



SECCIÓN NOSOTROS



ATADOS A LA MEMORIA

LOS RETOS EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH

THE EDUCATIONAL CHALLENGES
OF TEACHING HISTORY AT CCH

MIGUEL CARLOS ESQUIVEL PINEDA
VÍCTOR MANUEL SANDOVAL GONZÁLEZ

Texto recibido: 7 de septiembre de 2019

Texto aprobado: 5 de noviembre de 2019

Resumen: La historia estudia al hombre en el tiempo y en el espacio; es un conocimiento vivo y fecundo. Es, además, una ciencia social. Es ciencia porque posee métodos y paradigmas propios. Como tal se definió en el siglo XIX, igual que otras ciencias sociales y se consolidó paulatina pero firmemente durante el siglo XX. Vivió diversas crisis y ha salido fortalecida de las mismas. Nuestro escrito se centra en tres aspectos: 1) Por qué es importante concebir a la historia como una ciencia social; 2) Qué tipo de historia enseñar a la luz del documento *Orientación y sentido de las áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades*, en particular, los aspectos que involucran a la historia; 3) Cuáles son los retos educativos de la enseñanza de la historia en el CCH.

Palabras clave: historia, ciencia social y enseñanza de la historia.

Abstract: *History studies humankind in time and space; it is a living and fruitful knowledge. It is also a social science. It is a science because it has its methods and paradigms. As such, it was defined in the nineteenth century, like other social sciences, and consolidated gradually but firmly during the twentieth century. It experienced various crises and has emerged strengthened from them. Our writing focuses on three aspects: 1) Why it is essential to conceive History as a social science; 2) What kind of History to teach in the light of the document Orientation and Sense of the Areas at College of Sciences and Humanities, in particular, the aspects involving History; 3) What are the educational challenges of History teaching at CCH.*

Keywords: *History, social science, and History teaching.*

RAZONES POR LAS QUE DEBEMOS CONCEBIR A LA HISTORIA COMO UNA CIENCIA SOCIAL

En las últimas dos décadas del siglo XX la corriente *posmodernista* del *giro cultural* también llamada *narrativista* por los especialistas, auguró una crisis total de la ciencia de la historia (Fontana, 2002). En su afán protagónico, esta nueva moda fue definida como el regreso de la narrativa. Este protagonismo, aunque se mantiene, va en declive. Lo anterior es conveniente apuntarlo, ya que enmarca el debate actual sobre la cientificidad de la historia y por ende, su inteligibilidad como ciencia social. En un epígrafe de Edward Carr (2010) en su obra *¿Qué es la historia?* se lee: *La historia es una ciencia, ni más ni menos.*

Esta es para nosotros una verdad de Perogrullo. La historia es ciencia simple y llanamente, porque es un conocimiento sistemático de la realidad social; tiene un método o métodos propios (según sea la base de la que se parta); posee técnicas propias y tiene un lugar de aprendizaje en las universidades desde el siglo XIX, por ende, los institutos y centros de estudios históricos proliferan hoy por todo el mundo; indudablemente llamamos historiadores a los profesionales que estudian y escriben la historia.

En la historia como en otras ciencias sociales existen dentro del círculo de quienes la cultivan posiciones *liberales* y *conservadoras*. En el caso específico de la historia podemos observar tres tendencias generales; una, que presenta a la historia como ciencia autónoma (más cercana al positivismo); otra que la concibe como ciencia social (Marxismo y Annales) y otra que niega asistemáticamente el carácter científico de la historia, más cercana el historicismo y al neohistoricismo (O’Gorman, 2006); a ésta última tradición debemos adscribir el llamado *giro cultural*.

