

Comprensión del carácter relativista del discurso historiográfico

La importancia para el estudiante
de las materias de Historia en el CCH

OSCAR MENDOZA RAMÍREZ

Recibido: 10-05-2013, aprobado: 22-05-2013

Resumen

Se ejemplifica el relativismo del conocimiento histórico y se propone la necesidad de abordar esta problemática en los cursos de Historia, además se establece una correspondencia entre el abordaje de este tópico, la comprensión de la lógica de la explicación de la interpretación historiográfica y el logro de las metas educativas en los cursos de Historia.

Palabras clave

Relativismo, historiografía, reflexividad, estilo cognitivo.

Abstract

It exemplifies the relativism of historical knowledge and proposes the need to work this issue in history courses, and establishing a correspondence between the approach to this topic, understanding the logic of the explanation of historiographical interpretation and achieving educational goals in history courses.

Key words

Relativism, historiography, reflexivity, cognitive style.

Es bien sabido que la historiografía de una nación, no sólo es un aséptico ejercicio de conocimiento de la realidad, sino que también responde a un contexto sociopolítico y cultural, y en ese sentido, constituye un recurso de poder, un medio para promover una cierta identidad y es sustento ideológico para diferentes proyectos de acción.

A los niños del mundo se les instruye en las historias oficiales, mismas que insuflan valores patrióticos y moldean la conciencia cívica, marcando de por vida a los individuos. La mayor parte de los adultos que abrevaron su patriotismo en la educación básica, preservan el núcleo esencial de los valores adquiridos, de manera acrítica, a lo largo de su vida.

Sin embargo, el relativismo de la interpretación historiográfica está presente, al interior de las sociedades nacionales, así como entre sociedades nacionales diferentes. Por ejemplo, mientras la historiografía oficial española sigue exaltando la conquista de América como un heroico acto civilizatorio, la historiografía oficial mexicana enfatiza el carácter trágico y dramático, que tuvo para los pueblos originarios, la empresa de conquista de los españoles en América (Carretero y Voss, 2004).

Marc Ferro nos muestra en su famoso libro *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo?*, una serie de ejemplos de versiones

encontradas sobre los mismos acontecimientos, en las historias nacionales que se les enseña a los estudiantes en diferentes países, o al interior de un mismo estado nacional: por ejemplo las versiones contradictorias de la historia del Magreb en Francia y la historia nacional contada a los niños argelinos; o la historia blanca de Johannesburgo versus la *contrahistoria negra* de Credo Mutwa (Ferro, 2007).

En el siglo XIX tenemos un episodio muy interesante en el proceso de construcción de nuestra historia nacional, a manos de los primeros historiadores mexicanos: la contienda política tenía su contraparte en una muy clara contienda de interpretaciones historiográficas divergentes. En este sentido podemos señalar que mientras para Lucas Alamán la convocatoria del cura Hidalgo a la lucha popular, en el grito de Dolores, no fue otra cosa más que: “*Reunión monstruosa de la religión con el asesinato y el saqueo, grito de muerte y desolación...*”. Carlos María Bustamante exalta la imagen del cura Hidalgo, suponiendo que “la atónita posteridad” se preguntaría:

¿Qué hombre es este... qué genio... que obró tan prodigiosos... hechos? ¿Quién es el que trastorna en brevísimos días un imperio fundado con la fuerza, mantenido con inmensos tesoros y apoyado sobre el fanatismo y superstición más grosera?... ¡Fuiste tú, genio de Hidalgo, genio de la libertad...²

En las primeras décadas del siglo XX la historia nacional escolar y oficial en México, se benefició de obras como la de Justo Sierra, *Elementos de Historia Patria*, y de Alfonso Toro, *Compendio de Historia de México*. Poco más adelante el libro de Alfonso Teja Zabre, *Breve Historia de México*, fue ampliamente utilizado en educación primaria. Todos ellos coincidían en destacar las bondades del movimiento de reforma, a cuya cabeza estuvieron los liberales decimonónicos.

