

GUÍA DEL ESTUDIANTE

Profra. Alma Rosa Mata Ortiz

~~Alfalfa~~

24 de Abril de 1999.



CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

.....

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
Estructura del curso	8
Unidades del curso	10
UNIDAD I. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	10
Actividades de desarrollo	12
Tema 1. El saber docente cotidiano y profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria	12
Tema 2. Una memoria de la experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria	12
Tema 3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria	12
Autoevaluación	13
UNIDAD II. ALGUNAS CONCEPCIONES, TEORÍAS, MÉTODOS Y FUNCIONES DE LA HISTORIA	14
Actividades de desarrollo	15
Tema 1. La historia	15
Tema 2. Métodos de la historia	16
Tema 3. Funciones sociales de la historia	18
Autoevaluación	20



UNIDAD III. UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	22
Actividades de desarrollo	26
Tema 1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia.	26
Tema 2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación	27
Tema 3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento	27
Tema 4. Historia viva, historia contada	28
Tema 5. Uso de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico	29
Autoevaluación	29
UNIDAD IV. CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	30
Actividades de desarrollo	30
Tema 1. Estrategias para la acción didáctica de contenidos de historia presentes en el programa escolar de educación primaria	30
Autoevaluación del curso	33
Criterios de evaluación y acreditación	33
Algunos materiales de apoyo	34
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	35
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.	36
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	36



PRESENTACIÓN

“Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases de historia eran como visitas al Museo de Cera o a la Región de Los Muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer la historia que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar: traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado, con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos.”

Eduardo Galeano

Este cuadernillo lleva el nombre de *Guía del Estudiante*, justamente porque eso quiere ser para usted, una guía en sus estudios y actividades para ayudarle a construir el conocimiento de la historia en su aula, en su escuela, en su barrio o comunidad.

Tiene la buena fortuna de ser un puente entre usted, su asesor y los autores que nos comunicamos con ustedes a partir de este documento. Le sugerimos que lo lea, lo relea y lo consulte cada vez que se disponga a estudiar esta materia. Está diseñado para orientarle acerca de la mejor manera de realizar sus actividades y construir su conocimiento.

Si usted elige la secuencia sugerida para el sexto nivel de la licenciatura, junto con este curso llevará “Proyectos de innovación del Eje Metodológico”, “Educación geográfica” y “La formación de valores en la escuela y la sociedad”, estas dos últimas de la Línea de Primaria. Es importante descubrir cómo pueden apoyarse estos cursos entre sí.

Para el desarrollo de este curso se parte del principio de *corresponsabilidad* de los participantes en él, de tal manera que todos (profesores-alumnos y asesor) hagan aportaciones desde la teoría y desde la práctica. Ambos han de comprometerse a una búsqueda teórica y a una confrontación con la práctica para los propósitos establecidos.

En cualquiera de las modalidades que usted estudie es importante consultar al asesor tantas veces como sea necesario. El asesor es un guía, un orientador, un apoyo en la búsqueda y construcción de saberes en un clima de libertad y mediante una actitud dialógica y corresponsable. El principio de corresponsabilidad compromete a profesores-alumnos y asesores para que realicen una búsqueda y construcción del conocimiento individual y conjunta y una socialización de los aprendizajes. (Ver red conceptual Núm. 1)



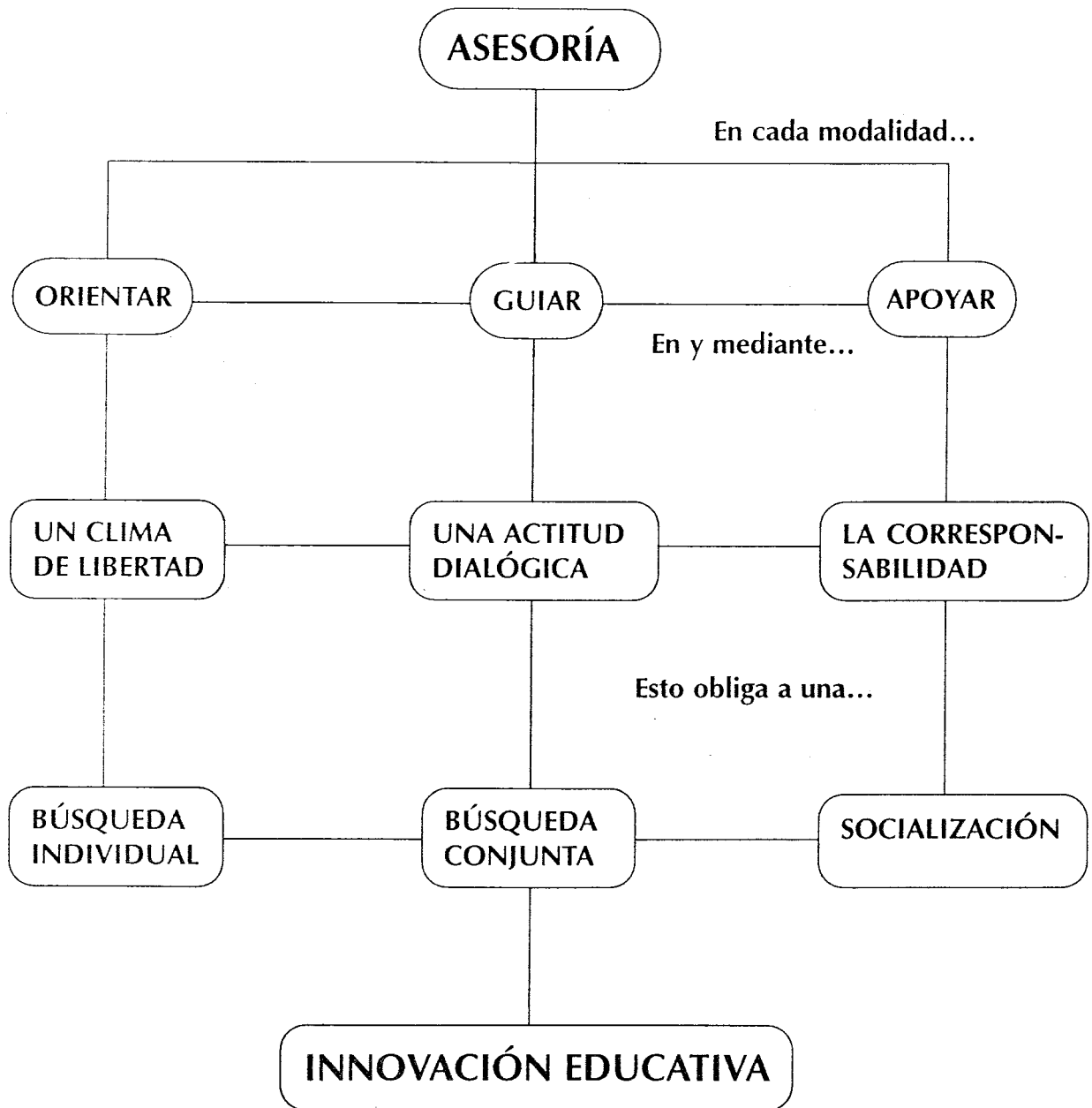
La licenciatura se propone la innovación de la práctica docente de los profesores-alumnos; para ello espera que éstos trasciendan, es decir, que aprendan a ser otros, que se transformen. Para lograrlo tienen que realizar actividades individuales y grupales, teóricas y prácticas que les posibiliten el acceso a la innovación y transformación de sí mismos y de su práctica educativa.

Para la construcción y adquisición del conocimiento los trabajos individual y grupal son complementarios. Ninguno de los dos predomina sobre el otro. Tanto las actividades y tareas individuales, como las grupales, siempre y cuando se planeen, posibilitan el logro de los objetivos educacionales.

Organícese con sus compañeros para trabajar en un **colectivo escolar** que puede ser un círculo de estudios con compañeros de la UPN, un grupo de referencia integrado por amigos o compañeros de trabajo o, al menos, la sesión grupal con el asesor del curso.

En cada modalidad el asesor tiene la tarea de consultor y asistente académico de los estudiantes, en cuanto a clarificar conceptos y categorías, organizar contenidos, utilizar métodos y bibliografías, etcétera. Consúltelo cada vez que lo necesite.

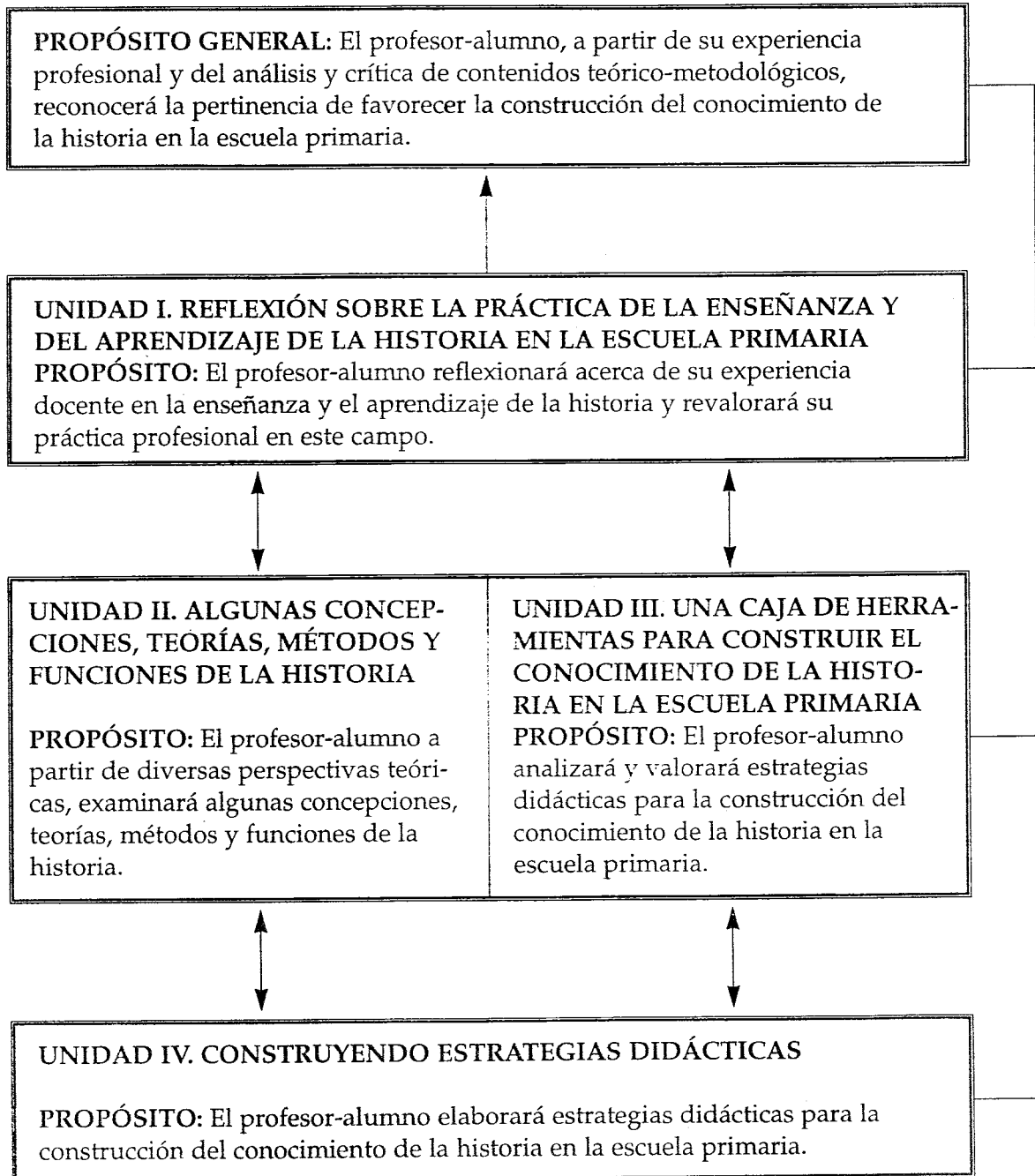


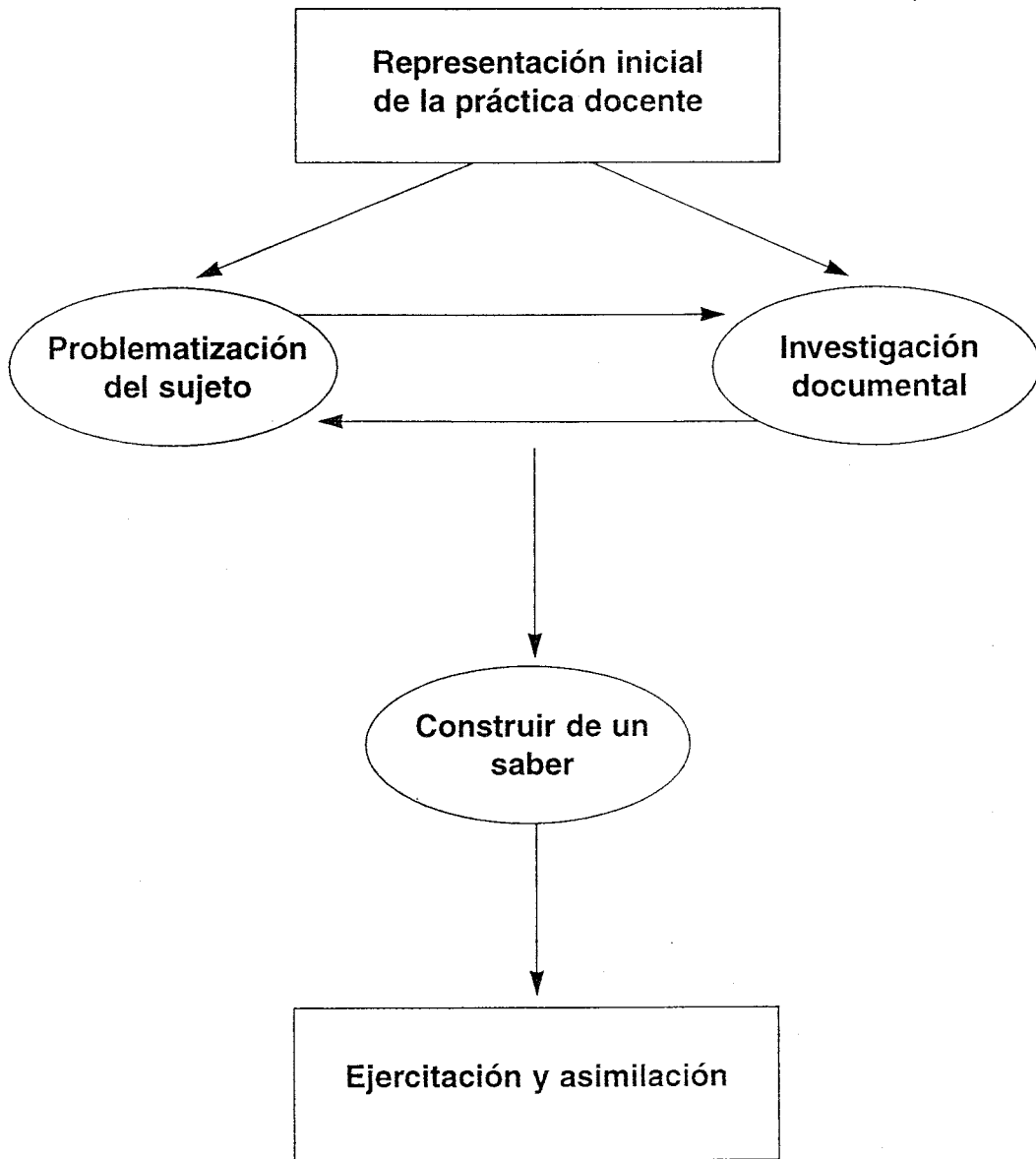


Red Conceptual Núm. 1



ESTRUCTURA DEL CURSO





Red Conceptual Núm. 2

UNIDADES DEL CURSO

La Unidad I del curso es práctico-reflexiva y representa en sí misma una problemática generadora que puede expresarse de la siguiente manera:

Desde el saber cotidiano del profesor-alumno es importante que se reflexione sobre:

- ¿Cómo es su práctica docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia?
- ¿Qué historia enseña?
- ¿Para qué enseña historia?
- ¿Cómo enseña historia?
- ¿Cuáles son los principales problemas en su tarea de enseñar historia?
- ¿Qué aspectos y/o elementos de su experiencia docente debe preservar y cuáles resignificar y renovar?

Esta unidad práctico-reflexiva quiere ser el punto de partida para un replanteamiento de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela primaria. Al mismo tiempo se procura que alrededor de esta problemática giren los contenidos y actividades de las otras unidades.

Se inicia el curso con la reflexión, análisis y resignificación de la práctica en la Unidad I.

En las Unidades II y III se transita por la teoría en busca de elementos que revaloricen, resignifiquen y enriquezcan la práctica. Se propone como estrategia para estas unidades la siguiente secuencia de acciones pedagógicas:

- actividad preliminar, previa a cada una de estas dos unidades del curso;
- lectura y análisis individual de los contenidos de cada tema;
- reflexión y constatación personal sobre las temáticas y sus tópicos, confrontación de éstos con la práctica vista desde las actividades de la primera unidad;
- búsqueda conjunta y examen en común de conceptos y categorías de cada tema, confrontación con el análisis de su experiencia

hecho por los estudiantes a partir de la problemática generadora;

- puesta en común, en sesión grupal, de los contenidos de cada tema y de los aportes surgidos desde la confrontación de la teoría con la práctica;
- actividad final al concluir el estudio de los contenidos teóricos de cada unidad.

Se concluye, en la Unidad IV, con la acción, mediante la elaboración de estrategias didácticas que posibiliten innovar el quehacer docente cotidiano. En esta unidad ha de usarse la teoría para la práctica y ha de resignificarse la teoría desde la práctica. Esta unidad la construirá usted al diseñar sus estrategias didácticas. Para ello cuenta con los saberes adquiridos en las tres unidades anteriores y en los cursos de "Análisis curricular", "Corrientes pedagógicas contemporáneas" y "Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje", entre otros. Le sugerimos se remita a ellos en su momento.

UNIDAD I. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

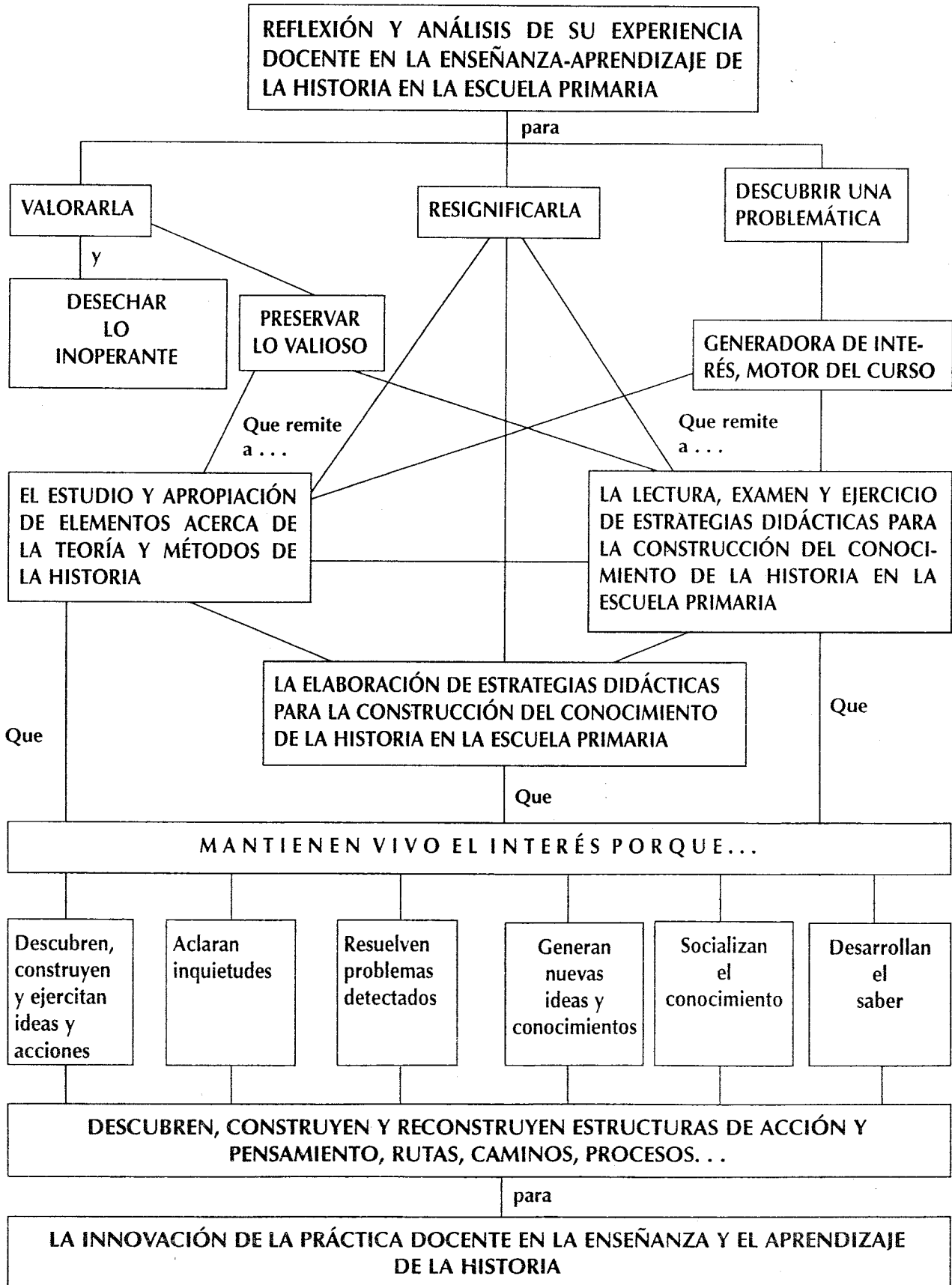
PROPÓSITO

El profesor-alumno reflexionará acerca de su experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y revalorará su práctica profesional en este campo.