A lo largo de su construcción como cien-

cia, la historia ha tenido dos vertientes la narrativista, por darle algún nombre, (Heródoto) y la cientificista (Tucídides). Es indudable que a partir del Renacimiento (siglos XV y XVI), aparece la llamada crítica histórica que sentará las bases del llamado método histórico, método historiográfico o método crítico. Es hasta el siglo XVII con la aparición en 1681 *De re diplomatica*, escrita por el monje maurista Jean Mabillon, que se establecen las reglas para identificar las fuentes históricas. La ilustración aporta al quehacer historiográfico la unión de la erudición, la literatura y una concepción progresista de la historia y los inicios del método comparativo (Voltaire, Montesquieu). Pero será en la Alemania del

siglo XIX donde surge la moderna ciencia de la historia y se funda la escuela positivista (Niebuhr y Ranke) basándose en el “maridaje de la tradición histórica literaria y de la erudición documental, al abrigo de una concepción del fluir temporal humano y social como proceso causal racionalista e inmanente, ya no sólo como mera sucesión cronológica de acontecimientos. Como bien explica Moradiellos (1997): “La historia razonada y documentada comenzó a suplantarse a la mera crónica de mayor o menor complejidad compositiva, narrativa o erudita” (pp. 31-32). Es en este momento que se consolida la historia como ciencia; no obstante, el predominio positivista y el avance de otras ciencias sociales, a la par que la entrada del marxismo y

su influencia al campo de la historia, propicio el arribo de la historia al campo de las ciencias sociales (Fontana, 1982).

Es aquí donde debemos señalar ¿por qué la historia se construye como ciencia social? Uno: porque se interrelaciona multi e interdisciplinariamente con otras ciencias sociales. Dos: porque se presenta como un saber útil del pasado. Tres: porque presenta una metodología y objeto de estudios propios. Cuatro: porque existen muchos historiadores que asumen su oficio como parte del quehacer científico-social.



La historia es una ciencia simple y llanamente, porque es un conocimiento sistemático en la realidad social”.

En relación con el primer punto, es necesario apuntar, que la historia, por estudiar al hombre en el tiempo y en el espacio tiene una cercana relación con la geografía; la mayoría de la historia nacional y no tradicional, para describir al espacio histórico geográfico que están abordando. Con la sociología, existe una relación muy estrecha, tanto que podemos hablar de una historia social; con la economía, la historia económica es cultivada tanto por historiadores como por economistas; sobre todo los llamado *Clíometras* (historia cuantitativa y serial), que están íntimamente ligados con la demografía. Con la antropología hubo un mutuo rechazo, hasta que a mediados de siglo la historia de las mentalidades, la historia cultural y de la vida cotidiana acercó a ambas disciplinas. Desde otra óptica, dicha relación es vista de la siguiente forma:

“La convivencia de la historia con las ciencias sociales ha dejado una huella de disputas y reconciliaciones intermitentes a lo largo del tiempo. Cuando los historiadores se contentan con la identificación de su quehacer como crónica del pasado, la historia no parece molestar a la comunidad científica que la relega al ámbito de las Bellas artes donde los valores relevantes son la inspiración, la intuición y la estética, no el dominio de las condiciones de la producción científica. En cambio, cuando la historia reivindica un lugar entre los economistas, los sociólogos, los antropólogos, se multiplican los reclamos de sus carencias científicas”. (Héau-Lambert; Rajchenberg, 1996).

Situación de *ésta última que sólo puede considerarse de una actitud gremialista.*

Con respecto al segundo punto, podemos decir, valorando en extremo, como lo dijo Octavio Paz (1974) en su prólogo a *Quetzalcóatl y Guadalupe* de Jacques Lafaye, “la historia más que un saber es una sabiduría”. Pero nos quedamos mejor con la aseveración de Enrique Florescano (2000), que la historia sólo es útil sí, se presenta como una reconstrucción crítica del pasado, es decir, como “una producción de conocimientos (elaborados) mediante el ejercicio de la explicación razonada. Desentrañar los enigmas

de la conducta humana y dar razón del desarrollo social se convirtieron en indagaciones presididas por el análisis sistemático y la explicación persuasiva”.

