué relación puede tener este manuscrito con otros. Todo esto es metodológicamente científico. Pero



la historia no es ciencia en cuanto que no establece ley alguna y en cuanto que no tiene forma fácil de comprobación.

León-Portilla, *El tiempo y la historia*.

El pensar la historia como ciencia nos conduce, inmediatamente, a equipararla a las ciencias naturales que tienen como fin estudiar acontecimientos particulares y establecer leyes, ya que el paradigma de saber más evidente es el conocimiento basado en método científico. Sin embargo, nada más equivocado que ello, la sustancia de la historia no apunta hacia la elaboración de leyes universales, sino en hacer cognoscible la realidad socio-histórica (que en primera instancia parece caótica), en explicar el porqué de los hechos históricos, en encontrar respuestas que penetren la esencia de esa realidad; ése es el objeto de la historia.⁵²

Admitir la existencia de una "materia histórica" y que la realidad social no es un caos, es decir, la admisión de que es posible conocer lo social, es el punto de partida para someter la materia histórica a una práctica científica (*cfr.* P. Vilar), pero no sólo con una teoría como medio de apropiación, sino en la perspectiva de que la realidad es un continuo movimiento que se está transformando en direcciones inéditas.

La realidad sociohistórica no se nos aparece como dada, formada por hechos sustanciales que nos hablen por sí mismos, es el investigador quien le da el carácter de objeto cognoscible, mediante un aparato conceptual construido para conocer y explicar las distintas parcelas de la realidad.

La historiografía que parte del supuesto de que la cientificidad de la historia radica en la precisión factual y en la recolección de datos "dedícanse, paradójicamente, a hacer una 'historia sin objeto científico'",⁵³ ya que sólo se concretan a presentar ordenadamente las manifestaciones fenoménicas del hecho y las conexiones superficiales de la percepción aparente de la realidad. Sin embargo, estos historiadores, con Leopoldo von Ranke a la cabeza, elaboraron un pensamiento específico en el campo de la historia, el cual tenía el mérito de intentar dar fundamentos objetivos "científicos" al quehacer histórico, pero tenía sobre todo el gran inconveniente de limitar la historia a la "estricta observación de los hechos" y a la "pura verdad histórica". Daban por hecho que haciendo una buena crítica textual de los registros no revelados hasta ese momento, se establecería de una vez por todas el hecho y la verdad histórica.

Sin embargo, la realidad no es algo que esté ahí y se nos ofrezca como algo acabado, para aprehenderla es necesario contar con un cuerpo de conceptos que nos posibiliten analizar en forma objetiva las diferentes partes de su compleja totalidad. Marc Bloch señala que la cientificidad de la historia no está del lado de la naturaleza, ni de su objeto, sino del lado del enfoque y del método del historiador.

El campo de los estudios históricos no puede compararse al de las ciencias naturales, sin embargo ambos proceden de la misma lógica del pensamiento científico, y de alguna manera la historia también persigue la objetividad pero no exactamente de la



misma especie de la de las ciencias naturales, sino una objetividad que haga inteligible el devenir de las sociedades humanas en el tiempo. La investigación histórica no se plantea como finalidad aislar de lo real las particularidades o variables que conengan al establecimiento de leyes, sino pretende aprehender cada proceso, cada parte de la realidad en toda su complejidad. Por ello, la historia no aspira a descubrir leyes, como la ley de la gravedad –que permite saber la velocidad específica con que un cuerpo cae– o leyes causales que le permitiría explicar los fenómenos sociohistóricos como manifestación de la acción de aquellas leyes, al estilo con que los físicos realizan sus explicaciones, pero sí utiliza cada vez más conceptos y categorías abstractas, las cuales dependen de la misma lógica que nutre a las demás ciencias y, a su vez, comparte las mismas estrategias de investigación (el método científico en sentido amplio o general).⁵⁴

Ante ello, Bloch precisa que

admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se revele capaz de hacer demostraciones euclidianas o leyes de repetición inmutables (...) y no imponer a todos los objetos del saber un modelo intelectual uniforme, tomado prestado de las ciencias de la naturaleza física, porque incluso en ellas mismas ese modelo ya no se aplica por completo,⁵⁵

es admitir que el conocimiento de lo histórico-social necesita de nuevos conceptos que lo expliquen, para poder apropiarse de su dinamismo y contradicciones.⁵⁶

Al formular sus hipótesis, el historiador está armándose de una herramienta conceptual que le permite penetrar en la masa de acontecimientos y datos, con la cual elabora una serie de criterios de pertinencia, para no perderse en la masa de acontecimientos e información histórica y construir enunciados posibles de generalizarse. El planteamiento de las hipótesis determina, en buena parte por su propia naturaleza, el análisis y procesamiento de la información.

Carr señala que,

La condición y calidad de las hipótesis utilizadas por el historiador en el proceso de investigación se asemejan singularmente a las que caracterizan a las hipótesis de que se vale el científico. Tómese por ejemplo el famoso diagnóstico de Max Weber, que vio una relación entre el protestantismo y el capitalismo. Nadie calificará de ley esta afirmación pese a que en una época anterior pudo haber sido acogida como tal. Es una hipótesis que, aunque algo modificada en las investigaciones que inspiró, ha mejorado sin lugar a dudas nuestra comprensión de ambos movimientos.⁵⁷

Una hipótesis fructífera que nos posibilita una mejor comprensión para nuevas investigaciones historiográficas es la periodización histórica.



La división de la historia en periodos no es un hecho, sino una necesaria hipótesis o herramienta mental, válida en la medida en que nos ilumina, y que depende, en lo que hace su validez misma, de la interpretación.⁵⁸

Si se discrepa de esta división de la historia no necesariamente es por cuestiones fácticas, sino por discrepancia en la interpretación de ciertos acontecimientos.

La tendencia propia del historiador puede juzgarse a partir de la hipótesis que adopta y esta hipótesis debe verificarse de acuerdo a las aproximaciones parciales que existen hasta ese momento del problema por investigar, lo que nos llevará a posibles verdades, pero no a la verdad. Y como dice Georges Sorel: “de modo que siempre queden abiertas las puertas a una corrección progresiva”.⁵⁹ Hoy, el trabajo de investigación histórica apunta hacia la idea de avanzar progresivamente de una hipótesis parcial a la siguiente.

Erróneamente, se plantea que la historia tienen como fin estudiar los hechos únicos e irrepetibles o, bien, que el historiador tiene el interés del anticuario, sólo coleccionar objetos únicos; nada más falso que esas afirmaciones. “El historiador no está realmente interesado en lo único, a semejanza de lo que haría un coleccionista, sino en lo que hay de general en lo único.”⁶⁰

El historiador se vale constantemente de la generalización para interpretar los hechos históricos de que dispone, pero no generaliza partiendo de los acontecimientos únicos o de hechos aislados, ni mucho menos deriva leyes de ellos, como comúnmente se le ha achacado al marxismo; la generalización que utiliza el historiador está fundada en características comunes de un conjunto definido de hechos o fenómenos históricos, así por ejemplo, cuando un historiador habla de **revolución**, se está refiriendo a ciertas características comunes de la revolución francesa, revolución inglesa o de la revolución mexicana (evidentemente no está explicando cada una de estas revoluciones, sino que está utilizando sus características comunes para explicar, posiblemente, otro movimiento revolucionario. La revolución –así a secas, sin apellido– no es un hecho factual, sino y fundamentalmente un hecho conceptual; es, finalmente, desprender de la realidad los conceptos genéricos para construir un sistema conceptual.

Al respecto Marx, señala que

acontecimientos notablemente parecidos, pero ocurridos en distinto medio histórico, conducen a resultados totalmente dispares. Estudiando por separado cada una de estas evoluciones, y comparándolas luego, es fácil encontrar la clave para la comprensión de este fenómeno: pero nunca es posible dilucidarlo utilizando la llave maestra de alguna teoría histórico-filosófica cuya gran virtud consiste en estar por encima de la historia.⁶¹



Ni la generalización deriva en ley ni nos permite crear un amplio esquema histórico donde encasillar los acontecimientos específicos.⁶²

Suponer que la historia, para aspirar a ser ciencia, tiene que elaborar leyes o enunciados posibles de experimentación es ubicar esta discusión en la era paleoepistemológica –como señala Paul Veyne– y perder la perspectiva de la evolución real o posible de un saber científico del que la historia quedaría al margen o excluida.

Nadie puede negar que la historia aspira a la cientificidad en su trabajo, sin embargo –como dice Bloch–, una de sus características puede constituir su debilidad pero también su virtud: es poética y narrativa, ya que no puede reducirse a meras abstracciones o leyes estructurales. Así como la historia persigue la explicación científicamente elaborada, también busca el goce narrativo de lo singular, “... aunque nos deleitáramos como estetas del pasado en lo que tuviera de inimitable, el acontecimiento no dejaría de ser una ‘muestra’ de historicidad”.⁶³

Para Bloch, la historia no es sólo una ciencia en movimiento, sino una ciencia en permanente construcción,

este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, para decirlo mejor, vieja bajo la forma embrionaria del relato, por mucho tiempo saturada de ficciones y por mucho más tiempo atada a los acontecimientos más inmediatos aprehensibles, sigue siendo muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar finalmente los hechos de la superficie, por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos, hoy en día más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común... (y de la abusiva generalización seudocientífica que ha conducido a planteamientos dogmáticos)... En algunos de los problemas esenciales de su método, no ha superado los primeros tanteos. La historia, para aspirar a ser ciencia, debe moverse, progresar, más que cualquier otra, no puede detenerse, y para ello ha contado con los progresos de la llamada crítica histórica y del diálogo que ha tenido con las otras ciencias sociales y humanas, la historia necesita esos intercambios...⁶⁴

La cientificidad de la historia no aspira a la construcción de leyes universales que expliquen todos los fenómenos o acontecimientos particulares, su intencionalidad epistemológica pretende comprender los acontecimientos del pasado y explicar el desarrollo de las relaciones que establecen los hombres entre sí y con su medio ambiente.

Hay que considerar que no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia. Ni tan siquiera es aceptado por todos un único vocabulario conceptual, y mucho menos unas mismas leyes que sirvan de fundamento a todos los modelos de acercamiento a los datos empíricos. Incluso hay quien discute su carácter de ciencia social y sólo ve en ella un instrumento para la defensa de posturas ideológicas o una mera tribuna política para hacer uso del pasado. Es



fácil comprender que esta situación supone una nueva dificultad, añadida a las anteriores, en la medida que no existe consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

Finalmente, esa historia amplia, profunda, larga, abierta, comparativa, no la puede realizar un historiador aislado del avance de las demás ciencias del hombre (aislado, ningún especialista entenderá nada sino a medias, incluso en su propio campo de estudio). La historia “no puede hacerse sino con ayuda mutua”, el trabajo del historiador se ejerce combinando el trabajo individual con el trabajo por equipo. El renovado esfuerzo de la investigación social ha conducido a una mayoría de historiadores a salirse de la historia de verdades absolutas, para aspirar a una historia razonada.

CORRIENTES HISTORIOGRÁFICAS

En este apartado se intenta abordar el análisis de los supuestos metodológicos con los que se ha construido la historia, para ello se analizan algunos de los elementos de las corrientes historiográficas más reconocidas, que de alguna manera han impactado en la definición de los currículos escolares en México.

No es un estudio epistemológico, escrito para especialistas, sino una propuesta de análisis destinado a coadyuvar en la construcción de un punto de vista en el lector, para poder aportar elementos alternativos sobre el actual debate de la enseñanza de la historia; por ello se soslayan muchos matices en cada una de las corrientes, así como otro tipo de corrientes que si bien son importantes (el presentismo o el historicismo, etcétera) no son significativas para este trabajo.

Con esta consideración se examinarán, en términos generales, la coherencia de la explicación en cada una de las corrientes historiográficas que se proponen; el positivismo, el marxismo, y los Annales.

La construcción del conocimiento histórico o de la explicación de la realidad se ha emprendido desde distintas tradiciones que han planteado, de manera diferenciada, el problema de cómo abordar el objeto de conocimiento de la historia.

El lugar en que se sitúa el objeto de estudio (conceptual o de compilación de datos) indica la concepción —explícita o implícita— que se tiene acerca de la realidad y de la posición a partir de la cual se elabora el discurso sobre esa realidad, es decir, de la interpretación.

Así, para algunos historiadores la explicación de la historia se da al margen de una teoría, y en otras corrientes como el marxismo la fuerza de la explicación histórica depende de un aparato conceptual.



POSITIVISMO

En el siglo XIX se dieron grandes logros intelectuales, tanto en las ciencias sociales como las humanidades, sin embargo, la historia como disciplina académica no tuvo grandes logros, a pesar de que se inauguraron nuevos métodos del quehacer historiográfico, en un afán de aspirar a la cientificidad.⁶⁵

La Historia se constituirá como ciencia mediante el estudio de los documentos, es decir mediante el análisis de objetos, textos y materiales diversos (...) Es a partir del análisis del documento como esta disciplina que ahora asumirá unos nuevos caracteres, desarrollará su método.⁶⁶

Para los historiadores de la Europa occidental del siglo XIX,⁶⁷ la tarea del historiador no era valorar el pasado, era el de mostrar las cosas como realmente sucedieron.

Había una gran convicción de que los datos hablaban por sí solos y de que nunca se tienen demasiados datos, aumentando las

... masas de historias fácticas, áridas como lo que más, de monografías minuciosamente especializadas, obra de aprendices de historiadores sabedores de cada vez más acerca de cada vez menos, perdidos sin dejar rastro en un océano de datos.⁶⁸

Convicción tan inapelable que para los positivistas el fundamento de la historia era precisamente la acumulación de hechos,

... basta reunir una cantidad suficiente de hechos bien documentados, para que surja por sí misma la ciencia de la historia, la reflexión teórica, filosófica en particular, es inútil, perjudicial, puesto que introduce un elemento especulativo de la ciencia positiva.⁶⁹

Ranke apuntaba, en legítima protesta contra la historia moralizadora, que la tarea del historiador "era mostrar lo que realmente aconteció"; este no muy profundo aforismo tuvo un éxito asombroso, tres generaciones de historiadores alemanes, británicos e incluso franceses se lanzaron en pos de la fórmula mágica *wie es eigentlich gewesen*, a modo de conjuro. Los positivistas ansiosos por consolidar su defensa de la historia como ciencia contribuyeron con el peso de su influjo a este culto a los hechos. "Primero averigüad los hechos, decían los positivistas; luego deducid de ellos las conclusiones."⁷⁰

Esta tendencia de la historia estuvo fuertemente determinada por la tradición empírica, la cual presupone una total separación entre el sujeto y el objeto por tanto el *hecho* es algo que el historiador no maneja.



Se da por sentado que el historiador como sujeto cognoscente, es imparcial no sólo en el sentido corriente; es decir, no sólo es capaz de superar fobias o predilecciones al presentar los acontecimientos históricos, sino también de rechazar y sobrepasar todo condicionamiento social en su percepción de esos acontecimientos.⁷¹

Con sarcasmo, Carr decía que para el historiador positivista los hechos, lo mismo que los pescados, se encuentran sobre el mostrador de una pescadería.

La historiografía de corte positivista abogaba por el carácter científico y objetivo del conocimiento histórico, ya que confiaba en los criterios rigurosos de crítica interna y externa de las fuentes históricas para recoger los hechos “tal como ocurrieron”, lo que garantizaba la absoluta “objetividad” del historiador y la neutralidad del conocimiento.

Así pues, los historiadores decimonónicos partieron del paradigma de que para ser ciencia la historia debía tender a un conocimiento objetivo del pasado; para ello, el historiador sólo debía registrar el curso detallado de los acontecimientos individuales y no tendría por qué intervenir en la “elaboración” de esta ciencia, ya que las huellas del pasado se expresaban por sí mismas.

Esta pretendida “objetividad” en la ciencia de la historia se correspondía con la idea de que en la historia existían leyes; al igual que había leyes de la naturaleza, por ende el trabajo del historiador se debía concretar a hacer explícitas esas leyes. Sin embargo, como vimos en el apartado anterior, no hay posibilidad de establecer explicaciones causales y leyes si no se trasciende lo episódico, que era a lo que se dedicaban los historiadores positivistas; recolectar acontecimientos únicos e irrepetibles.

Los hechos se imponen por sí mismos al observador, por intermedio de la percepción sensorial(...) Y las leyes se alcanzan por inferencia inductiva, generalizando a partir de los hechos acumulados...⁷²

Es fundamental resaltar que para la historiografía positivista los acontecimientos históricos “son exteriores” al historiador, por ello, la labor historiográfica se concreta a describir lo que es sensible al sujeto que ordena y recoge la información, en una cadena lineal, donde cada eslabón es un acontecimiento (y no señalo “hecho” porque esto implicaría la participación del sujeto en la re-construcción del conocimiento histórico).

Si la preocupación central era establecer los acontecimientos, la historia se concebía como un encadenamiento lineal de hechos individuales que produce una representación del tiempo como una sucesión-cronológica. La historia concebida como cronológica tiene sus consecuencias manifiestas, de manera evidente, en el diseño de los currículos tanto para la formación de historiadores como para los pequeños escolares.



Así pues, para la historiografía decimonónica, la materia de la historia son los datos que existen de manera independiente al historiador,

su ordenación en una cadena lineal de causas y consecuencias constituirá la síntesis, la presentación de hechos estudiados: hechos casi siempre políticos, diplomáticos, militares o religiosos, muy raramente económicos o sociales⁷³

Este tipo de historia es la que influyó a todos los niveles educativos, así la historiografía positivista y la estructura de los cursos de formación para el docente no están encaminados al análisis de la lógica de la producción del conocimiento histórico y de la explicación del proceso histórico de la sociedad. Generalmente han sido diseñados como un proceso de transmisión de conocimientos del profesor hacia el alumno, un canal de circulación que apenas tiene un sentido.

Si observamos el contenido y la inserción curricular que tiene la asignatura de historia, tanto en la formación de docentes como en carreras universitarias que no están enfocadas a la formación de historiadores, encontramos que son concebidas como espacios complementarios a la formación profesional o un medio para adquirir más cultura, pero no como una materia que pueda aportar elementos metodológicos.

La historiografía positivista dio pie a una crítica por partida doble que, de oposición, se convirtió finalmente en rebelión abierta contra el positivismo; la teoría idealista del pensamiento histórico y la posición que estaba en contra de la simple historia fáctica o descriptiva, que se concretó en la llamada escuela de los Annales.

LA ESCUELA DE LOS ANNALES

La crítica a la historiografía positivista sirvió de base para encontrar otros caminos en la búsqueda de la explicación histórica, así confluyeron dos corrientes que enriquecieron la construcción de la historia como ciencia; el marxismo y la llamada escuela de los Annales (nombre de la revista fundada por los historiadores franceses Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929).

La puesta en marcha de estos nuevos enfoques metodológicos trajo como resultado nuevas maneras de concebir y hacer la historia, que se alejaban de la historia fáctica-descriptiva, la cual privilegiaba los acontecimientos –políticos y militares, por encima de la explicación. Estas dos perspectivas metodológicas son en la actualidad las que más impacto tienen en la producción historiográfica.



Ambas, por su tradición y contribuciones, son fuente de consulta y puntos de vista vigentes dentro de los distintos debates de las historiografías de muchos países, pues disputan y comparten los espacios intelectuales de la historiografía contemporánea.⁷⁴

La escuela de los Annales nace en el periodo de entreguerras con la puesta en circulación de los *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, con ello se abre la perspectiva a una idea de historia renovada, integral y más científica en sus técnicas y métodos y, sobre todo, abierta a los contactos renovadores con las otras ciencias sociales; es decir, una historia que pudiera captar en su totalidad la compleja realidad, pero sin soslayar los procesos particulares o de pequeña duración. Febvre y Bloch sostenían que en sociedad todo se mezcla y se determina mutuamente, las creencias, lo económico, todo, absolutamente todo.

La historia se interesa por hombres dotados de múltiples funciones, de diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y acaban por concluir entre ellas una paz de compromiso, un *modus vivendi* al que denominamos Vida...⁷⁵

Ambos historiadores pugnaron por una historia que se alejara de su encierro decimonónico dentro de sus barreras estrictamente disciplinares, en la que amontonaban los hechos políticos y militares como testigos mudos del ejercicio del poder. Pugnaban por una historia, como dice el nombre de la revista, que impulsara un campo olvidado por los positivistas –lo económico– y que bajo el sello de lo social, buscara la síntesis histórica. Partían de la premisa de que no hay historia “social” o “económica”, hay sencillamente: Historia en toda su globalidad.

Los Annales, como toda corriente de pensamiento,⁷⁶ ha tenido diferentes momentos de desarrollo, que va –en sus inicios– de la historia económica, como el hito que marcaba la producción historiográfica, hasta el redescubrimiento de la historia de las mentalidades, la vida cotidiana, las civilizaciones, etcétera.

Después de la segunda guerra mundial (en 1946), la revista tiene que cambiar de nombre, en adelante se llamará *Annales. Economías. Sociedades. Civilizaciones*; con un nuevo título y bajo la dirección de Febvre, sigue pugnando por una historia que nos permita comprender el pasado desde el presente.

Más que nunca los “Annales” quieren hacer comprender. Plantear los problemas de la historia “ofrecer una historia no automática, sino problemática”. Y más que nunca, los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir vivir y comprender “en un mundo en estado de inestabilidad definitiva”.⁷⁷



Siempre en la búsqueda de una historia más global, centrada en la actividad humana, en la vida, en la cotidianidad de los grupos y sociedades, en sus interacciones económicas y sociales, en su dinámica demográfica, cultural, etcétera.

Una historia de amplias dimensiones que debía contemplar toda huella humana producida en el tiempo, partía del supuesto de que

todos los acontecimientos del pasado podían erigirse como hechos históricos, ya que todos son susceptibles de ser reelaborados y explicados históricamente.

La historia a la que aspira Bloch y Febvre, así como sus seguidores, es una "historia ampliada y profundizada a la vez", que conduzca a nuevos problemas y a nuevos objetos. Una historia que interrogue a la realidad y problematice el objeto por investigar, que trascienda la historia-descriptiva,⁷⁸ a la que arriba la historia empirista, en su falsa pretensión de objetividad y neutralidad.

Para los iniciadores de la escuela de los Annales, la historia debía construirse desde el punto de vista de la totalidad de lo social (elemento que de igual manera es planteado por el marxismo), entendida ésta como el despliegue diverso de lo social humano, que va desde el todo hacia la delimitación de la parte que se quiere analizar y no a la inversa, que a partir de un acontecimiento se intente vincular la participación con el todo. Analizar todo fenómeno social, articulado con todos los elementos que interactúan, era el combate que planteaban los Annales.