Sin embargo, José Vasconcelos en su propia *Breve Historia de México* –publicado en 1938– sostiene que la Reforma, en realidad, respondía al “Plan Poinsett”,

La historiografía oficial mexicana enfatiza el carácter trágico y dramático, de la conquista

uno de cuyos capítulos fue la adquisición de Texas, Nuevo México y California... y que tenía pendiente... la destrucción de la iglesia católica mexicana en beneficio del protestantismo norteamericano o... la extensión de la obra de la Reforma protestante europea en territorios latinos dominados por el catolicismo... (así) lo que llamamos nosotros la <Reforma> no es... otra cosa que un episodio de la guerra religiosa europea de protestantes y católicos, guerra exótica en nuestro medio y que sólo fue posible porque previamente nos habíamos convertido en protectorado.³

Podemos continuar enumerando ejemplos del carácter relativista de la interpretación historiográfica, pero lo que interesa indicar ahora es que éste resulta inevitable en la construcción de la historia nacional y universal y, por lo tanto, la cuestión debería ser abordada en los cursos de Historia del bachillerato universitario del CCH.

En la educación media superior nuestra labor como profesores de Historia, no debería consistir en trabajar con el alumno *una sola versión del devenir histórico*.

Primero, porque no existe sólo una versión; en segundo lugar, porque no se da el caso de que existan varias versiones falsas y una verdadera; en tercer lugar, porque las diversas versiones cumplen con una función; y en cuarto lugar, porque el estudiante se seguirá enfrentando más adelante con



interpretaciones divergentes de la realidad social e histórica.

En consecuencia, es importante que el estudiante aprenda a *discernir el trigo de la cizaña*, en las diversas interpretaciones históricas y sociales; pero también que comprenda los usos y el impacto de las versiones divergentes, en un momento dado. El futuro ciudadano se enfrentará, irremediablemente, a informaciones e interpretaciones múltiples sobre los hechos de la vida nacional y mundial, y debe estar en condiciones de conducirse de forma inteligente en medio de la telaraña informativa e interpretativa.

Pero trabajar el carácter relativista del conocimiento histórico en nuestros cursos, corresponde también a un enfoque que pone el acento en que el alumno *aprenda a aprender* y que se niega a considerar al estudiante como un simple receptor pasivo de información. Dicho de otra forma, *no se trata de cambiar las ideas del alumno, instruyéndolo y aleccionándolo en una versión de la interpretación de la historia; se trata de apoyarlo y orientarlo, para que desarrolle un estilo cognitivo sofisticado, acorde con nuestra disciplina, y diferente al que se caracteriza con el mero sentido común o a la interpretación lega.*

Asumiendo nuestra tarea docente así, nos alejamos de la lamentable posibilidad de la manipulación ideológica y nos podemos concentrar efectivamente en contribuir al crecimiento intelectual de nuestros alumnos.

El estilo cognitivo que tenemos que trabajar con los alumnos se conforma por una serie de habilidades intelectuales que deberían terminar convirtiéndose en hábitos para el proceso de construcción del aprendizaje. Entre estos hábitos podemos mencionar a los siguientes:

El hábito verificador de la validez de nuestras fuentes: cuando el estudiante entiende que la legitimidad de una versión interpretativa tiene que ver con la validez de las fuentes, entonces aprenderá la importancia de verificar. Al verificar repetidamente se acostumbrará a descartar versiones ostensiblemente insostenibles.

El hábito contextualizador implica que el alumno aprende a identificar las conexiones significativas de un hecho o proceso, con la diversidad de circunstancias (en lo económico, político, social, cultural, nacional e internacional), que inciden en éstos. Al practicar de manera reiterada este ejercicio, entonces advertirá que los acontecimientos adquieren un sentido muy diferente, al mismo tiempo que obtiene una comprensión más integral y profunda de éstos.

El hábito de distinguir la heterogeneidad causal del acontecer histórico: supone comprender que en lo histórico y social se yuxtaponen la intencionalidad y la causalidad estructural; la temporalidad corta, media y larga. Entonces el aprendiz desarrolla una concepción mucho más fina de la causalidad de los hechos y procesos históricos y sociales.

El hábito de filtrar las interpretaciones históricas y las representaciones sociales, por el tamiz del pensamiento crítico abona a que el estudiante asuma y entienda que un constructo interpretativo legítimo responde a ciertos cánones de razonamiento, reglas de producción y criterios de validación.

En consecuencia, el estudiante puede y debe analizar, y poner a prueba críticamente los relatos o las interpretaciones historiográficas que se le presentan, sólo así puede trascender de una mera asimilación pasiva, a una comprensión racional y analítica. El estudiante adolescente requiere ejercitar su *reflexividad* sobre los conocimientos disciplinarios y ésto implica una posición activa, no ingenua, y el desarrollo de una forma de aprender –un *estilo cognitivo*– más fina y sofisticada.