Tercera y cuarta razones. La historia presenta una metodología propia, que la hace una ciencia autónoma o una ciencia social. La cultivan profesionistas llamados historiadores. Así, simple y llanamente a guisa de ejemplo tenemos manuales positivistas, los de Langlois y Seignobos: *Introducción a los estudios históricos* (1897) y *El método histórico aplicado a las ciencias sociales*; o manuales más actualizados ligados a la nueva historia como *Los métodos de la historia* de Ciro Cardoso y Héctor Pérez Brignoli y *La investigación histórica: teoría y método* de Julio Aróstegui. En México el manual por antonomasia es *El oficio de historiar* de Luis González y González, quien, defiende dos tipos de historia: la de las generaciones y la microhistoria (Florescano, 2000).

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH

En el documento *Orientación y sentido de las áreas del Colegio de Ciencias y Humanidades* (2006), se define a la historia que debemos enseñar como una historia crítica; he aquí sus principales fundamentos epistemológicos.

El enfoque disciplinario e interdisciplinario para la enseñanza de la historia que responde a estos planteamientos es sin duda lo que llamamos aquí *historia crítica*, que iniciada con el materialismo histórico encuentra continuidad en los planteamientos teórico-metodológicos de corrientes historiográficas como la corriente de los Annales, la microhistoria italiana, la historia social británica y el análisis del sistema-mundo. Todas ellas, corrientes abiertas y receptivas tanto a los cambios experimentados en el desarrollo histórico, como a los surgidos del cuestionamiento y debate para darles respuesta dentro de las ciencias sociales (Fontana, 1982).

Este enfoque de carácter científico nos ofrece a partir de sus planteamientos teó-

La historia como proceso “busca descubrir el comportamiento de una serie de hechos, categorías, de variables, de períodos largos: sus tendencias lineales y cíclicas, sus covariaciones.

rico—metodológicos, la posibilidad de reconstruir en nuestro ámbito educativo una historia distinta a la tradicional, de corte descriptiva, enciclopedista, unilateral y fragmentaria, temerosa de alejarse de los hechos consabidos, cronologías lineales y lugares comunes. Desde esta perspectiva historiográfica se entiende a la historicidad como un proceso dialéctico total o global, que acontece en todos los ámbitos y niveles de la acción social humana. Como proceso dialéctico se encuentra en permanente cambio y transformación, teniendo como base al conflicto social. *Para nosotros la historia crítica comprende tres grandes dimensiones: la historia como proceso, la historia como reorganización de las estructuras de un sistema y la historia como espontaneidad.* La primera, apunta Gramsci, es aquella en la que *los protagonistas son los hechos*. La historia como proceso “busca descubrir el comportamiento de una serie de hechos, categorías, de variables, de períodos largos: sus tendencias lineales y cíclicas, sus covariaciones. Corresponde a las teorías sobre el desarrollo de las fuerzas productivas y su contradicción con las relaciones de producción; a las teorías sobre la decadencia de las instituciones y las costumbres, sobre los desequilibrios y las disfunciones múltiples, sobre el incremento de las desigualdades y las disimetrías, sobre las recesiones y las crisis económicas, políticas morales” (González, 2004). La segunda es una historia dialéctica de la reorganización, que pretende superar la espontaneidad y la falta de organización en los momentos de transformación o revolución, valiéndose de los medios heredados por sus antecesores o proponiendo nuevos (González, 2004). Finalmente, la historia como espontaneidad

es “la historia de los desesperados, los rabiosos y los locos, considerados como héroes, mártires o santos, considerados como masa”. Es la historia, según Gramsci, de las clases subalternas y de los elementos periféricos de estas clases. Es, finalmente, la lucha contra lo tradicional y sus hábitos, que configura un nuevo proyecto sin saber si este podrá fructificar.