Temas

1. El saber docente cotidiano y profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.
2. Una *memoria* de la experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.
3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.





Red conceptual Núm. 3



Actividades de Desarrollo

Tema 1. El saber docente cotidiano y profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Actividad 1

Reflexione, examine y analice cómo enseña la historia en su salón de clases cotidianamente:

- ¿Cuál es su concepto de historia?
- ¿Para qué enseña historia?
- ¿Considera que es importante enseñar historia a los niños?
- ¿Qué recursos utiliza? ¿Cómo enseña historia?
- ¿Cómo organiza su tarea de enseñar historia?

Nota:

La solución a algunas de estas preguntas tal vez requiera que se vea a sí mismo dando clases de historia. Si es así, filme y/o grabe su clase en un casete. También puede pedir a una persona externa que lo observe y anote lo que ve. Ayúdese con estos registros para contestar las preguntas.

Tema 2. Una *memoria* de la experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Para el archivo

Actividad 1

A partir de la reflexión e indagación realizadas en la actividad anterior, en un escrito no mayor de cinco cuartillas, escriba una *memoria* en la que explique su experiencia docente en la enseñanza de la historia, su concepción de historia, la utilidad de la misma y los problemas que tiene para enseñar.

Recomendaciones

1. Es importante que escriba cómo es en realidad su práctica docente y no cómo debería ser, de tal manera que se evidencien y reconozcan los problemas reales en la enseñanza de la historia.
2. Si va a estudiar en la modalidad intensiva, como no estará frente a su grupo de niños durante el tiempo en que curse la materia, le sugerimos que, en lugar de la *memoria*, con toda anticipación, elabore su *diario de campo* en la enseñanza de la historia. En el curso de "El maestro y su práctica docente" usted aprendió a hacer diarios de campo. Si no recuerda, remítase a la Antología Básica de ese curso y recupere lo allí aprendido.

Tema 3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Actividad 1

Reflexione y discuta en el colectivo escolar: ¿Qué aspectos y/o elementos de su experiencia docente considera que debe preservar y cuáles resignificar y renovar?

Para el archivo

Actividad 2

Agregue a su *memoria* un escrito que contenga los aspectos o elementos de su práctica docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia que debe preservar, resignificar o renovar. Guarde una copia de estos productos para que vaya integrando su archivo de trabajos. Los va a utilizar después.



Recomendación

A lo largo de esta Guía *va a encontrar palabras en negritas* como: **escriba, reflexión, resuelva, examine**, o frases como: **para el archivo, para reflexionar, para saber más**. Unas y otras son llamadas para poner énfasis en las acciones a realizar. Así, por ejemplo, la frase **para el archivo** indica que los productos, resultado de las acciones a realizar allí, deben guardarse con la finalidad de recuperarlos y utilizarlos posteriormente, sobre todo para la elaboración de estrategias didácticas porque es el propósito de la Unidad IV. La frase **para saber más** le remite a la Antología Complementaria para que amplíe o profundice en el tema.

Autoevaluación

Es importante que se autoevalúe. El juicio que haga de la reflexión y análisis acerca de su trabajo académico y didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la historia que llevó a cabo en esta unidad es valioso para acceder a nuevas tareas y nuevos logros. Considere en su autoevaluación la seriedad y profundidad de su reflexión, la congruencia en la formulación y reformulación de la problemática en la enseñanza de la historia, la legitimidad y validez de su *memoria* y, finalmente, su participación en la socialización, recopilación y jerarquización de problemas comunes habidos en la tarea de enseñar historia.

El siguiente instrumento puede ser una guía para su autoevaluación. Usted puede elaborar otros semejantes.

<p>a) Reflexión, comprensión y recuperación de la práctica docente propia en la enseñanza de la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> — Con claridad — Vagamente — No reflexioné ni recuperé nada. Inventé mi <i>memoria</i> para "cumplir" — No comprendí <p>c) Actitud en el colectivo escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> — De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué ideas para reelaborar la problemática en la enseñanza de la historia — De interés, por la recuperación y revaloración de prácticas valiosas en la enseñanza de la historia para enriquecer mi trabajo cotidiano — De desinterés, porque no me fue significativo. — Me vi forzado a participar 	<p>b) Recuperación de la práctica en el colectivo escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mis aportaciones generaron conclusiones grupales — Mis aportaciones coadyuvaron a la elaboración de la problemática general — Mis aportaciones fueron poco significativas — No hice aportaciones <p>d) En general me sentí:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Muy satisfecho — Satisfecho — Inconforme
---	--



UNIDAD II. ALGUNAS CONCEPCIONES, TEORÍAS, MÉTODOS Y FUNCIONES DE LA HISTORIA

PROPÓSITO

El profesor-alumno, a partir de diversas perspectivas teóricas, examinará algunas concepciones, teorías, métodos y funciones de la historia.

Temas

1. La historia.
2. Métodos de la historia.
3. Funciones sociales de la historia.

Actividad Previa

Para reflexionar

Lea detenidamente este poema.

“Preguntas de un obrero que lee”

¿Quién construyó Tebas la de las siete puertas?
 En los libros aparecen los nombres de los reyes.
 ¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?
 Y Babilonia, destruída tantas veces,
 ¿quién la volvió siempre a construir?
 ¿En qué casas de la dorada Lima
 vivían los constructores?
 ¿A dónde fueron los albañiles la noche en que
 fue terminada la muralla China? La gran Roma
 está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió?
 ¿Sobre quiénes
 triunfaron los Césares? (...)
 El joven Alejandro Conquistó la India.
 ¿Él solo?
 César derrotó a los galos.
 ¿No llevaba siquiera cocinero?
 Felipe de España lloró cuando su flota
 fue hundida. ¿No lloró nadie más?
 Federico II venció en la Guerra de los Siete
 Años
 ¿Quién
 venció además de él?

Cada página una victoria.

¿Quién cocinó el banquete de la victoria?

Cada diez años un gran hombre.

¿Quién pagó los gastos?

Tantas historias.

Tantas preguntas.

BERTOLT BRECHT

Las preguntas del obrero en este poema de Bertolt Brecht nos llevan a reflexionar acerca de lo parcial que suele ser el discurso o relato histórico que elaboran los historiadores.

Antes se escribían y se registraban en la historia únicamente las gestas de los reyes, de los emperadores, de los caudillos; en una palabra, de los poderosos. El pueblo llano, las masas populares, las luchas de los marginados, el esfuerzo de los pobres no cuentan a los ojos de esa historia escrita.

Afortunadamente, los historiadores comienzan a rescatar lo que antes se ocultaba, callaba o simplemente se ignoraba: la importancia de todos los grupos humanos en el devenir de la sociedad.

“¿Quién construyó Tebas la de las siete puertas?” pregunta el lector obrero. La historia nada nos dice de aquéllos albañiles, pero la pregunta lleva en sí misma toda su carga reflexiva.

Nada en el devenir de la sociedad se hace sin las manos de los trabajadores: campesinos, obreros y artesanos son los **productores** que generan con su trabajo el desarrollo de las sociedades y por ende el transcurrir histórico. Estos operarios anónimos, junto con los soldados olvidados, no han sido sólo auxiliares o testigos de la historia sino sujetos activos de ella.

Para el archivo

- Escriba en una cuartilla las impresiones que le causó la lectura del poema de Bertolt Brecht.
- Si le gusta escribir poesía redacte un poema con tema histórico.



Actividades de Desarrollo

Tema 1. La historia

Con el estudio de este tema queremos que examine diversas concepciones de la historia y que, con base en ellas y en sus saberes experienciales, elabore su propia concepción.

La historia se define de diversas maneras porque hay diferentes maneras de acercarse a ella y porque su construcción responde a diferentes intencionalidades.

También es importante examinar en los textos que le proponemos el *objeto* de la historia.

Actividad 1

Lea el texto "La historia de los hombres y el tiempo", en BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*. México FCE, 17a. reimp., 1992, pp. 21-27.

Resuelva

- ¿Qué elige el historiador y por qué está obligado a hacer una elección?
- ¿Qué relación hay entre lo físico y lo social?
- ¿Qué es un hecho histórico?
- ¿Qué es lo histórico?
- ¿Qué es la historia?
- ¿Cuál o cuáles son los objetos de la historia?
- ¿Qué es el tiempo histórico... Piense... es solamente el pasado o incluye también el presente y el futuro?

Reflexione

- ¿Por qué para Bloch la historia es "ciencia de los **hombres...**" y no "ciencia del **pasado** como se suele definir comúnmente? Es decir, para Bloch el objeto de estudio de la historia son los **hombres**, no el **pasado**.
- ¿Por qué?

Actividad 2

Lea el capítulo I de LE GOFF, Jacques, "Pensar la historia", Barcelona, Paidós, 1991, pp. 21-31.

Escriba

- La definición etimológica de historia.
- Los significados de la historia.
- La concepción de historia de Le Goff.
- El objeto de estudio de la historia.

Reflexione

- La dualidad historia-realidad, historia-estudio.
- Las diferencias y relaciones entre la historia como realidad social y la historia como cuerpo de conocimientos, es decir, la historia como devenir real de la sociedad y la historia como saber o reconstrucción discursiva de ese devenir; o bien, la historia como sucesión de acontecimientos y la historia como relato de esa sucesión de acontecimientos.
- ¿Puede el hombre realmente revivir la historia como realidad social o sólo la reconstruye?
- Compare el concepto de historia que dio usted en la Unidad I con las concepciones de los autores que leyó.

Para el archivo

Actividad 3

Elabore un ensayo de tres a cinco cuartillas con los resultados de su estudio en este tema. Preséntelo a su asesor y sus compañeros en el **colectivo escolar** para que sea analizado, contrastado y socializado. Su ensayo bien puede llevar el título: "La historia y su objeto". Guarde una copia de él para que lo utilice en la integración de sus trabajos finales de la unidad y del curso.



Tema 2. Métodos de la historia

Este tema tiene el propósito de que usted analice algunas formas y técnicas para acercarse a la historia y pueda construirla como cuerpo de conocimientos.

Ya aprendimos que *todos tenemos historia*, es decir, todos somos seres históricos; como parte de la sociedad participamos en su devenir, justamente porque somos sujetos actuantes en los acontecimientos sociales. ¿Cómo acercarse a esos acontecimientos o hechos para traducirlos en cuerpo de conocimientos? ¿Cómo registrar los acontecimientos sociales y *re-construirlos* en un relato, un video, un diagrama, una película, un periódico mural?

El estudio de este tema tiene la intención de introducirlo en esta problemática. Es importante considerar que la historia es una ciencia social en construcción, por eso mismo no sólo sus conceptos deben ser flexibles, sino también su metodología. No obstante, debemos esforzarnos por expresar, sin deformarlas, las acciones humanas.

Los autores que le proponemos para esta temática asientan como premisa que es imposible *reconstruir* los hechos humanos en un discurso o relato y presentarlos "tal como fueron", porque quien los **re-construye** lo hace desde su particular punto de vista. Es decir, en la historia como en las demás ciencias sociales quien las examina, analiza, estudia y *re-construye* siempre lo hace desde sus intereses, desde su propio ser histórico cargado de valoraciones, ideología, referentes teóricos o ausencia de ellos; de identidad nacional, sexual, racial, de clase, etcétera. De tal manera que el historiador, o quien quiera escribir los hechos humanos en un relato histórico, no puede despojarse de todo ello y ser imparcial para ir a los acontecimientos sociales y estudiarlos como si fueran "cosas", carentes de toda valoración e ideología, tal como propone el **positivismo**.

Ciertamente es importante hacer un esfuerzo para acercarse a los hechos pasados, discutirlos, registrarlos y describirlos tal como fue-

ron, haciendo uso de los testimonios que se encuentren. Pero..., ¿podemos creer, sin más, en todos los testimonios históricos sin examinarlos, analizarlos y criticarlos? ¿Podemos aceptar sin valoración lo que los testigos de la historia manifiestan como su verdad?

La historia es una ciencia en movimiento, y por eso mismo es dinámica; su estudio y *re-construcción* también reclaman acción por parte del sujeto, acción que se concrete en obra, y ésta no es solamente registro de lo dado, de los datos, de los testimonios, sino también *re-construcción* de los mismos. La historia como cuerpo de conocimientos, la historia como saber, es, finalmente, una síntesis de lo dado por los hechos y testimonios y de lo recreado por el historiador a partir de ellos.

Para reflexionar

Actividad 1

Lea el cuento "El feroz cabecilla" en su Antología Básica y analice cómo es que los hechos históricos al pasar "de mano en mano", al ir de uno a otro sujetos se deforman. Aunque éste es un cuento, justamente por ser realista tiene mucho de verdad. Entonces..., ¿quién posee la verdad histórica? ¿Qué hacer con los testimonios? ¿Podemos creer en todos ellos sin examinarlos, sin juzgarlos, sin valorarlos? La historia, como toda ciencia, reclama del sujeto: acción, imaginación, abstracción, creación.

Actividad 2

Lea en su Antología Básica el texto "La observación histórica" de Marc Bloch. En éste el historiador propone ir a los *testimonios* para conocer el pasado.

Resuelva

- ¿Qué es un testimonio?
- ¿Cuántos tipos de testimonios hay?
- Bloch afirma que la historia es "la ciencia de



los hombres en el tiempo", si es así, el objeto de estudio de la historia son los hombres. Entonces, ¿cómo utilizar los testimonios para reconstruir los hechos humanos?

- Bloch dice que la observación y el registro de los *testimonios* por el registro mismo no dicen nada. Las huellas se manifiestan cuando se sabe descubrirlas, los *testimonios* hablan cuando se sabe interrogarlos. ¿Qué tiene que hacerse para descubrir huellas y hacer "hablar" a los *testimonios*?
- ¿Cómo es el papel del sujeto en esta tarea?
- De acuerdo con Marc Bloch, ¿cómo organizar una búsqueda de *testimonios* para investigar la historia de la comunidad y cómo usar esos testimonios para *re-construirla* con los alumnos de educación primaria?

Actividad 3

Para esta actividad le proponemos la lectura de dos textos: "Invertir la relación pasado-presente" y "Las falsas evidencias del discurso histórico", ambos tomados de CHESNEAUX, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12a. ed., 1991. pp. 60-86.

Resuelva

- ¿Por qué el presente tiene primacía sobre el pasado?
- ¿Por qué la Edad Media, por ejemplo, se sitúa cerca de nuestras preocupaciones?
- Chesneaux dice que hay que reconstruir la historia mirando en torno nuestro, mirando a los hombres, las cosas y los acontecimientos actuales en contacto con el presente. ¿Por qué?
- Chesneaux hace un análisis y una crítica de ciertas categorías de la historia, tales como **hecho histórico**, **fuentes**, **estudios**, **diacronía**, **sincronía**, **periodización**, **cuantificación**, etcétera. ¿Por qué el **hecho histórico** no es verdadero o falso de una vez para siempre? ¿De qué depende su verdad o falsedad?

¿Qué son las **fuentes** y qué son los **trabajos o estudios**? ¿Cómo actuar con ellos para reconstruir el pasado?

- Chesneaux critica la importancia que ciertos estudios de la historia le dan al par categorial **diacronía-sincronía**; él propone que "en lugar del cuadrulado **diacronía-sincronía**, al cual el observador es *exterior*, se puede considerar una especie de espiral en el centro de la cual se encuentre el observador *interior* del campo histórico". ¿Por qué? Explique ampliamente sus razones.
- ¿Por qué según Chesneaux es preferible el análisis cualitativo al cuantitativo?
- ¿Por qué es conveniente hacer un discurso o relato histórico diferente al que realiza por lo común el historiador convencional?
- La relación entre el sujeto, el pasado y el mundo en que vivimos ha de ser activa. ¿Por qué?

Para el archivo

Actividad 4

Escriba un ensayo de cinco a seis cuartillas en el que recoja y sistematice las respuestas que encontró al realizar las actividades de este tema. Su escrito bien puede llamarse "La re-construcción de la historia". Llévelo al **colectivo escolar** y socialícelo con sus compañeros.

Actividad 5

Elija un acontecimiento social de actualidad y haciendo uso de sus conocimientos en este tema **reconstrúyalo**.

- Organice la búsqueda de información de acuerdo con lo que proponen Marc Bloch y Jean Chesneaux.
- Recuerde que, según Bloch, no basta con la observación y el registro de los testimonios, sino que hay que hacerlos "hablar". Atienda el papel activo del sujeto en todo el proceso. Aquí, usted es el sujeto que estudia.



- Ponga atención en cómo recoger la información de los hechos, de dónde y desde dónde recogerla.
- Analice cómo el acontecimiento social que elija es vivido y valorado desde diferentes actores (grupos humanos, identidades de clase, racial, étnica, sexual, social) y desde diferentes factores. Es decir, atienda a la relación entre el sujeto, el acontecimiento estudiado y el mundo en que se vive.

Para saber más

Si desea profundizar o ampliar sus conocimientos en esta temática remítase a su Antología Complementaria. Allí encontrará la lectura "Testimonios históricos" de Henry Pluckrose, la cual le orientará sobre cómo utilizar los testimonios para *re-construir* la historia con los niños.

Tema 3. Funciones sociales de la historia

Con el estudio de este tema se tiene que resolver un problema: ¿Para qué sirve la historia? ¿Para qué estudiamos y enseñamos historia? Al tratar de resolver estas cuestiones nos referimos al papel o **función** que los hombres queremos darle a la historia como ciencia. Es decir, ¿cuál es la **función** o **funciones** sociales de la historia?

Recuerde que ya en la Unidad I se le preguntó para qué enseña historia. Antes de iniciar el estudio de los textos que le proponemos revise la respuesta que dio en esa ocasión. Compárela después con lo que los autores de los textos afirman acerca de la **función** o **funciones** sociales de la historia.

Actividad 1

Lea "El espejo roto", en: FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990. pp. 465-470.

Resuelva

- ¿Por qué el pasado no es igual para todos?
- ¿A qué intereses responde la historia oficial o institucional?
- ¿Qué justifica la convivencia de varias historias?
- ¿Por qué la historia oficial muere con las instituciones que la elaboran y proclaman?
- ¿Por qué es impostura pretender una historia única?
- ¿Cómo construir la historia sobre bases nuevas?
- ¿Qué historia sería esa?
- ¿Cuál es la diferencia entre historia oficial, historia de los vencidos e historia?

Actividad 2

Sin duda usted se dio cuenta de que la historia oficial y la historia de los vencidos realizan **funciones** diferentes. Escriba un pequeño texto en donde manifieste tales **funciones** diversas.

Actividad 3

Lea los textos "Introducción", en: BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 17a. reimp., 1992. pp. 9-20; "Historia y práctica social en el campo del poder" e "Historia y práctica social en el campo de las luchas populares", en: CHESNEAUX, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12a. ed., 1991. pp. 29-50.

Resuelva

- ¿Para qué sirve la historia según Marc Bloch?
- ¿Para qué interrogar al pasado?
- Bloch dice que la historia sirve al *homo faber*, al *homo politicus*, al *homo sapiens* y al *homo ludens*. Es decir, la historia posee una función práctica, una función político-social, una función teórica y una función lúdica. No obstante, señala que es la función teórica la que legitima la historia. ¿Por qué?



Para saber más

Si tiene dificultad para resolver esta cuestión acuda al texto "Historia, ¿para qué?", en: PEREYRA, Carlos, *Historia ¿para qué?*. México, Siglo XXI, 12a. ed., 1990. pp. 11-31, que se encuentra en su Antología Complementaria.

Resuelva

- Chesneaux por su parte pone el énfasis en la función social (ideológico-política) de la historia. ¿Qué opina usted?
- ¿Cuál es la función de la historia en el campo del poder según Chesneaux, para qué se convoca y se llama a la historia desde el poder?
- ¿Qué hay que hacer para darle un uso distinto a la historia a fin de que ésta sirva a las clases populares?
- Parece que, finalmente, Chesneaux estaría de acuerdo con Bloch al reivindicar la función teórica de la historia cuando dice: "El rigor

científico [...] es [...] una de las condiciones de un análisis político coherente.¹ Por otra parte, Enrique González Pedrero afirma: "Un pasado mentiroso conduce a un presente mentiroso".² ¿Qué opina usted? Argumente su respuesta en un pequeño escrito.

Actividad 4

Lea el texto de Luis González, "De la múltiple utilización de la historia", en: PEREYRA, Carlos. *Historia ¿para qué?*. México, Siglo XXI, 12a. ed. 1990.

Examine

- Las diversas funciones de la historia que explica Luis González.
- Para Luis González existen cuatro géneros históricos. A cada género le corresponde una función de la historia. Tomando en cuenta esto, complete el siguiente cuadro:

CUADRO CONCEPTUAL
CUATRO GÉNEROS-CUATRO FUNCIONES

HISTORIA ANTIGUA	HISTORIA CRÍTICA	HISTORIA DE BRONCE	HISTORIA CIENTÍFICA
Sirve para...	Sirve para...	Sirve para...	Sirve para...

- El cuadro sólo es una muestra, usted puede ampliarlo tanto como sea necesario en hojas aparte.
- ¿Estaría usted de acuerdo en que solamente el último género histórico se ocupa de la historia científica?
- De acuerdo con esta clasificación, ¿qué tipo de historia ha de construirse con los niños en la escuela?

Para el archivo

Actividad 5

Elabore un ensayo de tres a cinco cuartillas con los resultados de su estudio en este tema. Preséntelo a su asesor y sus compañeros en el **colectivo escolar** para que sea analizado, contrastado y socializado. Su escrito bien puede



llevar el título: "Las funciones sociales de la historia" o "¿Para qué sirve la historia?" u otro parecido. Guarde una copia de él para que lo utilice en la integración de sus trabajos finales de la unidad y del curso.

enriquecer los conceptos que se construyeron acerca de la historia, sus funciones sociales y su metodología. Es recomendable que el relator del foro ponga en limpio y reproduzca para todos la relatoría.