Existe pues, una correspondencia entre asumir cabalmente la complejidad de la interpretación historiográfica, así como su carácter relativista, y la comprensión de la necesidad de que nuestra docencia avance hacia el efectivo desarrollo de habilidades intelectuales en los alumnos.

Al abordar el relativismo del conocimiento histórico en nuestros cursos y cotejar diversas versiones de un mismo hecho o proceso, no se trata de que el alumno elija y haga suya una u otra versión. Se trata de que comprenda la lógica de cada una de ellas, así como la función que cumplen éstas en sus contextos específicos. Por otro lado, la representación que finalmente desarrolle y adopte cada uno de los estudiantes, será siempre una “representación personalizada y no una simple reproducción pasiva”; y la construcción de los significados asociados con esa representación, dependerá de las “características estructurales de su sistema cognitivo”,⁴ así como del contexto o de los contextos en los que se ubica y se desenvuelve.

De todo lo anterior se desprende que nuestros cursos de historia nacional y mundial, no obstante que tienen un perfil predominantemente his-

toriográfico, *deben abordar también los aspectos epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos*; bajo la modalidad que corresponda, como contenido transversal tal vez, pero que puede estar presente en aprendizajes, contenidos temáticos y estrategias didácticas.

No basta con afirmar que

El Colegio reconoce la existencia de diversos enfoques teóricos para el estudio de la historia... (y)... corresponde al docente en su libertad de cátedra, utilizar aquellos con los que se identifique. Sin perder el carácter científico y humanístico...⁵

Es necesario asumir la diversidad de enfoques teóricos y el carácter relativista del conocimiento histórico, para que sobre la base de esta premisa procedamos a integrar de manera eficiente los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos en nuestros cursos historiográficos; así como la revisión y el análisis de las interpretaciones varias y divergentes del acaecer histórico.

Por esta misma razón es importante que si ya existe el propósito de integrar el contenido metodológico “a lo largo de cada una de las unidades de los...cursos”;⁶ esta intención se concrete de manera clara y efectiva; y que no quede como una

Orientar nuestros esfuerzos
docentes a formar jóvenes
universitarios que sepan
pensar la historia

mera declaración de intenciones no concretada.

Orientar nuestros esfuerzos docentes a formar jóvenes universitarios que sepan *pensar la historia*, que estén en condiciones de procesar de manera adecuada el cúmulo de información referida a los



complejos fenómenos sociohistóricos, nos pone en el buen camino de contribuir a la formación de una ciudadanía activa, responsable e inteligente.

A los profesores nos corresponde llevar a cabo la planeación didáctica que nos permita abordar la complejidad de nuestro objeto de estudio, ubicándonos de manera realista en el contexto institucional que nos corresponde, así como respecto al tipo de estudiantes que atendemos. No nos corresponde formar profesionales en el bachillerato universitario pero sí contribuir a forjar buenos universitarios, buenos ciudadanos e individuos inteligentes.

Notas

1. Lucas Alamán, *Historia de Méjico*, pp. 225-227; citado por Miguel Soto y Samantha Álvarez, *Cómo Acercarse a la Historia*, pág. 81.
2. Carlos María Bustamante, *Cuadro Histórico...*, t.1, pág. V; citado por Miguel Soto y Samantha Álvarez, *Cómo Acercarse a la Historia*, pág. 35.
3. José Vasconcelos, *Breve Historia de México*, pág. 287.
4. Carlos Arturo Soto, *Metacognición...*, pág. 10.

5. "Documento de Trabajo, Programa de Historia de México", pág. 5; <http://www.cch.unam.mx/actualizacion>
6. "Documento de Trabajo, Programa de Historia de México", pág. 3; <http://www.cch.unam.mx/actualizacion>.

Bibliografía

- CARRETERO Mario y Voss James (comps.) *Aprender y pensar la historia*, 1ª ed., Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, 2ª ed. en español, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- SOTO, Miguel y Álvarez, Samantha. *Cómo acercarse a la historia*, 1ª ed., Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998.
- VASCONCELOS, José. *Breve Historia de México*, 1ª ed., Trillas, México, 1998.
- SOTO LOMBANA, Carlos Arturo, *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*, 1ª ed., Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2003.