A diferencia de la historia tradicional, el enfoque teórico que sustentamos plantea que las fuentes para el conocimiento de la historicidad no son solamente documentos escritos, sino todo tipo de vestigios y rastros humanos dejados consciente o inconscientemente, sean estos de naturaleza material (pinturas, muebles, fotografías, vestidos, utensilios, etc.), o bien, los que se guardan en la memoria y se transmiten de manera oral, o se manifiestan en las prácticas y costumbres de la vida cotidiana popular. De esta forma, los elementos subjetivos y populares forman parte de esta concepción histórica y de sus orientaciones metodológicas. La *historia crítica* que proyectamos niega la historia política escrita desde los espacios del poder y en cambio, recupera en el discurso histórico no sólo documentos que rompen con la interpretación de la historia oficial, busca alternativas para entender el pasado humano también en el cine, el teatro, la literatura, la arquitectura, la música, la letra de una canción, la caricatura, la publicidad, el carnaval, la fiesta, la gestualidad, entre otros, que son fuentes potenciales de conocimiento histórico a las que hay que analizar con el ojo crítico del que les pregunta.

Todos los planteamientos teóricos que han surgido del desarrollo de la investigación his-



La historia crítica que proyectamos niega la historia política escrita desde los espacios del poder”.

tórica tendrían que adecuarse, mediante una congruente y clara instrumentación didáctica, a fin de que puedan aplicarse en un proceso de *enseñanza-aprendizaje*, creativo y novedoso que se acerque objetivamente al conocimiento y comprensión de los procesos históricos.

La historia crítica parte, como ya lo señalamos, de analizar procesos, proyectos de reorganización política y social y formas de acción y pasión de los sujetos o agentes históricos. Comprender desde esta óptica el proceso histórico es marcarlo como una forma de conciencia social. Sin embargo, a nivel bachillerato dicha función tropieza primero con los resabios de una enseñanza tradicional, la llamada historia oficial o de bronce, de la escuela primaria, secundaria y la inmadurez de los alumnos de comprender en los primeros años del bachillerato el carácter judicativo de los hechos históricos, la forma de construcción del discurso histórico y la dificultad de los adolescentes para comprender el carácter multicausal de las explicaciones históricas (Carretero, 1999).

CUÁLES SON LOS RETOS EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH

La historia en el bachillerato debe partir de *una visión crítica* del pasado que coadyuve a formar un proyecto de vida viable entre los conciudadanos. La historia en su papel de transmisora de valores debe formar ciudadanos críticos y con compromiso social o para darle un mejor matiz: conciudadanos; es decir, ciudadanos que apoyan y comprenden a sus iguales solidariamente y con un proyecto de vida democrático. La actitud crítica debe estar fundada en una comprensión del desarrollo humano que lleve al conciudadano a conocer y reconocer que los cambios sociales se forjan incluso en los procesos revolucionarios con proyectos viables, incluyentes, sostenidos por el consenso pero que garanticen el disenso. “El concepto de conciudadanía, es una versión afectiva del concepto de ciudadano que con la nominación del compatrio-

ta hacía alusión a la identidad política, fue acuñado en la Revolución Francesa al mismo tiempo que los ideales de libertad, igualdad y fraternidad con los cuales se asoció” (Restrepo, 2003). Es desde esta perspectiva, que las estrategias, actividades, procedimientos y por ende los contenidos deben girar en torno a la formación de la *conciencia histórica*.

El desarrollo de habilidades, actitudes y valores debe conjugarse con los procedimientos. La propuesta constructivista de la enseñanza de la historia hace hincapié en lo que se llama desempeño o habilidades propias del oficio del historiador: tiempo histórico, discriminación de testimonios, causalidad histórica, razonamiento relativista y empatía histórica (Díaz, 2000) y (Domínguez, 1989).