En este sentido, Marc Bloch y Lucien Febvre, a quienes se considera los fundadores de los Annales, combatieron contra la historia política que es, por una parte, una historia del acontecer que esconde en lo fáctico el verdadero sentido de la historia, y a su vez pulveriza la realidad social.

De 1924 a 1939 ¿cuál fue el combate de los "Annales"? Primeramente, la lucha contra la historia política, la bestia negra de Lucien Febvre y Marc Bloch, sobre todo en forma diplomática (...) Esta historia política que es, por una parte, una historia-relato y, por otra, una historia de acontecimientos, una historia del acontecer, teatro de apariencias que esconde el verdadero juego de la historia, que se desarrolla entre bastidores y entre las estructuras ocultas adonde hay que ir para descubrirlo, analizarlo y explicarlo...⁷⁹

Plantearon acabar con este tipo de historia y se abocaron a construir una historia global que tomara en cuenta los elementos materiales y espirituales, lo económico y lo mental. Una historia problema, inserta en la larga duración, que explicara las permanencias y los cambios.

Era pues, invertir la lógica que se había seguido para hacer historia, se trataba de ubicar el problema que se iba a trabajar problematizando la realidad social, lo que significó:



... no sólo el abandono de la historia centrada en hechos aislados, sino también una apertura preferencial a los aspectos colectivos, sociales y cíclicos (recurrentes) de lo sociohistórico, en lugar de la fijación anterior con individuos (personajes históricos), élites dominantes y hechos "irrepetibles": de ahí el interés mayor por la historia económica, demográfica y de las mentalidades colectivas...⁸⁰

En sus esfuerzos por sentar las bases de una "nueva historia" propiciaron la renovación de una serie de paradigmas metodológicos, así como la apertura en el trabajo y uso de las fuentes históricas. Estos nuevos paradigmas metodológicos coadyuvaron a que el historiador tomara conciencia de los diferentes niveles de la temporalidad: la corta duración de los acontecimientos, el tiempo medio (múltiple) de las coyunturas y el tiempo de larga duración.

Un avance sustancial en los planteamientos metodológicos de los Annales, va a estar asociado a la figura del historiador Fernand Braudel, que presenta una de sus obras más difundidas: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*; de ella, Febvre dice lo siguiente:

... la tesis de Fernand Braudel nos aporta un plan enteramente nuevo y, en cierto sentido, revolucionario. Decidido a situar los grandes designios de la política española, en el sentido más amplio del término político, dentro de su marco histórico y geográfico natural, estudia primero las fuerzas permanentes que actúan sobre las voluntades humanas, que gravitan sobre ellas sin que éstas se den cuenta, que las modifican en ésta o en aquella dirección; y es todo un análisis, nunca hasta ahora intentado, de lo que representa como fuerza guiadora, canalizadora, contrariante también y de freno, o por el contrario, exaltante, aceleradora del juego de las fuerzas humanas, eso que, con palabra descuidadamente pronunciada llamamos Mediterráneo. Tras de lo cual, en una segunda parte, apela a las fuerzas impersonales y colectivas, pero esta vez dotadas, y, por decirlo así, localizadas como estrictamente actuantes en el siglo XVI, en el espacio de tiempo que llena la vida reinante de Felipe II de España. Tercera parte: los acontecimientos. La tumultuosa, hirviente y confusa marea de los hechos. Imantados con frecuencia por las fuerzas permanentes estudiadas en el libro primero –influida y dirigida por las fuerzas estables enumeradas en el segundo– pero el azar juega con ellas, el azar borda sobre el cañamazo de los encadenamientos sus más brillantes e imprevistas variaciones...⁸¹

La historia de Braudel nos hablaba de la multiplicidad de los tiempos históricos, historia de estructuras y no sólo de acontecimientos, una historia que da cuenta del movimiento y cambio de las civilizaciones, en fin, una historia que buscaba la explicación de las transformaciones en sus tres momentos; el acontecimiento, la larga duración o el movimiento más lento, y entre los dos hay una serie de movimientos.



La aportación de los *Annales* braudelianos, es el sentido de la larga duración de las épocas, que se desarrollan lentamente, “La historia avanza más o menos rápida, pero las fuerzas profundas de la historia sólo actúan y se dejan prender en el tiempo largo. Un sistema económico y social sólo cambia lentamente...”⁸²

Reiteran el sentido de globalidad de la historia, vista en estos tiempos largos. Para Braudel, no hay historia si no es la de globalidad, cuando se aísla un sector de esta globalidad, no se logra comprender; hay que abrir la historia hacia las ciencias humanas (geografía, demografía, economía, antropología, etcétera).

Luego de la salida de Braudel de la dirección de la revista y de su sustitución por un grupo de historiadores, encabezados por Marc Ferro, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, los *Annales* transitan hacia la búsqueda de nuevos objetos de conocimiento, nuevas problemáticas, y de una diferente concepción sobre el uso de las fuentes históricas; van a caminar sobre el paradigma de la llamada historia de las mentalidades y de la antropología histórica. Provocan una multiplicación de las perspectivas historiográficas existentes, en donde tienen cabida los estudios de vida cotidiana, sexualidad, muerte, es decir, del hombre en todas sus dimensiones.

La escuela de los *Annales* planteó paradigmas metodológicos que rejuvenecieron la historia, y son precisamente estas aportaciones las que nos pueden ser útiles para formular propuestas para la enseñanza de la historia, entre ellas destacan las siguientes:

- a. Revalorización del acontecimiento. Esto no significa volver al culto del “hecho” que ensalzaba el positivismo, sino de acercarnos al acontecimiento para analizarlo en la perspectiva de totalidad. En este sentido es muy representativa la obra de Braudel *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, en la que la tercera y última parte está elaborada bajo el signo de los acontecimientos, ya que él consideraba que una historia global no se puede limitar sólo al estudio de las estructuras estables y al lento progreso. “Braudel invalida la presuposición tácita de que los acontecimientos son aquellos que los individuos hacen que sucedan o pasen...”⁸³

Esta crítica a la historia de acontecimientos, es una lucha metodológica contra la tradición positivista que sólo recogía los acontecimientos políticos, los annalistas buscaban el fenómeno humano total; para Braudel, el suceso posibilita la reconstrucción de lo social.

En su prefacio a la *Le Méditerranée...*, en su “Lección inaugural” en el Colegio de Francia en 1950, y en su artículo *La larga duración* en *Annales*, Braudel insiste siempre en lo mismo. La historia episódica es la historia de oscilaciones breves, rápidas, nerviosas; es la más cargada de humanidad, pero también la más peligrosa. En ella y en su tiempo individual se despliega una historia de lentitud acompasada (...) Finalmente, enterrada aún más profundamente, reina una historia casi inmóvil, la del hombre en sus relaciones con el medio que le rodea...⁸⁴



En sí, los *Annales* significaron una concepción más amplia del tiempo histórico, para analizar los procesos sociales hay que hacer uso de los diferentes tiempos que implica un fenómeno, así la larga duración, el ritmo lento cíclico y el tiempo corto permitirán dar cuenta de la duración de los procesos y no serán enseñados sólo como líneas cronológicas.

- b. Una perspectiva más globalizadora de la historia. Al igual que el marxismo, se plantea un análisis más global, que se sabe en la necesidad de reconstruir los sistemas de representación en sus articulaciones con las relaciones sociales. Reivindica una historia concebida como global,

... de amplísimas dimensiones, que no sólo deberás abarcar *toda huella humana* producida en el tiempo y todo fenómeno o realidad histórico-social posible, sino que también deberá ser construida y concebida desde otra perspectiva, el punto de vista de la totalidad...⁸⁵

Desde el momento mismo que el conocimiento de lo histórico implica la articulación de diversos aspectos, que anteriormente estaban fuera de lo que era la historia (moral, vida cotidiana, sexualidad, etcétera) se amplía la dimensión de lo histórico.

Lo que abre la posibilidad de analizar a los diversos fenómenos sociales, que se integran a la cotidianidad del sujeto que conoce, en este caso, también del alumno.

EL MARXISMO: EL OBJETO CIENTÍFICO DE LA HISTORIA

Al igual que los *Annales*, la teoría marxista fue una crítica abierta hacia la concepción lineal-empirista de la historia y a las especulaciones filosóficas que se centraban en el “reino de lo puramente abstracto”. En sus planteamientos queda implícito el rechazo a la explicación empirista que se conformaba con describir los “hechos puros” y que expresaban su supuesta racionalidad al margen de toda atribución de significación por parte del historiador. Para Marx, la realidad no la tenemos cuando reproducimos su apariencia, sino cuando somos capaces de inquirir lo que se ve en esa realidad; es decir, sólo al convertir los hechos empíricos en objetos abstractos se nos podrá revelar su sentido.⁸⁶

Marx plantea que los hechos históricos como entidades observables no existen en sí mismos, son ante todo construcciones teóricas que se desarrollan con la actividad del pensamiento abstracto; un acontecimiento *concreto* tiene que transformarse en una *abstracción de lo real*, para poder entender el sentido de la estructura y llegar a lo *concreto-real*. Sólo aprehendemos la realidad cuando construimos con la actividad del



pensamiento abstracto el concepto de ella. Para superar el empirismo en la explicación de los hechos es necesario,

... llegar a las estructuras objetivas que subyacen a estos hechos. Detrás de las conductas de los agentes históricos, detrás de las instituciones, hay que buscar el mecanismo y la estructura que los hace "aparecer" de ese modo y no de otro. Y el mecanismo y la articulación sociohistórica de los objetos de la ciencia de la historia sólo pueden ser conocidos por medio de la producción de una teoría que defina las condiciones de funcionamiento y los efectos objetivos de las distintas formas de la práctica social...⁸⁷

El marxismo plantea **aprehender** la realidad mediante un cuerpo teórico de conceptos y categorías que permitan acercarnos a la explicación del objeto real. La historia es pensada como un proceso y su objeto es precisamente el modo de ser de esa estructura (que tiene como base lo económico, como punto de partida para explicar la totalidad), que hay que conocer, para estar en posibilidad de explicar sus transformaciones.

Así pues, para hacer un análisis de un momento histórico determinado, es necesario referirse a las condiciones económicas existentes en la sociedad, es decir, cómo la organización económica o estructura de clases se produce como respuesta a la necesidad de resolver cierto problema de producción, determinado a su vez por el desarrollo de las fuerzas productivas de que dispone la sociedad.

Este planteamiento se fundamenta sobre la lógica de la producción de los bienes materiales, entendida ésta como el hilo conductor que explica los demás aspectos de la sociedad, y que el concepto de **modo de producción** es la unidad orgánica en donde se articulan de forma compleja las diversas instancias de la sociedad (la económica, jurídico-política, la ideológica), el cual nos proporciona una primera aproximación teórica a la estructura básica de la sociedad.

Para apreciar la pertinencia del discurso marxista, es necesario ubicar los planteamientos que hacen tanto Marx como Engels en varias de sus obras, en textos propiamente económicos como el prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política* o *La ideología alemana*, o en textos propiamente históricos como *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, obras que van configurando esa guía para el estudio de la historia.⁸⁸ A pesar de que en la obra de Marx y Engels no encontramos un texto específico que hable sobre la construcción del objeto científico de la historia⁸⁸, esta problemática se encuentra explícita en toda trayectoria.

Marx considera que el objeto de estudio de la economía lo constituyen todos aquellos procesos que están implicados en la producción social de los bienes destinados a satisfacer las necesidades a que se hallan sujetos los hombres a lo largo de su existencia, sean ellos naturalmente impuestos o socialmente creados. En el prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política*, expresa su concepto de sistema social como un todo estructurado:



Mi investigación desembocaba en el resultado de que, tanto las relaciones jurídicas como las formas de estado no pueden comprenderse por sí mismas, ni por la llamada evolución del espíritu humano, sino que radican, por el contrario, en las condiciones materiales de vida, cuyo conjunto resume Hegel, siguiendo el precedente de los ingleses y franceses del siglo XVIII, bajo el nombre de “sociedad civil”, y que la anatomía de la sociedad hay que buscarla en la economía política. (...) El resultado general a que llegué y que una vez obtenido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, puede resumirse así: en la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general...⁸⁹

Encontramos dos ideas centrales en esta cita, en primer lugar la idea de sociedad como un “todo” que articula a la estructura económica, sobre la que se levantan las nuevas estructuras, la superestructura jurídica, política e ideológica con las formas de conciencia social y, la segunda, que el estudio de las relaciones sociales de producción es la base del estudio de la historia.

Para Marx, el fundamento de la historia está precisamente en la exposición del proceso real de la producción, “relaciones sociales de producción”, parte del análisis de la producción material de la vida inmediata⁹⁰ en la forma desarrollada, más avanzada, el capitalismo.

Justamente porque la sociedad burguesa se trata de un sistema estructurado, de la más “compleja y desarrollada organización histórica de la producción”, sus elementos actúan más determinadamente los unos sobre los otros (pero es la producción el elemento que determina a la sociedad) y nos da la clave para la explicación de su estructura y de las formas de organización anteriores

... la sociedad burguesa es la más compleja y desarrollada organización histórica de la producción: las categorías que expresan sus condiciones y la comprensión de su organización permiten al mismo tiempo comprender la organización y las relaciones de producción de todas las formas de sociedades pasadas, sobre cuyas ruinas y elementos ella fue edificada y cuyos vestigios, aún no superados, continúan arrastrando, a la vez que meros indicios previos han desarrollado en ella su significación, etc. La anatomía del hombre es una clave para la anatomía del mono. Por el contrario, los indicios de las formas superiores en las especies animales inferiores pueden ser comprendidas sólo cuando se conoce la forma superior. La economía burguesa suministra así la clave de la economía antigua, pero no ciertamente al



modo de los economistas que cancelan todas las diferencias históricas y ven la forma burguesa en todas las formas de la sociedad...⁹¹

Las formas de producción del capitalismo se manifiestan como un “todo estructurado” que, sin duda, siendo el capitalismo la forma más desarrollada, su formación tiene una historia, un desenvolvimiento lógico, que deviene de las otras formas de producir.

La actividad productiva desempeña un papel fundamental en la organización y desarrollo de la vida humana. En la producción de sus condiciones materiales de vida el ser humano actúa en sociedad para adecuar los recursos que le presenta la naturaleza a la satisfacción de sus necesidades. En este proceso, el hombre transforma a la naturaleza a la vez que se transforma a sí mismo, a través del factor característico de la actividad económica en toda etapa histórica: el trabajo humano. Actividad ésta que se organiza y despliega sobre la base del conjunto de recursos (objetos de trabajo, instrumentos y medios de producción) con que cuenta la sociedad para alcanzar aquel fin.

Este proceso constituye una unidad orgánica en el sentido de las diferentes actividades que lo hacen posible y están mutuamente condicionadas. Sin embargo, para su comprensión lógica, Marx plantea una operación analítica que permita agruparlas de acuerdo con su contenido específico. Así, hablamos de la producción, circulación, distribución y consumo de la riqueza social como distintas esferas de estudio de la economía política, siempre vistas como un sistema estructurado, en donde sus elementos actúan los unos sobre los otros, pero es la producción el elemento determinante y estructurante.

Para Marx, el proceso de producción y reproducción de la sociedad se ha desvenuelto a través de diversas formas sociales, es decir, la producción y reproducción capitalista sólo es un momento más en la historia de la humanidad.

El concepto central, el objetivo teórico de Marx es el *modo de producción*, como elemento determinante, pero esta estructura se concreta en las relaciones sociales que el hombre desarrolla en un momento histórico y determinado constituyendo una *formación económico-social*, la cual condensa la totalidad más amplia acerca de la cual se puede hacer una investigación social, es decir, la formación económico-social es la concreción de las relaciones que establecen los hombres en sociedad.

Así pues, al caracterizar la formación económico-social como un todo estructurado y jerarquizado debemos tener siempre presente:

- a) la relación del todo con sus partes (estructuras particulares, individuos concretos, acontecimientos, etc.);
- b) su carácter histórico (la estructura relativamente estable en un momento determinado de su desarrollo no puede ser aislada de su génesis y evolución)...⁹²



Para hacer historia, es necesario en un primer momento pensar lo que son las formaciones sociales, indagar sobre sus determinaciones, sobre las relaciones sociales que las determinan, pero para llegar a ellas hay que pensar a través de la mediación –abstracción– del objeto teórico “modo de producción”.

... ello significa que el historiador no puede quedarse al nivel de la estructura ya que una historia sin hechos, nombres o acontecimientos, sería tan abstracta como la totalidad que, de ese modo, queda hipostasiada; pero, a su vez, el historiador no puede quedarse tampoco en el plano de los hechos y acontecimientos empíricos ya que su verdadera realidad se da como elementos relacionados y dependientes de un todo estructurado y, además, porque estos hechos empíricos no son sino la forma concreta-histórica en que se manifiesta la estructura real...⁹⁰

Esta forma de concebir los hechos sociales permite a Marx avanzar y dar soluciones distintas a los problemas planteados por la economía clásica, que sólo describía lo que ocurría en las diferentes sociedades y no “veía” las transformaciones de las sociedades.⁹⁴

Si deseamos comprender cómo Marx construye el objeto teórico de la historia tenemos que apuntar, en líneas generales, su teoría base acerca de la realidad social.

La historia es, pues, una realidad natural y como tal puede ser conocida.⁹⁵ Esto muestra su posición materialista con respecto a la historia. Como una realidad natural, no hay para Marx ninguna separación entre naturaleza y sociedad y la historia está estructurada, es inteligible, no es caótica y puede ser conocida, explicada científicamente como la realidad natural. Si observamos el texto del prólogo a la *Contribución de la economía política* encontramos que él concibió lo histórico como una totalidad dinámica, articulada y jerarquizada en la cual cada una de las partes es condicionada y transformada por el todo. En este sentido, una formación social específica es, en realidad, una particular relación de los distintos elementos que resultan de cada forma histórica de la práctica social de los hombres. El proceso histórico no se desarrolla de forma lineal o mecánica y sí como un proceso complejo, en el cual cada uno de los elementos del todo social se desarrolla a través de rupturas y continuidades que le son propias, articulado de modo específico en este todo.

Una de las características del análisis marxiano de la realidad es su planteamiento histórico, interpretación que a su vez tiene profundos orígenes filosóficos, orígenes que encuentran su veta en la filosofía hegeliana; pero mientras que para Hegel la dialéctica en cuanto principio y modelo estructural de desarrollo partía del Ser abstracto como Idea o Espíritu, para Marx parte de la Naturaleza y del Hombre, considerado desde un principio parte integrante de la naturaleza misma. Pero, aun como parte de la naturaleza y sujeto al determinismo de las leyes naturales, el hombre como ser consciente tiene capacidad distintiva para actuar sobre la naturaleza, y esa capacidad única es su capacidad de trabajo.⁹⁶



El argumento principal de Marx sobre la reproducción de las condiciones de existencia, es que el hombre establece independientemente de su voluntad determinadas relaciones sociales de producción que corresponden a un estadio evolutivo de las fuerzas productivas materiales; además, señala que la totalidad de esas relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad.

La recuperación de estas categorías, conceptos y concepción sobre la realidad, en su análisis económico, son un elemento fundamental para romper con el empirismo que imperaba en su época. Para él, el proceso de producción y reproducción no obedece a leyes naturales, eternas e inmutables, sino más bien el proceso de producción y reproducción de la vida material es un proceso histórico-natural. Su idea sobre la historicidad del modo de producción capitalista, obliga a Marx a especificar las relaciones de producción y circulación de este régimen de producción.⁹⁷

Asumir las conclusiones que Marx derivó del estudio de la sociedad burguesa a otras formas de desarrollo, como un *a priori* determinante absoluto, es asumir, al igual que el pensamiento clásico, un orden natural y no un orden histórico-natural. Las leyes tendenciales de la sociedad burguesa no representan una determinación mecánica para las otras formas de producción, son prácticas específicas de sujetos sociales en un determinado contexto.

Puesto que la historia *en general* no existe, las leyes formuladas por la ciencia de la historia, no serían leyes válidas para la "historia en general", sino para una historia particular, real y concreta, de una formación social dada...⁹⁸

Las leyes tendenciales del capitalismo sólo son válidas en un contexto histórico-estructural dado, no pueden ser utilizadas indiscriminadamente como determinaciones generales o comunes, siempre será necesario analizar cómo se realiza concretamente o particularmente.

Con lo expuesto, retomamos lo que dice Pierre Vilar respecto al comentario teórico de *El Capital*, que ha tenido el inmenso mérito de enseñar cómo, desde que se escribe historia, no se había sabido jamás lo que era exactamente "la historia".⁹⁹

La importancia del trabajo de Marx en este sentido fue haber percibido que no se trataba de describir lo que veía y sí de construir el campo teórico, los conceptos que permiten la explicación del objeto real; es decir, de construir el objeto científico de la historia.¹⁰⁰

Marx muestra que ningún conocimiento o investigación social puede prescindir del uso de conceptos y principios generales, es decir, de una teoría, pero la construcción de los conceptos son resultado de la realidad histórica.

... la concepción materialista de la historia no sólo es un *conjunto de conceptos generales* sobre el tema de lo histórico, articulados en una construcción teórica monumental, sino también una apretada *síntesis generalizadora* de amplias incursiones en todos los terrenos de la historia concreta y una *guía metodológica* para el ulterior abordaje de nuevos estudios de análisis históricos de todo orden.¹⁰¹



Pero el reto más importante es el de desarrollar los planteamientos que Marx dejó inconclusos, así como presentar análisis concretos que den cuenta del desarrollo de las sociedades. Recordemos que una teoría no muere, “en tanto contenga elementos valederos internos y consiga ser avanzada por adeptos inteligentes”.

Como se ha señalado, tanto el marxismo como la escuela francesa de los Annales, parten de paradigmas globalizadores del quehacer histórico, que contienen puntos de vista vigentes para explicar el desarrollo de las sociedades en la actualidad. Ambos contribuyeron a la historia económica moderna y al desarrollo de una serie de paradigmas sobre el quehacer científico de la historia, que van a constituir un aparato conceptual importante para la historiografía.

Mientras Marx funda el análisis científico de la moderna rama de la historiografía económica. Henri Pirenne –uno de los antecedentes intelectuales principales de Annales– habrá de convertirse en el verdadero padre fundador de los estudios histórico-económicos realizados en lengua francesa. Y más adelante, los propios Annales habrán de darle en Francia carta de ciudadanía a la historia económica dentro del más vasto campo de la investigación histórica...¹⁰²

En este sentido, los planteamientos renovadores de los Annales y el marxismo, combatieron contra la historia política que es, por una parte, una historia del acontecer que esconde en lo fáctico el verdadero sentido de la historia, y a su vez pulveriza la realidad social. Plantearon acabar con este tipo de historia y se abocaron a construir una historia total y universal que tomara en cuenta los elementos materiales y espirituales, lo económico y lo mental. Una historia problema, inserta en la larga duración, que explicara las permanencias y los cambios.