Actividad Final

Organice un foro en el colectivo escolar para poner en debate, confrontar, constatar y

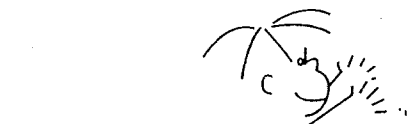
Autoevaluación

<p>1. Análisis de la información</p> <p>a) Identificación de las ideas centrales</p> <ul style="list-style-type: none"> — Con claridad — Vagamente — No las identifiqué 	<p>b) Comprensión y contrastación con la práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> — Con claridad — Vagamente — No comprendí
<p>2. Aportación al proceso grupal</p> <p>a) En relación con el contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> — Mis aportaciones generaron conclusiones grupales — Mis aportaciones permitieron precisar contenidos — Mis aportaciones fueron poco significativas — No hice aportaciones 	<p>b) Actitud en el colectivo escolar y/o en la asesoría</p> <ul style="list-style-type: none"> — De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué conocimientos — De interés, por la relación que tienen contenidos y prácticas con mi trabajo cotidiano — De desinterés, porque no me fue significativa — Me vi forzado a participar
<p>3. Actitud personal</p> <p>a) Actitud hacia los contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> — De interés, porque los comprendí — De interés, por su relación con mi práctica docente — De desinterés, porque no me fueron significativos — Me vi forzado a leer 	<p>b) Actitud en el colectivo escolar y/o en la asesoría</p> <ul style="list-style-type: none"> — De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué conocimientos — De interés, por la relación que tienen contenidos y prácticas con mi trabajo cotidiano — De desinterés, porque no me fue significativa — Me ví forzado a participar
<p>4. En general me sentí</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Muy satisfecho <input type="checkbox"/> Satisfecho <input type="checkbox"/> Inconforme </p>	



SE ACABARON LAS LECCIONES INDIVIDUALES... ¡HAY QUE SER ACTOR Y NO ESPECTADOR! BLA BLA BLA HAREMOS **INVESTIGACIÓN**.

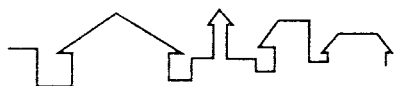
Franceso Tonucci (1974) Escuela activa. 1: la investigación



PUEDO HACER...

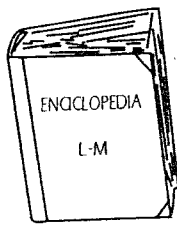
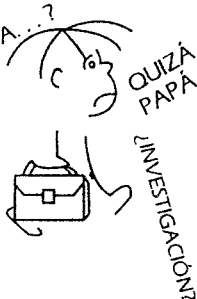


PARA MAÑANA QUE CADA UNO ME TRAIGA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE... **MESOPOTAMIA**.



¿MESOPOTAMIA?

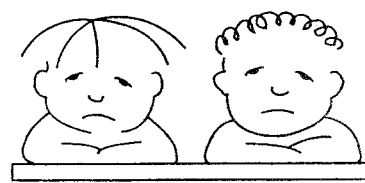
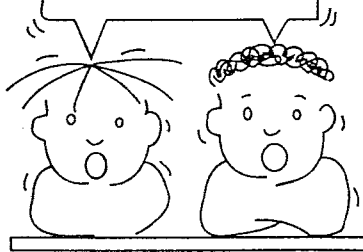
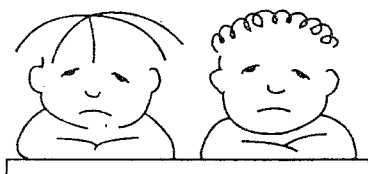
¿QUIÉN ME AYUDA...?



Mesopotamia
Región bla bla
bla delimitada
por dos ríos
bla
bla y el Tigris
bla bla habita-
da



COLÓN SALIÓ DE PA... **LOS** Y LLEGÓ A...



Franceso Tonucci (1975) Escuela activa. 2

LO QUE YA NO DEBEMOS HACER



UNIDAD III. UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPÓSITO

El profesor-alumno analizará y valorará estrategias didácticas para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

IncurSIONAR en el campo de la enseñanza de la historia significa enfrentarse a muchos problemas que pueden agruparse en dos campos: uno corresponde al área disciplinar donde se ubican la teoría, los métodos y las funciones sociales de la historia, lo cual ya se abordó en la unidad anterior. Un segundo campo tiene que ver con cuestiones de tipo psicopedagógico, en las cuales se enmarcan la práctica docente, las características del pensamiento del niño y las estrategias didácticas. Esta segunda dimensión será el campo de estudio de la Unidad III.

El punto de relación está en que no es suficiente, para innovar la práctica docente, conocer la teoría de la historia o manejar cierta información historiográfica, o a la inversa, centrarse únicamente en las estrategias didácticas, sino que es necesario considerar en la enseñanza de la historia los dos campos: el disciplinar y el psicopedagógico. Las unidades de estudio II y III están diseñadas para abordar estos dos campos inseparables.

En esta Unidad III se le ofrecen lecturas y ejercicios que primero, evidencian las limitaciones que tienen los niños en la adquisición de nociones histórico-sociales, específicamente nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento histórico, y, segundo, presentan estrategias didácticas que posibilitan el aprendizaje y construcción de la historia, a la vez que desarrollan el pensamiento del niño y sus habilidades cognitivas.

Temas

1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia.
2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación.
3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento.
4. Historia viva, historia contada.
5. Uso de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico.

Actividad Previa

Para reflexionar, analizar y comentar

Esta actividad tiene la finalidad de sensibilizarlo e introducirlo en la problemática que presentan los niños para adquirir las nociones espacio-temporales básicas para el conocimiento y construcción de la historia.

—Se le propone que investigue la dificultad que tienen sus alumnos para:

- Manejar el tiempo histórico;
- Ubicar en el espacio acontecimientos históricos;
- Relacionar el pasado con el presente;
- Determinar las causas de un acontecimiento histórico;
- Comprender conceptos históricos.

—Para ello aplique el siguiente ejercicio, de preferencia a alumnos de 5o. ó 6o. grados de educación primaria. El ejercicio puede ser modificado o sustituido por otro semejante adaptándolo a alumnos de grados inferiores. La exploración también puede hacerse oralmente; por ejemplo, puede realizarse una entrevista en la que se graben las respuestas para analizarlas después.



Ejercicio

1. Si Cristóbal Colón llegó a América en 1492, ¿en qué siglo ocurrió esto?

2. Si la Independencia de México se consumó en 1821, ¿cuántos años hace que México es independiente?

3. Ordena los siguientes acontecimientos. Al que ocurrió primero escríbele en la raya el número 1, al que le siguió el número 2 y así sucesivamente hasta el número 5.

- _____ La expropiación petrolera.
- _____ Benito Juárez es presidente de México.
- _____ Poblamiento indígena del Continente Americano.
- _____ La Independencia de México.
- _____ Cristóbal Colón llega a América.

4. Enumera los mapas de México. Escribe el número 1 al que representa a nuestro país durante las primeras décadas del siglo XIX, el número 2 al que corresponde al Imperio de Maximiliano y el número 3 al del México actual.

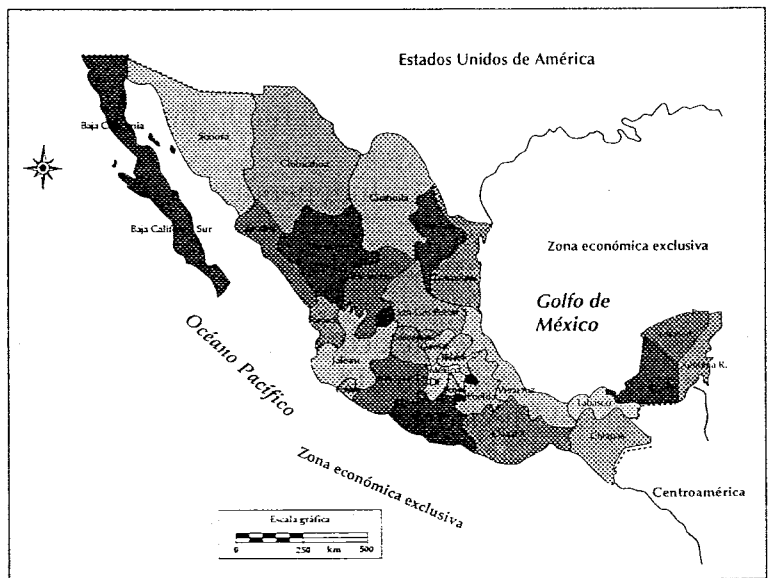
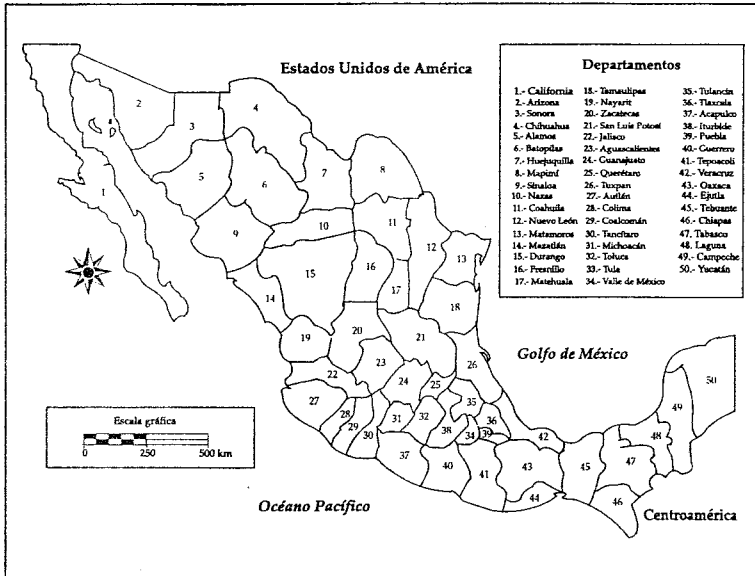
5. Une con una línea los siguientes acontecimientos históricos con algunas de las causas que los provocaron.

La Independencia
de México

La Revolución
Mexicana

- Porfirio Díaz gobierna durante 30 años.
- El dominio español durante 300 años.
- La inconformidad de españoles criollos por no ocupar altos puestos en el gobierno virreinal.
- La expropiación petrolera.
- Las ideas de la Ilustración.
- La reelección de Porfirio Díaz.
- Las tiendas de raya.
- ¡Tierra y libertad!





6. Escriba el significado de los siguientes conceptos históricos:

Conquista

República

Independencia

Colonia

Dictador

Revolución

Liberal

Conservador

- Después de realizar el ejercicio sugerido, analice los resultados e identifique las dificultades que tuvieron sus alumnos. Pregúntese por qué y dé una respuesta.
- En el **colectivo escolar**, ya sea en la sesión semanal, en un **grupo de referencia** o por lo menos con su asesor, comente las dificultades que tienen los niños para manejar el tiempo y el espacio históricos (preguntas 1, 2, 3 y 4), la relación del hecho histórico y sus causas (pregunta 5) y la comprensión de conceptos históricos (pregunta 6).



Actividades de Desarrollo

Tema 1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia

Actividad 1

Lea los textos

“La construcción de las nociones sociales”, en: DELVAL, Juan. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987. pp. 310-317.

“Conceptos y destrezas”, en: PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. pp. 30-55 y 65-67.

- Elabore fichas de estudio en las cuales registre sus conclusiones y dificultades en el estudio en cuanto a:
 - Las nociones de tiempo y espacio en el niño.
 - Los conceptos básicos para la reflexión histórica: tiempo, secuencia, cambio y causa-efecto.
 - Hacia dónde debe estar encaminada la enseñanza de la historia, según Delval y Pluckrose.

Participe en la sesión grupal apoyándose en sus fichas de estudio para hacer una puesta en común acerca de las cuestiones anteriores. Si estudia en la modalidad a distancia, presente los resultados de su estudio al asesor y coméntelos con él.

Reflexione

¿Cómo interpreta los resultados del ejercicio aplicado a sus alumnos en la actividad previa, a la luz del estudio y análisis de las lecturas de Delval y Pluckrose?

¿Considera que esta reflexión le motiva a transformar su práctica en la enseñanza de la historia? ¿Por qué?

Para el archivo

Actividad 2

En un ensayo de dos a tres cuartillas ponga por escrito su reflexión.

Actividad 3

Tomando como modelo las estrategias que sugiere Henry Pluckrose y considerando la edad que tienen sus alumnos y los contenidos del programa del grado que atiende, elabore ejercicios para desarrollar los siguientes conceptos:

- Secuencia
 - Tiempo
 - Comprensión
 - Causa y efecto
- Ponga en práctica con su grupo de niños estos ejercicios.
 - Lleve al colectivo escolar productos hechos por sus alumnos y comente la importancia de estos ejercicios en la formación del pensamiento del niño, para la adquisición y construcción del conocimiento histórico.

Para saber más

Si desea conocer otros puntos de vista acerca de las nociones y conceptos estudiados en este tema, consulte en su Antología Complementaria:

“El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: El factor tiempo y el factor espacio”, en: LERNER Sigal, Victoria. *La enseñanza de Clío*. México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990. pp. 209-222.



“Todos tenemos historia”, en: PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. pp. 8-12.

Tema 2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación

Actividad 1

Lea y analice los textos

“Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, en: DOMÍNGUEZ, Jesús. *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34, 1986. pp. 2-5 y 13-17.

“Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico”, en: MARTÍN, Elena. *Infancia y aprendizaje*. Núm. 24, 1983. pp. 69-74.

“Tomemos una decisión”, en: PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. pp. 98-99.

– En el **colectivo escolar** o en un grupo de niños de 6o. grado:

- Ponga en práctica el juego de simulación “Tomemos una decisión”.
- Haga sus observaciones.
- Discuta con el asesor y con los compañeros del **colectivo** las habilidades y destrezas que podrían desarrollar en los niños los juegos de simulación, así como sus ventajas y posibles limitaciones para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

Para el archivo

- Piense y enliste contenidos históricos, sobre todo de su programa escolar, posibles de convertir en juegos de simulación. Explique las razones por las cuales eligió dichos contenidos.

Para saber más

Si desea ampliar, confirmar o contrastar la información sobre los juegos de simulación, remítase a su Antología Complementaria al texto de:

“Los juegos de simulación”, en: Juan Delval, *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987. pp. 275-283.

Tema 3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento

Actividad 1

En su *Antología Básica* lea y analice los textos: “Piaget en la enseñanza de la historia”, en: Roy Ballan, COLL, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI, 1986. pp. 172-180.

“Diferencias entre liberales y conservadores”, en: PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. pp. 20-21.

“Telegrafando la historia”, en: PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. pp. 62-63.

– En el **colectivo escolar** o en un grupo de 6o. grado:

- Practique las actividades: “Debate entre liberales y conservadores” y “Telegrafando la historia”.
- Analice y discuta los ejercicios realizados en el grupo, atendiendo a los planteamientos del texto “Piaget en la enseñanza de la historia” Considere los siguientes puntos:
 - Habilidades y destrezas que desarrollan en los niños ejercicios orales y escritos como los anteriores.



- Forma en que contribuye el método de descubrimiento en la construcción del pensamiento en el niño.
- Ventajas y limitaciones de los ejercicios para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.
- cómo contribuyen los estudios familiares en la construcción del pensamiento histórico del niño.
- la posibilidad de utilizar el medio circundante a la escuela como recurso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Para saber más

- Si desea conocer otra estrategia en la cual se utiliza el método de descubrimiento acuda a la lectura de:

“El misterioso caso de la valija perdida”, en: PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. pp. 20-21, que se encuentra en su Antología Complementaria.

Para el archivo

- Sugiera contenidos históricos que puedan convertirse en actividades de aprendizaje (ejercicios orales y escritos) en las que sea pertinente utilizar el método de descubrimiento.

Tema 4. Historia viva, historia contada

Actividad 1

Lea y analice los textos

“La historia a través de estudios familiares”, en: PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. pp. 70-78.

“Posibilidades históricas del medio”, en: LUC, Jean-Noel. *La enseñanza a través del medio*. Madrid. Cincel-Kapelusz, 1983. pp. 33-37 y 73-82.

- En el **colectivo escolar**, que puede ser durante la sesión semanal o con un **grupo de referencia**, discuta:

- las ventajas de los testimonios orales para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

Para el archivo

- Considere las estrategias que utiliza Pluckrose en los estudios familiares y elabore un ejercicio que involucre a los padres o abuelos de sus alumnos. Recupere sus testimonios. Apóyese en ellos en el debate que arriba se le sugiere.
- Individualmente o en el **colectivo escolar** elabore una lista de lugares próximos a la escuela donde desempeña su práctica profesional que sean posibles de visitar y utilizar para la construcción del conocimiento de la historia, tales como:

- sitios arqueológicos
- edificios y vestigios
- monumentos
- museos
- otros

- Enliste temas del programa escolar de primaria acerca de la historia de una comunidad posibles de ser indagados mediante el uso de los testimonios orales.

Para saber más

Si considera conveniente ampliar o profundizar sus conocimientos sobre éste, lea en su Antología Complementaria el texto:

“Microhistoria para multiMéxico”, en: GONZÁLEZ, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, SEP-SETENTAS, 1973. pp. 54-72.



Tema 5. Uso de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico

Actividad 1

Lea y analice el texto

“El cine en la enseñanza de la historia” de Ricardo Pérez Montfort, en: LERNER, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío: práctica y propuesta para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE- Instituto Mora, 1990. pp. 297-303.

- Vea una película que se refiera a un tema histórico.
- Clasifíquela según los planteamientos de Ricardo Pérez Montfort sobre la forma en que se acerca a la historia.
- Examine la importancia de las actividades previas, durante y posteriores a la proyección de una película ante un grupo de alumnos de educación primaria.
- En el **colectivo escolar** o mínimamente con su asesor comente sobre:
 - el tiempo que mantiene la atención un alumno de primaria en la proyección de un material videográfico, sobre la pertinencia de realizar una guía de observación y sobre las múltiples

formas en que se puede utilizar el cine para la construcción del conocimiento de la historia;

- la potencialidad de otros medios como: la radio, la prensa, la televisión, la fotografía, el cartel y la historieta, como recursos para la enseñanza de la historia.

Para el archivo

- Elabore un listado con títulos de películas que aborden temas históricos y clasifíquelas como mejor le parezca.

Recomendación

Lleve a la asesoría y/o al **colectivo escolar** productos de los niños que manifiesten la puesta en marcha de estrategias y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Apóyese en ellos para su participación en el debate. Socialice los trabajos de los niños. Comparta sus experiencias con los compañeros del **colectivo**.

Autoevaluación

Como sugerencia se le propone el siguiente instrumento de autoevaluación. Usted puede elaborar y utilizar otros semejantes para autoevaluar la realización de actividades.

<p>1. Análisis de la información</p> <p>a) Identificación de las ideas centrales</p> <ul style="list-style-type: none"> — Con claridad — Vagamente — No las identifiqué 	<p>b) Comprensión y contrastación con la práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> — Con claridad — Vagamente — No comprendí
---	---



<p>2. Uso y recuperación de las estrategias propuestas en mi práctica docente</p> <p>a) En mi salón de clases</p> <ul style="list-style-type: none"> — Las propuestas permitieron innovar mi práctica educativa. — Las estrategias me dieron pautas para elaborar otras y enriquecer mi práctica educativa. — No entendí cómo utilizar las propuestas — No me interesa innovar mi práctica docente 	<p>b) En el colectivo escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> — Enriquecí el saber colectivo con la aportación de nuevas estrategias didácticas. — Mis aportaciones permitieron generar nuevas estrategias didácticas. — Aporté trabajos de mis alumnos que manifestaban la aplicación de estrategias — Mis aportaciones fueron poco significativas — No hice aportaciones
<p>3. Actitud personal</p> <p>a) Actitud hacia los contenidos y estrategias presentados</p> <ul style="list-style-type: none"> — De interés, porque los comprendí — De interés, por su utilidad para mejorar mi práctica docente — De desinterés, porque no me fueron significativos — Me ví forzado a leer los contenidos y a utilizar las estrategias 	<p>b) Actitud en el colectivo escolar y/o en la asesoría</p> <ul style="list-style-type: none"> — De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué conocimientos y adquirí habilidades, hábitos y actitudes. — De interés, porque aprendí nuevas estrategias y prácticas para enseñar historia. — De desinterés, porque no me fueron significativas — Me vi forzado a participar
<p>4. En general me sentí:</p> <p>_____ Muy satisfecho _____ Satisfecho _____ Inconforme</p>	

UNIDAD IV. CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PROPÓSITO

El profesor-alumno elaborará estrategias didácticas para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

Actividades de Desarrollo

Tema 1. Estrategias para la acción didáctica de contenidos de historia presentes en el programa escolar de educación primaria

El programa del curso “La construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria” está diseñado de tal manera que las cuatro unidades están estrechamente relacionadas y estructuradas en una totalidad. La Unidad IV es la parte integradora de las tres anteriores y del curso como totalidad, por lo que se requiere regresar a ellas para rescatar y recuperar las reflexiones, experiencias, aprendizajes y productos realizados a lo largo del curso, con el fin de integrar el trabajo final.

El trabajo a realizar en la Unidad IV es propiamente la actividad final del curso, puesto que las actividades propuestas en esta unidad son para recuperar los aprendizajes adquiridos y construir

dos en las otras tres y, con base en ellos, elaborar estrategias didácticas para construir y enseñar la historia en su grupo de educación primaria.

Las actividades que se le proponen a continuación, son las mínimas para que usted diseñe una *estrategia didáctica* que le sirva para enseñar y construir el conocimiento de la historia en su escuela. Usted puede pensar y realizar otras actividades, tal vez más creativas e interesantes. También a partir de esta *estrategia*, puede elabo-

rar muchas otras para realizar su quehacer didáctico con mayor gusto y mejores resultados.