Reconocemos la importancia de este enfoque didáctico, sin embargo, reducir a procedimientos la enseñanza de la historia quita su carácter formativo y crítico y las reduce a un medio. Las habilidades debemos verlas como categorías o subcategorías que integran un todo y que se pueden instrumentar mediante muchas vías, tal como se propuso en 1996 y se retomó en el 2003 en los programas de historia en la propuesta del Curso-Taller. Un ejemplo de este trato como categorías de *las habilidades* de la historia la encontramos en Andrea Sánchez (2006). Las categorías y subcategorías que destaca esta autora son: temporalidad (periodización, delimitación temporal, precisión fáctica, sincronía y diacronía, permanencia y cambio, duración), especialidad (espacio, ubicación espacial, espacio socialmente construido por el hombre, visualización, otredad, imaginación, cambio, pasado vivido, vivido y vívidamente mostrado, centralismo y regionalismo, precisión fáctica), los sujetos de la historia, los sujetos destacados de la historia, la interrelación de los aspectos de la vida social, la relación con el presente, y la selección y otros problemas (pp.65-106).

Los retos en la enseñanza de la historia deben ser en función de los nuevos progra-



La historia más que un saber es una sabiduría”.

mas, aquellos que planteó J. Prats (2001): temas en donde se desarrolle el tiempo y la cronología de forma sistemática, estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia como forma de reforzar la adquisición de métodos y análisis histórico, combinando lo local y nacional; plantear el cambio y la continuidad, dando la misma importancia a ambos aspectos y no sólo al cambio, resaltar la relevancia de la explicación multicausal como parte de la enseñanza de la historia; resaltar la complejidad de los hechos sociales al profundizar en algunos procesos históricos; estudiar lugares paralelos (sincronía e historia comparada) (pp. 66-69).

Asimismo, es relevante hacer explícitos los procedimientos, pero no quedarnos sólo en estos, o en los valores y actitudes que conlleva estudiar historia con el fin de interpretar, representar, obtener y analizar información y explotar los materiales de fácil acceso con aquellos que no los son, todo a partir de considerar cuál es el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos (Calaf, 1994).

Por ello, es más importante y enriquecedor para enseñar la historia crítica, proponer problemas y categorías relevantes para la construcción de una nueva instrumentación didáctica. Es desde esta perspectiva, la de marcar grandes propósitos educativos, que por tradición los profesores del CCH enriquecen la enseñanza de la historia a partir del estudio de los procesos históricos nacionales y mundiales, los elementos teórico-metodológicos de la historia y las ciencias sociales, los escenarios del siglo XXI, los cambios acelerados de la sociedad en el orden científico, tecnológico, económico y social.

BIBLIOGRAFÍA

Calaf, R. (1994). *Didáctica de las ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona, España: Oikos-tau.

Carretero, M. (1999). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y Sentido de la áreas del Plan de Estudios actualizado*. Ciudad de México, México: DGCHH-UNAM.

Díaz, F. (2000). *Una aportación a la didáctica de la Historia: Perfiles Educativos*. Ciudad de México, México: UNAM-CISE.

Domínguez, J. (1989). *El lugar de la Historia en el currículum 11-16: Un marco general de referencia* en Milkel Asensio, Mario Carretero y Juan Pozo. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Visor.

Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar historia*. Ciudad de México, México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de México.

Fontana, J. (1982). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.

Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.

González, P. (2004). *Historia y sociedad*. Ciudad de México, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.

Héau-Lambert, C; Rajchenberg, E. (1996). *Problemas teóricos y epistemológicos de la historia* en Romero, M. (coordinadora), *Historia y economía: un nuevo diálogo*. Ciudad de México, México: UNAM, Facultad de Economía, DGAPA, Claves Latinoamericanas.

Moradiellos, E. (1997). *El oficio del historiador*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.

Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales. Saberes mediadores*. Bogotá, Colombia: Delfín.

Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. Ciudad de México, México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.



Los profesores del CCH enriquecen la enseñanza de la historia a partir del estudio de los procesos históricos nacionales y mundiales”.