Era pues, invertir la lógica que se había seguido en el estudio de las ciencias del hombre; se trataba de ubicar el problema por investigar –problematización de la realidad social o historia problema– más allá de los fenómenos aparentes, estableciendo los vínculos que tendrá con otros fenómenos (así éstos fueran hechos de corto aliento); si se busca una historia total no se puede rechazar el acontecimiento, como lo señala Braudel, por tanto esta historia se encuentra permanentemente en construcción.

Los primeros Annales reencuentran en sus planteamientos de la historia global, de la historia-problema y de la historia como proyecto abierto o en proceso de edificación, el conjunto de exigencias metodológicas en las que Marx había insistido más de medio siglo atrás...¹⁰³

Ambos desarrollan una obra que recoge una verdadera concepción materialista de la historia y contribuyen a la mejor comprensión del devenir de las sociedades.





LA HISTORIA COMO OBJETO
DE ENSEÑANZA

HISTORIA Y CURRÍCULO

A raíz de la intensa polémica que suscitaron los libros de historia, de educación primaria, editados en 1992 –hechos desde el Estado–, y de la decidida participación de diversos grupos de la sociedad que cuestionaron enérgicamente el contenido histórico, así como la falta de una propuesta psicopedagógica clara que orientara el trabajo dentro del salón de clases; los maestros de primaria han reclamado una política de actualización integral y sistemática, que dé respuesta a los problemas que cotidianamente enfrentan en el proceso de la enseñanza de esta compleja asignatura.

Evidentemente, la actualización que se reclama no es de técnicas novedosas o recetas infalibles para enseñar historia, sino producto de la reflexión epistemológica del conocimiento histórico, y del examen concienzudo de los elementos psicopedagógicos que hay detrás de cada propuesta didáctica, que los obligue a revisar su práctica docente en aras de sistematizar los elementos que les sean útiles para establecer una crítica razonada a las propuestas emitidas por la Secretaría de Educación Pública o de otras instancias educativas.

La actualización del docente a la que se aspira debe poner en cuestionamiento el paradigma de enseñanza de la historia tradicional, según el cual el aprendizaje es en un gran depósito de nombres, fechas y batallas que sólo hay que memorizar, con la idea de crear situaciones de enseñanza alternativas y posibles dentro de los márgenes de acción o de autonomía que se pueden generar al interior del aula escolar.

Es posible, y plausible, que el docente ponga en práctica creativamente otros enfoques didácticos que superen el modelo de corte tradicional y la concepción historiográfica positivista, de acuerdo a su propio conocimiento y a el interés/motivación que logre despertar en los pequeños escolares; pero ello implica que antes de cualquier cosa, formule una crítica razonada a lo diseñado en los planes y programas de estudio oficiales.

No se trata sólo de criticar por criticar, hay que hacerlo desde una perspectiva teórica y metodológica sólidamente fundamentada, que posibilite el análisis del enfoque



educativo, los materiales, las estrategias didácticas y, sobre todo, de la estructura de la disciplina (contenidos temáticos, organización y selección de los contenidos, omisión de temas o momentos históricos que se consideren relevantes, etcétera).

Esta actividad curricular sólo se podrá hacer en la medida que el profesor tenga una verdadera actualización, la cual le permita la crítica y la elaboración de propuestas didácticas alternativas al modelo tradicional de enseñanza.

No se puede soslayar que al interior de la institución escolar hay que cumplir con lo diseñado en los avances programáticos de cada grado escolar y concluir los programas, pero tampoco se puede negar que el maestro puede trabajar sólo con los contenidos mínimos y transitar hacia una propuesta de enseñanza –construida ya sea colectiva o individualmente– que de acuerdo a las condiciones reales y capacidades cognitivas de sus alumnos, puede aspirar hacia un aprendizaje más significativo del conocimiento histórico y de la maduración del pensamiento hipotético-deductivo en el niño; en otras palabras, que tenga claro lo que se espera tanto del aprendizaje de los contenidos como de las habilidades que sea posible potenciar en el niño, a partir de esos contenidos.

En la didáctica tradicional –suficientemente conocida, y padecida, por alumnos y maestros–, el profesor se encarga de transmitir una serie de contenidos que pretende “aprendan” sus alumnos; éstos a su vez captan las enseñanzas “elaboradas” por el profesor y las reproducen de manera similar a como éste las entiende.

La influencia de la historiografía positivista en el diseño de la historia como asignatura y su formulación en torno a grandes personajes y hazañas político-militares, así como el “culto” a la “verdad” única e inamovible, ha llevado a concebir la historia como información del pasado que no tiene nada que ver con el presente, por lo que el devenir de la sociedad se organiza en etapas cronológicas o de manera lineal. Este diseño curricular ha sido determinante para una didáctica de la historia que no enseña a pensar históricamente, ya que sólo se memoriza información-contenido y el pasado histórico es trabajado como algo muerto y alejado de los intereses del presente.

La crítica a esta enseñanza de la historia, enjuiciada por acrítica e informadora, generó la necesidad de buscar modelos didácticos que apuntaran hacia una mayor participación del alumno en la construcción de su conocimiento y no fuera un simple receptor de información. El pensar la historia no como un dato informativo, que sólo sirve para una formación “cultista”, sino como el proceso que han vivido las sociedades en su devenir, y que la escritura de ese devenir está en constante construcción, se convirtió en el paradigma para la búsqueda de propuestas alternativas en la enseñanza de esta asignatura.

Es importante señalar que el empuje a la búsqueda de nuevas propuestas sobre la enseñanza de la historia, estuvo asociada al avance de la historiografía, concretamente de la llamada escuela de los Annales, que planteaba nuevos enfoques y objetos de conocimiento histórico (la familia, las mentalidades, la vida privada, lo simbólico, lo cotidiano, etcétera), o la microhistoria italiana, lo que potencialmente ampliaría el



contenido histórico en la enseñanza de esta asignatura y los aportes de la investigación psicológica en el campo del aprendizaje. Esta puesta en común, tanto de los avances de la ciencia histórica como de la psicopedagogía, trajo consigo la crisis del modelo erudito de la enseñanza basada en la historia de acontecimientos políticos y militares.

En este camino de reflexión y construcción de propuestas alternativas para la enseñanza de la historia, los resultados de la investigación psicológica han jugado un papel preponderante en la formación del pensamiento educativo; concretamente, las aportaciones de la psicología genética-cognitiva, que considera que el aprendizaje es un proceso de construcción interna de modelos o reglas de representación, no han dejado de imponerse y desarrollarse; Piaget, Indhler, Ausubel, Bruner, entre otros, son los representantes de esta vasta y fecunda corriente que ha influido en la orientación educativa de planes y programas.

Para llegar al punto en que actualmente se encuentran los avances de una didáctica de la historia, ha tenido que producirse una crítica casi permanente hacia este modelo de enseñanza. No será hasta finales de los años sesenta cuando la polémica incendió las tribunas educativas, emergiendo propuestas de variada índole y desde diversos enfoques didácticos. Todas ellas tenían un rasgo común, la lucha contra el memorismo, que constituía el paradigma utilizado con mayor intensidad en la enseñanza de la historia, por ende, la búsqueda se encaminaba a una didáctica de la historia que generara una participación activa en la construcción del conocimiento en el aula, y que a su vez enfrentara críticamente el uso que hacen de la historia quienes la escriben como instrumento legitimador.

La polémica educativa de esta década fue parte de las secuelas que germinaron junto a los movimientos sociales, encabezados principalmente por jóvenes e intelectuales, en la que destacaba una fuerte crítica a la enseñanza tradicional regida por moldes muy cuadrados, que no permitían la libre opinión ni mucho menos la participación activa por parte de los sujetos que aprendían. Los movimientos habían querido ser no sólo un repudio tajante de la falsa democracia que se vivía en esos años, sino también una condena de la vieja cultura académica que concebía a la universidad como un organismo rígidamente cerrado dentro de su torre de marfil, privado del contacto fecundo con la vida, con la sociedad. Era el cuestionamiento a un método de enseñanza secular y la exigencia de otro más comprometido e insertado de manera más activa en la realidad social, aunado a una pedagogía más participativa.

Como parte de estas movilizaciones, se inició –en varios países– un periodo de afanes renovadores en materia educativa; todos los niveles educativos vieron afectados o modificados sus currículos, situación que, como es lógico suponer, afectó a la historia como objeto de enseñanza. Las alternativas a las prácticas escolares se plantearon tanto en los países que habían vivido la llamada revolución del 68 como en aquellos donde no ocurrieron disturbios estudiantiles.



Uno de los más importantes detonadores para que se generalizara la discusión en torno a la enseñanza de la historia, parece ser que fue la Reforma Educativa que modificó los currículos, al transformar las asignaturas en áreas, lo que suponía que el estudio de contenidos específicos –como la historia– se trabajarían en grandes campos de conocimiento –en las ciencias sociales–; es decir, las asignaturas se incluían en las llamadas áreas de conocimiento. Al respecto, hay la coincidencia de varios autores al señalar que “la crisis de la enseñanza de la historia, tema propio de los años 60 en los países anglosajones o de los 70 en Francia, España o Italia, por citar algunos casos, parece encauzada con la entrada de la discusión de otras ciencias englobadas en ese ‘cajón de sastre’ que se llama ciencias sociales...”¹⁰⁴

La respuesta a esta reforma de planes y programas, en el caso de Inglaterra y Francia, fue una interesante polémica que se desató a raíz de la publicación de artículos en revistas especializadas escritos por historiadores y/o profesores que planteaban *grosso modo* que la historia como asignatura estaba en peligro de desaparecer en ese “cajón de sastre” o ciencias sociales, donde todo cabía; argumentaban que el análisis histórico sólo se abordaría en función de las otras ciencias, perdiendo su identidad. Un ejemplo de esta posición es el artículo de la revista *History* intitulado “La historia en peligro”, en el que se apuntaba que debido a la reforma de programas, existía “... un peligro real de desaparición de la historia del plan de estudios del alumno como asignatura por derecho propio, sobreviviendo sólo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica”.¹⁰⁵

El articulista señalaba la urgente necesidad de replantear la didáctica de la historia y crear órganos de reflexión, con el fin de que el profesorado pudiera encontrar nuevos caminos para su tarea docente. Estas argumentaciones apuntaban a la reconsideración de los programas para volver a la enseñanza por asignatura, pero apoyada por una actualización en métodos de enseñanza de la historia. Como respuesta a estos planteamientos, en el seno de la asociación de historiadores y profesores que impulsaron esta polémica surgió una revista especializada para abordar la problemática de la enseñanza de la historia, llamada *Teaching History*, en mayo de 1969.¹⁰⁶

Con la apertura a otras posibilidades de métodos de enseñanza y debido a la influencia de la psicología piagetiana –que se había extendido en Inglaterra desde la década de los 30–, se empezaron a adoptar métodos activos y una enseñanza de la historia que enfrentara al alumno a explorar el entorno social y natural de una manera práctica, a comprometerse en proyectos y aprender con el auxilio de los materiales históricos que le permitieran enfrentarse a la propia tarea de “hacer historia”; la idea era manejar más la “actividad” como medio de aprendizaje, que aprender el contenido. En correspondencia con estas ideas para enseñar historia, los métodos de enseñanza se centraron en incentivar en el niño y el adolescente a que el alumno participara en su aprendizaje.

Desde esta perspectiva surgió una multitud de propuestas, desde las estrictamente instrumentales o que proponían el uso de nuevas técnicas de aprendizaje, las



que veían la respuesta en los medios (como materiales audiovisuales, películas, etcétera) hasta las propuestas más elaboradas que tenían como punto medular el uso de “fuentes históricas” de primera mano para motivar a los alumnos a la comprensión de la historia, que ponían en práctica didácticas más completas como los juegos de simulación o utilizar la empatía histórica.¹⁰⁷

Desde el punto de vista de proyectos concretos que pusieron en práctica las nuevas concepciones didácticas apoyadas en los avances de la psicología educativa, surgieron hasta 1972 varios programas de actuación acogidos a la división de investigación del School Council. Dichos programas (“Ciencias Sociales” 5-12 e “Historia 13-16”) se han ido construyendo y experimentando a lo largo de la década de los setenta y primeros años de los ochenta. Constituyen, especialmente el de “Historia 13-16”, las aportaciones más coherentes e innovadoras dentro del campo de la enseñanza de la historia.¹⁰⁸

Que se inscribía dentro de una línea de renovación pedagógica y no sólo de instrumentación de didácticas en su sentido más técnico, ya que la historia como objeto de enseñanza era concebida como el medio más eficaz para dotar al alumno de elementos que le posibilitaran el análisis de la sociedad.

Lo importante era dominar el método de construcción de la historia, por ello era vital introducir al alumno a la metodología del historiador y al manejo y uso de archivos y documentos históricos para pensar con la misma lógica del historiador.

El proyecto History 13-16 se fundamentó en la enseñanza por descubrimiento que,

... considera que para que la historia sea relevante en el aula ha de responder a las necesidades personales y sociales del alumno adolescente (...) asume que la única forma de que el conocimiento histórico tenga una base racional y pueda ser comprendida por el alumno es centrarse en la presentación de las perspectivas, la lógica y los métodos de la disciplina histórica: de esta forma, la Historia se justifica en los programas no porque aporte una ‘cultura general’ al alumno, sino porque constituye un método de análisis...¹⁰⁹

No obstante, hay que señalar que a pesar de que el proyecto fue innovador, dado que se concibió en su organización y desarrollo interno de manera flexible al currículo, no tuvo los resultados esperados, debido en gran medida a la falta de actualización del maestro para que comprendiera los presupuestos epistemológicos y didácticos del proyecto.¹¹⁰

Como en el caso de Inglaterra, en Francia los antecedentes los encontramos en la preocupación que generó la reforma escolar a raíz de las jornadas del 68; en el llamado movimiento de renovación surge un programa de actualización en el que se proponían nuevas estructuras de trabajo para la formación magisterial. Para ello el Ministerio de Educación francés creó una comisión presidida por el reconocido his-



torizador Fernando Braudel, cuya tarea consistía en crear un programa concreto y viable de llevarse a la práctica, que permitiera ciertos márgenes de innovación en los centros y posibilidades de llevar propuestas alternativas que replanteaban no sólo la práctica escolar, sino el propio modelo de sociedad. Desde esta perspectiva, se generó la necesidad de revisar el papel de la historia como asignatura en el currículum escolar.

Entre los académicos franceses surgieron dos planteamientos interesantes; el primero se centraba en las reformas del currículum, al tiempo que propugnaba por una interpretación diferente de la historia como asignatura; en cambio, otros grupos, ceñían más sus propuestas a los temas pedagógicos, planteando preguntas de este tipo: “¿Hay que salvar a la historia o a los alumnos?”¹¹¹

Así pues, en Francia, la polémica educativa en torno a la enseñanza de la historia se vivió con mayor intensidad en la década de los 80, en el centro de la discusión estaba el papel que tendría la historia como objeto de enseñanza; generar una conciencia nacional y una formación “academicista”, o convertir la enseñanza de la historia como un medio para generar habilidades.

En un extremo de la discusión aparecen posiciones en las que se define el valor intrínseco del conocimiento histórico, como forma de acercarse a la memoria colectiva. Esta opinión pondría el acento sobre el estudio de la historia situándose en el punto más cercano posible de la propia estructura de la disciplina. En el otro extremo se observa la historia como medio para el desarrollo personal. Los contenidos se diluían en lo que se suele denominar ciencias sociales. En esta posición la estructura científica de la disciplina se sacrifica en aras de un uso “a la carta” de los contenidos y métodos, dominando el planteamiento psicopedagógico de la práctica escolar.¹¹²

La experiencia española está preñada de las aportaciones que se trabajaron en Francia e Inglaterra; del primero

importaron modas sobre la pedagogía del entorno y la llamada clase activa, que consistía fundamentalmente en ofrecer a los alumnos documentos históricos para que, a través de ellos, tuvieran conocimientos no sólo de acontecimientos del pasado, sino de modelos de conocimiento del pasado¹¹³;

de Inglaterra adoptaron la experiencia de renovación pedagógica impulsada por School Council llamada “History 13-16”; en España se le denominó “Hacer historia, grupo 13-16”.

Al igual que los países mencionados, España tuvo su momento de arranque en la década de los 70, con propuestas didácticas que se aglutinaban en una serie de buenas intenciones, más que propósitos claros y bien fundamentados.



Una de las primeras experiencias en este país fue la denominada “Germanía 75”, que –de acuerdo a uno de sus autores– se diseñó en función de un modelo explicativo –el materialismo histórico– que más que responder a las necesidades de enseñanza de los alumnos, establecía una lucha ideológica contra el sistema y la educación tradicionalista.¹¹⁴ En otras palabras, se pretendía transformar la enseñanza de la historia sólo tomando en cuenta el contenido; de un discurso anecdótico, lineal y absoluto, se pretendía transitar a otro lleno de explicaciones conceptuales o explicativas (lo que supone un alto nivel de abstracción, que por supuesto el alumno de entre los 10 y 15 años no posee). Este proyecto tuvo su talón de Aquiles en diseñar un contenido que más que responder a las habilidades cognitivas del alumno respondía a una moda historiográfica: “... aplicar el marxismo como un dogma al diseño curricular y didácticamente sus estrategias eran repetitivas y monótonas, qué más se puede decir de un balance de una propuesta educativa”.¹¹⁵

A diferencia del primero, el proyecto llamado “Historia 13-16” fue producto de la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento histórico y los problemas que implica su enseñanza. Pretendía que la enseñanza de la historia debía apuntar hacia la comprensión del método para analizar el pasado, mediante una aplicación de destrezas y habilidades del alumno sobre un contenido específico.

Como se puede apreciar en las experiencias analizadas, la problemática de cómo mejorar la enseñanza de la historia ha generado una gran cantidad de puntos de vista, y los proyectos en sí mismos han tenido diferentes momentos de maduración. Transitaron desde propuestas basadas exclusivamente en la técnica o didáctica educativa, hasta suponer que al desarrollar las habilidades del historiador en el alumno se lograría arribar a un pensamiento histórico; por ende, los trabajos de investigación que se realizaron tuvieron un enfoque más psicológico que educativo. Dentro de este caminar, vemos que lo más reciente (en la experiencia española, de la que tenemos mayor información) es considerar las relaciones de los tres aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje: el contenido que se va enseñar, considerado desde su perspectiva epistemológica; el cómo, que versa sobre los métodos didácticos, y a quién se va a enseñar, rescatando las características del desarrollo cognitivo del alumno.

Es por ello que estos países han dado pasos en firme no para elaborar propuestas alternativas, sino proyectos que pueden ser constitutivos de un nuevo diseño curricular.

En México, la reflexión sobre el papel de la historia en el currículum tuvo, y tiene, su momento más polémico en la década de los 90, con la aparición de los libros de texto de 1992 (como vemos varios años después); sin embargo, no podemos afirmar que anteriormente no existiera interés. En los 70, con los cambios que se dieron al currículum de educación primaria, con la precisión de que se reformaría la enseñanza, de asignaturas a áreas, y se implantaba un nuevo enfoque educativo. Con esta acción se dejaban atrás los libros de texto de historia conocidos comúnmente como los “libros



de la patria", ¹¹⁶ que habían estado vigentes durante veinte años, y la historia, de asignatura escolar pasaba a formar parte de las ciencias sociales.

A pesar de que la reforma educativa implementada en la educación primaria fue muy importante, ya que modificaba todo el currículum escolar, donde la historia tenía que compartir su espacio curricular con las otras ciencias sociales, la crítica no fue sistemática ni estructurada; sólo hubo algunas voces que protestaron en contra de los libros por su "supuesto contenido tendencioso" al hablar de los regímenes socialistas y del marxismo, pero una crítica que integrara al contenido como a la propuesta psicopedagógica, no la hubo.

En los libros de texto de ciencias sociales, encontramos que el enfoque educativo y la manera de concebir la historia estaban muy influidos por las propuestas educativas que se trabajaban en España, principalmente.¹¹⁷ En primer lugar, encontramos que se intenta superar el paradigma de la historia lineal positivista por una historia explicativa, basada en modelos conceptuales que se encontraban de moda en ese momento; por ejemplo, en el libro de ciencias sociales de sexto grado se hablaba de "La decadencia del imperialismo colonial"; "Los países en vía de desarrollo"; se incluyeron nuevas problemáticas, como "La revolución cubana; "El intento revolucionario de Allende", etcétera; los temas históricos eran trabajados con una visión más acorde con la vinculación entre historia y ciencias sociales. En términos pedagógicos, se aspiraba a una mayor participación del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No fue sino hasta principios de los 90, con la aparición de los polémicos libros de texto de historia editados por la SEP en 1992, que en México se manifestó un interés más sistemático y generalizado por la enseñanza de la historia, ya que anteriormente pareciera que el interés por esta disciplina había quedado en la "memoria del olvido", y los pocos grupos de investigadores o docentes interesados en el tema no establecieron una comunicación o debate de ideas que permitiera avanzar, un ejemplo de ello es el libro intitulado: *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*,¹¹⁸ que muestra diferentes puntos de vista interesantes sobre la utilización de medios en la enseñanza de la historia, balances de la enseñanza de esta asignatura en el bachillerato, etcétera, pero sólo son puntos de vista y no el producto de investigaciones colegiadas.

Otro elemento que debe señalarse es la falta de voluntad política del Estado mexicano para llevar a cabo una reforma integral, en la que la participación de los grupos colegiados en la definición de propuestas se hiciera realidad y no fuera una simple justificación discursiva.

A pesar de que el panorama parezca poco alentador, han surgido grupos de trabajo e individuos, identificables por su producción y/o participación en congresos, que han abordado la compleja problemática que representa la enseñanza de la historia. Estos grupos intentan trascender la pedagogía tradicional y romper con el paradigma positivista en la formación docente y en la enseñanza de la historia.



Entre los grupos y/o propuestas que encontramos, está presente la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con una propuesta de formación docente, que incluye cursos de actualización y de posgrado como: la Especialización en estrategias de enseñanza-aprendizaje y el campo de formación de la Maestría en Educación y de la Maestría en Pedagogía Educativa;¹¹⁹ el seminario de la Facultad de Filosofía y Letras que durante muchos años ha coordinado la maestra Andrea Sánchez sobre didáctica de la historia y que ha producido un número importante de tesis sobre la enseñanza de la historia, así como seminarios de discusión sobre las nuevas propuestas educativas. También encontramos el trabajo elaborado en el Conafe que ha diseñado una sugerente línea de actividades para enseñar historia en zonas con rezago educativo. Y muchos otros grupos y personas están elaborando sus aportaciones desde diferentes trincheras, que poco a poco han transitado de considerar la enseñanza de la historia como “simple” problema en el salón de clases, a un objeto de conocimiento que tiende a consolidar diferentes líneas de investigación; pasando de la reflexión teórica al minucioso análisis etnográfico, o bien a la elaboración de didácticas.