Actividad 1

Regrese a las unidades I, II y III recupere los productos de su archivo. Recuerde, en su archivo tiene lo siguiente:

Para elegir el problema, justificar y fundamentar su estrategia refiérase a:

UNIDAD I

Memoria o diario de campo donde explica su experiencia docente en la enseñanza de la historia.	Los principales aspectos en la enseñanza de la historia que debe preservar, resignificar o renovar.
--	---

UNIDAD II

Impresiones del poema de Bertolt Brecht.	Ensayo: La reconstrucción de la historia.
Ensayo: La historia y su objeto.	Ensayo: Las funciones sociales de la historia.

UNIDAD III

Actividad. Reflexión acerca de la dificultad que tienen los niños en la adquisición de las nociones espacio-temporales y conceptos básicos, para el aprendizaje de la historia.

Para elegir la estrategia refiérase a:

Ejercicios sobre secuencia, tiempo, comprensión, causa-efecto.	Ejercicio de estudio familiar.
Lista de contenidos para juegos de simulación.	Listas de lugares a visitar y de temas relacionados con la historia de la comunidad.
Lista de contenidos para ejercicios orales y escritos.	Lista de títulos de películas que abordan temas históricos.



Elija

- El principal problema que registró para la enseñanza de la historia.
- El tema de su programa escolar de educación primaria en el que se ubica dicho problema.
- Los ensayos o relatorías que le sirvan para fundamentar teóricamente su *estrategia didáctica*.
- Organice estos materiales y sistematícelos para que elabore su *estrategia didáctica*.

Actividad 2

Diseñe y elabore su *estrategia didáctica*.

Considere

- El problema elegido para ser resuelto.
- Los contenidos temáticos.
- Las habilidades y capacidades que se van a desarrollar.
- Los conocimientos que se construirán.
- Las actitudes o hábitos que se favorecerán o formarán.
- Los valores que se van a promover.

Con base en estos considerandos

- Elabore los propósitos u objetivos de su *estrategia*.
- Elija el juego y/o los recursos necesarios para promover el interés y desencadenar la construcción de los aprendizajes.
- tiempo, secuencia, cambio;
- tiempo histórico;
- causa y efecto;
- juegos de simulación;
- dramatizaciones;
- teatro histórico;
- guiñol;
- debates;
- reconstrucciones escritas;
- buscando pistas;
- visitas a lugares próximos a la comunidad:

- * sitios arqueológicos,
- * edificios y vestigios civiles y religiosos,
- * monumentos,
- * museos,

- ejercicios orales o escritos;
- conferencias escolares;
- líneas del tiempo o espacio-temporales;
- periódicos murales;
- noticieros de la época;
- uso y/o construcción de medios (discoforum, cine-forum):

- * folletos,
- * periodiquitos,
- * historietas,
- * diaporamas,
- * videos,
- * películas,
- * discos,
- * casetes.

Recuerde

El niño aprende, principalmente, realizando actividades. Al realizar su *estrategia didáctica*, usted debe poner el énfasis en las actividades que sus alumnos van a hacer. Es cierto que los contenidos del conocimiento son importantes, pero éstos llegan a ser realmente aprendidos por los niños mediante actividades interesantes y atractivas.

- Elabore su *estrategia* a partir del juego o recurso elegido. Puede utilizar uno o varios juegos y/o recursos en su secuencia didáctica.

- Su *estrategia* debe contener por lo menos:

- Tema;
- Él o los propósitos u objetivos;
- Justificación;
- Fundamentación;
- Las actividades que deben realizar los alumnos;
- Los materiales y recursos a utilizar;
- Las actividades de evaluación.



Recomendación

Si usted considera que los productos de sus ejercicios (fichas, ensayos, relatorías, etcétera) no son suficientes para justificar y fundamentar su estrategia, acuda una vez más a las lecturas de los autores sugeridos en las Antologías Básica y Complementaria. Allí encontrará elementos que le permitan profundizar sus planteamientos.

Si tiene dificultad para diseñar su *estrategia didáctica* (actividades que debe realizar el

niño), puede tomar como modelo los juegos, los ejercicios orales y escritos y el cine que se le proponen en la Unidad III. No olvide que existen muchos otros recursos y medios para construir el conocimiento de la historia: prensa, murales, noticieros, teatro guiñol e historieta, entre otros. Todo es cuestión de imaginación y creatividad.

Actividad Final

Organice un foro en el **colectivo escolar** para debatir, confrontar, constatar y evaluar su *estrategia didáctica*.

Es recomendable que el relator del **foro** pase en limpio la relatoría con la finalidad de que sea reproducida por escrito para todos.

Reproduzcan también las *estrategias didácticas* en tantos ejemplares como compañeros sean en el **colectivo escolar** y compártanlas. Ahora, en lugar de una *estrategia*, cada profesor-alumno contará también con las que hayan elaborado sus compañeros para enriquecer su propia práctica en el aula.

AUTOEVALUACIÓN DEL CURSO

Es importante que se autoevalúe. El juicio que haga de sus estudios y del trabajo académico que llevó a cabo en este curso es valioso para acceder a nuevas tareas y nuevos logros.

Considere en su autoevaluación la construcción y reconstrucción que hizo de estructuras de acción y pensamiento; el engarce que pudo lograr para construir nuevas estructuras a partir de las primeras, el proceso continuo y solidario de trabajo colegiado y ayuda mutua en que participó; su colaboración en la solución de problemas comunes y, finalmente, cómo coadyuvó con su trabajo educativo al desarrollo del conocimiento.

Es necesario que continuamente se pregunte: ¿es bueno lo que hago, para qué, para quién? ¿Sirven a mis alumnos y a mí mismo las tareas de aprendizaje y de enseñanza que realizo? ¿Qué puedo hacer para que sirvan? Es importante autoevaluarse al final de cada sesión, unidad, curso o de cualquier experiencia de aprendizaje.

Criterios de Evaluación y Acreditación

Con base en los elementos y criterios señalados en el modelo de evaluación diseñado para la LE '94, se propone una evaluación participativa. La definición de los objetos, criterios y medios de y para la evaluación serán fijados por acuerdo entre los profesores-alumnos. No obstante, de acuerdo con el mismo modelo, ha de considerarse lo siguiente:

Para todas las *modalidades de estudio* la evaluación considera dos momentos: el primero se centra en el proceso de apropiación de información (nociones y conceptos), habilidades y actitudes que se proponen lograr con el estudio de las cuatro unidades del curso.

En cuanto al acopio y dominio de la información, es importante valorar la resignificación que hacen los estudiantes de los conteni-



dos y el manejo y aplicación de los mismos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Las habilidades que han de valorarse son aquéllas que se refieren a la organización y presentación de las ideas expresadas en productos concretos, a la presentación de problemáticas en torno a la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria y a la elaboración de supuestos explicativos y de solución para éstas.

Las actitudes de interés, apatía, resistencia, conformismo, crítica, desilusión, compromiso, preocupación, dudas, solidaridad, identidad social y profesional, justicia e igualdad, en relación con la historia, su construcción y enseñanza en el proceso mismo de la formación profesional y social, son motivo de evaluación.

En este primer momento se deberá observar y retroalimentar el proceso, a partir de las actitudes que asuman y de las tareas que realicen los estudiantes, concretadas en controles de lectura, fichas de trabajo, esquemas conceptuales, resúmenes, participaciones en la socialización del conocimiento, etcétera.

En un segundo momento de la evaluación, cada una de las estrategias didácticas, diseñadas para cada una de las unidades de estudio, deberá tener su expresión en un *producto* que recupere el proceso seguido y demuestre el logro de los propósitos. Estos productos serán la evidencia para la acreditación del curso.

La congruencia entre la información adquirida, las nociones y conceptos construidos, las actividades realizadas, las actitudes asumidas y los productos habidos en y durante el proceso, será el factor determinante para la acreditación del curso.

Algunos materiales de apoyo

Videocasetes:

- *Tlacuilo*
- *La sombra del caudillo*
- *¿Quién mató a Emiliano Zapata?*
- *¡Viva Zapata!*
- *Dieciocho lustros de la vida en México en este siglo*
- *El espejo enterrado*
- *El compadre Mendoza*
- *¡Vámonos con Pancho Villa!*
- *Mexicanos al grito de guerra*
- *El acorazado Potiomkin*
- *1900*
- *Estado de sitio*
- *Acta general de Chile*
- *Z*
- *Guerra y paz*
- *Siberiada*
- *Holocausto*
- *Testimonios zapatistas*
- *El brazo fuerte*
- *México: esplendores de treinta siglos*
- *Arte y mística del barroco*
- *Serie: Ciudades del México antiguo*

Discos y/o casetes:

- *Testimonio musical de México, INAH,*
- *Corridos de la Revolución, Vol.1, INAH,*
- *Canciones de la Intervención Francesa, INAH,*
- *50 encuentros de música y danza indígena, INI,*
- *Discos y casetes de música social contemporánea, varios intérpretes: Oscar Chávez, Joan Manuel Serrat, Violeta Parra, Nacha Guevara, Paco Ibáñez, etcétera.*

Fotografías:

- *Fotografías del Archivo Fotográfico Casasola,*
- *REIM, J.A. Historia de la fotografía, Barcelona, Oikos-Tau, 1971.*
- *SOGEZ, M. Historia de la fotografía, Madrid, Cátedra, 1981.*



Notas de la guía:

¹ Jean Chesneaux. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia de los historiadores*. México, Siglo xxi, 12a. ed.. p. 49.

² Enrique González Pedrero. *País de un solo hombre: El México de Santa Anna. Vol. I. La ronda de los contrarios*. México, FCE, 1993. p. XLV.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 17a. reimp., 1992. 159 pp.

COLL, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo xxi, 1986.

CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo xxi, 12a. ed. en español, 1991. 219 pp.

DELVAL, Juan. *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987.

HUARTE, Fernando (coord.). *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Narcea, 1988. 270 pp.

DOMÍNGUEZ, Jesús. *Infancia y aprendizaje*, Núm. 34, 1986.

FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990. 505 pp.

GONZÁLEZ, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, SEP-SETENTAS. 1973.

LE GOFF, Jaques. *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991. 269 pp.

LERNER Sigal, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío: práctica y propuesta para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990. 493 pp.

MARTÍN, Elena. *Infancia y Aprendizaje*. Núm. 24, 1983.

MUÑOZ, Rafael F. *Relatos de la Revolución*. México, SEP-SETENTAS. 1974.

PEREYRA, Carlos. *¿Historia para qué?*. México, Siglo xxi, 12a ed., 1990. 245 pp.

PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. 176 pp.

PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. 223 pp.



BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

AGUIRRE Wences, Aroldo. *El relato histórico al filo de la realidad y la imaginación*. México, Mecnograma, 1994.

BROM, Juan. *Para comprender la historia*. México, Nuestro Tiempo, 1975.

CARR, E. H. *¿Qué es la historia?*. México, Ariel, 1991. 217 pp.

COLLINGWOOD, R. G. *Idea de la historia*. México, FCE, 1972. 323 pp.

DELVAL, Juan. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987.

GOLDMAN, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1984. 119 pp.

GONZÁLEZ, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, SEP-SETENTAS, 1973.

LERNER Sigal, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío: práctica y propuesta para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE- Instituto Mora, 1990. 493 pp.

LLOPIS Carmen y Clemente Carral. *Historia en el aula*. Apuntes del IEPS, Madrid, Narcea, 1981. 51 pp.

PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia*. Sexto grado. México, edición de los autores, 1993. 176 pp.

PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. 223 pp.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A continuación se presentan algunos títulos pertinentes para profundizar los contenidos, tanto de la bibliografía básica como de la complementaria de este curso.

ARON, Raymond. *Dimensiones de la conciencia histórica*. México, FCE, 1992. 328 pp.

BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. México, Alianza Editorial, 1989. 222 pp.

FONTANA, Josep. *Historia*. Barcelona, Salvat, Colección Grandes Temas, Núm. 40, 1970.

LLOPIS, Carmen. *Los recursos en una enseñanza renovada de las ciencias sociales*. Madrid, Narcea, 1987. 187 pp.

– y M. T. Serrano. *El área de experiencias en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid, Narcea, 1985, 109 pp.

– et al., *Interacción naturaleza-sociedad en el ciclo medio*. Madrid, Narcea, 1985. 133 pp.

POZO, Juan Ignacio. et al. *Infancia y Aprendizaje*. Núm. 24, 1983.

– *Infancia y aprendizaje*. Núm. 23, 1983.

– *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34, 1986.

SEP. *Programas de educación primaria*. México, 1993.

UPN. *Análisis curricular*. Antología Básica, LE '94, México, 1995.

– *Análisis de la práctica docente*. Antología Básica, LE '94, México, 1994.

– *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Antología Básica, LE '94, México, 1995.

– *Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Antología Básica. LE '94, México, 1995.

ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México, Siglo XXI, Universidad de las Naciones Unidas, 1988. 195 pp.

MARTÍN Domínguez, Antonio. *Investigación en la escuela*. Revista de Investigación e Innovación Escolar, Núm. 18, 1992.



**CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO
DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA**

GUÍA DEL ESTUDIANTE

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

RESPONSABLE:

**AROLDO AGUIRRE WENCES
UNIDAD UPN 123, IGUALA, GRO.**

COLABORADOR:

ABEL BONILLA PÉREZ

ASESORÍA:

TERE GARDUÑO RUBIO

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

AGOSTO DE 1996



Guía del estudiante

**CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA**

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MÉXICO 2002

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rectora: **Marcela Santillán Nieto**
Secretario Académico: **Tenoch E. Cedillo Ávalos**
Secretario Administrativo: **Arturo Eduardo García Guerra**
Director de Planeación: **Abraham Sánchez Contreras**
Director de Servicios Jurídicos: **Juan Acuña Guzmán**
Directora de Docencia: **Elsa Mendiola Sanz**
Directora de Investigación: **Aurora Elizondo Huerta**
Director de Biblioteca y Apoyo Académico: **Fernando Velázquez Merlo**
Director de Difusión y Extensión Universitaria: **Javier Olmedo Badía**
Subdirectora de Fomento Editorial: **Anastasia Rodríguez Castro**

Director de Unidades UPN: **Adalberto Rangel Ruiz de la Peña**
Coordinadoras de la serie LE: **Xóchitl Leticia Moreno Fernández,**
María Virginia Casas Santín

© Derechos reservados por la UPN.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, Distrito Federal

Edición 2002

LC5309	Aguirre Wences, Aroldo
U59	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela : guía del estudiante / Aroldo Aguirre
C6001-4	Wences ; colab. Abel Bonilla Pérez - - México : UPN, 2002.
2002	39 p.
GE	Licenciatura en educación. 1. CONOCIMIENTO, TEORÍA DEL 2. HISTORIA - ESTUDIO Y ENSEÑANZA (ELEMENTAL) I. Bonilla Pérez, Abel, colab. II t.

Queda totalmente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra,
sus contenidos y portada, por cualquier medio.

Portada y diseño: Ángel Valtierra Matus; *formación:* Luis Valdés

Impreso y hecho en México

Ilustración de la portada: Óleo sobre tela de Alejandro Nava, Zacatecas, 1956.

Se reproduce en esta edición por cortesía del autor.

ÍNDICE

I. PROGRAMA INDICATIVO	7
1. PRESENTACIÓN	7
2. ESTRUCTURA DEL CURSO	8
3. UNIDADES	10
4. AUTOVALUACIÓN	13
5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	13
6. ALGUNOS MATERIALES DE APOYO	14
II. DESARROLLO DE LA GUÍA	
UNIDAD I	
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA	
Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	17
Tema 1. El saber docente cotidiano y profesional	
en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria	17
Tema 2. Una memoria de la experiencia docente	
en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria	17
Tema 3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana	
en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria	18

UNIDAD II	
ALGUNAS CONCEPCIONES TEÓRICAS, MÉTODOS Y FUNCIONES DE LA HISTORIA	20
Tema 1. La historia	20
Tema 2. Métodos de la historia	21
Tema 3. Funciones sociales de la historia	24
UNIDAD III	
UNA CAJA DE HERRAMIENTAS	
PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	28
Tema 1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia	29
Tema 2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos.	
Los juegos de simulación	30
Tema 3. El trabajo oral y el escrito, el camino del descubrimiento	30
Tema 4. Alternativas didácticas	31
UNIDAD IV	
CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	34
Tema 1. Estrategias para la acción didáctica de contenidos de historia presentes en el programa escolar de educación primaria	34
III. BIBLIOGRAFÍA	37

I. PROGRAMA INDICATIVO

Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases de historia eran como visitas al Museo de Cera o a la Región de Los Muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer para la historia que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar: traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado, con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos.

Eduardo Galeano

PRESENTACIÓN

Este cuadernillo lleva el nombre de Guía del Estudiante, justamente porque eso quiere ser para usted, una guía en sus estudios y actividades para ayudarlo a construir el conocimiento de la historia en su aula, en su escuela, en su barrio o comunidad.

Tiene la buena fortuna de ser un puente entre usted, su asesor y los autores que nos comunicamos con ustedes a partir de este documento. Le sugerimos que lo lea, lo relea y lo consulte cada vez que se disponga a estudiar esta materia. Está diseñado para orientarlo acerca de la mejor manera de realizar sus actividades y construir su conocimiento.

Si usted elige la secuencia sugerida para el sexto nivel de la licenciatura, junto con este curso llevará "Proyectos de innovación del eje metodológico", "Educación geográfica" y "La formación de valores

en la escuela y la sociedad", estas dos últimas de la Línea de Primaria. Es importante descubrir cómo pueden apoyarse estos cursos entre sí.

Para el desarrollo de este curso se parte del principio de corresponsabilidad de los participantes en él, de tal manera que todos (profesores-alumnos y asesor) hagan aportaciones desde la teoría y desde la práctica. Ambos han de comprometerse a una búsqueda teórica y a una confrontación con la práctica para los propósitos establecidos.

En cualquiera de las modalidades que usted estudie es importante consultar al asesor tantas veces como sea necesario. El asesor es un guía, un orientador, un apoyo en la búsqueda y construcción de saberes en un clima de libertad y mediante una actitud dialógica y corresponsable. El principio de corresponsabilidad compromete a profesores-alumnos y asesores para que realicen una búsqueda y construcción del conocimiento individual y conjunta y una socialización de los aprendizajes.

La licenciatura se propone la innovación de la práctica docente de los profesores-alumnos; para ello espera que éstos trasciendan, es decir, que aprendan a ser otros, que se transformen. Para lograrlo tienen que realizar actividades individuales y grupales, teóricas y prácticas que les posibiliten el acceso a la innovación y transformación de sí mismos y de su práctica educativa.

Para la construcción y adquisición del conocimiento los trabajos individual y grupal son complementarios. Ninguno de los dos predomina sobre el otro. Tanto las actividades y las tareas individuales como las grupales, siempre y cuando se planeen, posibilitan el logro de los objetivos educacionales.

Organícese con sus compañeros para trabajar en un colectivo escolar que puede ser un círculo de estudios con compañeros de la UPN, un grupo de referencia integrado por amigos o compañeros de trabajo o, al menos, la sesión grupal con el asesor de curso.

En esta modalidad el asesor tiene la tarea de consultor y asistente académico de los estudiantes, en cuanto a clarificar conceptos y categorías, organizar contenidos, utilizar métodos y bibliografías, etc. Consúltelo cada vez que lo necesite.

2. ESTRUCTURA DEL CURSO

La Unidad del curso es práctico-reflexiva y representa en sí misma una problemática generadora que puede expresarse de la siguiente manera:

Desde el saber cotidiano del profesor-alumno es importante que se reflexione sobre:

- ¿Qué historia enseña?
- ¿Para qué enseña historia?

- ¿Cómo es su práctica docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia?
- ¿Cuáles son los principales problemas en su tarea de enseñar historia?
- ¿Qué aspectos y/o elementos de su experiencia docente debe preservar y cuáles resignificar y renovar?
- ¿Cómo relaciona a la historia con los valores en la solución a problemas sociales?

Esta Unidad práctico-reflexiva quiere ser el punto de partida para un replanteamiento de la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela primaria. Al mismo tiempo se procura que alrededor de esta problemática giren los contenidos y actividades de las otras unidades.

Se inicia el curso con la reflexión, análisis y resignificación de la práctica en la Unidad I.

En las Unidades II y III se transita por la teoría en busca de elementos que revaloricen, resignifiquen y enriquezcan la práctica. Se propone como estrategia para estas unidades la siguiente secuencia de acciones pedagógicas:

- actividad preliminar previa a cada una de estas dos unidades del curso;
- lectura y análisis individual de los contenidos de cada tema;
- reflexión y constatación personal sobre las temáticas y sus tópicos, confrontación de éstos con la práctica vista desde las actividades de la primera unidad;
- búsqueda conjunta y examen en común de conceptos y categorías de cada tema, confrontación con el análisis de su experiencia hecha por los estudiantes a partir de la problemática generadora;
- puesta en común, en sesión grupal, de los contenidos de cada tema y de los aportes surgidos desde la confrontación de la teoría con la práctica;
- actividad final al concluir el estudio de los contenidos teóricos de cada unidad.

Se concluye, en la Unidad IV, con la acción, mediante la elaboración de estrategias didácticas que posibiliten innovar el quehacer docente cotidiano. En esta unidad ha de usarse la teoría para la práctica y ha de resignificarse la teoría desde la práctica. Esta unidad la construirá usted al diseñar sus estrategias didácticas. Para ello cuenta con los saberes adquiridos en las tres unidades anteriores y en los cursos de "Análisis curricular", "Corrientes pedagógicas contemporáneas" y "Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje", entre otros. Le sugerimos se remita a ellos en su momento.

3. UNIDADES

UNIDAD I REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPÓSITO

El profesor-alumno reflexionará acerca de su experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y reconstruirá su práctica profesional en este campo.

TEMAS

- 1. El saber docente cotidiano y profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria**
- 2. Una memoria de la experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria**
- 3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria**

UNIDAD II ALGUNAS CONCEPCIONES TEÓRICAS, MÉTODOS Y FUNCIONES DE LA HISTORIA

PROPÓSITO:

El profesor-alumno, a partir de diversas perspectivas teóricas, examinará algunas concepciones, teorías, métodos y funciones de la historia para enriquecer y fundamentar su práctica docente.

TEMAS

- 1. La historia**
- 2. Métodos de la historia**
- 3. Funciones sociales de la historia**

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

BLOCH, Marc. "La historia de los hombres y el tiempo", en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 21-27.

LE GOFF. "Capítulo 1", en: *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991, pp. 21-31.

FLORESCANO, Enrique. "Para qué estudiar la historia", en: *Para qué estudiar y enseñar la historia*. México, Instituto de Estudios y Sindicales de América, 2000, pp. 25-36.

MARX, Carlos y Federico Engels. "El método de la economía Política", en: *Marx, Grundris* -

- se, *Lineamientos Fundamentales para la crítica de la economía política 1857-1858. Tomo I*, México, FCE, 1985, pp. 15-22.
- BLOCH, Marc. "La observación histórica", en: *Introducción a la historia*. México FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 42-64.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel. *Para qué historia*. Barcelona, Salvat Editores, 1985, pp. 18-21.
- CHESNEAUX, Jean. "Invertir la relación pasado-presente" y "Las falsas evidencias del discurso histórico", en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12ª ed., 1991, pp. 60-86.
- HEGEL. "Prólogo", en: *Fenomenología del espíritu*. México, FCE, 1994, pp. 7-48.
- FERRO, Marc. "El espejo roto", en: *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990, pp. 465-470.
- BLOCH, Marc. "Introducción", en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 9-20.
- CHESNEAUX, Jean. "Historia y práctica social en el campo del poder" e "Historia y práctica social en el campo de las luchas populares", en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12ª ed., 1991, pp. 29-50.
- PEREYRA, Carlos. "De la múltiple utilización de la historia", en: *Historia ¿para qué? México*, Siglo XXI, 12ª ed. 1990, pp. 55-74.

UNIDAD III

UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPÓSITO:

El profesor-alumno analizará, aplicará y valorará estrategias didácticas para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

TEMAS

1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia
2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación
3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento y la enseñanza de la historia por descubrimiento
4. Alternativas didácticas

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

- DELVAL, Juan. "La construcción de las nociones sociales", en: *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987, pp. 310-317.
- PLUCKROSE, Henry. "Conceptos y destrezas", en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993, pp. 30-55 y 65-67.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 34, 1986, pp. 2-5 y 13-17.
- MARTÍN, Elena. "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 24, 1983, pp. 69-74.
- PRIETO, Ana María (coord.). "Tomemos una decisión", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp.98-99.
- ROY HALLAN. "Piaget en la enseñanza de la historia", en: Coll, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI, 1986, pp. 172-180.
- PRIETO, Ana María (coord.). "Diferencias entre liberales y conservadores", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 20-21.
- . "Telegrafando la historia", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 62-63.
- RAMÍREZ, Rafael. "La enseñanza de la historia por medio de problemas", en: *Cero en Conducta*, núm. 46, México, octubre de 1998, pp. 55-65.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. "Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia", en: *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, núm. 11, abril de 1997, pp-7-13.

UNIDAD IV
CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PROPÓSITO

El profesor alumno al contar con herramientas teórico-prácticas elaborará estrategias didácticas para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

TEMAS

1. Estrategias para la acción didáctica de contenidos de historia presentes en el programa escolar de educación primaria

4. AUTOEVALUACIÓN

Es importante que se autoevalúe. El juicio que haga de sus estudios y del trabajo académico que llevó a cabo en este curso es valioso para acceder a nuevas tareas y nuevos logros.

Considere en su autoevaluación la construcción y reconstrucción que hizo de estructuras de acción y pensamiento; el engarce que pudo lograr para construir nuevas estructuras a partir de las primeras, el proceso continuo y solidario de trabajo colegiado y ayuda mutua en que participó; su colaboración en la solución de problemas comunes y, finalmente, cómo coadyuvó con su trabajo educativo al desarrollo del conocimiento.

Es necesario que continuamente se pregunte: ¿es bueno lo que hago, para qué, para quién? ¿Sirven a mis alumnos y a mí mismo las tareas de aprendizaje y de enseñanza que realizo? ¿Qué puedo hacer para que sirvan? Es importante autoevaluarse al final de cada sesión, unidad, curso o de cualquier experiencia de aprendizaje.

5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Con base en los elementos y criterios señalados en el modelo de evaluación diseñado para la LE'94, se propone una evaluación participativa. La definición de los objetos, criterios y medios de y para la evaluación serán fijados por acuerdo entre los profesores-alumnos. No obstante, de acuerdo con el mismo modelo, ha de considerarse lo siguiente:

Para todas las modalidades de estudio la evaluación considera dos momentos: el primero se centra en el proceso de apropiación de información (nociones y conceptos), habilidades y actitudes que se proponen lograr con el estudio de las cuatro unidades del curso.

En cuanto al acopio y dominio de la información, es importante valorar la resignificación que hacen los estudiantes de los contenidos y el manejo y aplicación de los mismos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Las habilidades que han de valorarse son aquellas que se refieren a la organización y presentación de las ideas expresadas en productos concretos, a la presentación de problemáticas en torno a la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria y a la elaboración de supuestos explicativos y de solución para éstas.

Las actitudes de interés, apatía, resistencia, conformismo, crítica, desilusión, compromiso, preocupación, dudas, solidaridad, identidad social y profesional, justicia e igualdad, en relación con la historia, su construcción y enseñanza en el proceso mismo de la formación profesional y social, son motivo de evaluación.

En este primer momento se deberá observar y retroalimentar el proceso a partir de las actitudes que asuman y de las tareas que realicen los estudiantes, concretadas en controles de lectura, fichas de trabajo, esquemas conceptuales, resúmenes, participaciones en la socialización del conocimiento, etc.

En un segundo momento de la evaluación, cada una de las estrategias didácticas, diseñadas para cada unidad de estudio, deberá tener su expresión en un producto que recupere el proceso seguido y demuestre el logro de los propósitos. Estos productos serán la evidencia para la acreditación del curso.

La congruencia entre la información adquirida, las nociones y conceptos construidos, las actividades realizadas, las actitudes asumidas y los productos habidos en y durante el proceso, será el factor determinante para la acreditación del curso.

6. ALGUNOS MATERIALES DE APOYO

VIDEOCASETES

- Tlacuilo
- La sombra del caudillo
- ¿Quién mató a Emiliano Zapata?
- ¡Viva Zapata!
- Dieciocho lustros de la vida en México en este siglo
- El espejo enterrado
- El compadre Mendoza
- ¡Vámonos con Pancho Villa!
- Mexicanos al grito de guerra
- El acorazado Potiomkin
- 1900
- Estado de sitio
- Acta general de Chile
- Z
- Guerra y paz
- Siberiada
- Holocausto
- Testimonios zapatistas
- El brazo fuerte
- México: esplendores de treinta siglos
- Arte y mística del barroco
- Serie: Ciudades del México antiguo

DISCOS Y/O CASETES

- Testimonio musical de México, INAH

- Corridos de la Revolución, vol. 1, INAH
- Canciones de la Intervención Francesa, INAH
- 50 encuentros de música y danza indígena, INI
- Discos y casetes de música social contemporánea, varios intérpretes: Óscar Chávez, Joan Manuel Serrat, Violeta Parra, Nacha Guevara, Paco Ibáñez, etcétera.

FOTOGRAFÍAS

- Fotografías del Archivo Fotográfico Casasola.
- Reim J.A. *Historia de la fotografía*. Barcelona, Oikos-Tau, 1971.
- Sogez, M. *Historia de la fotografía*. Madrid, Cátedra, 1981.



III. DESARROLLO DE LA GUÍA

UNIDAD I

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPÓSITO: El profesor-alumno reflexionará acerca de su experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia y reconstruirá su práctica profesional en este campo.

Temas:

1. El saber docente cotidiano y profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.
2. Una memoria de la experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.
3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.

- ¿Cómo es la realización de su clase?
- ¿Qué formas de evaluación emplea?
- ¿Qué recursos didácticos utiliza?
- ¿Qué formas de enseñanza-aprendizaje conoce que utilizan otros profesores?
- ¿Qué opinan los alumnos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la historia?

Nota:

La solución a algunas de estas preguntas tal vez requiera que se vea a sí mismo y a otros maestros dando clases de historia. Si es así, filme y/o grabe las clases en un casete. También puede pedir a una persona externa que lo observe y anote lo que ve. Ayúdese con estos registros para contestar las preguntas.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1.
El saber docente cotidiano y profesional en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Actividad 1

Reflexione, examine y analice cómo enseña la historia en su salón de clases cotidianamente:

- ¿Qué metodología didáctica conoce para la enseñanza-aprendizaje de la historia?
- ¿Qué formas utiliza para hacer su planeación de la clase de historia?
- ¿Cómo organiza a su grupo para la clase de historia?

Tema 2.
Una memoria de la experiencia docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria

PARA EL ARCHIVO

Actividad 1

A partir de la reflexión e indagación realizadas en la actividad anterior, en su escrito no mayor de cinco cuartillas, escriba una memoria en la que se explique su experiencia docente en la en-

señanza de la historia, su concepción de historia, la utilidad de la misma y los problemas que tienen para enseñar.

Recomendaciones

1. Es importante que escriba cómo es en realidad su práctica docente y no cómo debería ser, de tal manera que se evidencien y reconozcan los problemas reales en la enseñanza de la historia.
2. Si va a estudiar en la modalidad intensiva, como no estará frente a su grupo de niños durante el tiempo en que curse la materia, le sugerimos que, en lugar de la memoria, con toda anticipación, elabore su diario de campo en la enseñanza de la historia. En el curso de "El maestro y su práctica docente" usted aprendió a hacer diarios de campo. Si no recuerda, remítase a la bibliografía de ese curso y recupere lo allí aprendido.

Tema 3. Valoración y recuperación de la acción pedagógica cotidiana en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Actividad 1

Reflexione y discuta en el *colectivo escolar*: ¿Qué aspectos y/o elementos de su experiencia docente considera que debe preservar y cuáles resignificar y renovar?

PARA EL ARCHIVO

Actividad 2

Agregue a su memoria un escrito que contenga los aspectos o elementos de su práctica docente en la enseñanza y el aprendizaje de la historia que debe preservar, resignificar o renovar. Guarde una copia de estos productos para que vaya integrando su archivo de trabajos. Los va a utilizar después.

Recomendaciones

- A lo largo de esta Guía va a encontrar palabras en **negritas** como **escriba**, **reflexio-**

ne, **resuelva**, **examine**, o frases como: **PARA EL ARCHIVO**, **PARA REFLEXIONAR**, **PARA SABER MÁS**. Unas y otras son llamadas para poner énfasis en las acciones a realizar. Así, por ejemplo, la frase **PARA EL ARCHIVO** indica que los productos, resultado de las acciones a realizar allí, deben guardarse con la finalidad de recuperarlos y utilizarlos posteriormente, sobre todo para la elaboración de estrategias didácticas porque es el propósito de la Unidad IV. La frase **PARA SABER MÁS** le remite a la bibliografía complementaria para que amplíe o profundice en el tema.

AUTOEVALUACIÓN

Es importante que se autoevalúe. El juicio que haga de la reflexión y análisis acerca de su trabajo académico y didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la historia que se llevó a cabo en esta unidad es valioso para acceder a nuevas tareas y nuevos logros.

Considere en su autoevaluación la seriedad y profundidad de su reflexión, la congruencia en la formulación y reformulación de la problemática en la enseñanza de la historia, la legitimidad y validez de su memoria y, finalmente, su participación en la socialización, recopilación y jerarquización de problemas comunes habidos en la tarea de enseñar historia.

El siguiente instrumento puede ser una guía para su autoevaluación. Usted puede elaborar otros semejantes.

- a) Reflexión, comprensión y recuperación de la práctica docente propia en la enseñanza de la historia
 - > Con claridad
 - > Vagamente
 - > No reflexioné ni recuperaré nada. Inventé mi memoria para "cumplir"
 - > No comprendí
- b) Actitud en el colectivo escolar
 - > De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué qué ideas para reelaborar la problemática en la enseñanza de la historia.
 - > De interés, por la recuperación y re-

- valoración de prácticas valiosas en la enseñanza de la historia para enriquecer mi trabajo cotidiano
- > De desinterés, porque no me fue significativo
 - > Me vi forzado a participar
- c) Recuperación de práctica en el colectivo escolar
- > Mis aportaciones generaron conclusiones grupales
- d) En general, me sentí:
- > Mis aportaciones ayudaron a la elaboración de la problemática general
 - > Mis aportaciones fueron poco significativas
 - > No hice aportaciones
 - > Muy satisfecho
 - > Satisfecho
 - > Me es indiferente
 - > Inconforme



UNIDAD II

ALGUNAS CONCEPCIONES TEÓRICAS, MÉTODOS Y FUNCIONES DE LA HISTORIA

PROPÓSITO: El profesor-alumno, a partir de diversas perspectivas teóricas, examinará algunas concepciones, teorías, métodos y funciones de la historia para enriquecer y fundamentar su práctica docente.

Temas

1. La historia.
2. Métodos de la historia.
3. Funciones sociales de la historia.

ACTIVIDAD PREVIA

PARA REFLEXIONAR

Lea detenidamente este poema.

Preguntas de un obrero que lee

*¿Quién construyó Tebas la de las siete puertas?
En los libros aparecen los nombres de los reyes.
¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?
Y Babilonia, destruida tantas veces,
¿quién la volvió siempre a construir?
¿En qué casas de la dorada Lima vivían los construc-
tores?
¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue ter-
minada la muralla China?
La gran Roma está llena de arcos de triunfo.
¿Quién los erigió?
¿Sobre quiénes triunfaron los Césares? (...)
El joven Alejandro Conquistó la India.
¿Él solo?
César derrotó a los galos.
¿No llevaba siquiera cocinero?
Felipe de España lloró cuando su flota fue hundida.*

*¿No lloró nadie más?
Federico II venció en la Guerra de los Siete Años.
¿Quién venció además de él?
Cada página una victoria.
¿Quién cocinó el banquete de la victoria?
Cada diez años un gran hombre.
¿Quién pagó los gastos?
Tantas historias.
Tantas preguntas.*

Bertolt Brecht

PARA EL ARCHIVO

- Escriba en una cuartilla las impresiones que le causó la lectura del poema de Bertolt Brecht.
- Redacte un poema con temática sobre Historia de México o Historia Regional.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1. La historia

Con el estudio de este tema queremos que examine diversas concepciones de la historia y que, con base en ellas y en sus saberes experienciales, elabore su propia concepción.

La historia se define de diversas maneras porque hay distintas formas de acercarse a ella y porque su construcción responde a diferentes intencionalidades.

También es importante examinar en los textos que le proponemos el objeto de estudio de la historia.

Actividad 1

Lea el texto "La historia de los hombres y el tiempo" (en: Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 21-27).

Resuelva

- ¿Qué elige el historiador y por qué está obligado a hacer una elección?
- ¿Qué relación hay entre lo físico y lo social?
- ¿Qué es un hecho histórico?
- ¿Qué es lo histórico?
- ¿Qué es la historia?
- ¿Cuál o cuáles son los objetos de la historia?
- ¿Qué es el tiempo histórico... Piense... es solamente el pasado o incluye también el presente y el futuro?

Reflexione

- ¿Por qué para Bloch la historia es "ciencia de los *hombres...*" y no "ciencia del *pasado*" como suele definir comúnmente?
- Es decir, para Bloch el objeto de estudio de la historia son los *hombres*, no el *pasado*. ¿Por qué?

Actividad 2

Lea el capítulo I de Le Goff, "Pensar la historia" (Barcelona, Paidós, 1991, pp. 21-31); lea la introducción de *Para qué estudiar la historia* (en: Florescano, Enrique. *Para qué estudiar y enseñar la Historia*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000, pp. 25-36).

Escriba

- La definición etimológica de historia.
- Los significados de la historia.

- La concepción de historia de Le Golf y de Florescano.
- El objeto de estudio de la historia.

Reflexione

- La dualidad historia-realidad, historia-estudio.
- Las diferencias y relaciones entre la historia como realidad social y la historia como cuerpo de conocimientos, es decir, la historia como devenir real de la sociedad y la historia como saber o reconstrucción discursiva de ese devenir; o bien, la historia como sucesión de acontecimientos y la historia como relato de esa sucesión de acontecimientos.
- ¿Puede el hombre realmente revivir la historia como realidad social o sólo la reconstruye?
- Compare el concepto de historia que dio usted en la Unidad I con las concepciones de los autores que leyó.

PARA EL ARCHIVO

Actividad 3

Elabore un ensayo de tres a cinco cuartillas con los resultados de su estudio en este tema. Présentelo a su asesor y sus compañeros en el *colectivo escolar* para que sea analizado, contrastado y socializado. Su ensayo bien puede llevar el título "La historia y su objeto". Guarde una copia para que lo utilice en la integración de sus trabajos finales de la unidad y del curso.

Tema 2.

Métodos de la historia

Este tema tiene el propósito de que usted analice algunas formas y técnicas para acercarse a la historia y pueda construirla como cuerpo de conocimientos.

Ya aprendimos que todos tenemos historia, es decir, todos somos seres históricos; como parte de la sociedad participamos en su devenir, justamente porque somos sujetos actuantes en los acontecimientos sociales. ¿Cómo acercarse a esos acontecimientos o hechos para traducirlos

en cuerpo de conocimientos? ¿Cómo registrar los acontecimientos sociales y re-construirlos en un relato, un vídeo, un diagrama, una película, un periódico mural?

El estudio de este tema tiene la intención de introducirlo en esta problemática. Es importante considerar que la historia es una ciencia social en construcción, por eso mismo no sólo sus conceptos deben ser flexibles, sino también su metodología. No obstante, debemos esforzarnos por expresar, sin deformarlas, las acciones humanas.

Los autores que le proponemos para esta temática asientan como premisa que es imposible reconstruir los hechos humanos en un discurso o relato y presentarlos "tal como fueron", porque quien los *re-construye* lo hace desde su particular punto de vista. Es decir, en la historia como en las demás ciencias sociales quien las examina, analiza, estudia y reconstruye siempre lo hace desde sus intereses, desde su propio ser histórico cargado de valoraciones, ideología, referentes teóricos o ausencia de ellos; de identidad nacional, sexual, racial, de clase, etc. De tal manera que el historiador, o quien quiera escribir los hechos humanos en un relato histórico, no puede despojarse de todo ello y ser imparcial para ir a los acontecimientos sociales y estudiarlos como si fueran "cosas", carentes de toda valoración e ideología, tal como propone el positivismo.

Ciertamente es importante hacer un esfuerzo para acercarse a los hechos pasados, descubrirlos, registrarlos y describirlos tal como fueron, haciendo uso de los testimonios que se encuentren. Pero... ¿podemos creer, sin más, en todos los testimonios históricos sin examinarlos, analizarlos y criticarlos? ¿Podemos aceptar sin valoración lo que los testigos de la historia manifiestan como su verdad?

La historia es una ciencia en movimiento, y por eso mismo es dinámica; su estudio y reconstrucción también reclaman acción por parte del sujeto, acción que se concreta en obra, y ésta no es solamente registro de lo dado, de los datos, de los testimonios, sino también reconstrucción de los mismos. La historia como cuerpo de conocimientos, la historia como saber es, finalmente, una síntesis de lo dado por los hechos y

testimonios y de lo recreado por el historiador a partir de ellos.

PARA REFLEXIONAR

Actividad 1

"El método de la economía Política" de Carlos Marx y Federico Engels (en: Marx. *Grundrisse... Lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política 1857-1858*. Tomo I, México, FCE, 1985, pp. 15-22). Para el análisis del presente texto se le sugiere tomar en cuenta las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles son los problemas fundamentales planteados por el autor?
2. ¿Cuál es la cuestión central o tesis que aborda o define al autor?
3. ¿Cómo fundamenta su tesis?
4. ¿Qué problemas de comprensión ha tenido en la lectura de este texto?
5. La exposición de la tesis le convence ¿dónde se halla la fuerza de su argumentación?
6. ¿Puede cuestionar algunas afirmaciones del texto? ¿Cuáles?
7. ¿Es capaz de formular y fundamentar alguna tesis contraria a la del autor?
8. ¿El autor aborda cuestiones importantes que después no desarrolla? ¿Cuáles?
9. ¿Puede aportar algo al esclarecimiento de tales cuestiones?
10. En síntesis ¿qué le ha descubierto este texto?
11. ¿En qué relación se encuentran las cuestiones aquí debatidas con sus conocimientos y con sus concepciones y experiencias?

Actividad 2

Lea el texto "La observación histórica" de Marc Bloch. En éste, el historiador propone ir a los testimonios para conocer el pasado; además lea *Para qué historia* de Manuel Tuñón de Lara (Barcelona, Salvat Editores, 1985, pp. 18-21). Esta lectura trata acerca de las fuentes como materia prima de la historia.

Resuelva

- ¿Qué es un testimonio según Bloch y Tuñón de Lara?

- ¿Cuántos tipos de testimonios hay según los autores?
- Bloch afirma que la historia es "la ciencia de los hombres en el tiempo", si es así, el objeto de estudio de la historia son los hombres.
- Entonces ¿cómo utilizar los testimonios para reconstruir los hechos humanos?
- Bloch dice que la observación y el registro de los testimonios por el registro mismo no dicen nada. Las huellas se manifiestan cuando se sabe descubrirlas, los testimonios hablan cuando se sabe interrogarlos. ¿Qué tiene que hacerse para descubrir huellas y hacer "hablar" a los testimonios?
- ¿Cómo es el papel del sujeto en esta tarea?
- De acuerdo con Marc Bloch, ¿cómo organizar una búsqueda de testimonios para investigar la historia de la comunidad y cómo usar esos testimonios para re-construirla con los alumnos de educación primaria?