Sin embargo, hay que reconocer que en México no ha habido un trabajo integrador y sistemático, que permita hablar de una política institucional en el caso de la enseñanza de la historia.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Enseñar significa, aunque sea implícitamente, la intención de transmitir, de proponer algo, de construir conocimiento y hasta de ideologizar a otros; la enseñanza es una actividad que encuentra su otredad en el contenido, se reconoce y se objetiva en él, es una actividad que no se da en el vacío, siempre se enseña “algo”; actividad y contenido se hallan indisolublemente unidos. Mientras que la actividad o enseñanza está más ligada a la experiencia, a lo que se percibe más claramente, el contenido de la misma queda más oculto, más en el pensamiento-memoria, que en la vivencia (Gimeno Sacristán.)¹²⁰

Así pues, enseñar y aprender historia, aunque parezca una obviedad, implica enfrentarse a: acontecimientos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas o discursos explicativos, hazañas militares, biografías, etcétera; en pocas palabras, enfrentarse a la materia de la historia (a lo que se ha escrito del hacer de los hombres en su tiempo y espacio); que en términos curriculares se concreta en contenido escolar, en metodologías o estrategias de enseñanza y objetivos educativos.



No se puede enseñar historia sin un contenido concreto, sin un cuerpo de conceptos que haga comprensibles los procesos o momentos históricos en un espacio y tiempo determinados; lo que da sentido a la historia, como objeto de conocimiento, es precisamente que hace inteligibles los acontecimientos que sucedieron en el pasado a partir de la re-elaboración de ese pasado mediante un sistema referencial y conceptual.

Sin embargo, la asignatura histórica, hasta hace pocos años, ha basado su estrategia de enseñanza en la transmisión de fechas, de “hazañas de los grandes hombres que hicieron patria”, que hilvanaba su discurso mediante el recuento de “lo que pasó”, que recurre a los relatos que explican lo que sucede, que instituye lo real, en la medida en la cual se da como una representación de una realidad pasada (Michel de Certeau);¹²¹ todo ello, en función de los acontecimientos históricos que “han sido científicamente comprobados” y por ende hace creer que se habla de lo real, de lo que sucedió.

Esta historia de acontecimientos políticos y militares ha sido utilizada –y se ha abusado de ella– por quienes pretenden justificarse o legitimar un proyecto de sociedad, sin importar que el discurso utilizado esté alejado de las necesidades y habilidades de a quien va dirigido; sólo arguyen que ellos hablan de la verdad, de lo que sucedió realmente. La historia, como asignatura asociada al Estado, utiliza la escuela como espacio educativo, entre muchas otras cosas, para fortalecer su propio proyecto de sociedad a través del cultivo de la llamada historia nacional o historia patria, que como regla general se elaboró bajo el enfoque de la historiografía positivista, que además de reclamar una actitud pasiva por parte del historiador se caracterizaba por el recuento de verdades absolutas.

Necesariamente, el modelo pedagógico que se vinculó a este enfoque historiográfico parte de la premisa de que el conocimiento es una estructura de enunciados absolutos, a la que hay que sumarle más enunciados o afirmaciones que no tienen lugar a dudas.

El papel del maestro consiste en transmitir verbalmente los contenidos establecidos por el programa oficial, apoyado en el libro de texto y hacerlo de tal manera que no queden registradas en la memoria del pequeño escolar posibles “incomprensiones” que interfieran con los “verdaderos conocimientos”. En consecuencia, el alumno es un sujeto receptivo que sólo memoriza la información escolar y no posee ningún conocimiento fuera de la instrucción escolar.

La estrategia de enseñanza presenta al alumno el material debidamente ordenado –de acuerdo al devenir cronológico– y le induce a realizar actividades de repaso verbal o escrito, hasta que el alumno ha logrado su correcta reproducción. En otras palabras, el profesor debe provocar el “conocimiento” y el alumno asimilar lo dicho por él, ignorando con ello la actividad creativa e intelectual que implica enseñar historia.

La enseñanza de la historia, fundada en la didáctica de corte tradicional, ve en el contenido histórico una masa de información y de afirmaciones absolutas que sólo hay que memorizar para el momento de la certificación, y después olvidar; por ello, el



docente busca aquellos contenidos que por su carácter de exactitud y limitación puedan ser manejados con certidumbre en el trabajo cotidiano, sin que haya posibilidad de respuestas alternativas a una misma interrogante.

Muchas de las veces, la persistencia de esta enseñanza que pone el acento en un contenido acrítico y desprovisto de científicidad, no es fortuito, ni producto de la falta de interés en los maestros por mejorar su docencia, sino de la necesidad del profesor de asirse a algo más tangible que dé resultados y productos más concretos para todo el mundo, como garantía del esfuerzo realizado frente al grupo, en tanto que forma parte de una pedagogía más visible y menos borrosa, que permite organizar el trabajo dentro del salón de clases y, fundamentalmente, responde al enfoque educativo planteado en los programas oficiales.

Este modelo de enseñanza unidireccional no genera las condiciones necesarias para arribar a un aprendizaje significativo del alumno, ya que no posee una estructura que integre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: contenido, profesor, alumnos y la escuela como parte del entorno social.

Desde esta perspectiva, el contenido histórico en el currículum de la educación básica es diseñado en grandes bloques de conocimiento que se van articulando sólo por el hecho cronológico (v. gr. México prehispánico; Descubrimiento y conquista; La colonia; Independencia y Primer Imperio; El Porfiriato; la Revolución Mexicana y México contemporáneo),¹²² ordenamiento que no posee un criterio de periodización que dé cuenta de los *cambios* que ha sufrido la sociedad mexicana o de la *continuidad* de algunos de los procesos, por ejemplo, el papel que ha tenido la religión en las luchas que ha enarbolado el pueblo mexicano.

El tratamiento cronológico que presenta la estructura del programa responde a una escritura de la historia ya aceptada por el conjunto de prácticas de los historiadores que escriben bajo la égida del poder; como señala Michel de Certeau, “un discurso ideológico guarda siempre una proporción fija con un orden social determinado”,¹²³ y ese orden determinado lo da precisamente la escuela.

Los cursos “globalizadores” que pretenden enseñar todo el devenir de la sociedad en un ciclo escolar, se corresponden a esa forma de concebir al contenido histórico desde una perspectiva intelectualista y un afán culturalista, propia de la tradición dominante dentro de la institución escolar, así como de la concepción positivista de la historia, que ha preñado los currículos escolares y proyectado el contenido como resúmenes de cultura académica (Gimeno Sacristán)¹²⁴ que responde más a criterios extraescolares –políticos e ideológicos– que a las necesidades psicopedagógicas de los alumnos o a los avances de la ciencia histórica.

El hecho de que se elijan o seleccionen determinados procesos o momentos de nuestra historia (ensalzando u ocultando procesos o personajes históricos), o querer impartir un conocimiento exhaustivo de la evolución de la humanidad, sin tiempo para detenerse en los temas que hayan generado interés en el alumno, o el que se



reiteren los contenidos históricos en los diferentes ciclos de la educación básica, sin explicitar las vinculaciones que debe haber entre los niveles educativos, pone de manifiesto que el contenido histórico ha sido concebido sólo en función de una de las finalidades de la enseñanza de la historia: el de generar una conciencia de identidad nacional a partir del manejo de una misma información, con un afán cultista y enciclopédico.

Sumado a lo anterior, la historia que se enseña en educación básica no refleja los avances historiográficos, ni mucho menos, sino que es una versión disminuida de lo que se enseña en el nivel superior, que aparenta avanzar o estar actualizada, incluyendo algunos nuevos saberes, como por ejemplo la vida cotidiana en la época colonial, pero que en esencia sigue teniendo el mismo enfoque que ha imperado en los últimos treinta años –cuando menos en el caso de los libros de texto de educación primaria en México–; la historia sigue diseñándose como una masa de información que hay que aprender. No existe, pues, una correspondencia entre los saberes sociales o culturales, que potencialmente pueden ser enseñados, y la elaboración que se hace de los saberes contenidos en el currículum escolar, al priorizar el uso de la historia como medio de legitimación, también se prioriza una de las finalidades propiamente escolares: la socialización y la reproducción.

Admitida una cierta validez de la función socializadora y consenso de la historia –como objeto de enseñanza–, al momento de establecer los criterios de selección de contenidos, éstos generalmente responden más a las necesidades ideológicas y a la costumbre heredada del positivismo de enseñar “el todo” desde el paradigma del conocimiento histórico como una verdad absoluta, y vista desde una perspectiva de secuenciación cronológica.

Tratar de cambiar esta concepción de la historia como asignatura ha sido tarea difícil, un ejemplo de ello son los cambios curriculares que ha sufrido en los últimos años, tanto en México como en los países ya mencionados en este texto. Ni los avances que ha tenido la historia como objeto de conocimiento con la llamada escuela de los Annales o con el auge de la historia narrativa y de otras tendencias historiográficas, como la microhistoria italiana o la historia matría de Luis González, ni el reconocer que es indispensable tomar en cuenta los procesos cognitivos del alumno para diseñar una estrategia de enseñanza, se ha logrado impactar positivamente en esta asignatura.

En un balance de las dos experiencias ya citadas, que se gestaron a mediados de los años setenta en España, “Germanía-75” e “Historia 13-16”, se apuntan elementos que permiten evaluar los planteamientos que subyacen a estas propuestas. El proyecto llamado “Germany-75” fue concebido como una propuesta que cambiaba sustantivamente el modelo de explicación histórica, ya no sería la vieja historia positivista sino que imperaría el marxismo como paradigma en el diseño de los contenidos y estructura de esta asignatura. La nueva historia que se ofrecería a los alumnos de enseñanza básica estaría preñada de conceptos como *modo de producción*, *capitalismo*, *clases sociales*, etcétera, que suponen un elevado nivel de abstracción. En relación con los plantea-



mientos didácticos –según se señala–, éstos fueron muy pobres y reiterativos, regularmente las actividades de clase se ceñían a realizar comentarios sobre un texto.¹²⁵

La experiencia “Historia 13-16”, producto de la reflexión teórica sobre los avances psicopedagógicos y su interacción con el currículum, se planteaba utilizar el conocimiento histórico como un elemento que ayudara a desarrollar los hábitos intelectuales y a madurar más rápido y eficazmente las capacidades cognitivas propias del desarrollo de cada individuo.

Esta estrategia de aprendizaje no sólo estaba pensada para madurar las capacidades cognitivas, sino también para dar respuesta a las necesidades formativas del alumno; es decir, que comprenda el mundo en que vive y pueda juzgar crítica y autónomamente las situaciones humanas.

De este modelo psicopedagógico hay que destacar su permanencia en las aulas escolares, 14 años de experiencia en Inglaterra y 9 años en Cataluña, España, lo que ha posibilitado una evaluación permanente y la detección de las dificultades que se presentan operativamente. Entre las cuales se puede destacar un problema que no es privativo de esta propuesta, sino de muchas otras alternativas de enseñanza: la preparación y la concepción de enseñanza del profesorado, que formado generalmente en el modelo tradicional no responde a las expectativas de la nueva estrategia de enseñanza. Este modelo en particular exige una cierta preparación tanto en la lógica de construcción de la historia como en los supuestos didácticos, lo que exige de manera ineludible una permanente actualización del profesorado, que no siempre es la deseable. La falta de actualización puede conducir al fracaso cualquier propuesta psicopedagógica, por muy bien construida que esté.

En México, a diferencia de la experiencia española, los cambios curriculares que ha tenido la historia como asignatura en la educación básica estuvieron determinados más por la aceptación de las modas educativas de otros países, que producto de un trabajo serio y sistemático con respecto a la enseñanza de la historia, lo que condicionó, en gran medida, que no hubiera una propuesta respaldada en el análisis y/o investigación de los avances psicopedagógicos. En la Reforma Educativa de los años setenta se pensó más en un modelo de conocimiento de lo social que fuera inclusiva a las otras ciencias sociales, el contenido histórico-social es presentado con base en un criterio de integración y relación de las diferentes disciplinas inclusivas a las ciencias sociales. Por ejemplo, el libro de tercer grado de ciencias sociales (1984) se estructura en función de la importancia e impacto de la agricultura en el desarrollo de las sociedades, a partir de esta problemática se diseña el contenido.

El discurso histórico expresado en los libros de texto de ciencias sociales se transformó de un discurso que ensalzaba virtudes heroicas y encadenaba acontecimientos históricos a otro que intentaba ser explicativo, sustentado en un modelo de conocimiento historiográfico con un alto nivel de abstracción conceptual, situación bastante



contradictoria si pensamos en el nivel de maduración del pensamiento en los alumnos de cuarto a sexto de educación primaria.

En esta propuesta educativa de enseñanza, los datos y acontecimientos históricos (que era lo sustantivo en los anteriores libros de texto de historia) sólo cobran forma en la medida que son parte de un modelo conceptual; un ejemplo de lo dicho es que cada lección o capítulo se articula con base en procesos complejos, como el desarrollo del capitalismo. En el libro de texto de ciencias sociales de quinto año, encontramos que una lección se intitula “El capitalismo se afianza con las conquistas”, cohesionada por conceptos tales como: *burgueses, sistema de producción, manufacturas, artesanos, aumento de la producción, tipo de cambio, riqueza, capital, ganancias, capitalismo, etcétera*, todos estos conceptos citados en menos de 10 líneas.

“Los conceptos sustituyen a los hechos, las instituciones a las personas (...) la historia que antes se movía por nobles y gallardos impulsos personales, ahora es fruto de complejas relaciones y estructuras de poder.”¹²⁶

El discurso histórico pretendía ser explicativo por el solo hecho de haber abandonado la historia acontecimientos políticos en su forma de relato o biografía histórica, características de la vilipendiada historia tradicional.

En lo referente a su estrategia de enseñanza, se propone “propiciar” el trabajo investigativo de los alumnos como actividad sustantiva del aprendizaje; se deja atrás el recitado de nombres y batallas, ahora hay que hacer acopio de materiales, elaborar resúmenes, cuadros, esquemas, o bien, dibujos, periódicos murales, escenificaciones y todas aquellas actividades que estén orientadas a lograr una mayor participación de los alumnos. Sin embargo, este “activismo” para incentivar la investigación pierde su poca validez por el hecho de que se mantiene el énfasis o paradigma del docente de “trasmitir” el conocimiento, y de reforzar el aprendizaje interrogando al alumno—mediante las nuevas técnicas de enseñanza, como el cuestionario—sobre las acciones de los personajes, lugares de los acontecimientos, etcétera. De esta manera, la estrategia de aprendizaje que se fundamenta en trabajar una problemática en sus múltiples determinaciones, queda reducida a mera información, a sólo datos,

... este cambio de contenido no se vio acompañado por un cambio en la concepción de las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. Las estrategias usadas en la enseñanza de los conceptos de la historia eran las mismas que se usaban para transmitir datos (...) Donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas.”¹²⁷



En la propuesta educativa subyace el mismo paradigma de enseñanza o modelo pedagógico tradicional, que concibe al contenido como mera información de acontecimientos y datos.

La diferencia entre los libros por asignatura y los de áreas de conocimiento no se debía a que incorporaron elementos psicopedagógicos para su diseño, sino a diversas concepciones disciplinares e ideológicas.

En el marco de esta postura, hay que reconocer que en los libros de texto de ciencias sociales la conceptualización que se tiene del tiempo histórico es básicamente el de fechar o ubicar el acontecimiento histórico desde una perspectiva lineal, los conceptos temporales (calendario, era, periodo) se utilizan de la misma manera que los utilizaba la historia descriptiva.

Es evidente que a la hora de plantear un currículum, habría que pensar que la historia como disciplina es inseparable del concepto de tiempo, Braudel dice “el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia; el tiempo se le adhiere como a la pala el jardinero”.

Ahora bien, no podemos soslayar que en el caso de la educación básica, los contenidos se deciden fuera del ámbito cultural de la escuela, y que el discurso escolar, tanto el tradicional como el renovador, se ha centrado, con respecto a la historia como asignatura, en torno a su uso, como instrumento legitimador del proyecto de sociedad que impulsa el grupo en el poder, más que concebir su enseñanza como un poderoso medio de crear ciudadanos con una cierta capacidad crítica, que es finalmente lo que define al pensamiento histórico.

La inserción de la enseñanza de la historia en el currículum de la educación básica no debe justificarse solamente por la idea que ha regido desde su aparición en los programas escolares, que es la de crear una identidad nacional, es decir, el de sólo abordar su función ideológica. Habría que considerar que la enseñanza de esta asignatura tiene una finalidad educativa, que es la de comprender el mundo en que se vive. Que el alumno sea capaz de discernir ante la serie de acontecimientos que se suceden con una velocidad vertiginosa –la caída del ideal socialista, la violencia soterrada de grupos extremistas, la búsqueda de un reencuentro con la naturaleza por parte de grupos pacifistas y ecologistas, la tremenda corrupción que cimbra las raíces de países como el nuestro, etcétera–; en fin, que no sea un mudo testigo de la historia sino un sujeto participativo –desde su posición de ciudadano– que tenga la capacidad de contribuir en la búsqueda de respuestas para construir proyectos de sociedad, porque finalmente la historia es vida y nos permite hacer inteligible ese pasado que hoy se reclama desde el presente. Si no es así, ¿para qué enseñamos historia?

El conocimiento de la Historia ha de ser obligatorio y, en el fondo, ayuda a mejorar el conocimiento de nosotros mismos, ya que una parte de nuestro ser es precisamente nuestro ser como ciudadanos. Si desconozco la historia de mi país ya no sabré quién soy; la Historia es



la memoria de nuestro pasado colectivo, como nuestros recuerdos son la memoria de nuestro pasado individual.¹²⁸

Con esta idea, el maestro tendría que reclamar una actualización que no sólo contemple la didáctica en su sentido más técnico o metodologías de cómo enseñar, sino una actualización que lo introduzca al estudio de la historia como una ciencia que tiene una lógica de construcción y una metodología, que es algo más que un cuerpo de conocimiento totalmente acabado.

El docente que enseña historia tiene necesariamente que cambiar su concepción de la enseñanza de la historia, y no pedir que los problemas que se presentan en el salón de clases los resuelvan exclusivamente las autoridades educativas, sino que él tome o genere iniciativas que sólo se lograrán como producto de una reflexión crítica y sistemática, de los diversos aspectos que se entretienen en la enseñanza de la historia.

EL FALSO DILEMA: ACTIVIDAD VS. CONTENIDO

La crítica a la didáctica tradicional en la enseñanza de la historia, se manifestó en contra del memorismo como fundamento del conocimiento escolar (el recitado de nombres, fechas y lugares de las hazañas militares y diplomáticas de los grandes héroes) y de la casi nula participación del alumno en su aprendizaje. Didáctica muy acorde a la concepción receptiva de la ciencia (donde la ciencia se presenta como la acumulación de conceptos acabados y verdaderos que deben ser aprendidos por los alumnos con la mediación del docente, que a pesar de que deje expresar a los alumnos, él es el que aclara, explica, concluye y legitima el saber transmitido.

En contrapartida a la didáctica tradicional, las propuestas educativas realizadas a partir de los setenta aspiraban a que la enseñanza de la historia estuviera mediada por una actitud reflexiva frente al contenido y, sobre todo, que el conocimiento histórico no tuviera como fin último y exclusivo el aprendizaje de una información determinada, sino la participación activa del alumno en la construcción de su propio conocimiento, para lo cual habría que potenciar otros recursos didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que trascendieran al libro de texto como único medio de enseñanza, al profesor como única "fuente del saber" y al memorismo como medio de "comprobar" el conocimiento adquirido.



Por esta razón, no es nada extraño que los

... movimientos progresistas en las últimas décadas, culpando justamente a la escuela tradicional de academicismo e intelectualismo poco relevante y viendo en esta institución la agencia reproductora de la cultura dominante, quisieron romper la imagen de una enseñanza transmisora y reproductora, sugiriendo modelos de relación pedagógica, en los que se restaba importancia a los contenidos y resaltando en cambio, el valor de las relaciones sociales adecuadas para el desarrollo de la personalidad, la importancia de crear un clima en el que el autodesarrollo fuera posible, el interés por la experiencia del alumno más que por lo que pudiera provocarle una cultura externa y elaborada, que se apreciaba en ocasiones como producto de clases sociales alejada de los intereses populares.¹²⁹

Razones por las cuales, el discurso pedagógico moderno se ha producido con un cierto complejo de culpabilidad al tratar el tema de los contenidos; las didácticas que se ofrecían como alternativas a la enseñanza tradicional dieron prioridad a la actividad como medio para el aprendizaje, restando importancia a lo que en verdad era problemático: el contenido y las operaciones básicas de las ciencias que se enseñaran en la escuela, es decir, restando importancia a la lógica de construcción de la ciencia histórica.

Las tendencias pedagógicas que empezaron a definir las estrategias de enseñanza, estaban más preocupadas en formalizar rigurosamente la actividad dentro del aula que por clarificar el *qué de lo que se va enseñar*, o contenido, y mucho menos se preocuparon por comprender la necesaria e indisoluble vinculación que existe entre la actividad y el contenido, cómo se determinan mutuamente en la consecución de un objetivo educativo.

Las propuestas educativas que se generaron en torno a la enseñanza de la historia se caracterizaron

... por situar en un primer plano los objetivos operativos y las destrezas históricas a desarrollar en el alumno, mientras se relega a un segundo término la cuestión de los contenidos. Se trata preferentemente de enseñar al alumno que la historia es una forma, una vía de conocimiento y no un cuerpo de conocimientos sobre el pasado. (...) se dice, que el alumno conozca cómo se investiga el pasado mediante un aprendizaje activo de los métodos del historiador. En contrapartida, los contenidos (lo que se sabe del pasado) son poco menos que ignorados...¹³⁰

Este nuevo enfoque didáctico constituyó en su momento un paradigma que parecía resolver el problema de la enseñanza de la historia, sin embargo, en general fueron propuestas parciales que priorizaban el "activismo" como estrategias de enseñanza y el desarrollo de habilidades y destrezas en el niño, al dejar de lado el papel del contenido histórico como medio para arribar a la comprensión de los conceptos más



importantes de la explicación histórica; negando, de tal manera, la premisa de que el valor real de las didácticas se alcanza en relación con el contenido que se enseña (Gimeno Sacristán).