Actividad 3

Para esta actividad le proponemos la lectura de dos textos: "Invertir la relación pasado-presente" y "Las falsas evidencias del discurso histórico", ambos tomados de Jean Chesneaux (*¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12ª ed., 1991, pp. 60-86).

Resuelva

- ¿Por qué el presente tiene primacía sobre el pasado?
- ¿Por qué la Edad Media, por ejemplo, se sitúa cerca de nuestras preocupaciones?
- Chesneaux dice que hay que reconstruir la historia mirando en torno nuestro, mirando a los hombres, las cosas y los acontecimientos actuales en contacto con el presente. ¿Por qué?
- Chesneaux hace un análisis y una crítica de ciertas categorías de la historia, tales como *hecho histórico, fuentes, estudios, diacronía, sincronía, periodización, cuantificación*, etcétera. ¿Por qué el hecho histórico no es verdadero o falso de una vez para siempre? ¿De qué depende su verdad o falsedad?
- ¿Qué son las fuentes y qué son los trabajos

o estudios? ¿Cómo actuar con ellos para reconstruir el pasado?

- Chesneaux critica la importancia que ciertos estudios de la historia le dan al par categorial *diacronía-sincronía*; él propone que "en lugar del cuadriculado *diacronía-sincronía*, al cual el observador es exterior, se puede considerar una especie de espiral en el centro de la cual se encuentre el observador interior del campo histórico". ¿Por qué? Explique ampliamente sus razones.
- ¿Por qué según Chesneaux es preferible el análisis cualitativo al cuantitativo?
- ¿Por qué es conveniente hacer un discurso o relativo histórico diferente al que realiza por lo común el historiador convencional?
- La relación entre el sujeto, el pasado y el mundo en que vivimos ha de ser activa. ¿Por qué?

PARA EL ARCHIVO

Actividad 4

Escriba un ensayo de cinco a seis cuartillas en el que recoja y sistematice las respuestas que encontró al realizar las actividades de este tema. Su escrito bien puede llamarse "La re-construcción de la historia". Llévelo al *colectivo escolar* y socialícelo con sus compañeros.

Actividad 5

Elija un acontecimiento social de actualidad y haciendo uso de sus conocimientos en este tema *reconstrúyalo*.

- Organice la búsqueda de información de acuerdo con lo que proponen Marc Bloch y Jean Chesneaux.
- Recuerde que, según Bloch, no basta con la observación y el registro de los testimonios, sino que hay que hacerlos "hablar". Atienda el papel activo del sujeto en todo el proceso. Aquí, usted es el sujeto que estudia.
- Ponga atención en cómo recoger la información de los hechos, de dónde y desde dónde recogerla.
- Analice cómo el acontecimiento social que elija es vivido y valorado desde diferentes

actores (grupos humanos, identidades de clase, racial, étnica, sexual, social) y desde diferentes factores. Es decir, atienda a la relación entre el sujeto, el acontecimiento estudiado y el mundo en que se vive.

PARA SABER MÁS

Si desea profundizar o ampliar sus conocimientos en esta temática remítase a su Bibliografía Complementaria. Allí encontrará la lectura "Testimonios históricos" de Henry Pluckrose, la cual le orientará sobre cómo utilizar los testimonios para re-construir la historia con los niños.

Además lea el "Prólogo" de Fenomenología del espíritu de G. W. F. Hegel (México, Fondo de Cultura Económica, 1994, pp. 7-48) donde encontrará el sustento filosófico de la historia, que ampliará su horizonte sobre las concepciones de la misma.

Para la elaboración de su análisis retome las 10 preguntas contenidas en la actividad 1 de este tema.

Tema 3. Funciones sociales de la historia

Con el estudio de este tema se tiene que resolver un problema: ¿Para qué sirve la historia? ¿Para qué estudiamos y enseñamos historia? Al tratar de resolver estas cuestiones nos referimos al papel *función* que los hombres queremos darle a la historia como ciencia. Es decir, ¿cuál es la *función* o *funciones* sociales de la historia?

Recuerde que ya en la Unidad I se le preguntó para qué enseña historia. Antes de iniciar el estudio de los textos que le proponemos revise la respuesta que dio en esa ocasión. Compárela después con lo que los autores de los textos afirman acerca de la *función* o *funciones* sociales de la historia.

Actividad 1

Lea "El espejo roto" (en: Ferro, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990, pp. 465-470).

Resuelva

- ¿Por qué el pasado no es igual para todos?
- ¿A qué intereses responde la historia oficial o institucional?
- ¿Qué justifica la convivencia de varias historias?
- ¿Por qué la historia oficial muere con las instituciones que la elaboran y proclaman?
- ¿Por qué es impostura pretender una historia única?
- ¿Cómo construir la historia sobre bases nuevas?
- ¿Qué historia sería ésa?
- ¿Cuál es la diferencia entre historia oficial, historia de los vencidos e historia?

Actividad 2

Sin duda usted se dio cuenta de que la historia oficial y la historia de los vencidos realizan *funciones* diferentes. Escriba un pequeño texto en donde manifieste tales *funciones* diversas.

Actividad 3

Lea los textos "Introducción" (en: Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 9-20); "Historia y práctica social en el campo del poder" e "Historia y práctica social en el campo de las luchas populares" (en: Chesneaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12ª ed., 1991, pp. 29-50).

Resuelva

- ¿Para qué sirve la historia según Marc Bloch?
- ¿Para qué interrogar al pasado?
- Bloch dice que la historia sirve al *homo faber*, al *homo politicus*, al *homo sapiens* y al *homo ludens*. Es decir, la historia posee una *función* práctica, una *función* político-social, una *función* teórica y una *función* lúdica. No obstante, señala que es la *función* teórica la legítima historia. ¿Por qué?
- Chesneaux por su parte pone el énfasis en la *función* social (ideológica-política) de la historia. ¿Qué opina usted?

- ¿Cuál es la función de la historia en el campo de poder según Chesneaux, para qué se convoca y se llama a la historia desde el poder?
- ¿Qué hay que hacer para darle un uso distinto a la historia a fin de que ésta sirva a las clases populares?
- Parece que, finalmente, Chesneaux estaría de acuerdo con Bloch al reivindicar la función teórica de la historia cuando dice "El rigor científico [...] es una de las condiciones de un análisis político coherente"¹. Por otra parte, Enrique González Pedrero afirma "Un pasado mentiroso conduce a un presente mentiroso"². ¿Qué opina usted? Argumente su respuesta en un pequeño escrito.

Actividad 4

Lea el texto de Luis González, "De la múltiple utilización de la historia" (en: Pereyra, Carlos. *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 12ª ed., 1990).

Examine

- Las diversas funciones de la historia que explica Luis González
- Para Luis González existen cuatro géneros históricos. A cada género le corresponde una función de la historia. Tomando en cuenta esto, complete el siguiente cuadro:

**CUADRO CONCEPTUAL
CUATRO GÉNEROS-CUATRO FUNCIONES**

Historia Antigua	Historia Crítica	Historia de bronce	Historia Científica
Sirve para...	Sirve para...	Sirve para...	Sirve para...

- El cuadro sólo es una muestra, usted puede ampliarlo tanto como sea necesario.
- ¿Estaría usted de acuerdo en que solamente el último género histórico se ocupa de la historia científica?
- De acuerdo con esta clasificación ¿qué tipo de historia ha de construirse con los niños en la escuela?

Preséntelo a su asesor y sus compañeros en el colectivo escolar para que sea analizado, contrastado y socializado. Su escrito bien puede llevar el título "Las funciones sociales de la historia" o "¿Para qué sirve la historia?" u otro parecido. Guarde una copia de él para que lo utilice en la integración de sus trabajos finales de la unidad y del curso.

PARA EL ARCHIVO

Actividad 5

Elabore un ensayo de tres a cinco cuartillas con los resultados de su estudio en este tema.

¹ Chesneaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia de los historiadores*, 12ª ed. México, Siglo XXI, p. 49.

² González Pedrero, Enrique. *País de un solo hombre: El México de Santa Anna*. Vol. I, La ronda de los contrarios. México, FCE, 1993, p. XLV.

ACTIVIDAD FINAL

En su colectivo escolar integre tres equipos que profundicen en cada uno de los temas de esta unidad para posteriormente organizar un foro para poner en debate, confrontar, constatar y enriquecer los conceptos que se construyeron acerca de la historia, sus funciones sociales y su metodología. Es recomendable que el relator del foro ponga en limpio y reproduzca para todos la relatoría.

AUTOEVALUACIÓN

1. Análisis de la información

- a) Identificación de las ideas centrales
 - > Con claridad
 - > Vagamente
 - > No las identifiqué
- b) Comprensión y contrastación con la práctica docente
 - > Con claridad
 - > Vagamente
 - > No comprendí

2. Aportación al proceso grupal

- a) En relación con el contenido
 - > Mis aportaciones generaron conclusiones grupales
 - > Mis aportaciones permitieron precisar contenidos
 - > Mis aportaciones fueron poco significativas
 - > No hice aportaciones
- b) Actitud en el colectivo escolar y/o en la asesoría
 - > De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué conocimientos
 - > De interés, por la relación que tienen contenidos y prácticas con mi trabajo cotidiano
 - > De desinterés, porque no me fue significativa
 - > Me vi forzado a participar

3. Actitud personal

- a) Actitud hacia los contenidos
 - > De interés, porque los comprendí
 - > De interés por su relación con mi práctica docente
 - > De desinterés, porque no me fueron significativos
 - > Me vi forzado a leer
- b) Actitud en el colectivo escolar y/o en la asesoría
 - > De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué conocimientos
 - > De interés, por la relación que tienen

contenidos y prácticas con mi trabajo cotidiano

> De desinterés, porque no me fue significativa

> Me vi forzado a participar

4. En general me sentí

Muy satisfecho

Satisfecho

Inconforme

BIBLIOGRAFÍA

- BLOCH, Marc. "La historia de los hombres y el tiempo", en: *Introducción a la historia*. México FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 21-27.
- LE GOFF, "Capítulo 1", en: *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991, pp. 21-31.
- FLORESCANO, Enrique. "Para qué estudiar la historia", en: *Para qué estudiar y enseñar la Historia*. México, Instituto de Estudios y Sindicales de América, 2000, pp. 25-36.
- MARX, Carlos y Federico Engels. "El método de la economía Política", en: *Marx Grundris - se... Lineamientos Fundamentales para la Crítica de la economía política 1857-1858*. Tomo I, México, FCE, 1985, pp. 15-22.
- BLOCH, Marc. "La observación histórica", en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 42-64.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel. *Para qué historia*. Barcelona, Salvat, 1985, pp. 18-21.
- CHESNEAUX, Jean. "Invertir la relación pasado-presente" y "Las falsas evidencias del discurso histórico", en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12ª ed., 1991, pp. 60-86.
- HEGEL, G.W. F. "Prólogo", en: *Fenomenología del espíritu*. México, FCE, 1994, pp. 7-48.
- FERRO, Marc. "El espejo roto", en: *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990, pp. 465-470.
- BLOCH, Marc. "Introducción", en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, pp. 9-20.
- CHESNEAUX, Jean. "Historia y práctica social en el campo del poder" e "Historia y práctica social en el campo de las luchas populares", en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado?*

A propósito de la historia y los historiadores.
México, Siglo XXI, 12ª ed., 1991, pp. 29-50.

PEREYRA, Carlos. "De la múltiple utilización de la historia", en: *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 12ª ed., 1990, pp. 55-74.



UNIDAD III

UNA CAJA DE HERRAMIENTAS

PARA CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA

EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPÓSITO: El profesor-alumno analizará, aplicará y valorará estrategias didácticas para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

Incursionar en el campo de la enseñanza de la historia significa enfrentarse a muchos problemas que pueden agruparse en dos campos: uno corresponde al área disciplinar donde se ubican la teoría, los métodos y las funciones sociales de la historia, lo cual ya se abordó en la unidad anterior. Un segundo campo tiene que ver con cuestiones de tipo psicopedagógico, en las cuales se enmarcan la práctica docente, las características del pensamiento del niño y las estrategias didácticas. Esta segunda dimensión será el campo de estudio de la Unidad III.

El punto de relación está en que no es suficiente, para innovar la práctica docente, conocer la teoría de la historia o manejar o manejar cierta información historiográfica, o a la inversa, centrarse únicamente en las estrategias didácticas, sino que es necesario considerar en la enseñanza de la historia los dos campos el disciplinar y el psicopedagógico. Las unidades de estudio II y III están diseñadas para abordar estos dos campos inseparables.

En esta Unidad III se le ofrecen lecturas y ejercicios que primero, evidencian las limitaciones que tienen los niños en la adquisición de nociones histórico-sociales, específicamente nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento histórico, y, segundo, presentan estrategias didácticas que posibilitan el aprendizaje y construcción de la historia, a la vez que de-

sarrollan el pensamiento del niño y sus habilidades cognitivas.

Temas

1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia .
2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación.
3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento y la enseñanza de la historia por descubrimiento.
4. Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia.

ACTIVIDAD PREVIA

PARA REFLEXIONAR, ANALIZAR Y COMENTAR

Esta actividad tiene la finalidad de sensibilizarlo e introducirlo en la problemática que presentan los niños para adquirir las nociones espacio-temporales básicas para el conocimiento y construcción de la historia.

Se le propone que investigue la dificultad que tienen sus alumnos para:

- Manejar el tiempo histórico;

- Ubicar en el espacio acontecimientos históricos;
- Relacionar el pasado con el presente;
- Determinar las causas de un acontecimiento histórico;
- Comprender conceptos históricos.

Para ello aplique el siguiente ejercicio, de preferencia a alumnos de 5º o 6º grados de educación primaria. El ejercicio puede ser modificado o sustituido por otro semejante adaptándolo a alumnos de grados inferiores. La exploración también puede hacerse oralmente; por ejemplo, puede realizarse una entrevista en la que se graben las respuestas para analizarlas después.

Ejercicio

1. Si Cristóbal Colón llegó a América en 1492, ¿en qué siglo ocurrió esto?
2. Si la Independencia de México se consumó en 1821, ¿cuántos años hace que México es independiente?
3. Ordena los siguientes acontecimientos. Al que ocurrió primero escríbele en la raya el número 1, al que le siguió el número 2 y así sucesivamente hasta el número 5.
 - La expropiación petrolera.
 - Benito Juárez es presidente de México.
 - Poblamiento indígena del Continente Americano.
 - La Independencia de México.
 - Cristóbal Colón llega a América.
4. Une con una línea los siguientes acontecimientos históricos con algunas de las causas que los provocaron.

La Independencia de México

La Revolución Mexicana

- Porfirio Díaz gobierna durante 30 años.
- El dominio español durante 300 años
- La inconformidad de españoles criollos por no ocupar altos puestos en el gobierno virreinal.
- La expropiación petrolera.
- Las ideas de la Ilustración.
- La reelección de Porfirio Díaz.
- Las tiendas de raya.
- ¡Tierra y libertad!

5. Investiga cuál era la división política (entidades) de México en las primeras décadas del siglo XIX, durante el Imperio de Maximiliano, y en el México actual.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1.

Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimientos de la historia

Actividad 1

Lea los textos "La construcción de las nociones sociales" (en: Delval, Juan. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987, pp. 310-317); "Conceptos y destrezas" (en: Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata 1993, pp. 30-55 y 65-67).

Elabore fichas de estudio en las cuales registre sus conclusiones y dificultades en el estudio en cuanto a:

- Las nociones de tiempo y espacio en el niño
- Los conceptos básicos para la reflexión histórica: tiempo, secuencia, cambio y causa efecto.
- Hacia dónde debe estar encaminada la enseñanza de la historia, según Delval y Pluckrose.

Participe en la sesión grupal apoyándose en sus fichas de estudio para hacer una puesta en común acerca de las cuestiones anteriores. Si estudia en la modalidad a distancia, presente los resultados de su estudio al asesor y coméntelos con él.

Reflexione

¿Cómo interpreta los resultados del ejercicio aplicado a sus alumnos en la actividad previa, a la luz del estudio y análisis de las lecturas de Delval y Pluckrose?

¿Considera que esta reflexión le motiva a transformar su práctica en la enseñanza de la historia? ¿Por qué?

PARA EL ARCHIVO

Actividad 2

Tomando como modelo las estrategias que sugiere Henry Pluckrose y considerando la edad que tienen sus alumnos y los contenidos del programa del grado que atiende, elabore ejercicios para desarrollar los siguientes conceptos:

- Secuencia
- Tiempo
- Comprensión
- Causa y efecto

Ponga en práctica con su grupo de niños estos ejercicios.

Lleve al *colectivo escolar* productos hechos por sus alumnos y comente la importancia de estos ejercicios en la formación del pensamiento del niño, para la adquisición y construcción del conocimiento básico.

PARA SABER MÁS

Si desea conocer otros puntos de vista acerca de las nociones y conceptos estudiados en este tema, consulte, de su Bibliografía Complementaria: "El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: El factor tiempo y el factor espacio" (en: Lernes Sigal, Victoria. *La enseñanza de Clío*. México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990, pp. 209-222) y "Todos tenemos historia" (en: Prieto, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 8-12).

Tema 2.
La empatía y la comprensión de conceptos históricos.
Los juegos de simulación

Actividad 1

Lea y analice los textos:

"Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía" (en: Domínguez, Jesús. *Infancia y aprendizaje*, núm. 34, 1986, pp. 2-5 y 13-17).

"Jugando a hacer historia: los juegos de simula-

ción como recurso didáctico" (en: Martín, Elena. *Infancia y aprendizaje*, núm. 24, 1983, pp. 69-74).

"Tomemos una decisión" (en: Prieto, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 98-99).

En el *colectivo escolar* o en un grupo de niños de 6° grado:

- Ponga en práctica el juego de simulación "Tomemos una decisión".
- Haga sus observaciones.
- Discuta con el asesor y con los compañeros del *colectivo* las habilidades y destrezas que podrían desarrollar en los niños los juegos de simulación, así como sus ventajas y posibles limitaciones para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

PARA EL ARCHIVO

Piense y enliste contenidos históricos, sobre todo su programa escolar, posibles de convertir en juegos de simulación. Explique las razones por las cuales eligió dichos contenidos

PARA SABER MÁS

Si desea ampliar, confirmar o contrastar la información sobre los juegos de simulación remítase al texto "Los juegos de simulación" (en: Juan Delval. *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987, pp. 275-283).

Tema 3.
El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento y la enseñanza de la historia por descubrimiento

Actividad 1

De su Bibliografía Básica lea y analice los textos:

"Piaget en la enseñanza de la historia" (en: Coll, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI, 1986, pp. 172-180).

"Diferencias entre liberales y conservadores" (en: Prieto, Ana María (coord.). *Mi libro de histo -*

ria. *Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 20-21).

"Telegrafando la historia" (en: Prieto, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 62-63).

"La enseñanza de la historia por medio de problemas", de Rafael Ramírez (en: *Cero en Conducta*, núm. 46, México, octubre de 1998, pp. 55 a 65).

En el *colectivo escolar* o en un grupo de 6° grado:

Practique las actividades "Debate entre liberales y conservadores" y "Telegrafando la historia".

Analice y discuta los ejercicios realizados en el grupo, atendiendo a los planteamientos del texto "Piaget en la enseñanza de la historia" Considere los siguientes puntos:

- Habilidades y destrezas que desarrollan en los niños ejercicios orales y escritos como los anteriores.
- Forma en que contribuye el método de descubrimiento en la construcción del pensamiento en el niño.
- Aplique en su grupo la estrategia didáctica propuesta por Rafael Ramírez, comente los resultados con sus compañeros y asesor.
- Ventajas y limitaciones de los ejercicios para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

PARA SABER MÁS

Si desea conocer otra estrategia en la cual se utiliza el método de descubrimiento acuda a la lectura de "El misterioso caso de la valija perdida" (en: Prieto, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 20-21).

PARA EL ARCHIVO

Sugiera contenidos históricos que puedan convertirse en actividades de aprendizaje (ejercicios orales y escritos) en las que sea pertinente utilizar el método de descubrimiento.

Tema 4. Alternativas didácticas

Actividad 1

Lea y analice el texto "Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia" (de Galván Lafarga, Luz Elena, en *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, núm. 11, abril de 1997, pp. 7-13).

Considere las estrategias que utiliza Galván en la historia oral y elabore un ejercicio que involucre a los padres o abuelos de sus alumnos. Recupere sus testimonios.

Individualmente o en el *colectivo escolar* elabore una lista de lugares próximos a la escuela donde desempeña su práctica profesional que sean posibles de visitar y utilizar para la construcción del conocimiento de la historia, tales como:

- sitios arqueológicos
- edificios y vestigios
- monumentos
- museos
- otros

Enliste temas del programa escolar de primaria acerca de la historia de una comunidad posibles de ser indagados mediante el uso de los testimonios orales

Elabore un listado con títulos de películas que aborden temas históricos y clasifíquelas como mejor le parezca.

Actividad 2

Vea una película que se refiera a un tema histórico.

Examine la importancia de las actividades previas, durante y posteriores a la proyección de una película ante un grupo de alumnos de educación primaria.

En el *colectivo escolar* o mínimamente con su asesor comente sobre:

- El tiempo que mantiene la atención un alumno de primaria en la proyección de

un material videográfico, sobre la pertinencia de realizar una guía de observación y sobre las múltiples formas en que se puede utilizar el cine para la construcción del conocimiento de la historia.

- La potencialidad de otros medios como: la radio, la prensa, la televisión, la fotografía, el cartel, la novela, el teatro, mapas, el museo, la historieta, como recursos para la enseñanza de la historia.

PARA SABER MÁS

Si considera conveniente ampliar o profundizar sus conocimientos sobre éste, lea, de su Bibliografía Complementaria:

"Microhistoria para multiMéxico" (en: González, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, Clío/El Colegio Nacional, 1997, pp. 49-65).