En la medida que las propuestas educativas de los años setenta consideraban importante el desarrollo de las habilidades cognitivas y metódicas con respecto al trabajo de la historia, no se desarrollaron propuestas educativas que replantearan una mirada diferente sobre la escritura del contenido histórico destinado al consumo de los pequeños escolares, se seguía trabajando un contenido de corte tradicional, y en el mejor de los casos un contenido diseñado con el paradigma marxista, complementado con “actividades de aprendizaje” que pretendían formar un estudiante “activo”.

Aquí, habría que acotar que la construcción de nuevas propuestas educativas y la renovación de los métodos de enseñanza han tenido que valerse de la investigación hecha en el campo de la psicología para proveerse de criterios de autoridad científica, y con ello fundamentar la importancia que en el proceso de aprendizaje del niño tiene el desarrollo de habilidades y competencias. En este sentido, los aportes de la psicología evolutiva de Piaget han sido fundamentales para la investigación y puesta en práctica de estrategias activas basadas en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales) que despliega el niño en las diversas etapas del aprendizaje, en cada una de las cuales va madurando los conceptos abstractos.¹³¹

Piaget estaba convencido de que el pensamiento de los niños se desarrolla como consecuencia de su actividad con el mundo; el hacer cosas, alterar situaciones y transformar objetos. Por ello, una de las ideas centrales tomada del modelo piagetiano es la naturaleza constructiva del conocimiento, que plantea que el aprendizaje está en función del dominio de unas determinadas estructuras operativas, es decir, en el dominio progresivo de formas más perfeccionadas de operar información. Piaget señalaba que: “Sólo es posible comprender un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una estructura de transformaciones”;¹³² es decir, que el aprendizaje en el niño se da en la medida que puede “re-construir” las estructuras de lo real. El aprendizaje no se produce como una copia figurativa de lo real, o como repetición de conocimientos acabados, sino como producto de la re-elaboración intelectual que se hace a partir de la información que proviene del exterior.

De acuerdo a estas tesis, el aprendizaje se trataría de un proceso constructivo del desarrollo intelectual, que se evidencia con el dominio de las destrezas cognitivas y la asimilación conceptual de determinadas formas de conocimiento.

El principio de la psicología cognitiva –la actividad como constante de todo tipo de aprendizaje, desde la que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta la que culmina con las operaciones formales– aplicado al diseño de estrategias de enseñanza, propició cambios importantes en la concepción del aprendizaje. En la medida que el niño no aprende lo que no reelabora por sí mismo, las estrategias de enseñanza apuntaron



al desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas del niño, y con ello habría que incentivar únicamente las actividades que le permitieran construir sus marcos conceptuales o explicativos, ya que, como se venía afirmando, el proceso de aprendizaje no es determinado por la información exterior que el niño tiene que asimilar, sino por la construcción de su propia inteligencia, a través de una actividad dirigida.

Esta reducción del aprendizaje a sólo actividades que propicien la reelaboración o descubrimiento del conocimiento, determinó un cambio en las estrategias de enseñanza, las exposiciones del maestro cedieron el paso a una amplia gama de actividades, las que “pretendían” que el alumno la hiciera de “detective-historiador” con preguntas que iban desde “¿de dónde eres tú?, investiga cómo fue el movimiento de Independencia en tu región”, elaborando preguntas que a veces estaba fuera de toda posibilidad de trabajar, o bien otro tipo de actividades de aprendizaje como los “juegos de simulación” que aspiraban a una comprensión empática de la historia.

El profesor tenía que organizar su clase de tal manera, que las actividades de aprendizaje estuvieran de acuerdo a lo que sabe el educando y a sus posibilidades cognitivas. A partir de este supuesto psicológico, se podrían despertar las inquietudes en el alumno y guiarlo a descubrir por sí mismo el conocimiento.

Tomar estas ideas de la psicología significó que las estrategias de enseñanza se orientaran a los actos de descubrimiento por parte de los alumnos, y con ello

... se extendió el paradigma educativo de que habría que poner mayor atención al desarrollo del pensamiento y la comprensión intelectual, así como a las habilidades en la resolución de problemas científicos y técnicos, que en el caso de la enseñanza de la historia llevaron a plantear que el alumno construyera por sí mismo el conocimiento histórico a partir de la investigación con fuentes primarias, por suponerse que los aprendizajes se producen fundamentalmente gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de que el profesor tenga que “explicar” los contenidos básicos de la materia.¹³³

Los modelos pedagógicos que priorizaban la actividad por encima del contenido tuvieron que reconsiderar el rol del profesor, éste debía o tendría que ser el mediador de la comunicación cultural, prestando mucho mayor importancia a sus condiciones pedagógicas que al manejo del contenido, más que atender el qué enseñar tenía que ocuparse de la instrumentación de técnicas de enseñanza. Mientras, el alumno realizaría una serie de actividades para redescubrir y re-elaborar el conocimiento histórico, tarea sin duda, de muy difícil ejecución si no se persigue la consecución de un aprendizaje concreto. Estas primeras experiencias que hicieron uso del “activismo” en su forma más primaria desembocaron en un planteamiento pedagógico que no llegaba a proponer unidad ni coherencia en el proceso de aprendizaje, ni mucho menos configuraba esquemas operativos de conocimiento.



En términos generales, para estas primeras propuestas el meollo del problema se encontraba en las destrezas y habilidades que se puedan derivar del aprendizaje, por lo que habría que poner especial énfasis en los métodos de trabajo, dejando de lado la necesaria discusión del papel del contenido histórico como elemento formativo e intelectual en el alumno. A manera de ejemplo, citaremos lo que dice un especialista español sobre estas primeras experiencias, producto de la Reforma Educativa que se implantó en España: la avalancha de propuestas se “ensayaba en unos años y se presentaba como una conquista definitiva, se abandonaba al siguiente ante los magros resultados obtenidos”.¹³⁴

La preocupación por construir métodos válidos para transmitir los aprendizajes y trascender la visión lineal y dogmática de la historia tradicional, así como ese “activismo” a ultranza que se había impregnado en los nuevos modelos de enseñanza, obligó a los profesores, psicólogos y profesionales interesados a revisar otros paradigmas y aportaciones de la psicología, como por ejemplo la importancia que tiene en el aprendizaje la internalización del lenguaje como poderoso sistema simbólico que guía el desarrollo intelectual del niño, es decir, la verbalización como etapa que da forma a la acción vivenciada (Vygotsky), y que el aprendizaje debe estar vinculado sustancialmente a las ideas y conceptos que ya posee el individuo para que este nuevo conocimiento pueda ser significativo (Ausubel), o bien las aportaciones de Bruner (1972) que señalan que hay que inducir la participación activa del aprendiz en proceso de aprendizaje haciendo hincapié en el aprendizaje por descubrimiento.

En el giro que se dio a la investigación y al diseño de estrategias para la enseñanza de la historia, se consideró de manera importante el papel del contenido histórico, ya que se concluyó que la historia responde plenamente a las necesidades formativas e intelectuales de los alumnos, a la vez que es un componente válido en un proyecto de educación que no se base tan sólo en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades intelectuales del alumno; aprender historia es finalmente poner en marcha una serie de destrezas específicas del análisis histórico. En este sentido, Bruner afirma que la actividad intelectual es la misma en la frontera de la ciencia que en un aula de tercer grado, ya que considera que los fundamentos de cualquier materia puede enseñarse a cualquier persona de cualquier edad siempre y cuando se haga en su propio lenguaje.

Inspirados en este renovador planteamiento y en las conclusiones que habían arrojado las evaluaciones sobre algunas propuestas en concreto, como el proyecto “Historia 13-16” e investigaciones sobre esta temática, se elaboraron nuevos planteamientos pedagógicos que trascienden el “activismo” como fin único de la enseñanza, que incorporan aportaciones de la psicología muy importantes para la enseñanza de la historia, por ejemplo las aportaciones de Vygotsky respecto al valor de la instrucción escolar en la construcción de conceptos científicos y la vinculación de éstos con



los conceptos cotidianos, que evidentemente aportan experiencias y detalles concretos para llenar de significado los términos científicos.

Con ello se le da un nuevo sentido al diseño de estrategias para la enseñanza de la historia, no se trata sólo de investigar o de realizar actividades novedosas en el salón de clases, sino de establecer estrategias didácticas que permitan arribar a la construcción de conceptos específicos de la explicación histórica. La premisa educativa era otra: comprender *historia* era poner en marcha una serie de destrezas y habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión del tiempo y el espacio –dos categorías inherentes a la explicación histórica–, no sólo en función de incentivar el pensamiento formal en los alumnos, sino en función del contenido histórico. En otras palabras, se puede lograr la comprensión del pasado siempre y cuando el aprendizaje se apoye no en la actividad experimental del niño por sí solo, sino en un buen diseño de estrategias o de una instrucción tutorizada que arribe finalmente al intercambio de ideas y de representaciones como parte de una reflexión grupal que consolide el aprendizaje.

La premisa era que la instrucción, en cuanto apropiación del bagaje cultural producto de la experiencia histórica de los hombres, posibilitara que el niño se “adueñara” precisamente de los conceptos históricos, pero no desde un punto de vista simplista o a manera de definición, sino acercándose a la complejidad que implican dichos conceptos y, de alguna manera, comprender las diferentes fuerzas en conflicto de un determinado hecho histórico.

En este sentido, encontramos que las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia mostraron las dificultades psicológicas de los niños y de los adolescentes para arribar a la comprensión de la explicación histórica; desde una perspectiva piagetiana, grupos de investigadores¹³⁵ expresan que el desarrollo del pensamiento formal es una estructura del pensamiento indispensable para arribar en toda su complejidad a la explicación histórica, lo que implica necesariamente la capacidad de abstracción. Sin embargo, precisan que el pensamiento formal no es una habilidad que se desarrolla espontáneamente –según señalaba Piaget–, sino que hay que ayudar a madurarlo mediante actividades que impliquen la ejercitación de marcos conceptuales. Con el fin de que los alumnos adquieran determinados conocimientos o habilidades del pensamiento histórico, se tendrá que implementar un conjunto de estrategias de enseñanza programadas que nos lleven a ese fin.

En los últimos años, por tanto, han comenzado a invertirse los términos: la especificidad propia de las tareas históricas pasa a primer lugar y la psicología genética deja de imponer la tipología de las tareas. El cambio es sin duda muy importante, y creo que permitirá a especialistas y profesores dejar las formulaciones genéricas y, muchas veces típicas de los problemas (del tipo, por ejemplo, de “impulsar el pensamiento formal en los alumnos”) para pasar a señalar de forma más precisa los problemas específicos que presenta al alumno la resolución de las tareas históricas...¹³⁶



En este sentido, el contenido histórico no se tendría que estructurar curricularmente, con base en explicaciones abstractas o manejo de conceptos, o bien en descripciones anodinas de acontecimientos históricos, sino que debe apuntar hacia la comprensión de la "hechura de la historia"; dicho de otra manera, enfrentar al alumno al razonamiento de cómo se construye la explicación en historia o los porqués de los hechos, es decir, a desarrollar las habilidades para captar las continuidades y cambios a lo largo del tiempo histórico. Situación que necesariamente nos conduce a los procedimientos explicativos de la historia como objeto de conocimiento: en los que se implican la causalidad, el cambio y la continuidad, las regularidades que se pueden evidenciar en el desarrollo de las sociedades, la intencionalidad, etcétera.

La defensa de la actividad por encima del contenido para lograr el aprendizaje, justificada en el argumento piagetiano de que la capacidad de asimilar conceptos depende del estadio de desarrollo cognitivo, trajo consigo pensar al contenido histórico en etapas operacionales, es decir que para dejar atrás la historia anecdótica o descriptiva, habría que enseñar una historia mediada por conceptos con atributos diferenciados, concretos o abstractos, según el desarrollo de pensamiento del alumno.

Para esta postura, enseñar "la consolidación del Estado-Nación en el Siglo XIX" a los alumnos que se encuentran en la etapa de operaciones concretas, implica dar atributo concreto a los conceptos o ejemplificar con hechos o acciones ese momento de la historia, sin necesidad de arribar a la comprensión de este proceso; para los que se encuentran en la etapa formal o de formulación de hipótesis, sí habría necesidad de trabajar los conceptos más abstractos.

Como se ha señalado en el transcurso de este trabajo, el pensamiento formal no se desarrolla espontáneamente, ni esta dado de manera generalizada en los adolescentes —mucho menos en los niños entre 10 y 12 años—, por lo que enfrentarlos a un contenido histórico diseñado de acuerdo con las etapas de pensamiento suponía estrategias de enseñanza necesariamente inductivas o por descubrimiento, en las que el alumno tendría que construir su conocimiento a partir de abstraer los conceptos que explican los procesos históricos.

Sin perder de vista la importancia de los aportes de Piaget para diseñar situaciones de aprendizaje, hay que tomar en cuenta otros elementos psicopedagógicos, como la construcción espontánea de pseudoconceptos o conceptos cotidianos en los alumnos y la propia construcción por parte del profesor. En sí, hay que considerar las capacidades personales o grupales, según la situación en el aula, y el papel del profesor o de la instrucción de los conceptos científicos, como elemento determinante en las estrategias de enseñanza, situación de aprendizaje que han resaltado autores como Ausubel, Vygotsky y Bruner.

Se puede afirmar que no hay enseñanza de la historia si no hay contenido qué enseñar;



... cualquier proyecto educativo acaba concretándose en la aspiración de conseguir algunos efectos en los sujetos a los que se educa. Refiriendo estas afirmaciones al tratamiento científico de la enseñanza, se puede decir que sin formalizar los problemas relativos al contenido no existe discurso riguroso ni científico sobre la enseñanza, porque estaríamos hablando de una actividad vacía o con significado al margen del para qué sirve. Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo o se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo. Dicho de otra manera: la técnica de la enseñanza no puede llenar todo el discurso didáctico obviando los problemas que plantea el contenido. Naturalmente, el medio a través del que comunicamos algo (actividad de enseñar, recursos didácticos, profesores, etcétera), tiene importancia decisiva en el proceso de comunicación, en sus resultados, en su eficacia, y hasta es fuente de efectos propios, pero su valor real lo alcanza, precisamente, en relación al contenido que comunica.¹³⁷

En este tenor, es indispensable pensar la historia como una asignatura formativa en el desarrollo de habilidades en el alumno, en la medida que, para Bruner por ejemplo, la formación científica tiene una relación estrecha con la propia estructura de la disciplina que se pretende enseñar. Lo que nos permite plantear que la historia como objeto de enseñanza debe apuntar precisamente a que el alumno aprenda los principios y actitudes científicas de la historia como un objeto de conocimiento. Así, el alumno no tiene que enfrentarse solamente a la masa de información fáctica (materia prima indispensable de la historia) sino a captar la estructura de esta ciencia; es decir, comprender las relaciones entre sus partes y la forma en que éste se vincula con otros temas, que básicamente es el fundamento de la historia. Para el psicólogo Bruner la actividad intelectual es la misma en la frontera de la ciencia que en un aula de tercer grado, por lo que considera que los fundamentos de cualquier materia puede enseñarse a cualquier persona de cualquier edad, siempre y cuando se haga en su propio lenguaje.

Por ello, la idea central que retomo de la psicología es que los niños no sólo pueden aprender diversas disciplinas académicas sino que pueden vincularse perfectamente a la propia lógica de la disciplina, en la medida que se les introduzca directamente en los procesos de investigación que ejercen los científicos e historiadores: los hábitos disciplinarios de la mente –plantear problemas, interpretar, reflexionar, buscar pruebas contrarias, preguntar por qué importa– son fundamentales para el desarrollo del individuo o de sus niveles de competencia.



LOS OBJETIVOS FORMATIVOS DE LA HISTORIA

Una idea generalizada en la búsqueda de didácticas alternativas sobre enseñanza de la historia, es la de superar la concepción de que el contenido es un cuerpo de conocimientos previamente estructurados que sólo hay que asimilar; hoy en día, se parte del reconocimiento de que el contenido es algo más que información en la que se concretan los objetivos educativos, con los que generalmente se inician los programas escolares.

En este sentido, cualquier iniciativa que intente otro tipo de enseñanza tiene que reconocer que la historia no es una mera colección de nombres, fechas y batallas, sino un esfuerzo intelectual desplegado por los historiadores que implica habilidades y capacidades cognitivas; por tanto, su enseñanza tiene que exigir por parte del alumno actividades de razonamiento –acordes con su nivel cognitivo– que lo acerquen poco a poco a toda la complejidad explicativa de la historia y a ir madurando las habilidades de razonamiento crítico, inferencia, juicios de valor, etcétera.

El contenido histórico debe expresar los conceptos significativos que van a “mediar” el aprendizaje del alumno, así como los procedimientos específicos con los que se construye la explicación histórica, con la idea de introducirlo a los métodos de investigación y a la lógica del pensamiento histórico, que aspira finalmente “comprender los fenómenos sociales en la dinámica de las secuencias”.¹³⁸

Enseñar historia implica enseñar a pensar históricamente, comprender el método con el que se elabora el conocimiento histórico, los valores relacionados con éste, sus proyecciones en la vida cotidiana, las actitudes éticas y cívicas que están implícitas en el discurso, los procesos de pensamiento que estimulan su estudio, etcétera. Como se observa, no sólo es importante aprender el contenido por sí mismo, sino comprender la lógica de producción de este conocimiento.

Sin embargo, todas estas consideraciones fundamentales en la enseñanza de la historia no pueden utilizarse de manera indiscriminada, sino que se tiene que establecer niveles de formulación conceptual que permitan “secuenciar” o diferenciar la enseñanza de lo histórico, en los distintos niveles educativos. Sólo en esta medida, la historia como ciencia del devenir de los hombres en sociedad podrá transformarse de objeto de conocimiento a objeto de enseñanza.

Si bien es cierto que, en los últimos tiempos, se ha superado el planteamiento de que hay que enseñar “todo” lo que en la historia cronológica aparece y, por otro lado, ya no se considera suficiente el comprimir o resumir dicha información histórica,¹³⁹ también es cierto que los contenidos históricos de los libros de texto distan mucho de este planteamiento; por ejemplo, el diseño de los libros de texto en México, tanto de nivel primaria como de secundaria, corresponde a una concepción de la historia



que se inscribe en el culto a la descripción del acontecimiento histórico, presenta el contenido de manera ahistórica, como información previamente estructurada, concibiendo el pasado como una entidad muerta y no como algo que nos constituye y determina al presente, a nuestro presente. Un ejemplo de esta fórmula de encogimiento y mutilación a la historia lo encontramos en los libros de texto editados por la Secretaría de Educación Pública en 1992, y los editados en 1994, así como en muchos de los libros de texto de educación secundaria –avalados por la SEP–. El libro de cuarto grado editado en 1994, presenta una estructura cronológica que abarca desde “La Prehistoria” hasta “El México Contemporáneo” (pero este México contemporáneo termina en la década de los sesenta), todo ello en 184 páginas y dirigido a niños de 9-10 años. Algunas de sus unidades temáticas se llaman: “Cristóbal Colón llega a América”; “Las alianzas de Cortés”; “El grito de Dolores”; “La primera reforma liberal”, y así sucesivamente; sólo nombres y cronología.¹⁴⁰

Toda propuesta sobre la enseñanza de la historia que pretenda incidir en la comprensión de los hechos históricos, tiene que hacer uso necesariamente de los planteamientos hechos por la psicología cognitiva, respecto a los aprendizajes y desarrollo de la operatividad intelectual en el niño, así como de las aportaciones de la pedagogía en relación con la construcción del conocimiento que inciden en lo que se ha llamado cambio conceptual y aprendizajes significativos, para no perder de vista que la elaboración de los contenidos tiene que estar en relación estrecha con la diversa y gradual capacidad de los alumnos para la asimilación de determinadas enseñanzas; pero, sobre todo, se tendría que reflexionar respecto al para qué de la enseñanza de esta asignatura: para transmitir información histórica que consense un proyecto de sociedad, o para ofrecer al alumno una forma de pensar que le permita comprender el mundo que le rodea.

Esto posibilitará superar, de alguna manera, el debate que se vivió, centrado en la definición de lo prioritario en la renovación de las metodologías de aprendizaje o la actualización de los contenidos disciplinarios, ya que el problema no se reduce a darle prioridad a alguno de los dos elementos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que hay que tomar en cuenta los objetivos que se pretende conseguir con la enseñanza o aclarar la función que queremos que cumpla la historia en el nivel de educación primaria, para así

establecer unas *metas educativas* para la enseñanza de la historia adecuada a las necesidades e intereses formativos de los alumnos. Metas que a su vez proporcionen criterios orientativos claros, tanto para la configuración de los programas como para la selección de objetivos de aprendizaje de carácter ya más concreto.¹⁴¹

En primera instancia, hay que considerar que si pretendemos *enseñar a pensar históricamente*, no podemos dissociar la historia como objeto de enseñanza con su propia naturaleza como objeto de conocimiento, lo que necesariamente nos obliga a no perder de



vista la lógica de construcción de esta ciencia. Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos que se sucedieron en un espacio y tiempo determinados; es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye al presente. La comprensión del pasado posibilita darle un contenido concreto a las generalizaciones o conceptualizaciones que se crean para explicarse la realidad social; los conceptos históricos no tienen una existencia atemporal (no serían históricos), son producto de un momento determinado y de una forma de concebir esa realidad.

Ahora bien, si la historia como ciencia busca hacer inteligible el pasado y si el "pasado histórico es el fruto de una reconstrucción llevada a cabo por los historiadores a partir de la lectura e interpretación de los diferentes tipos de documento",¹⁴² y de la propia posición ideológica, intelectual e institucional del historiador, esta reconstrucción del pasado no tendría por qué ser absoluta o unívoca, sino que se nos ofrece con una diversidad de interpretaciones –a pesar de que se parta de los mismos hechos básicos o fuentes históricas– y de percepciones del tiempo de acuerdo a la naturaleza del proceso histórico que se investiga. Situación que nos obliga a ser conscientes de la existencia de las diversas interpretaciones de la historia y de los planteamientos metodológicos con los que se aprehende esa realidad, en el momento de traducir estos conocimientos a un currículum escolar.