"Sugerencias para la enseñanza de la historia" *Serie de Guías de Historia de México*. SEP, CNTE y SNTE, 1992, pp. 24-72.

Recomendación

Lleve a la asesoría y/o al colectivo escolar productos de los niños que manifiesten la puesta en marcha de estrategias y el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Apóyese en ellos para su participación en el debate. Socialice los trabajos de los niños. Comparta sus experiencias con los compañeros del colectivo.

AUTOEVALUACIÓN

Como sugerencia se le propone el siguiente instrumento de autoevaluación. Usted puede elaborar y utilizar otros semejantes para autoevaluar la realización de actividades.

1. Análisis de la información

- a) Identificación de las ideas centrales
 - > Con Claridad
 - > Vagamente
 - > No las identifiqué
- b) Comprensión y contrastación con la práctica docente

- > Con claridad
- > Vagamente
- > No comprendí

2. Uso y recuperación de las estrategias propuestas en mi práctica docente.

- a) En mi salón de clases
 - > Las propuestas permitieron innovar mi práctica educativa.
 - > Las estrategias me dieron pautas para elaborar otras y enriquecer mi práctica educativa.
 - > No entendí cómo utilizar las propuestas
 - > No me interesa innovar mi práctica docente.

- b) En el colectivo escolar
 - > Enriquecí el saber colectivo con la aportación de nuevas estrategias didácticas.
 - > Mis aportaciones permitieron generar nuevas estrategias didácticas.
 - > Aporté trabajos de mis alumnos que manifestaban la aplicación de estrategias.
 - > Mis aportaciones fueron poco significativas
 - > No hice aportaciones.

3. Actitud personal

- a) Actitud hacia los contenidos y estrategias presentados
 - > De interés, porque los comprendí
 - > De interés, por su utilidad para mejorar mi práctica docente
 - > De desinterés, porque no me fueron significativos
 - > Me ví forzado a leer los contenidos y a utilizar las estrategias

- b) Actitud en el colectivo escolar y/o en la asesoría
 - > De interés, porque reafirmé y/o clarifiqué conocimientos y adquirí habilidades, hábitos y actitudes.
 - > De interés, porque aprendí nuevas estrategias y prácticas para enseñar historia.
 - > De desinterés, porque no me fueron

significativas
> Me ví forzado a participar.

4. En general me sentí:
Muy satisfecho
Satisfecho
Indiferente
Inconforme

BIBLIOGRAFÍA

- DELVAL, Juan. "La construcción de las nociones sociales", en: *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987, pp. 310-317.
- PLUCKROSE, Henry. "Conceptos y destrezas", en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata 1993, pp. 30-55 y 65-67.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 34, 1986, pp. 2-5 y 13-17.
- MARTÍN, Elena. "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en: *Infancia y aprendizaje*, núm. 24, 1983, pp. 69-74.
- PRIETO, Ana María (coord.). "Tomemos una decisión", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 98-99.
- ROY, Hallan. "Piaget en la enseñanza de la historia", en: Coll, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI, 1986, pp. 172-180.
- PRIETO, Ana María (coord.). "Diferencias entre liberales y conservadores", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, Edición de los autores, 1993, pp. 20-21.
- . "Telegrafando la historia", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, pp. 62-63.
- RAMÍREZ, Rafael. "La enseñanza de la historia por medio de problemas", en: *Cero en Conducta*, núm. 46, México, Octubre de 1998, pp. 55-65.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. "Alternativas didácticas para la enseñanza de la historia", en: *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, núm. 11, abril de 1997, pp. 7-13.



UNIDAD IV

CONTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

PROPÓSITO: El profesor-alumno al contar con las herramientas técnico-prácticas elaborará estrategias didácticas para la construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1.
Estrategias para la acción didáctica de contenidos de historia presente en el programa escolar de educación primaria

El programa del curso "La construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria" está diseñado de tal manera que las cuatro unidades están estrechamente relacionadas y estructuradas en una totalidad. La Unidad IV es la parte integradora de las tres anteriores y del curso como totalidad, por lo que se requiere regresar a ellas para rescatar y recuperar las reflexiones, experiencias, aprendizajes y productos realizados a lo largo del curso, con el fin de integrar el trabajo final.

El trabajo a realizar en la Unidad IV es propiamente la actividad final del curso, puesto que las actividades propuestas en esta unidad son para recuperar los aprendizajes adquiridos y construidos en las otras tres y, con base en ellos, elaborar estrategias didácticas para construir y enseñar la historia en su grupo de educación primaria.

Las actividades que se le proponen a continuación, son las mínimas para que usted diseñe una estrategia didáctica que le sirva para enseñar y construir el conocimiento de la historia en su es-

cuela. Usted puede pensar y realizar otras actividades, tal vez más creativas e interesantes. También, a partir de esta estrategia, puede elaborar muchas otras para realizar su quehacer didáctico con mayor gusto y mejores resultados.

Actividad 1

Regrese a las unidades I, II y III y recupere los productos de su archivo. Recuerde, en su archivo tiene lo siguiente:

Para elegir el problema, justificar y fundamentar su estrategia refiérase a:

Unidad I

- Memoria o diario de campo donde se explica su experiencia docente en la enseñanza de la historia.
- Los principales aspectos en la enseñanza de la historia que debe preservar, resignificar o renovar.

Unidad II

- Impresiones del poema de Brecht.
- Ensayo: La reconstrucción de la historia.
- Ensayo: La historia y su objeto.
- Ensayo: Las funciones sociales de la historia.

Unidad III

- Actividad. Reflexión acerca de la dificultad que tienen los niños en la adquisición de las nociones espacio-temporales y conceptos básicos, para el aprendizaje de la historia.

Para elegir la estrategia refiérase a:

- Ejercicios sobre secuencia, tiempo, comprensión, causa-efecto.
- Ejercicio de estudio familiar.
- Lista de contenidos para juegos de simulación.
- Lista de lugares a visitar y de temas relacionados con la historia de la comunidad.
- Lista de contenidos para ejercicios orales y escritos.
- Lista de títulos de películas que abordan temas históricos.

Elija

- El principal problema que registró para la enseñanza de la historia.
- El tema de su programa escolar de educación primaria en el que se ubica dicho problema.
- Los ensayos o relatorías que le sirvan para fundamentar teóricamente su estrategia didáctica.
- Organice estos materiales y sistematícelos para que elabore su estrategia didáctica.

Actividad 2

Diseñe y elabore su estrategia didáctica.

Considere

El problema elegido para ser resuelto.

- Los contenidos temáticos.
- Las habilidades y capacidades que se van a desarrollar.
- Los conocimientos que se construirán.
- Las actitudes o hábitos que se favorecerán o formarán.
- Los valores que se van a promover.

Con base en estos considerandos elabore los propósitos u objetivos de su estrategia.

Elija el juego y/o los recursos necesarios para promover el interés y desencadenar la construcción de los aprendizajes.

- Tiempo, secuencia, cambio;
- tiempo histórico;
- causa y efecto;
- juegos de simulación;
- dramatizaciones;
- teatro histórico;
- guiñol;
- debates;
- reconstrucciones escritas;
- buscando pistas;
- visitas a lugares próximos a la comunidad:
 - > sitios arqueológicos,
 - > edificios y vestigios civiles y religiosos,
 - > monumentos,
 - > museos,
- ejercicios orales o escritos;
- conferencias escolares;
- líneas del tiempo o espacio-temporales;
- periódicos murales;
- noticieros de la época;
- uso y/o construcción de medios (discofórum, cine-fórum):
 - > folletos,
 - > periodiquitos,
 - > historietas,
 - > diaporamas,
 - > videos,
 - > películas,
 - > discos,
 - > casetes.

Recuerde

El niño aprende, principalmente, realizando actividades. Al realizar su estrategia didáctica, usted debe poner el énfasis en las actividades que sus alumnos van a hacer. Es cierto que los contenidos del conocimiento son importantes, pero éstos llegan a ser realmente aprendidos por los niños mediante actividades interesantes y atractivas.

Elabore su estrategia a partir del juego o recurso elegido. Puede utilizar uno o varios juegos y/o recursos en su secuencia didáctica.

Su estrategia debe contener por lo menos:

- Tema;
- El o los propósitos u objetivos;
- Justificación;
- Fundamentación;
- Las actividades que deben realizar los alumnos;
- Los materiales y recursos a utilizar;
- Las actividades de evaluación .

Recomendación

Si usted considera que los productos de sus ejercicios (fichas, ensayos, relatorías, grabaciones, videos, etcétera) no son suficientes para justificar y fundamentar su estrategia, acuda una vez más a las lecturas de los autores sugeridos en las Bibliografías Básica y Complementaria. Allí encontrará elementos que le permitan profundizar sus planteamientos.

Si tiene dificultad para diseñar su estrategia didáctica (actividades que debe realizar el niño), puede tomar como modelo los juegos, los ejercicios orales y escritos y el cine que se le proponen

en la Unidad III. No olvide que existen muchos recursos y medios para construir el conocimiento de la historia: prensa, murales, noticieros, teatro guiñol e historieta, entre otros. Todo es cuestión de imaginación y creatividad.

ACTIVIDAD FINAL

Organice un foro en el *colectivo escolar* para debatir, confrontar, constatar y evaluar su estrategia didáctica.

Es recomendable que el relator del foro pase en limpio la relatoría con la finalidad de que sea reproducida por escrito para todos.

Reproduzcan también las estrategias didácticas en tantos ejemplares como compañeros sean en el colectivo escolar y compártanlas. Ahora, en lugar de una estrategia, cada profesor-alumno contará también con las que hayan elaborado sus compañeros para enriquecer su propia práctica en el aula.



III. BIBLIOGRAFÍA

BÁSICA

- BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 17ª reimp., 1992, 159 pp.
- COLL, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI, 1986.
- CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12ª ed. en español, 1991, 219 p.
- DELVAL, Juan. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987.
- DOMÍNGUEZ, Jesús. *Infancia y aprendizaje*, núm. 34, 1986.
- DUARTE, Fernando (coord.). *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid, Narcea, 1988, 270 pp.
- FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990, 505 pp.
- FLORESCANO, Enrique. *Para qué enseñar y estudiar, historia*. México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2000, 166 pp.
- GALVÁN LAFRAGA, Luz Elena. "Alternativas Didácticas para la enseñanza de la historia" en: *Correo del Maestro, Revista para profesores de educación básica*, núm. 11, abril de 1997.
- GONZÁLEZ, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, Clío/El Colegio Nacional, 1997, 249 pp.
- LE GOFF, Jaques. *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991, 269 pp.
- LERNER SIGAL, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío: práctica y propuesta para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990, 493 pp.
- MARTÍN, Elena. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 24, 1983.
- MARX, Carlos y Federico Engels. *Grundrisse... Lineamientos Fundamentales para la crítica de la Economía Política, 1857-1858*. Tomo I, México, FCE, 1985, 461 pp.
- MUÑOZ, Rafael F. *Relatos de la Revolución*. México, SEP-SETENTAS, 1974.
- PEREYRA, Carlos. *¿Historia para qué?* México, Siglo XXI, 12ª ed., 1990, 245 pp.
- PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, 176 pp.

PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993, 223 pp.

RAMÍREZ, Rafael. "La enseñanza de la historia por problemas", en: *Cero en Conducta*, núm. 46, México, octubre de 1998.

TUÑÓN DE LARA, Manuel. *Para qué historia*. Barcelona, Salvat, 1985.

COMPLEMENTARIA

BROM, Juan. *Para aprender la historia*. México, Nuestro Tiempo, 1975.

CARR, E. H. *¿Qué es la historia?* México, Ariel, 1991, 217 pp.

COLLINGWOOD, R.G. *Idea de la historia*. México, FCE, 1972, 323 pp.

DELVAL, Juan. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987.

GOLDMAN, Lucien. *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1984, 119 pp.

GENERAL

A continuación se presentan algunos títulos pertinentes para profundizar los contenidos, tanto de la bibliografía básica como de la complementaria de este curso.

AARON, Raymond. *Dimensiones de la conciencia histórica*. México, FCE, 1992, 328 pp.

BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. México, Alianza Editorial, 1989, 222 pp.

FONTANA, Josep. *Historia*. Barcelona, Salvat, Colección Grandes Temas, núm. 40, 1970.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. México FCE, 1994, 483 pp.

LLOPIS, Carmen. *Los recursos en una enseñanza renovada de las ciencias sociales*. Madrid, Narcea, 187 pp.

M. T. Serrano. *El área de experiencias en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid, Narcea, 1985, 109 pp.

———. *et al. Interacción naturaleza-sociedad en el ciclo medio*. Madrid, Narcea, 1985, 133 pp.

GONZÁLEZ, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, Clío/El Colegio Nacional, 1997.

- LERNER SIGAL, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío: práctica y propuesta para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE Instituto Mora, 1990, 493 pp.
- LLOPIS, Carmen y Clemente Carral. *Historia en el aula. Apuntes del IEPS*. Madrid, Narcea, 1981, 51 pp.
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, Antonio. "Investigación en la escuela". *Revista de Investigación e Innovación Escolar*, núm. 18, 1992.
- PRIETO, Ana María (coord.). *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993, 176 pp.
- PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993, 223 pp.
- SEP, CNTE, SNTE. *Sugerencias para la Enseñanza de la historia*. 1992, Serie de Guías de historia de México.
- POZO, Juan Ignacio, et al. *Infancia y aprendizaje*, núm. 24, 1983.
- . *Infancia y aprendizaje*, núm. 23, 1983.
- . *Infancia y aprendizaje*, núm. 34, 1986.
- SEP. *Programas de educación primaria*. México, 1993.
- UPN. *Análisis curricular. Antología Básica, LE'94*, México, 1995.
- . *Análisis de la práctica docente. Antología Básica, LE'94*, México, 1994.
- . *Corrientes pedagógicas contemporáneas. Antología Básica, LE'94*, México, 1995.
- . *Planeación, evaluación y comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Antología Básica. LE'94*, México, 1995.
- ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política. La experiencia de América latina*. México, Siglo XXI, Universidad de las Naciones Unidas, 1988, 195 pp.



CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA
GUÍA DEL ESTUDIANTE

PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA DEL ESTUDIANTE

RESPONSABLE: AROLDO AGUIRRE WENCES • UNIDAD 123
COLABORADOR: ABEL BONILLA PÉREZ

1996

EN LA REVISIÓN DE ESTE CURSO PARTICIPARON:

SERGIO E. AGUILERA MEJÍA • UNIDAD 19-A MONTERREY
GISELA CESPELES G. • UNIDAD 213 TEHUACÁN
MARIBEL GONZÁLEZ MARTÍNEZ • UNIDAD 213- TEHUACÁN.
LEONARDO TREVIÑO BARRERA • UNIDAD 099 PONIENTE, D.F.
JUAN A. VÁZQUEZ JUÁREZ • UNIDAD 19-A MONTERREY

COORDINACIÓN DE LA LÍNEA DE PRIMARIA:
MA. ISABEL ESCAMILLA Y GUERRERO

COORDINACIÓN DEL PROYECTO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, PLAN 94

XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ
VIRGINIA CASAS SANTÍN

NOVIEMBRE 2000



Esta guía del estudiante del curso
Construcción del conocimiento de la historia en la escuela
se terminó de imprimir y encuadernar en el mes de ———— de 2001
en Impresora y encuadernador Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA),
Calz. San Lorenzo 244; 09830, México, D. F.
Se tiraron ———— ejemplares



ANTOLOGÍA BÁSICA

**CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

L I C E N C I A T U R A E N E D U C A C I Ó N P L A N 1 9 9 4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
UNIDAD I. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	7
UNIDAD II. ALGUNAS CONCEPCIONES, TEORÍAS, MÉTODOS Y FUNCIONES DE LA HISTORIA	11
Tema 1. La historia	13
"La historia, los hombres y el tiempo". Marc Bloch	13
"Capítulo I". Jacques Le Goff	18
Tema 2. Métodos de la historia	25
"El feroz cabecilla". Rafael F. Muñoz	25
"La observación histórica". Marc Bloch	33
"Invertir la relación pasado-presente" y "Las falsas evidencias del discurso histórico". Jean Chesneaux	46
Tema 3. Funciones de la historia	60
"El espejo roto". Marc Ferro	60
"Introducción". Marc Bloch	63
"Historia y práctica social en el campo del poder" e "Historia y práctica social en el campo de las luchas populares". Jean Chesneaux	70
"De la múltiple utilización de la historia". Luis González	82
UNIDAD III. UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA	91
Tema 1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia	94
"La construcción de las nociones sociales". Juan Delval	94
"Conceptos y destrezas". Henry Pluckrose	99



Tema 2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación	124
“Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”. Jesús Domínguez	124
“Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico”. Elena Martín	131
“Tomemos una decisión”. Ana María Prieto	136
Tema 3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento: debates, reconstrucciones escritas, buscando pistas	138
“Piaget y la enseñanza de la historia”. Roy Hallan	138
“Diferencias entre liberales y conservadores”. Ana María Prieto	145
“Telegrafando la historia”. Ana María Prieto	148
Tema 4. Historia viva, historia contada	150
“La historia a través de estudios familiares”. Henry Pluckrose	150
“Las posibilidades históricas del medio”. Jean Noel Luc	158
Tema 5. Uso de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico	164
“El cine en la enseñanza de la historia”. Ricardo Pérez Montfort	164
UNIDAD IV. CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	169
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	172



PRESENTACIÓN

Siempre es saludable repensar el pasado a la luz del presente para descifrar mejor el futuro.

Enrique González Pedrero

Esta es su Antología Básica de “Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria”. Es un texto de lectura obligatoria para el estudio del curso. Debe ser leído, analizado y criticado. No es propiamente un libro de historia, sino un texto de teoría y didáctica de la historia. Si hace una lectura de estudio, atenta y crítica, en sus páginas encontrará respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la historia?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cómo se construye?
- ¿Cómo se enseña?
- ¿Para qué se enseña?
- ¿Cómo construir el conocimiento de la historia en la escuela primaria?
- ¿Cómo estudiar y enseñar la historia?
- ¿Cómo salir del esquema tradicional memorístico de la enseñanza de la historia?

Las lecturas de esta antología han sido elegidas de entre muchas más, para que usted pueda encontrar respuestas a las preguntas arriba formuladas y a otras que usted mismo se formule.

Los textos son para el estudio de las unidades II y III del curso. Se ofrecen lecturas únicamente para estas unidades porque el tratamiento didáctico que se diseñó para la Unidad I y la Unidad IV no requieren de una bibliografía específica. La Unidad I está diseñada para reflexionar la práctica y explorar la problemática sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria a partir de esa reflexión. Para ello, los cursos del Eje Metodológico ya le han dado información teórica suficiente. La Unidad IV no precisa de lecturas específicas porque está diseñada para que, a partir de la problemática detectada en la Unidad I y de la recuperación teórica el profesor-alumno elabore estrategias didácticas. Finalmente, es usted quien va a elaborar las lecturas de las Unidades I y IV, al realizar las actividades que se han diseñado para su estudio.

Si estudia con atención el bloque de textos que corresponden a la Unidad II, podrá construir una concepción amplia de la historia y adquirir, al mismo tiempo, los elementos básicos de su metodología y la explicación de sus diversas funciones.



Para la Unidad III, se le proporcionan lecturas propiamente didácticas. Cada texto es o una estrategia o un ejercicio para construir y aprender la historia. La intención que motivó esta selección de lecturas, es el hecho de asumir que es necesario construir, aprender y enseñar historia, porque el conocimiento del pasado ayuda a comprender el presente y a analizarlo críticamente. Se quiere que el estudio de la historia se convierta en un método útil para indagar y analizar el pasado y el presente.

Pero también, desde otra perspectiva, se pretende que el estudio de la historia sea una vía para desarrollar la capacidad cognitiva de los niños. El diseño de las estrategias que se le proporcionan en esta antología para construir, aprender y enseñar historia, y la propia estructura disciplinar que se hace de esta ciencia, toman en cuenta el desarrollo psicológico del alumno de educación primaria.

No está por demás decirle que el estudio riguroso y sistemático de esta antología, le posibilitará apropiarse de un bagaje aceptable de contenidos. Los textos que se le proponen aquí son los mínimos para el logro de los propósitos del curso; es preciso que acuda a la Antología Complementaria para que amplíe, enriquezca y profundice en la información aquí adquirida.

El estudio colectivo puede ayudar a una mejor comprensión de los textos. Si tiene la oportunidad de trabajar en equipo, hágalo; el trabajo en grupo, si es riguroso y disciplinado, facilita y enriquece el análisis, interpretación, comprensión y crítica de los temas y contenidos.



**REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
Y DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**



PRESENTACIÓN

El estudio de la historia debería ser divertido por derecho propio, fundando las bases no sólo para una ciudadanía bien informada, sino también para un empleo enriquecedor del tiempo libre.

*History from 5 to 16
Curriculum Matters, párrafo 58.*

¿Ya hojeó su Antología? Como ve, éste parece ser un libro incompleto, sin principio ni fin; le aclaramos que no es error de impresión ni olvido u omisión de los antologadores el no incluir lecturas en esta Unidad I, sino que este libro está diseñado desde una visión que sostiene que los sujetos construyen su aprendizaje a través de la acción. ¿Y qué cree? Usted va a elaborar los textos de esta unidad. ¿Quiere saber cómo? Remítase a la Guía del Estudiante. Su memoria o su diario de campo en la enseñanza y aprendizaje de la historia, serán los textos con que trabaje esta Unidad I. Cuando los tenga hechos, inclúyalos aquí.



ALGUNAS CONCEPCIONES, TEORÍAS, MÉTODOS
Y FUNCIONES DE LA HISTORIA



PRESENTACIÓN

*No se trata de conservar el pasado,
sino de realizar sus esperanzas.*

Max Horkheimer y Theodor Adorno

En las lecturas que se ofrecen para el estudio de esta Unidad II, encontrará usted los contenidos básicos para que analice la concepción de historia, la metodología y la función social de esta ciencia.