Como criterio esencial habría que organizar los contenidos históricos de manera abierta, es decir, no limitada por el hilo conductor del tiempo cronológico, que en el caso de la historia de México se define desde las primeras emigraciones del hombre al continente americano, pasando por la grandeza de las culturas mesoamericanas, y transitar por reconstrucciones de la historia desde la óptica de la historia patria, hasta llegar a 1960; sin haber ninguna profundidad en el estudio de alguno de los periodos que comprende a la historia mexicana. Más que nunca hay que

... plantear los problemas de la Historia "ofrecer una historia no automática, sino problemática". Y más que nunca, los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir vivir y comprender "en un mundo de inestabilidad definitiva" ...¹⁴³

Hay que pugnar por una historia problemática, abierta al desarrollo de problemas, que encaucen el interés del alumno, que vaya más allá de los acontecimientos y logre meter en "problemas cognitivos" a los alumnos,

Habría que "romper" con esa concepción del tiempo, que hace creer que la historia se divide en fragmentos artificialmente homogéneos –como lo manejan los currículos escolares–, y repensar el tiempo histórico como "el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y es como el lugar de su inteligibilidad";¹⁴⁴ es decir, como una travesía a través del tiempo, anclando en lugares específicos y momentos muy concretos.

Este planteamiento se traducirá en programas definidos no por la evolución cronológica, sino por momentos y/o problemáticas que no necesariamente correspondan



a lo político, sino a otros ámbitos de lo histórico: los juegos y cantos en el periodo de la llamada Reforma Liberal; el papel que se le asignaba a la mujer en la época colonial; las historias locales y su vinculación con lo nacional; el imaginario social en la época colonial visto en sus leyendas, etcétera. La selección de temas o momentos históricos específicos, por lo menos en la escuela primaria, debe obedecer más al criterio educativo que a lo significativo dentro de la escritura de la historia.

Trabajar el contenido histórico mediante ejes temáticos permite adentrarse con mayor agudeza en la materia de la historia, a los “hechos históricos” y más concretamente a los acontecimientos que dan origen a las diversas interpretaciones. Con ello, hay posibilidad de que el alumno tenga un mejor manejo de la información de un tema o periodo determinado y, a partir de ésta, pueda contextualizar o darle significado al hecho dentro de una comprensión global. Como se ha señalado frecuentemente en este trabajo, el estudio de la sociedad es fundamentalmente un trabajo crítico y reflexivo, lo que nos lleva a plantear que el niño en la escuela primaria tiene que empezar el difícil proceso de análisis histórico, pero no mediante la vía de la historia explicativa, llena de conceptos, ni mucho menos por la ya conocida historia factual-descriptiva o de vidas heroicas ejemplares, sino por temáticas que le sean accesibles, que se expresen en contenidos muy concretos, para que con éstos pueda trabajar actividades libremente —como dibujos, maquetas, etcétera.

Estudios recientes sobre la comprensión de los conceptos históricos demuestran cómo los preadolescentes reducen los hechos del pasado a sus aspectos más superficiales, personalizando las instituciones y entienden las realidades sociales sincrónicas como inconexas, y las diacrónicas como inmutables. Estos resultados confirman la idea de evitar las conceptualizaciones y las explicaciones correctas de las situaciones del pasado, dado que no tienen un nivel de comprensión suficientemente elaborado para entenderlas.¹⁴⁵

De acuerdo a estos planteamientos (Pozo, Carretero y Asensio), el niño entre los 7-11 años puede comprender ciertas acciones concretas en su desarrollo cronológico, e incluso puede “sentir” empatía por los personajes o sujetos de la historia mediante las actividades de simulación o dramatizaciones, pero sus habilidades cognitivas no están preparadas para establecer relaciones causales, que es en sí una tarea compleja que implica un cierto nivel de abstracción (tarea que debería estar destinada al nivel medio superior).

Al alumno de educación primaria no se le puede hablar de conceptos tan complejos como “La República Restaurada” —título de la lección 23 del libro de texto de historia para quinto grado, editado en 1992—; para él éstos son conceptos vacíos que no le dicen nada, él necesita información histórica concreta que pueda manejar y con la cual pueda llegar a ubicar ese periodo de la historia de México. Es evidente que para comprender la complejidad del concepto de República Restaurada, habría que hacer un



ejercicio intelectual de abstracción propio de estudiantes universitarios, y no de las habilidades cognitivas de un alumno de primaria.

En este sentido, es fundamental pensar la enseñanza de la historia no como mera trasmisión de conocimientos, sino como una estrategia que teniendo como soporte un área de conocimientos también posibilite o incentive la madurez del pensamiento hipotético-deductivo. Desde esta perspectiva se podrá aspirar a que el alumno “reconstruya” el conocimiento histórico, incentivando las habilidades específicas para comprender la historia, por ejemplo, contrastar la información que ya posee con sus nuevos conocimientos y establecer analogías o similitudes entre el contenido histórico y su cotidianidad, situación que potenciará su capacidad de análisis y arribar en la educación media superior a la comprensión de los conceptos generales que le dan cuerpo al discurso histórico.

La organización curricular en cada nivel de enseñanza debe estar planeada con la suficiente especificidad para el sujeto-alumno al que va dirigido, y nítidamente diferenciable en cada uno de estos niveles; no se trata de “reducir” los contenidos que se imparten en las aulas de enseñanza superior para la educación básica. Si la estructura de un programa de historia sobre el siglo XX en México, de nivel licenciatura, involucra necesariamente al periodo comúnmente conocido como “República Restaurada” y se le da un tratamiento político para su análisis, esto no implica que en educación primaria (cuarto, quinto y sexto grados) se tenga que impartir con la misma estructura temática y conceptual, con la única diferencia que para los niños entre 9-12 años se trabaje con menos información; evidentemente esto es un contrasentido y uno de los problemas que incide dramáticamente en la poca comprensión que logra el alumno de primaria de esta asignatura.

Si el contenido histórico se concibe como una simple reducción de información, es decir, se maneja con la misma concepción cronológica y de periodización que se aplica en los programas universitarios, es claro que el contenido no está pensado para el nivel al que va dirigido. No hay una re-escritura del discurso historiográfico para ser utilizada como objeto de enseñanza en la escuela primaria o secundaria, que reconozca los diversos procesos de maduración del pensamiento formal en el alumnado.

La concreción de los contenidos para la educación primaria debe estar determinada por las habilidades cognitivas del niño en esta edad escolar, y al mismo tiempo subordinar la selección de contenidos y/o temáticas a las necesidades educativas de los escolares.

Dicho de otro modo, cada edad requerirá un estadio diferente de conocimiento histórico, partiendo sobre trabajos sobre capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasando al dominio de la situación espacial, de objetos de localidades o unidades geográficas más amplias hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas.¹⁴⁶



La selección de contenidos y su concepción curricular no se puede desvincular de los avances de la ciencia histórica, pero esta selección no debe ser vista sólo como contenido disciplinario correspondiente a un ciclo escolar, sino y ante todo como parte de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que involucre y se corresponda con una lógica de la escritura de la historia pensada como contenido escolar.

El historiador Fernand Braudel, como responsable de escribir un manual escolar para el último año de preparatoria francesa, señala que para transformar el discurso historiográfico a un discurso didáctico, hay que olvidarse de los términos abstractos y de generalizaciones; para comprender la historia hay que partir también de la riqueza de lo particular para entender lo conceptual.

Para transformar la “novela escolar” en “novela de aventuras”, no existe más secreto que buscar la sencillez, que es claridad, luz de la inteligencia (...) Para hacerse entender “hay que olvidarse de los términos abstractos”. Para hacerse escuchar, “dejar a la historia su interés dramático” y procurar que la historia “sea siempre interesante”.

“Habrá que pasar de la actividad histórica a la actividad didáctica. ¡Atención! La historiografía ha atravesado lentamente diferentes fases. Fue la crónica de los príncipes, la historia de las batallas o el espejo de los acontecimientos políticos.

Hoy gracias a los esfuerzos de algunos pioneros, ahonda en realidades económicas y sociales del pasado. Estas etapas son como los escalones de una escalera que conduce a la verdad.

“No sacrifique ninguno de los escalones cuando esté en compañía de los estudiantes...” Lo importante para explicar la marea no es partir de la teoría científica más exacta que se pueda hacer, sino llegando a ella (de lo práctico a lo teórico)...¹⁴⁷

En la medida que el contenido se corresponda con las habilidades cognitivas de los alumnos, se podrá aspirar a que el alumno se inicie en la lógica de construcción del conocimiento histórico. De la misma manera en que el historiador se enfrenta al estudio del pasado, en primer lugar **motivado** por trabajar un **problema específico** y sumergirse en la búsqueda de información en los vestigios o huellas que quedaron, asombrándose de todo cuanto encuentra, en un segundo momento tiene necesariamente que pasar a una rigurosa verificación de sus fuentes, así como a seleccionar los hechos históricos que desde su prisma metodológico-conceptual van a servir para consolidar sus conjeturas iniciales.¹⁴⁸ El alumno de primaria tiene que adentrarse en narraciones históricas que motiven su interés (no confundir con historia descriptiva-fáctica, que sólo habla de verdades absolutas), como inicio en este peculiar conocimiento; ya en el nivel de secundaria se enfrentará a una historia más explicativa, que haga uso de conceptos, pero siempre conceptos que puedan ser comprendidos en su particularidad; por ejemplo, es factible (de acuerdo a lo expresado en páginas anteriores) que un alumno-adolescente comprenda “El crecimiento económico en el porfirato”, mediante el análisis de acciones muy concretas implementadas por el gobierno,



con respecto al papel de los ferrocarriles, el aumento de la inversión extranjera, etcétera, pero no será capaz de comprender afirmaciones como la siguiente: "El crecimiento dirigido por las exportaciones, que los ferrocarriles iniciaron y sostuvieron, impulsaron las condiciones para el desarrollo del mercado interno en México."

Esta forma de concebir la enseñanza de la historia presenta a ésta más viva, más literaria, más cercana a los intereses del niño, que hasta hace pocos años creía en los cuentos de hadas; deja atrás la perspectiva cronológica de la historia y reduce drásticamente la cantidad de contenidos en el ciclo escolar.

El problema real es cómo construir un discurso histórico (que no se pierda en la menudencia y descripción de acontecimientos, ni en el ensalzamiento de héroes o momentos históricos, características fundamentales de la historia oficial) que se corresponda a las habilidades cognitivas del niño, y genere a su vez situaciones de aprendizaje o construcción de conocimiento, concebido como "cambio conceptual".

Es decir, un discurso histórico con contenidos que puedan ser potencialmente significativos al niño y que posean una estructura lingüística accesible, en la que se vayan creando-aprendiendo los conceptos más simples a fin de prepararlos para los conceptos más complejos de la educación secundaria. Creo que no hay que acelerar inútilmente el proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos en el niño, y para la enseñanza de los contenidos históricos es necesaria la reconstrucción de los textos para adecuarlos al nivel general de comprensión y con ello posibilitar que el contenido sea más significativo para el alumno, y así ya adolescente pueda enfrentarse a los conceptos más complejos.

Por ejemplo, existen propuestas muy interesantes elaboradas por los españoles para la enseñanza de la historia en el alumno adolescente, que tienen como uno de sus puntos nucleares el de enfrentar a los alumnos a las fuentes y materiales con que trabaja el historiador, y que con éstos derive su construcción de conocimientos; sin embargo, esta actividad o estrategia de aprendizaje, desde el planteamiento hecho en este trabajo, no es posible proponérselo al niño de primaria, ya que generalmente las fuentes históricas suelen ser bastante complejas e implican un cierto saber para comprenderlas (sin ir más lejos, leamos un poema de Sor Juana a la luz del lenguaje cotidiano actual, y su "rentabilidad es mínima cuando no nula").¹⁴⁹ Se les exige a los alumnos aprendizajes que nada les dicen, no porque en sí mismos sean antieducativos, sino por las deformaciones típicamente escolares a las que han sido sometidos.

Pero aquí el docente de primaria se preguntará cómo incidir en la selección de los contenidos, ya que es el Estado el que determina los contenidos y los objetivos por enseñar y éstos generalmente responden a criterios políticos e ideológicos, más que propiamente educativos; sin embargo, siempre queda un margen relativamente libre de acción, entre los contenidos ya previamente establecidos y la estrategia que se plantea el docente al interior de su aula escolar.



Independientemente de la crítica que podamos formular a los contenidos oficiales de la asignatura, ya sea por lo que hace a la inclusión de temáticas que no tienen en cuenta edad, experiencias e intereses del grupo escolar, ya por la omisión de temas que consideramos relevantes o por el criterio de jerarquización en que se presentan, creemos que el docente debe darse la posibilidad de operar creativamente, atendiendo a su propio marco teórico-metodológico y a las condiciones del grupo escolar con el que desarrolla su actividad...¹⁵⁰

En las aulas hay algo más que comunicación de "alta cultura", allí se desarrolla todo un proceso de socialización de los alumnos y los contenidos del currículum real son los de esa socialización.

Hay que tomar en cuenta las capacidades personales o grupales, según la situación en el aula, haciendo presente el necesario equilibrio entre la exposición y la demanda de contenidos.

En sí, la importancia de enseñar historia radica en lograr que los alumnos piensen históricamente, es decir, que se den cuenta de que ellos son parte de la historia y que los cambios que pueden ser "observables" por ellos (por ejemplo, el cambio de vida y costumbres que se da cuando los abuelos crecieron en el campo y los padres ya se educaron en la ciudad), son parte de esa historia que se enseña en la escuela. La historia da cuenta precisamente de los cambios y continuidad del devenir de los hombres en sociedad.

Por otra parte, no podemos soslayar que estos contenidos también deben generar una actitud de cambio que rompa con la pasividad como forma de aprendizaje y, a partir de ello, lograr cambios de actitud frente a la importancia de esta asignatura en la formación de la conciencia histórica, frente a la avalancha de lo que significan los medios masivos de comunicación en los procesos de enseñanza.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA

Todo profesor o especialista interesado en la búsqueda de propuestas para mejorar la comprensión de la historia, comparte la idea de que hay que tomar en cuenta los elementos psicopedagógicos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una disciplina tan compleja como la historia, mas no por ello soslayan el papel determinante del contenido en la enseñanza escolar, dado que éste es lo que concreta el aprendizaje.

Enseñar historia no es, en modo alguno, transmitir conocimientos sobre acontecimientos, personas o instituciones del pasado; implica, aunque parezca una verdad muy obvia, enseñar a pensar históricamente, a razonar sobre un cuerpo de conoci-



mientos específicos que interpretan los cambios que ha sufrido la humanidad en todos los aspectos, en ubicar estos cambios en un tiempo y espacio determinados. En pocas palabras, la enseñanza de la historia debe preparar a los alumnos para comprender los problemas humanos reales y frente a éstos tomar posición; si no fuera así, la inserción de la historia en los currículos no tiene pertinencia.

Por ello, si pretendemos que el conocimiento histórico que se imparte en la escuela no sea sólo un mar de información inútil, sino la forma en que el alumno se aproxime a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de esa realidad, será necesario que se incentiven las habilidades y destrezas cognitivas que le permitan ejercer su pensamiento crítico, a través de un conjunto de estrategias de enseñanza que tengan como eje los conceptos que le dan coherencia al contenido histórico.

Un alumno podrá estar mejor o peor informado, podrá haber asimilado mejor o peor una serie de conceptos o nociones interpretativas, pero es seguro que sólo podremos decir que está históricamente educado, si conoce la lógica explicativa de la historia, las reglas del juego comúnmente empleadas por los historiadores.¹⁵¹

Evidentemente, el planteamiento no es formar historiadores en chiquito, sino que el alumno penetre, aunque sea tangencialmente o “simuladamente”, a la problemática de la hechura de la historia, tanto en la fase de la investigación como en el momento en que el historiador construye los porqués de la explicación histórica.

Con lo anterior, no estamos avalando una asignatura que en lugar de contenidos-fácticos se constituya por teorías o métodos de la historia o de confrontación por las diversas interpretaciones que puede haber de un hecho histórico. La idea apunta hacia re-pensar la escritura de la historia –como asignatura–, con los principios epistemológicos que son propios o característicos al pensamiento histórico de los últimos años y no solamente desde el punto de vista de la historia que predominaba en el siglo XIX. Sin duda, el trabajo histórico ha cambiado y evolucionado considerablemente, cambios que habría que incorporar al currículum escolar.

Pensar en la construcción de una propuesta implica reflexionar sobre los siguientes elementos, ya abordados en el desarrollo de este trabajo:

A. La perspectiva de totalidad del conocimiento histórico y su desdoblamiento en conocimiento escolar.

En principio habría que considerar que al pretender la historia hacer inteligible el pasado, lo hace desde una forma tal que engloba los diversos elementos que la constituyen, no puede hacerse comprensible si no entra en juego el principio del todo estructurado y dialéctico. Desde el ángulo de la totalidad se le da coherencia al acontecimiento, a lo particular, a lo individual; sin esta perspectiva, lo histórico sería lineal, sería describir “todos” los aspectos, procesos o acontecimientos aparentes.



Si bien es cierto que la materia de la historia son los acontecimientos históricos en su especificidad, éstos en sí mismos, aislados del “todo”, aportan muy poco a la comprensión del pasado; en una primera aproximación el conocimiento histórico es fácilmente derivable a sólo información histórica, a cualquier alumno de quinto año que se le pregunte ¿quién descubrió América?, su respuesta inmediata será que fue el “navegante genovés Cristóbal Colón”, el descubridor de este nuevo continente; o bien si lo inquirimos sobre el movimiento de Independencia, lo primero que señalará es que se inició en 1810. Este tipo de respuestas no nos causan extrañeza alguna, ya que se ha considerado que aprender es precisamente que el alumno absorba la información que el docente o el libro de texto “recita” desde su espacio de poder absoluto sobre el conocimiento. Este tipo de aprendizaje desarrolla una habilidad cognitiva que es importante: la memoria, pero sólo esa habilidad.

Pero para explicarse un momento de la historia de México –por ejemplo, el Movimiento de Independencia–, habría que abordar los elementos que incidieron en el desencadenamiento de este proceso, lo que implica abordar las causas económicas, tomar en cuenta el proyecto político al que aspiraban los criollos que participaron en este movimiento, el pensamiento político y cultural de este sector de clase, y otros muchos elementos que explican en su totalidad este proceso. Pero esto sólo es posible en la medida que se estudia con profundidad esta problemática. Un historiador no trabaja bordando ideas sobre la longitud temporal de la historia, se especializa en una problemática específica; es probable que conozca al dedillo pormenores, anécdotas, información desconocida y con ello incluya en su interpretación estos nuevos hechos históricos, lo que contribuye a hacer comprensible la realidad pasada en una perspectiva global. Pongamos el caso de que un historiador está trabajando con información económica –egresos e ingresos– de una hacienda en la época colonial; si estos documentos se “saben interrogar” podrán arrojar información no sólo económica, sino sobre la vida cotidiana en torno a esta célula económica. Estudiar un momento o hecho histórico específico en su totalidad, significa darle sentido a los acontecimientos particulares, que se explican en función de los otros hechos históricos, sólo así se podrá ofrecer un todo coherente del pasado.

Desafortunadamente, este principio de globalidad que orienta a la historia como objeto de conocimiento, ha sido desvirtuado en su conversión a objeto de enseñanza, ya que el todo se concibe efectivamente como “todo” y los programas escolares se traducen en visiones panorámicas del desarrollo de la sociedad o de cortes cronológicos ya muy establecidos por la vieja historiografía, tales como: “Porfiriato”, “Revolución Mexicana”, “Cardenismo”, etcétera.

La meta educativa de la historia debe apuntar hacia una historia integrada y ésta sólo puede lograrse desde la perspectiva de lo particular visto en su totalidad, luego entonces hay que abordar su enseñanza desde temáticas vistas en su temporalidad cronológica y no sólo en su linealidad cronológica.



Lo anterior no significa que al alumno de educación primaria se le enseñe una historia sin ubicación temporal –no se estaría enseñando historia–, ya que ésta es fundamental para que comprenda dos características del pensamiento histórico: el cambio y la continuidad; pensar históricamente es situar, medir y sobre todo fechar todo fenómeno del cual se pretende hablar (Vilar).

Si la historia es el estudio del hombre en el tiempo, de los muertos y los vivos (Bloch) y de las huellas o vestigios que ha dejado el hombre en ese devenir, significa que a la hora de enseñarla se debe mostrar que los acontecimientos han tenido una secuencia temporal (ordenamiento de los hechos históricos), que ilustra un aspecto del cambio histórico y que dentro de esta secuencia hay acontecimientos de larga duración y otros de tiempo corto (no es lo mismo hablar de un acontecimiento corto, como la batalla de Puebla el 5 de mayo, que del papel que tuvieron las Leyes de Reforma en las comunidades indígenas).

Para poder situar los acontecimientos históricos en una dimensión temporal, no necesariamente se debe transitar por la exactitud de la fecha, más bien, se debe ubicar el acontecimiento en una periodización previamente establecida; por ejemplo, ni se le indica al alumno que ubique temporalmente el descubrimiento de América como parte de las acciones de España para buscar nuevos caminos hacia la India para comerciar, le puede dar lo mismo decir que el descubrimiento fue en 1492 o en 1494, “casi es lo mismo”. En este sentido, más que la fecha es significativa la ubicación dentro de grandes periodizaciones: hay que entender y hacer entender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias (Vilar). La cronología debe hallarse implícita en el contenido, pero no debe ser el fin último de la enseñanza.

B. La explicación histórica y su enseñanza.

Otro elemento importante que se debe apuntar es que en el caso de la enseñanza de la historia se adoptaron miméticamente los objetivos de las disciplinas experimentales, con la pretensión de otorgarle cientificidad a una disciplina tan sospechosa de hermandad con la retórica y la literatura. En esta apuesta por la cientificidad se relegó a un último plano a la historia narrativa, argumentando que ésta no era una historia científica sino una historia de acontecimientos, y el simple narrar no explicaba los porqués de los hechos históricos; habría que buscar las causas.

El planteamiento cientificista de la historia implicaba una causalidad que podría ser planteada así: x sucedió porque se daban las condiciones a , b , c ; entender estos elementos es la más espontánea de las explicaciones históricas, o todo hecho es generado por sucesos anteriores y distintos.

El problema de la causalidad no es tan simple como parece, plantea importantes problemas dado que la causalidad no sólo es un “chorizo o cadenas”, como señala el historiador Luis González, sino que la causalidad debe buscarse en múltiples factores que pueden dar sentido a un fenómeno individual, en diferentes niveles.



En esta difícil encrucijada de cómo enseñar la causalidad histórica en los niveles de primaria y secundaria, la psicología nos es de mucha ayuda. En principio, plantea que los adolescentes tienen serias dificultades en manejar dos perspectivas distintas de la explicación histórica, esto se debe a la falta de dominio de las estrategias instrumentales –formulación y comprobación de hipótesis– que conducen a la explicación (Pozo, Carretero, Asensio, 1986). En segundo lugar, señalan que generalmente los libros de texto de historia no ofrecen un solo modelo de explicación (causal o intencional), situación que agrava el problema ya que cada tipo de explicación implica supuestos cognitivos diferentes; por ejemplo, la explicación intencionalista supone que un “sujeto” o personaje histórico tiene la intención de lograr un determinado objetivo, por lo que lleva a cabo una serie de acciones; en este caso, el alumno tiene que comprender los porqués de estas acciones; en cambio, en la explicación causal se encadenan determinadas situaciones para explicar otra.

En la medida que las explicaciones históricas son producto de la forma en que el historiador concibe o aprehende la realidad, o de sistemas teóricos que se manifiestan implícitamente en la interpretación que él hace de los acontecimientos históricos, éstas en sí mismas suponen principios, teorías y reglas de inferencia; en otras palabras, suponen un alto nivel de abstracción o de habilidades cognitivas que los alumnos de primaria y secundaria no están en posibilidad de desarrollar plenamente.

La explicación histórica busca los porqués y esos porqués o interpretaciones están preñados por una serie de conceptos que sirven como “mínimos instrumentos organizativos y referenciales con qué dotar al alumno frente a la multitud de datos del pasado”.¹⁵²

En historia, a diferencia de las ciencias “duras”, no existe un cuerpo jerarquizado de conceptos que permita ascender en espiral para lograr una mayor aprehensión de éstos, sin embargo, sí podemos hablar de conceptos básicos que permitan al alumno diferenciar los hechos fácticos frente a la explicación de estos hechos, los conceptos son instrumentos organizativos en la medida que al alumno le sean significativos. Al respecto, C. Coll señala que el conocimiento se aprende cuando se es capaz de atribuir un significado y un sentido a lo que se enseña.

En este sentido, plantear que la enseñanza de la historia en la educación básica deba ser la misma que se imparte en el nivel medio superior o superior, es una idea nociva (aunque es lo que generalmente se hace en el diseño de planes y programas de educación básica) y poco práctica para coadyuvar al desarrollo intelectual del alumno, ya que su habilidad cognitiva no está preparada para operar reglas de inferencia –habilidad indispensable para comprender o re-elaborar una explicación histórica.

Para incentivar al alumno de primaria, entre los 9 y 11 años, habría que iniciar con problemáticas que le sean significativas o afines, por ejemplo, la historia de su comunidad (investigar el entorno), o bien mediante tópicos históricos que le llamen la atención; los niños tienden a identificarse o motivarse con las acciones de valor de los



personajes de la historia, su curiosidad llega hasta saber el porqué de las cosas y no sólo lo que sucedió; suprimir este tipo de informaciones históricas –tan adecuadas al desarrollo intelectual de los niños– en favor de una historia conceptual, retrasa su comprensión de la historia y sus habilidades con respecto a este conocimiento.

Con este criterio, los trabajos históricos destinados a la educación básica deberían abordarse desde la perspectiva de globalidad; es decir, explicar y contextualizar las “situaciones” particulares en un tiempo y en un espacio, como medio para comprender la totalidad, lo cual rebasa con creces a la historia particular y a sus personajes. Paul Ricoeur señala que comprender las acciones históricas es captar conjuntamente las acciones de los hombres, sus intenciones y sus repercusiones, todas ellas reflejadas en un contexto social y expresadas en una *trama* o *narración*.

Narrar la historia a los alumnos (contrariamente a lo que piensan algunos historiadores y maestros) logra suscitar en ellos mucho más interés, emotividad y *disposición al conocimiento*, que hacerlo mediante la historia conceptual fáctica, ya que se les ofrece una trama que tiene personajes –agentes humanos– que despliegan acciones en un momento y espacio determinado. Y sobre todo, una narración que el alumno tiene la posibilidad de reconstruir –así como lo hace el historiador–, a partir de la comprensión de las acciones que despliegan esos agentes. El hecho de que el alumno pueda reconstruir esa narración implica que se ha familiarizado con los elementos que la conforman.

Esta historia debe ser escrita desde la narrativa, tarea que es el gran reto que hoy tienen los historiadores y los maestros interesados en ayudar a resolver esta problemática.

Así pues, la tarea del profesor al presentar la historia no comienza con la exposición de unos hechos muertos, ni tampoco debe dejarse atrapar hasta el punto de introducir los procesos empleados por los historiadores conforme a un programa predeterminado según la edad. Esta espiral debe llevar a los alumnos a una secuencia graduada de representaciones. Al obrar así, se desplazan desde lo simple y lo concreto a lo complejo y abstracto, adquiriendo los principios subyacentes que proporcionan estructura a la materia...¹⁵³

Poco a poco, en un nivel de enseñanza media superior, se puede pensar en que el alumno elabore conceptualmente cadenas causales con un número mayor de eslabones y las múltiples interrelaciones y, sobre todo, con un mayor intervalo temporal entre la causa y el efecto (las consecuencias a mediano y corto plazos). Esto es posible porque el alumno-adolescente ya posee habilidades que le permiten “formular y comprobar hipótesis; la capacidad de aplicar estrategias complejas tanto de tipo deductivo como inductivo; una de las más conocidas es el control de variables, la capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas”.¹⁵⁴

Si se aceptan las ideas de esta reflexión, habremos de convenir que el primer acercamiento del alumno con la historia tiene que ser mediante un contenido significativo



para que él pueda adentrarse en la comprensión histórica, donde los agentes estén cargados de acciones humanas y no de conceptos abstractos e impersonales. Este planteamiento puede ser la base para un proyecto de enseñanza que finalmente apunte a un conocimiento significativo para el alumno, y con ello pasar a un segundo nivel en el que intervenga en la construcción de su propio conocimiento.

Se trata, como ya se ha señalado, no sólo de conocer los hechos del pasado, sino de apropiarse del proceso que conduce a conocer dicho conocimiento. De esta manera, el alumno puede irse apropiando progresivamente de esta lógica de construcción de la historia, en la que el conocimiento adquirido no es nunca definitivo, sino que las nuevas experiencias generan en el alumno un reconocimiento constante de los conocimientos adquiridos en el marco de nuevas experiencias; para el historiador, su investigación comienza desde el momento mismo en que surge la curiosidad y se ve motivado por una problemática histórica, sin ello no hay producción de conocimiento.

Desde la óptica de esta propuesta, el aprendizaje de la historia debe apuntar a que el alumno construya su propia comprensión de algunos procesos históricos que son relevantes en la explicación de muchos de los problemas que vive la sociedad actual, en lugar de limitarse a absorber el conocimiento-información creado por otros. Y establezca conexiones entre lo que aprende en la escuela y su vida cotidiana, dicho de otra manera, que ponga en juego sus concepciones y actitudes científicas (propias del trabajo del historiador) para encontrar respuestas a problemas tan cotidianos como la existencia de la violencia de la ciudad de México; pero en esta búsqueda de respuestas necesariamente tiene que transitar por la confrontación de ideas o explicaciones alternativas, haciendo evolucionar en algunas ocasiones las concepciones expresadas durante el debate y la concepción del propio profesor.

Quiero precisar que cuando se expresa que la función educativa de la historia en el currículo debe apuntar a desarrollar el pensamiento histórico o, dicho de otra manera, a comprender el mundo en el que vive, fundamentalmente se está pensando en que el alumno desarrolle una forma de pensar que está íntimamente ligada a la propia naturaleza de la investigación histórica. Pensar históricamente es mucho más que la memorización de información, y obviamente no se reduce a la información o al conocimiento.

El logro de un aprendizaje reflexivo de las asignaturas escolares, sólo es posible a partir de que se establezcan conexiones sólidas con la vida cotidiana de los estudiantes y con su necesidad de comprender el contenido, no sólo con su capacidad de repetir las formulaciones del libro de texto, sino el de resolver problemas, crear productos, tomar decisiones y, finalmente, transformar el mundo que los rodea. Dicho de otra manera, los alumnos deberían usar el conocimiento para comprometerse en un repertorio de desempeños valorados por las sociedades en las que viven.

Como se ha podido apreciar, el enfoque pedagógico de esta propuesta se nutre del campo emergente de la psicología cognitiva, en particular de la idea que el aprendizaje



no es un proceso de re-creación de habilidades rutinarias sino que hay que inducir la participación activa del alumno en su aprendizaje, ya que el crecimiento mental que un niño tiene no depende tanto de su capacidad, como de la apertura al despertar de esas capacidades por el proceso educativo.





NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

NOTAS

¹ Hacer corresponder el contenido con un enfoque educativo que tome en cuenta las habilidades de pensamiento del niño, es uno de los aspectos menos logrados en el diseño de los programas de historia hechos por la Secretaría de Educación Pública. Esta situación se evidenció dramáticamente en la elaboración de los programas y libros de texto de historia de cuarto y quinto grados de educación primaria (para sexto grado se utilizó el libro de quinto) en 1992. Un reconocido historiador coordinó la elaboración de los libros, varios más intervinieron en el diseño de los capítulos y otro grupo de trabajo, independientemente de la tarea de los historiadores, elaboró el enfoque psicopedagógico. Los programas se elaboran por diversos y muy heterogéneos grupos de trabajo, no se comparten puntos de vista, ni mucho menos se arriba a un enfoque educativo que oriente todos los momentos del diseño curricular.

² Lo que evidentemente se traducirá en un contenido escolar diseñado específicamente para quien lo va a trabajar. Contenido que, a su vez, determinará las actividades de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del salón de clases.

³ Un ejemplo de estas estrategias didácticas es la llamada **línea del tiempo**. Se parte del supuesto que con ella el alumno debe ubicar en el tiempo los momentos o procesos de la historia, e incentivar la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, en la práctica esta estrategia se utiliza como ordenamiento cronológico de una historia descriptiva, no se contempla como constitutiva de una propuesta de enseñanza integral. En sí misma o aislada, la línea del tiempo no nos sirve de mucho ya que se acompaña de un contenido histórico que sigue concibiéndose como un cúmulo de información transmitida por el maestro; el resultado de su uso deriva irremediablemente a seguir pensando la historia como algo lineal y rígido. El problema es que al maestro se le presenta la estrategia para que la aplique, sin que haya habido un momento de análisis y reflexión sobre sus supuestos didácticos y teóricos.

⁴ La palabra historia –en lengua española–, puede conducirnos a tres acepciones: la primera está en relación con la realidad social, es decir, a la cotidianidad de los hombres en sociedad; la segunda se refiere al discurso, es decir, a lo que se “rescata” de las huellas o vestigios que dejó ese devenir de los hombres y que fundamentalmente se expresa en escritura, y la tercera, al “conjunto de concepciones acerca del devenir del mundo y los hombres que se desarrollan más allá de los límites de las obras de carácter historiográfico”. J. Bermejo, *Entre historia y filosofía*. Madrid, Akal, 1986, p. 91.

⁵ Marc Bloch. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Instituto Nacional de Antropología, 1995, p. 139.

⁶ Witold Kula. *Reflexiones sobre historia*. México, ed. EPC, p. 150.

⁷ José Bermejo. *Entre historia y filosofía*. Madrid, Akal, 1984, p. 138.

⁸ E. H. Carr. *¿Qué es la historia?* Barcelona, Seix Barral, 1973, p. 14.

⁹ *Ibid.*, p. 15.

¹⁰ Adam Schaff. *Historia y verdad*. México, Grijalbo, 1974, 250 p.

¹¹ Miguel León-Portilla. “El tiempo y la historia”, en: *El historiador frente a la historia*. México, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 1992, p. 67.

¹² Adam Schaff, *op. cit.*, p. 252.



¹³ *Ibid.*, p. 253.

¹⁴ *Ibid.*, p. 262.

¹⁵ Miguel León-Portilla, *op. cit.*, p. 67.

¹⁶ Paul Veyne. *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid, Fragua, 1972, p. 24.

¹⁷ En términos generales, para la posición idealista de la historia, podemos señalar que al hecho histórico lo conciben, como producto del pensamiento de los hombres. Su argumentación la justifican en el supuesto de que los acontecimientos que han sucedido pertenecen al pasado, ya no existen, son fenómenos únicos e irrepetibles. Lo que subsiste de ellos son enunciados de otros hombres, que afirman que efectivamente ese acontecimiento ha tenido lugar; por tanto, el hecho histórico es una creación mental y lo que tiene que hacer el historiador es reproducir mentalmente lo que ha ido discuriendo en la trama de un acontecimiento.

¹⁸ Carr, *op. cit.*, p. 19.

¹⁹ Paul Veyne, *op. cit.*, p. 140.

²⁰ Michel de Certeau. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 68.

²¹ *Ibid.*, p. 277.

²² Adam Schaff, *op. cit.*, p. 279.

²³ Miguel León-Portilla, *op. cit.*, p. 60.

²⁴ E.H. Carr, *op. cit.*, p. 22.

²⁵ Marc Bloch, *op. cit.*, p. 159.

²⁶ Pareciera que el problema atañe únicamente a los hechos históricos, pero en realidad el mismo problema se plantea a propósito de todo conocimiento que no se desarrolla en un momento dado; "en efecto, el 'momento' siempre constituye una idealización y puesto que nosotros nos ocupamos de procesos con una extensión temporal, textualmente está afectado *todo* nuestro conocimiento". Schaff, *op. cit.*, p. 262.

²⁷ Cfr. León-Portilla, "El tiempo y la historia", *op. cit.*, p. 61.

²⁸ Cfr. Bloch, *op. cit.*, p. 160.

²⁹ *Ibid.*, p. 161.

³⁰ El conocimiento es, en lo fundamental, un proceso en que el sujeto y objeto están en mutua determinación, esta relación contradictoria es la fuente de conocimiento. Para los idealistas, el trabajo del historiador sólo es posible por las "representaciones mentales" en la medida que son construcciones del pensamiento de otros sujetos; sin embargo, dejan de lado que el acontecimiento no es sólo una representación sino a partir de que fue un hecho objetivado, un hecho que sucedió, un hecho de la realidad, es porque se piensa en él.

³¹ Hegel. *La filosofía de la historia*, citado por Regina Ferraz, *Problemas de la enseñanza de las disciplinas teórico-instrumentales en los cursos de formación profesional en historia en universidades brasileñas*. México, tesis para obtener grado de doctor en historia en la UNAM, 1983, p. 94.

³² La preocupación teórica y la de las prácticas historiográficas en la actualidad, ha puesto en debate algunos de los conceptos tradicionales, como: intencionalidad, causalidad, y sobre todo el de creer que la inves-



tigación racional y objetiva del pasado permite recobrar significados auténticos y/o de “verdades absolutas” en el conocimiento histórico.

³³ Hay otra subjetividad que deforma el conocimiento, debido a factores tales como: el partidismo, el interés político, la parcialidad frente a los acontecimientos, etcétera.

³⁴ Schaff, *op. cit.*, p. 288.

³⁵ En este sentido es muy interesante lo que plantea León Portilla: “No puedo decir que la imagen que he integrado corresponde científicamente con lo que ocurrió en el pasado. La única forma que tenemos de comprobación respecto de la integración que hemos hecho de esta imagen, si hemos tenido el genio de insuflarle la vida, es que no exista el peligro, por lo menos inminente, de que llegue otro investigador, con otros vestigios o testimonios válidos y no tomados en cuenta por nosotros, que lo lleve a integrar una imagen diferente respecto al mismo acontecer.” León Portilla, *op. cit.*, p. 60.

³⁶ Bloch, *op. cit.*, p. 161.

³⁷ Lucien Febvre. *Combates por la historia*, 1993. México, Ariel, 1983, p. 50.

³⁸ W.E. Walsh. *Introducción a la filosofía de la historia*. México, Siglo XXI, 1980, p. 122.

³⁹ Corina Yturbe. *La explicación de la historia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981, p. 10.

⁴⁰ Walsh, *op. cit.*, p. 116.

⁴¹ Regina Ferraz, *op. cit.*, p. 191.

⁴² Eduard Carr, *op. cit.*, p. 121.

⁴³ El neopositivismo trató de atacar frontalmente la historia, con la finalidad de demostrar que no es ni puede ser ciencia. Dos representantes de esta corriente son Karl Popper y Carl Hempel. Hempel parte del supuesto de que sólo existe un modelo de explicación para la ciencia: el nomológico-deductivo, que consiste en subsumir bajo leyes –con pretensión de universalidad– el fenómeno que debe ser explicado; por tanto, la explicación histórica emana de las leyes de la sociedad, y como éstas son difusas, lo único que puede haber es un esbozo explicativo con relleno de hechos empíricos.

⁴⁴ Entre los expositores más significativos de esta propuesta encontramos a Arthur Danto, Paul Ricoeur, Hayden White, Paul Veyne, entre otros. En general, sostienen que el hecho de que la explicación histórica sea narrativa no la hace acientífica, ya que no debe juzgarse desde la perspectiva de las ciencias naturales. Dicho de otra manera, la historia se orienta al estudio de la intersubjetividad social, o sea, a las posibilidades de comunicación intertextual o del discurso histórico.

⁴⁵ Schaff, *op. cit.*, p. 312.

⁴⁶ Carr, *op. cit.*, p. 138.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 127.

⁴⁸ En este punto conviene precisar, que si bien es cierto el historiador busca la causalidad de los hechos que está investigando, también tiende a discriminar las cadenas de causas que se le presentan. Así, si hay factores “accidentales” las tomará como eso, meros accidentes en la historia (pero no a partir de ellos propondrá generalizaciones). El ejemplo que maneja Eduard Carr (tomado a su vez de un artículo del historiador inglés Bury, intitulado “La nariz de Cleopatra”) me parece ilustrativo; se dice que Marco Antonio estuvo profundamente enamorado de la belleza de Cleopatra y que perdió una guerra decisiva... mas no por ello



podemos generalizar que todos los dirigentes que se enamoren y tengan puestos de mando, perderán la guerra. Más bien habría que ver qué causas más intrínsecamente vinculadas se podrían argumentar, y no a partir de un mero “accidente” se puede explicar el desmoronamiento de un Estado o de un proyecto económico.

⁴⁹ Regina Ferraz, *op. cit.*, p. 191.

⁵⁰ Por ejemplo, el valor de la verdad de la teoría de la plusvalía de Marx no depende de la ideología revolucionaria del proletariado, depende de su capacidad de reproducción adecuada de una realidad social.

⁵¹ *Ibid.*, p. 200.

⁵² “... pensar la realidad en movimiento constituye, por una parte, una afirmación de la necesidad de apropiarse de sus dinamisismos, pero también representa una de las mayores dificultades para organizar un razonamiento con pretensiones de científicidad, en la medida que significa enfrentarse con los modos establecidos de razonar la realidad que son expresión de cánones metodológicos establecidos desde hace mucho tiempo. Es aquí donde tiene sentido la crítica de Bloch a la estructura del método científico cuando reclama la incorporación de otras categorías diferentes a las clásicas, que son las que sirven de fundamento a la científicidad...”. Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio de México-Anthropos, 1987, p. 23.

⁵³ La rígida imagen que se tenía sobre la no científicidad de la historia, se encuentra en relación con la idea de que el conocimiento auténtico que no desemboque en demostraciones o en certidumbres bajo el aspecto de leyes imperiosamente universales, no es científico. Este paradigma sigue vigente en el conocimiento de lo social, pero donde tiene un mayor impacto es en el diseño de planes y programas escolares, tanto en educación básica como universitaria.

⁵⁴ “... ciencia es un tipo de actividad (y el resultado de dicha actividad) que consiste en aplicar a un objeto el método científico, es decir, el método de planteamiento y control de problemas según el esquema básico: teoría-hipótesis-verificación-vuelta a la teoría, lo hace para ‘construir reproducciones conceptuales de las estructuras de los hechos’ (Mario Bunge)” citado por Ciro Cardoso, *Introducción al trabajo de la investigación histórica*, México, Grijalbo, 1985, p. 100.

⁵⁵ Marc Bloch, *op. cit.*, p. 142.

⁵⁶ “Es aquí donde cobra sentido la crítica de Bloch a la estructura del método científico cuando reclama la incorporación de otras categorías diferentes a las clásicas, que son las que sirven de fundamento a la científicidad. Entre estas nuevas categorías destacamos la de potencialidad, que implica entender cualquier determinación como inacabada, abierta a nuevas realidades susceptibles de enriquecer las determinaciones establecidas.” Hugo Zemelman. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México, El Colegio de México-Anthropos, 1992, p. 23.

⁵⁷ Carr, *op. cit.*, p. 80.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁵⁹ Citado por Eduard Carr, *op. cit.*, p. 82.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 85.

⁶¹ Marx y Engels. *Obras escogidas*, p. 378, citado por Eduard Carr, *op. cit.*, p. 88.

⁶² Los planteamientos neopositivistas de Karl Popper y Carl Hempel afirmaban que la explicación causal depende de dos elementos: de una ley universal conocida y de la descripción de las condiciones específicas.



La explicación causal completa será deducida de la ley universal mediante las condiciones iniciales. Por ello también afirmaban que la historia no podría aspirar a la cientificidad en la medida que no existan leyes rigurosas deducidas de un conocimiento lógico, que posibiliten la explicación causal.

⁶³ Paul Veyne, *op. cit.*, p. 18.

⁶⁴ Marc Bloch, *op. cit.*, p. 129.

⁶⁵ Para los positivistas, el grado de cientificidad de una explicación dependía de que ésta se aproximara a un modelo semejante al de la ciencia natural.

⁶⁶ José Bermejo, *op. cit.*, p. 174.

⁶⁷ La personalidad más representativa de la tendencia positivista es Leopold von Ranke, quien formuló su tesis programática en los años 30 del siglo pasado. Tuvo un notable predecesor en la persona de Humboldt y destacados epígonos como Fustel de Colanges, Acton y otros.

⁶⁸ Eduard Carr, *op. cit.*, p. 20.

⁶⁹ Schaff, *op. cit.*, p. 119.

⁷⁰ Carr, *op. cit.*, p. 12.

⁷¹ Schaff, *op. cit.*, p. 119.

⁷² Ciro Cardoso, *op. cit.*, p. 104.

⁷³ Ciro Cardoso y Héctor Pérez. *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas. Métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. México, Grijalbo, 1977, p. 19.

⁷⁴ Carlos Rojas Aguirre. "De los Annales 'revolucionarios' a los 'marxistas'", en *Iztapalapa*, núm. 26. México, Universidad Autónoma Metropolitana, dic. de 1992, p. 36.

⁷⁵ Lucien Febvre, *op. cit.*, p. 41.

⁷⁶ Hay un acuerdo en aceptar que los primeros Annales, fundadores de la corriente, que se articulan en torno al rico e innovador proyecto intelectual colectivo generado por la estrecha colaboración de Marc Bloch y Lucien Febvre, se extenderá de 1929 hasta 1939, justo en el periodo en que ha sido vigente esa colaboración. De 1939 a 1956 (ya muerto Bloch y por la propia disputa nacida en 1941 entre ellos dos en torno a la suspensión o continuación de la revista) los *Annales* gravitan en los elementos planteados desde sus inicios. La segunda etapa que se conoce como los "*Annales* braudelianos", se da entre los años de 1945 a 1968. Los *Annales* braudelianos van a conformar un nuevo proyecto intelectual, cuya línea general se vincula a la perspectiva de la larga duración y de una historia global, concebida de manera radical, que se despliega fundamentalmente sobre la historia económica, tanto general como de la nueva historia económica cuantitativa y serial. Cfr. Carlos Aguirre, "Los *Annales* dentro del universo de la crítica", en: *Pedagogía*, vol. 8, núm. 11, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, p. 35-36.

⁷⁷ Jacques Le Goff. "La nueva historia", en: Le Goff, R. Chartier, Jacques Revel (coord.), *La nueva historia*. Bilbao, Mensajero, 1988, p. 270.

⁷⁸ Marc Bloch no negó la importancia del acontecimiento en la explicación histórica, lo que rechaza es el uso que hacen de él los historiadores positivistas. ¿Cómo podía prescindir del acontecimiento un historiador que pretende abordar su estudio desde su globalidad?

⁷⁹ *Ibid.*, p. 268.



⁸⁰ Ciro Cardoso, *op. cit.*, 1985, p. 124.

⁸¹ *Ibid.*, p. 274.

⁸² *Ibid.*, p. 282.

⁸³ Paul Ricoeur. *Historia y narración*. Tomo I, México, Siglo XXI, 1995, p. 179.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 182.

⁸⁵ Carlos Aguirre Rojas. "De los Annales 'revolucionarios' a los 'marxistas'", *op. cit.*, p. 38.

⁸⁶ Marx refuta a los historiadores burgueses por el descuido de las relaciones económicas y sociales engendradas por esta producción. "Los historiadores ingleses y franceses le han dado una base más sólida a sus concepciones al hacer un análisis de la sociedad, pero siguen teniendo una concepción idealista de la historia (...) por su parte los filósofos alemanes reducen la historia al desarrollo del espíritu, es decir, a una sucesión de ideas que tiene lugar independientemente de los hombres (...) Marx plantea, por el contrario, que la historia real comienza ahí donde termina la especulación". Cfr. Corina Yturbe, *La explicación de la historia*, México, UNAM, 1985, p. 31.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 111.

⁸⁸ Por ejemplo en "*La lucha de clases en Francia* (1850), Marx hizo una recapitulación de los acontecimientos que surgieron del impulso eufórico revolucionario de febrero de 1848, hasta junio de 1849. El estudio de los conflictos sociales y políticos que prepararon la insurrección obrera de junio de 1848, los movimientos revolucionarios de ese año, la represión y el golpe de estado que derrota al régimen parlamentario en diciembre de 1851 y culmina con el ascenso de Napoleón II, son el tema de *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* (1852) (...) Marx fija su interés en el periodo que va del otoño de 1870 a la primavera de 1871 y escribe *La Guerra en Francia* (1871). Analiza la génesis de la Comuna de París, el intento de los parisinos sublevados para organizar una nueva forma de estado comunal y federativa" (Corcuera, *Voces y silencios en la historia*, p. 57-8). En estas obras se demuestra el valor que Marx asigna a las leyes de la historia.

⁸⁹ C. Marx y F. Engels. *Obras escogidas* (edic. en español), Moscú, Progreso, p. 182.

⁹⁰ "Esta concepción de la historia consiste, pues, en exponer el proceso real de la producción, partiendo para ello de la vida inmediata, y en concebir la forma de intercambio correspondiente a este modo de producción y engendrada por él, es decir la sociedad civil en sus diferentes fases, como el fundamento de toda la historia." Carlos Marx y Federico Engels. *La ideología alemana*. México, ed. de Cultura Popular, 1977, p. 40.

⁹¹ Karl Marx. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (borrador), 1857-1858. México, Siglo XXI, 1971, citado en Ciro Cardoso y Héctor Pérez, *op. cit.*, p. 372.

⁹² Adolfo Sánchez Vázquez. *Ensayos marxistas sobre historia y política*. México, Océano, 1985, p. 26.

⁹³ *Ibid.*, p. 26.

⁹⁴ La diferenciación hecha por Marx entre producción en general y forma histórica particular de producción, cuestiona el concepto mismo de producción, presente en los clásicos. La historicidad que Marx le asigna a la producción lo remite al análisis de las relaciones sociales de producción; además, ese punto de partida fundamenta con precisión las relaciones de distribución, que finalmente son parte de las mismas relaciones de producción analizadas desde otro punto de vista. En su propuesta sobre el ciclo productivo, anota: "El resultado al que llegamos no es que la producción, la distribución, el cambio y el consumo sean idénticos, sino que constituyen las articulaciones de una totalidad, diferenciaciones dentro de una unidad... Entre los diferentes momentos tiene lugar una acción recíproca. Esto ocurre siempre en los conjuntos orgánicos."



Carlos Marx. *Introducción general a la crítica de la economía política*/1857. México, Siglo XXI, Cuadernos P y P, núm. 1, 1984, p. 49-50.

⁹⁵ El primer trabajo de Marx y Engels donde exponen de forma general su concepción materialista de la historia es la *Ideología alemana*, ahí se exponen los planteamientos que Marx trabaja con más rigor a lo largo de sus investigaciones. La condensación sobre su concepción materialista de la realidad, la encontramos en el conocido *Prólogo a la contribución de la crítica de la economía política*, de 1857.

⁹⁶ Para Marx, el nexo social del hombre con los otros hombres en su actuación sobre la naturaleza es el trabajo, como condición natural de la existencia humana. “El trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que éste realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza... Y a la par que de ese modo actúa sobre la naturaleza, desarrollando las potencias que dormitan en él y sometiendo el juego de sus fuerzas a su propia disciplina... Aquí, partimos del supuesto del trabajo plasmado ya bajo una forma en la que pertenece exclusivamente *al hombre*... “En esta relación de intercambio del hombre con la naturaleza, se crean y desarrollan los instrumentos de producción que condicionan el grado y la forma de socialización del proceso de trabajo. Carlos Marx, *El Capital*, tomo I, México, FCE. 1989, p. 130.

⁹⁷ Por otra parte, el objeto de estudio de su obra de madurez será exclusivamente, como él mismo lo señala, descubrir las leyes naturales de la producción capitalista, “... estas leyes de por sí, estas tendencias que actúan y se imponen con férrea necesidad...”. Carlos Marx. “Prólogo a la primera edición de 1867”, en: *El Capital*, *op. cit.*, p. XIV.

⁹⁸ Corina Yturbe, *op. cit.*, p. 62.

⁹⁹ Pierre Vilar. “Historia marxista, historia en construcción”, en: *Perspectivas de la historiografía contemporánea*. México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

¹⁰⁰ Carlos Pereyra. “Marxismo e historia”, en: *Teoría* (1). México, p. 49. Corina Yturbe, *op. cit.*

¹⁰¹ Carlos Aguirre Rojas. “El problema de la historia en la concepción de Marx y Engels, en: *Revista Mexicana de Sociología*. 4, 1983, p. 1083.

¹⁰² Carlos Aguirre Rojas. “De los Annales ‘revolucionarios’ a los Annales ‘marxistas’”, *op. cit.*, p. 36.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 38-39.

¹⁰⁴ Julio Rodríguez Frutos. “Introducción”, en: Julio Rodríguez Frutos (editor). *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, Barcelona, Laia, 1989, p. 9.

¹⁰⁵ I. Price M. “History in danger”, en: *History*. LIII, p. 342, citado en *Enciclopedia práctica de pedagogía*, vol. 4, Barcelona, Planeta, 1988, p. 153.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 153.

¹⁰⁷ La estrategia didáctica que hace uso de la empatía histórica, pretende que el alumno comprenda las acciones de los sujetos al “adentrarse” al momento histórico y al personaje, es decir, “ponerse en los ‘zapatos del otro’”. Este procedimiento del análisis histórico es planteado por el historiador alemán Collingwood, que centra su tesis en el planteamiento que el pensamiento histórico es una actividad de la imaginación del historiador.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 154.



¹⁰⁹ Juan I. Pozo, Mikel Asensio, Mario Carretero. "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia", en: *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Visor, 1989, p. 222.

¹¹⁰ Casi todos los autores revisados para elaborar este texto, hacen hincapié en lo difícil que puede ser la puesta en marcha de una propuesta renovadora, si no se cuenta con una actualización docente que ponga en manos del maestro los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen en las nuevas propuestas didácticas.

¹¹¹ Vid. *Le Monde Education*, dossiers "Pour enseigner une autre histoire". Abril, 1975. Citado en *Enciclopedia práctica de pedagogía, op. cit.*, p. 155.

¹¹² Joaquín Prats. "Prólogo", en: Rodríguez Frutos, *op. cit.*, p. 5.

¹¹³ *Enciclopedia práctica de pedagogía, op. cit.*, p. 156.

¹¹⁴ Joaquín Prats. "La experiencia didáctica como alternativa al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre la experiencia 'Germanía 75' e 'Historia 13-16'", en M. Carretero, J. Pozo y M. Asensio. *La enseñanza de... op. cit.*

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 204.

¹¹⁶ Los libros de texto para educación primaria que estuvieron vigentes desde la década de los 60 hasta la Reforma Educativa impulsada por Luis Echeverría, en el sexenio 1970-1976, se conocieron como los libros de la "la Patria", porque la portada de todos ellos tenía a una mujer morena ataviada de una túnica blanca, enarbolando la bandera mexicana que representaba a la patria. Éstos fueron los primeros libros gratuitos en la historia del México contemporáneo.

¹¹⁷ Como es obvio, la bibliografía que con mayor fluidez transita por los corredores académicos es la de lengua española, de ésta se ha tomado la mayoría de las aportaciones para elaborar propuestas en el contexto educativo mexicano.

¹¹⁸ Victoria Lerner (coordinadora). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México, UNAM, CISE, Instituto Mora, 1990.

¹¹⁹ Habría que reconocer que el trabajo realizado en la UPN responde más al interés de algunos profesores, que a una política institucional que dé prioridad a esta compleja problemática.

¹²⁰ Cfr. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

¹²¹ Cfr. Michel de Certeau. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1993.

¹²² Contenidos para cuarto año de primaria. Información tomada del *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública, México, 1993.

¹²³ Michel de Certeau, *op. cit.*, p. 73.

¹²⁴ Cfr. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 137-138.

¹²⁵ El balance que se presenta de ambas experiencias fue elaborado a partir de los siguientes artículos: "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial; "Reflexiones críticas sobre la experiencia 'Germanía-75' e 'Historia 13-16'" de Joaquín Prats y "Modelos de Aprendizaje-enseñanza de la historia", de Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero, del libro *La enseñanza de las ciencias sociales*.

¹²⁶ Juan I. Pozo, Mikel Asensio y Mario Carretero. "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia", *op. cit.*, p. 216.



¹²⁷ *Ibid.*, p. 217.

¹²⁸ José Bermejo. *Entre historia y filosofía*. Madrid, Akal, 1994, p. 175.

¹²⁹ J. Sacristán Gimeno. "El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?", en: Sacristán Gimeno y Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 139.

¹³⁰ Jesús Domínguez. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34, Madrid, Aprendizaje, 1986, p. 1.

¹³¹ "Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y la operación, ya que en las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetivos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva", A. Pérez Gómez. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 44.

¹³² Cfr. Peter Langford. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. España, Paidós-M.E.C., 1989, p. 11-17, y Pérez Gómez, *ibid.*, p. 44-48.

¹³³ F. Merchán Iglesias y F. García Pérez. "Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la adolescencia", en *Investigación en la Escuela*. Núm. 2, España, 1987, p. 90.

¹³⁴ Cfr. Julio Valdeón. "Enseñar historia o enseñar a historiar", en: Julio Rodríguez Frutos (edit.) *op. cit.*

¹³⁵ Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio, han realizado diversas investigaciones sobre la problemática que se presenta entre el contenido histórico y las habilidades cognitivas que requieren el niño y el adolescente para comprender la lógica de la explicación histórica. En un primer momento sus trabajos estuvieron determinados por los planteamientos realizados por Inhelder y Piaget sobre la lógica operativa formal, sin embargo, a raíz de sus propias conclusiones, observaron que el enfoque había sido aplicado de manera muy rigurosa, ya que las actividades cognitivas que despliega el niño para comprender los fenómenos físicos o de las ciencias naturales, no necesariamente son las mismas para comprender los procesos históricos; por ejemplo, en historia la noción de *causa* no es igual que en la física. También su orientación sufrió cambios, en su primeros trabajos se ve muy marcada la concepción psicológica, a diferencia de sus últimos trabajos (de los que tengo conocimiento) se abren a mayores posibilidades, ya que consideran la importancia de la naturaleza del conocimiento histórico y su impacto en la enseñanza. Para mayor referencia ver sus trabajos en las revistas españolas *Infancia y Aprendizaje*, núms. 23, 38, 62, 63, y *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 133, así como el libro que coordinaron, *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor. También las investigaciones sobre la enseñanza de la historia fundamentadas sobre los aportes piagetianos como el proyecto 13-16 de Inglaterra (Prats, 1989, y Zaragoza, 1989) y el trabajo de Deval (1989) han mostrado la dificultad que tienen los alumnos para razonar sobre el conocimiento sociohistórico.

¹³⁶ Jesús Domínguez. "El lugar de la historia en el currículum 13-16", en: *La enseñanza de las ciencias sociales*, *op. cit.*, p. 54.

¹³⁷ Gimeno Sacristán. "El currículum. ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?", *op. cit.*, p. 138-139.

¹³⁸ Pierre Vilar. "Pensar históricamente", en: *Pensar la historia*, México, Instituto Mora, 1995, p. 29.

¹³⁹ Francisco García Pérez. "Los contenidos de la geografía y de la historia en la enseñanza", *Didáctica de las ciencias sociales: geografía e historia: Estado de la cuestión*, p. 25.



¹⁴⁰ *Historia*. Cuarto grado, México, Secretaría de Educación Pública, 1994.

¹⁴¹ Jesús Domínguez. "El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco de referencia", *op. cit.*, p. 37.

¹⁴² José Bermejo Barrera, *op. cit.*, p. 168.

¹⁴³ Jacques Le Goff. "La nueva historia", en: Jacques Le Goff, R. Chartier, J. Revel. *La nueva historia*. Bilbao, Mensajero, 1988, p. 271.

¹⁴⁴ Marc Bloch. *Apología por la historia o el oficio de historiador*. México, Instituto Nacional de Antropología, 1985, p. 141.

¹⁴⁵ *Enciclopedia Práctica... op. cit.*, p. 175.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 157.

¹⁴⁷ Maurice Aymard. "Braudel enseña historia", en: *Pedagogía*. Vol. 11, núm. 8. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, p. 94.

¹⁴⁸ Cfr. Luis González. *El oficio de historiar*. México, El Colegio de Michoacán, 1988.

¹⁴⁹ Julio Rodríguez Frutos. "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia", *op. cit.*, p. 81.

¹⁵⁰ Jorge Saab y Cristina Castelluccio. *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Argentina, Troquel, 1991, p. 115.

¹⁵¹ Jesús Domínguez. "El lugar de la historia...", *op. cit.*, p. 46.

¹⁵² *Ibid.*, p. 51.

¹⁵³ Henry Pluckrose. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993, p. 68.

¹⁵⁴ Mario Carretero. "Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia", en: Mario Carretero (cordinador). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Argentina, ed. Aique, 1995, p. 26.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aymard, Maurice. "Braudel enseña la historia", en: *Pedagogía*. Vol. 11, núm. 8, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

Aguirre, Carlos Antonio. "El problema de la historia en la concepción de Marx y Engels", en: *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLV, núm. 4, México, oct.-dic., 1983.

_____. "Annales dentro del universo de la crítica", en: *Pedagogía*. Vol. 11, núm. 8, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

_____. "De los Annales 'revolucionarios' a los Annales 'marxistas'", en: *Iztapalapa*. Núm. 26, México, Universidad Autónoma Metropolitana, julio-diciembre de 1992.

Álvarez, Amelia (comp.). *Psicología y educación. Realización y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid, Aprendizaje Visor/MEC, 1987.

Asensio, M. "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular, en: *Cuadernos de Pedagogía*. 149, 1987.

Asensio, M., M. Carretero y J. Pozo. "La comprensión de la historia: pensamiento relativista", en: *Cuadernos de Pedagogía*. 133, 1986.

Bermejo, José. *Entre historia y filosofía*. Madrid, Akal, 1984.

Bloch, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.

Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1974.

Bruner, Jerome. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial, 1991.

_____. *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, 1988 (prólogo y selección de textos, Jesús Palacios).

_____. *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona, Montaner y Simón, 1972.

Cardoso, Ciro. *Introducción al trabajo de investigación histórica*. México, Grijalbo, 1981.

_____. *Perspectivas de la historiografía contemporánea*. México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

Cardoso, Ciro y Héctor Brignoli. *Los métodos de la historia*. México, Grijalbo, 1976.

Carr, Eduard. *¿Qué es la historia?* Barcelona, Seix Barral, Ciencias Humanas, 1973.

Carretero, Mario (cordinador). *Las ciencias sociales y la historia*. Argentina, Aique, 1995.

Carretero, M. J. Pozo y M. Asensio. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", en: *Infancia y aprendizaje*. 23, Madrid, 1983.

Carretero, Mario y Margarita Limón. "Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales", en: *Infancia y Aprendizaje*. 62-63, Madrid, 1993.

Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio (comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Aprendizaje Visor, 1989.

Certeau, Michel de. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1993.

_____. *Historia y psicoanálisis*. México, Universidad Iberoamericana, 1993.



- Curtis Jr., L. P. (ed.). *El taller del historiador*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Corcuera de Mancera, Sonia. *Voces y silencios en la historia, siglos XIX y XX*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Chesneaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 9a. ed., 1987.
- Delval, Juan. "La comprensión espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", en: *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Narcea, 1988.
- Domínguez, Jesús. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'", en: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34, Madrid, Aprendizaje, 1986.
- Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Vol. 4 (Técnicas pedagógicas II), Barcelona, Planeta, 1988.
- Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. México, Ariel, 1983.
- Ferraz Petersen, Silvia. *Problemas de la enseñanza de las disciplinas teórico-instrumentales en los cursos de formación profesional en historia en universidades brasileñas*. (Tesis para obtener el grado de doctor.) México, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.
- Fontana, Josep. "Para una renovación de la enseñanza de la historia", en: *Cuadernos de Pedagogía*. 11, España, 1975.
- García Pérez, Francisco. "Los contenidos de la geografía y la historia en la enseñanza", en: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Estado de la cuestión*. Sevilla, ICE, 1991.
- Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.
- González, Luis. *El oficio de historiar*. México, El Colegio de Michoacán, 1988.
- Kula, Witol. *Reflexiones sobre historia*. México, ECP, 1984.
- Langford, Peter. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*, Madrid, Paidós-MEC, 1989.
- Le Goff, Jacques, Roger Chartier y Jacques Revel (coords.). *La nueva historia*. Bilbao, Mensajero, 1988.
- León-Portilla, Miguel. "El tiempo y la historia", en: *El historiador frente a la historia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- Marx, Carlos. *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*. México, ed. Cuadernos de Pasado y Presente, núm. 1, 18a. ed., 1984.
- _____. *El Capital. Crítica de la economía política*. México, Fondo de Cultura Económica, 16a. reimp., tomo I, 1980.
- _____. *Contribución a la crítica de la economía política*. México, Siglo XXI, Biblioteca del pensamiento socialista, Serie Los Clásicos, 1a. ed. en español, 1980.
- Marx, Carlos y Federico Engels. *Obras escogidas*. Moscú, Progreso (edic. en español).
- Marx, Carlos y Federico Engels. *La ideología alemana*. México, Cultura Popular, 1974.
- Patula, Jan. "Comprensión y explicación en la historia." *Iztapalapa*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 2, ene./jun., 1980.



- Pereyra, Carlos. *Configuraciones: Teoría e historia*. México, Edicol, 1979.
- _____. "Marxismo e historia", en: *Teoría*. 1, México.
- Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993.
- Pozo, Ignacio. *El niño y la historia*. España, MEC, col. El niño y el Conocimiento, Serie Básica, 1985.
- Prieto, Ana María. "Lo social como campo de conocimiento escolar", en: *Revista Kikiriki*. Sevilla, CEP, año VIII, marzo-mayo de 1995. Núm. 36.
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y narración*. Tomo I, México, Siglo XXI, 1995.
- Rodríguez Frutos, Julio (edit.). *Enseñar historia: Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia, 1989.
- Saab, Jorge y Cristina Castellucio. *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Argentina, Troquel, 1991.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales", en: *Historia y Sociedad*. Núm. 7, 1975.
- _____. *Ensayos marxistas sobre historia y política*. México, Océano, 1985.
- Schaff, Adam. *Historia y verdad*. México, Grijalbo, 1974.
- Stone, Lawrence. *El pasado y el presente*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Veyne, Paul. *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid, Fragua, 1972.
- Vilar, Pierre. "Historia marxista, historia en construcción", en: *Perspectivas de la historiografía contemporánea*. México, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- _____. *Pensar la historia*. México, Instituto Mora, 1995.
- Walsh, W. E. *Introducción a la filosofía de la historia*. México, 9a. ed., Siglo XXI, 1980.
- White, Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Yturbe, Corina de. *La explicación de la historia*. México, UNAM, 1981.
- SEP. *Ciencias Sociales*. Sexto grado, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1987.
- SEP. *Historia*. Cuarto grado, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1994.
- SEP. *Historia*. Quinto grado, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 1994.
- SEP. *Planes y programas de estudio de educación básica*. México, 1993.
- Stone Wiske, Martha. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina, Paidós, 1999.
- Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Vol. 1, "Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad". México, El Colegio de México-Anthropos, 1992.



ÍNDICE

Prólogo	5
Introducción	9
La historia: objeto de conocimiento	15
¿Qué es la historia?	17
La materia de la historia.....	19
La objetividad en la historia	28
Los límites de la objetividad.....	36
¿La historia es ciencia?	37
Corrientes historiográficas.....	42
Positivismo	43
La escuela de los Annales.....	45
El marxismo: el objeto científico de la historia.....	50
La historia como objeto de enseñanza.....	57
Historia y currículo	59
Enseñanza-aprendizaje de la historia	67
El falso dilema: actividad <i>vs.</i> contenido	74
Los objetivos formativos de la historia.....	82
Hacia la construcción de una propuesta	89
Notas y bibliografía	97

Esta reimpresión de *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en diciembre de 2001, en los talleres de Gama Sucesores, S.A. de C.V. ubicados en Ingenieros Civiles núm. 94, Col. Nueva Rosita, Iztapalapa, D.F.

El tiraje fue de 2000 ejemplares más sobrantes para reposición.