Hay diferentes maneras de acercarse a la historia y por eso también se elaboran diversos conceptos sobre ella y se le asignan varias funciones a esta disciplina social.

Con el estudio de las lecturas de los tres temas de esta unidad se deben resolver tres problemas principales:

1. ¿Qué es la historia?
2. ¿Qué metodología utilizar para construirla como cuerpo de conocimientos?
3. ¿Para qué sirve la historia, es decir, cuáles son las funciones que a esta ciencia le asignamos los hombres?

Para cada tema se presentan dos o más lecturas, que son a su vez las visiones o enfoques de otros tantos autores. Es necesario que haga usted todas las lecturas, para que esté en condiciones de resolver las cuestiones planteadas y pueda elaborar sus propios conceptos en torno a la historia, la metodología y las funciones sociales de esta ciencia.

Si tiene dificultades para realizar las actividades que en la Guía del Estudiante se le piden con base en estas lecturas, o si desea profundizar en los temas propuestos, remítase a la Antología Complementaria, allí encontrará otros textos que le posibilitarán un estudio más completo.

TEMA 1. La historia

**LECTURA:
LA HISTORIA, LOS HOMBRES
Y EL TIEMPO***

PRESENTACIÓN

Marc Bloch fue un historiador francés que nos dejó un bello e interesante libro acerca de la teoría y metodología de la historia. La obra en cuestión se llama "Introducción a la historia", de la cual se eligió esta lectura.

Bloch escribió su libro en la prisión, recluso en ella por los nazis. En la contraportada del texto publicado por el FCE puede leerse:

"Marc Bloch, prisionero de guerra, fue fusilado por la barbarie nazi en 1944 y no pudo ver impresa su obra, escrita en un campo de concentración"

En la lectura que aquí le ofrecemos, Bloch elabora su concepción de historia a partir del análisis que hace de lo físico y lo social, de lo histórico, del hecho histórico y del tiempo histórico.

* Marc Bloch. "La historia, los hombres y el tiempo". en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 1992. pp. 21-27.



LA HISTORIA, LOS HOMBRES Y EL TIEMPO

LA ELECCIÓN DEL HISTORIADOR

La palabra historia es muy vieja, tan vieja que a veces ha llegado a cansar. Ciertamente que muy rara vez se ha llegado a querer eliminarla del vocabulario. Incluso los sociólogos de la escuela durkheimiana la admiten. Pero sólo para relegarla al último rincón de las ciencias del hombre: especie de mazmorras, donde arrojan los hechos humanos, considerados a la vez los más superficiales y los más fortuitos, al tiempo que reservan a la sociología todo aquello que les parece susceptible de análisis racional.

A esa palabra, por el contrario, le conservaremos nosotros aquí su más amplia significación. No nos veda de antemano ningún género de investigación, ya se proyecte de preferencia hacia el individuo o hacia la sociedad, hacia la descripción de las crisis momentáneas o hacia la búsqueda de los elementos más durables; no encierra en sí misma ningún credo; *no compromete a otra cosa, según su etimología original, que a la "investigación"*. Sin duda desde que apareció, hace más de dos milenios, en los labios de los hombres, ha cambiado mucho de contenido. Ése es el destino, en el lenguaje, de todos los términos verdaderamente vivos. Si las ciencias tuvieran que buscarse un nombre nuevo cada vez que hacen una conquista, ¡cuántos bautismos habría y cuánta pérdida de tiempo en el reino de las academias!

Pero por el hecho de que permanezca apaciblemente fiel a su glorioso nombre heleno, nuestra historia no será la misma que escribía Hecateo de Mileto, como la física de Lord Kelvin o de Langevin no es la de Aristóteles. *¿Qué es entonces la historia?*

No tendría interés alguno que encabezáramos este libro, centrado en torno a los problemas reales de la investigación, exponiendo una larga y rígida definición. ¿Qué trabajador serio se ha detenido nunca ante semejantes artículos de fe? Su cuidadosa precisión no deja solamen-

te escapar lo mejor de todo impulso intelectual: entiéndase bien, lo que hay en él de simples veleidades de impulso hacia un saber todavía mal determinado, de potencia de extensión. Su peligro más grave consiste en no definir tan cuidadosamente sino con el único fin de delimitar mejor: "Lo que sin duda puede reducir - dice el Guardián del dios Término- es este tema o esta manera de tratarlo. Pero cuidado, ¡oh efebo!: eso no es historia." ¿Somos, pues, vendedores de los tiempos antiguos para codificar las tareas permitidas a las gentes del oficio, y, sin duda, una vez cerrada la lista, para reservar el ejercicio de esas tareas a nuestros maestros patentados? Los físicos y los químicos son más discretos: que yo sepa jamás se les ha visto quejarse sobre los derechos respectivos de la física, de la química, de la químicafísica o -suponiendo que este término exista- de la física-química.

No es menos cierto que frente a la inmensa y confusa realidad, el historiador se ve necesariamente obligado a señalar el punto particular de aplicación de sus útiles; en consecuencia, a hacer en ella una elección, elección que, evidentemente, no será la misma que, por ejemplo, la del biólogo: que será propiamente una elección de historiador. Este es un auténtico problema de acción. Nos seguirá a lo largo de nuestro estudio.

LA HISTORIA Y LOS HOMBRES

Se ha dicho alguna vez: "la Historia es la ciencia del pasado". Me parece una forma impropia de hablar.

Porque, en primer lugar, es absurda la idea de que el pasado, considerado como tal, pueda ser objeto de la ciencia. Porque ¿cómo puede ser objeto de un conocimiento racional, sin una delimitación previa, una serie de fenómenos que no tienen otro carácter común que el no ser nuestros contemporáneos? ¿Cabe imaginar en forma semejante una ciencia total del Universo en su estado actual?



Sin duda, en los orígenes de la historiografía estos escrúpulos no embarazaban apenas a los viejos analistas. Contaban confusamente acontecimientos sólo unidos entre sí por la circunstancia de haberse producido aproximadamente en el mismo momento: los eclipses, las granizadas, la aparición de sorprendentes meteoros, con las batallas, los tratados, la muerte de héroes y reyes. Pero en esta primera memoria de la humanidad, confusa como una percepción infantil, un esfuerzo de análisis sostenido ha realizado poco a poco la clasificación necesaria. Es cierto que el lenguaje, por esencia tradicionalista, conserva voluntariamente el nombre de historia a todo estudio de un cambio en la duración... La costumbre carece de peligro, porque no engaña a nadie. En este sentido hay una historia del sistema solar, ya que los astros que lo componen no han sido siempre como los vemos. Esa historia incumbe a la astronomía. Hay una historia de las erupciones volcánicas que seguramente tiene el mayor interés para la física del globo. Esa historia no pertenece a la historia de los historiadores.

O, por lo menos, no le pertenece quizás más que en la medida en que se viera que sus observaciones, por algún sesgo especial, se unen a las preocupaciones específicas de nuestra historia de historiadores. ¿Entonces, cómo se establece en la práctica la repartición de las tareas? Un ejemplo bastará para que lo comprendamos, mejor, sin duda, que muchos discursos.

En el siglo X de nuestra era había un golfo profundo, el Zwin, en la costa flamenca. Después se cegó. ¿A qué rama del conocimiento cabe asignar el estudio de este fenómeno? Al pronto, todos responderán que a la geología. Mecanismo de los aluviones, función de las corrientes marítimas, cambios tal vez en el nivel de los océanos. No ha sido creada y traída al mundo la geología para que trate de todo eso. Sin duda. No obstante, cuando se examina la cuestión más de cerca, descubrimos que las cosas no son tan sencillas.

¿Se trata ante todo de escrutar los orígenes de la transformación? He aquí ya a nuestro

geólogo obligado a plantearse cuestiones que no son estrictamente de su incumbencia. Porque, sin duda, el colmataje fue cuando menos favorecido por la construcción de diques, por la desviación de canales, por desecaciones: actos humanos, nacidos de necesidades colectivas y que sólo fueron posibles merced a una estructura social determinada.

En el otro extremo de la cadena, nuevo problema: el de las consecuencias. A poca distancia del fondo del golfo había una ciudad: Brujas, que se comunicaba con él por corto trecho de río. Por las aguas del Zwin recibía o expedía la mayor parte de las mercancías que hacían de ella, guardando todas las proporciones, el Londres o el Nueva York de aquel tiempo. El golfo se fue cegando, cada día más ostensiblemente. Buen trabajo tuvo Brujas, a medida que se alejaba la superficie inundada, de adelantar cada vez más sus antepuertos: fueron quedando paralizados sus muelles. Sin duda no fue ésa la única causa de su decadencia ¿Actúa alguna vez lo físico sobre lo social sin que su acción sea preparada, ayudada o permitida por otros factores que vienen ya del hombre? Pero en el movimiento de las ondas causales, aquella causa cuenta al menos, sin duda, entre las más eficaces.

Ahora bien, la obra de una sociedad que modifica según sus necesidades el suelo en que vive es, como todos percibimos por instinto, un hecho eminentemente "histórico". Asimismo, las vicisitudes de un rico foco de intercambios; por un ejemplo harto característico de la topografía del saber, he ahí, pues, de una parte, un punto de intersección en que la alianza de dos disciplinas se revela indispensable para toda tentativa de explicación; de otra parte, un punto de tránsito, en que una vez que se ha dado cuenta de un fenómeno y que sólo sus efectos, por lo demás, están en la balanza, es cedido en cierto modo definitivamente por una disciplina a otra. ¿Qué ha ocurrido, cada vez, que haya parecido pedir imperiosamente la intervención de la historia? Es que ha aparecido lo humano.



En efecto, hace mucho que nuestros grandes antepasados, un Michelet y un Fustel de Coulanges, nos habían enseñado a reconocerlo: el objeto de la historia es esencialmente el hombre. Más que el singular, favorable a la abstracción, conviene a una ciencia de lo diverso el plural, que es el modo gramatical de la relatividad. Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los *que han creado, la historia quiere aprehender a los hombres*. Quien no lo logre no pasará jamás, en el mejor de los casos, de ser un obrero manual de la erudición. Allí donde huele la carne humana, sabe que está su presa.

Del carácter de la historia, en cuanto conocimiento de los hombres, depende su posición particular frente al problema de la expresión. ¿Es la historia una ciencia o un arte? Hacia 1800 les gustaba a nuestros tatarabuelos discernir gravemente sobre este punto. Más tarde, por los años de 1890, bañados en una atmósfera de positivismo un tanto rudimentaria, se pudo ver cómo se indignaban los especialistas del método porque en los trabajos históricos el público daba importancia, según ellos excesiva, a lo que se llaman la "forma". ¡El arte contra la ciencia, la forma contra el fondo! ¡Cuántas querellas que más vale mandar al archivo de la escolástica!

No hay menos belleza en una exacta ecuación que en una frase precisa. Pero cada ciencia tiene su propio lenguaje estético. Los hechos humanos son esencialmente muy delicados y muchos de ellos escapan a la medida matemática. Para traducirlos bien y, por lo tanto, (¿acaso es posible comprender perfectamente lo que no se sabe decir?) se necesita gran finura de lenguaje, un color adecuado en el tono verbal. Allí donde es imposible calcular se impone sugerir. Entre la expresión de las realidades del mundo físico y la expresión de las realidades del espíritu humano, el contraste es, en suma, el mismo que entre la tarea del obrero que trabaja con una fresadora y la tarea del

violero: los dos trabajan al milímetro, pero el primero usa instrumentos mecánicos de precisión y el violero se guía, sobre todo, por la sensibilidad del oído y de los dedos. No sería conveniente que uno y otro trataran de imitarse respectivamente. ¿Habría quien niegue que hay un tacto de las palabras como un tacto de la mano?

EL TIEMPO HISTÓRICO

"Ciencia de los hombres", hemos dicho. La frase es demasiado vaga todavía. Hay que agregar: "de los hombres en el tiempo". El historiador piensa no sólo lo "humano". La atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente la categoría de la duración.

Es difícil, sin duda, imaginar que una ciencia, sea la que fuere, pueda hacer abstracción del tiempo. Sin embargo, para muchas ciencias que, por convención, dividen el tiempo en fragmentos artificialmente homogéneos, éste apenas representa algo más que una medida. Por el contrario el tiempo de la historia, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad. El número de segundos, de años o de siglos que exige un cuerpo radiactivo para convertirse en otros cuerpos, es un dato fundamental de la atomística. Pero que esta o aquella de sus metamorfosis haya ocurrido hace mil años, ayer u hoy, o que deba producirse mañana, es una consideración que interesa sin duda al geólogo, porque la geología es a su manera una disciplina histórica, mas deja al físico perfectamente impávido. En cambio, a ningún historiador le bastará comprobar que César necesitó ocho años para conquistar la Galia; que Lutero necesitó quince años para que del novicio ortodoxo de Erfurt saliera el reformador de Wittemberg. Le interesa mucho más señalar el lugar exacto que ocupa la conquista de la Galia en la cronología de las vicisitudes de las sociedades europeas; y sin negar



en modo alguno lo que haya podido contener de eterno una crisis del alma como la del hermano Martín, no creerá haber rendido cuenta exacta de ella más que después de fijado con precisión su momento en la curva de los destinos simultáneos del hombre que fue su héroe y de la civilización que tuvo por clima.

Ahora bien, este tiempo verdadero es, por su propia naturaleza, un continuo. Es también cambio perpetuo. De la antítesis de estos dos atributos provienen los grandes problemas de

la investigación histórica. Éste, antes que otro alguno, pues, pone en tela de juicio hasta la razón de nuestros trabajos. Consideremos dos períodos sucesivos demarcados en el suceder ininterrumpido de los tiempos. ¿En qué medida el lazo que establece entre ellos el flujo de la duración es mayor o menor que las diferencias nacidas de la propia duración? ¿Habrá que considerar el conocimiento del período más antiguo como necesario o superfluo para el conocimiento del más reciente?



LECTURA: CAPÍTULO I*

PRESENTACIÓN

Jacques Le Goff, autor de este texto, parte de la definición etimológica de historia, para elaborar su propia concepción de esta ciencia. Con ese fin analiza además la dualidad: historia realidad-historia estudio. Es decir, las diferencias y relaciones que se dan entre la historia como realidad social y la historia como conjunto de conocimientos de esa realidad.

Le Goff analiza, pues, los vínculos entre la historia como devenir real de la sociedad y la historia como saber o reconstrucción discursiva de ese devenir, y se pregunta: ¿Puede el hombre revivir la historia como realidad social, o solamente le es dado hacer una re-construcción de esa realidad? ¿Se puede revivir la sucesión de acontecimientos de la historia viva, o únicamente se hace un relato de esa sucesión de acontecimientos? Además, si se hace una re-construcción, ¿Es ésta válida para todos siempre, eternamente, o hay que poner en cuestión esos relatos re-construidos?

Finalmente, ¿Qué es la historia para Le Goff? ¿La historia realidad como proceso de vida social, la historia estudio como relato del transcurrir de la vida social, o las dos? ¿Usted qué piensa? Sumérjase en estas páginas y averígüelo. Le va a resultar interesante su investigación, además de útil.

CAPÍTULO I

Casi todos están persuadidos de que la historia no es una ciencia como las demás, para no hablar de quienes consideran que no es

* Jacques Le Goff. "Capítulo I" en *Formas de la historia*. Barcelona, Paidós, 1991. pp. 21-31.

una ciencia en absoluto. No es fácil hablar de historia, pero estas dificultades del lenguaje llevan al centro mismo de las ambigüedades de la historia.

En este capítulo vamos a esforzarnos, al mismo tiempo que centramos la reflexión en la historia, en su duración, por situar a la ciencia histórica misma en las periodizaciones de la historia, y no reducirlas a la visión europea, occidental, aún cuando por ignorancia de quien escribe y del estado significativo de la documentación, habrá que hablar sobre todo de la ciencia histórica europea.

La palabra «historia» (en todas las lenguas romances y en inglés) deriva del griego antiguo ἱστορίη, en dialecto jónico [Keuck, 1934]. Esta forma deriva de la raíz indoeuropea *wid-weid* «ver». De donde el sánscrito *vettas* «testigo», y el griego ἵστωρ «testigo» en el sentido de «el que ve». Esta concepción de la vista como fuente esencial de conocimiento lleva a la idea de que ἵστωρ «el que ve» es también el que *sabe*: ἵστορῆίην, en griego antiguo, significa, «tratar de saber», «informarse». Así que ἱστορίη significa «indagación». Tal es el sentido con que Herodoto emplea el término al comienzo de sus *Historias*, que son «indagaciones», «averiguaciones» [véase Benveniste, 1969; Hartog, 1980]. Ver, de donde saber, es un problema primordial.

Pero en las lenguas romance (y en las otras) «historia» expresa dos, cuando no tres, conceptos diferentes. Significa: 1) la indagación sobre «las acciones realizadas por los hombres» (Herodoto) que se ha esforzado por constituirse en ciencia, la ciencia histórica; 2) el objeto de la indagación, lo que han realizado los hombres. Como dice Paul Veyne, «la historia es ora la sucesión de acontecimientos, ora el relato de esa sucesión de acontecimientos» [1968, pág. 423]. Pero historia puede tener un tercer significado, precisamente el de «relato». Una historia es un relato que puede ser verdadero o falso, con una base de realidad histórica, o meramente imaginario, y éste puede ser un relato «histórico» o bien una fábula. El inglés elude



esta última confusión en tanto distingue *history* de *story*, «historia» de «relato». Las demás lenguas europeas se esfuerzan más o menos por evitar esta ambigüedad. El italiano manifiesta la tendencia a designar si no la ciencia histórica, al menos los productos de esta ciencia con el término «historiografía»; el alemán trata de establecer la diferencia entre esta actividad «científica», *Geschichtsschreibung*, y la ciencia histórica propiamente dicha, *Geschichtswissenschaft*. Este juego de espejos y equívocos se prolonga en el curso de los siglos. El siglo XIX, el siglo de la historia, inventa tanto las doctrinas que privilegian la historia en el saber, hablando, como veremos, de «historismo» o de «historicismo», como una función, o mejor dicho una categoría de lo real, la «historicidad» (el término aparece en francés en 1872). Charles Morazé la define así: «Hay que buscar más allá de la geopolítica, del comercio, las artes y la ciencia misma lo que justifica la oscura certeza de los hombres en que son sólo uno, transportados como se ven por el enorme flujo de progreso que los especifica oponiéndolos. Se siente que esta solidaridad está vinculada con la existencia implícita, que cada cual experimenta en sí, de cierta función común a todos. Vamos a llamar a esa función historicidad» [1967, pág. 59].

Este concepto de historicidad se desprendió de sus orígenes históricos, vinculados con el historicismo del siglo XIX, para desempeñar una función de primer plano en la renovación epistemológica de la segunda mitad del siglo XX. La historicidad permite, por ejemplo, rechazar en el plano teórico la noción de «sociedad sin historia», rechazada por otra parte por el estudio empírico de las sociedades que observa la etnología [Lefort, 1952]. Sin embargo ella obliga a insertar la historia misma en una perspectiva histórica: «Hay una historicidad de la historia. Implica el movimiento que vincula una práctica interpretativa con una praxis social» [Certeau, 1970, pág. 484]. Un filósofo como Paul Ricœur ve en la supresión de la historicidad a través de la historia de la filosofía la paradoja del fundamento epistemológico de la

historia. En efecto, según Ricœur, el discurso filosófico hace estallar la historia en dos modelos de inteligibilidad, un modelo *événementiel* y un modelo estructural, lo cual hace desaparecer la historicidad: «El sistema es el fin de la historia en la medida en que ella se anula en la lógica; también la singularidad es el fin de la historia, en tanto toda la historia se niega en ella. Se llega a este resultado, absolutamente paradójico, que está siempre en la frontera de la historia, del fin de la historia, y se comprenden los rasgos generales de la historicidad» [1961, págs. 224-225].

Por último, Paul Veyne [1971] extrae del fundamento del concepto de historicidad una doble moral. La historicidad permite la inclusión en el campo de la ciencia histórica de nuevos objetos de la historia: *lo non événementiel*; se trata de acontecimientos todavía no aceptados como tales: historia rural, de las mentalidades, de la locura o de la búsqueda de la seguridad a través del tiempo. De modo que ha de denominarse *non événementielle* la historicidad de la que no hemos de tener conciencia como tal. Por otra parte, la historicidad excluye la idealización de la historia, la existencia de la Historia con H mayúscula: «Todo es histórico, así que la historia no existe».

Pero hay que vivir y pensar con este doble o triple significado de la historia. Luchar, sí, contra las confusiones demasiado burdas y mistificadoras entre los diferentes significados; no confundir ciencia histórica con filosofía de la historia. Comparto con la mayoría de los historiadores profesionales la desconfianza ante la filosofía de la historia, «tenaz e insidiosa» [Lefebvre, 1945-6], que en sus diversas formas tiende a reconducir la explicación histórica al descubrimiento, o a la aplicación de una causa única y primera, a reemplazar precisamente el estudio mediante técnicas científicas de la evolución de las sociedades, mediante esta misma evaluación concebida en abstracciones fundadas en el apriorismo o en un conocimiento sumario de los trabajos científicos. Es motivo de gran estupor para mí, la repercusión que



tuvo el panfleto de Karl Popper, *The Poverty of Historicism* [1966] —cierto que sobre todo fuera de los ámbitos de los historiadores—. No se menciona allí a ningún historiador. Pero no hay que hacer de esta desconfianza entre la filosofía de la historia la justificación de un rechazo de este tipo de reflexión. La misma ambigüedad del vocabulario revela que la frontera entre las dos disciplinas, las dos orientaciones de investigación, no está trazada con exactitud ni es pasible de serlo, cualquiera sea la hipótesis. El historiador no debe sacar la conclusión de que tiene que alejarse de una reflexión *teórica* necesaria para el trabajo histórico. Es fácil percibir que los historiadores más propensos a remitirse únicamente a los hechos, no sólo ignoran que un hecho histórico resulta de un montaje, y que establecerlo exige un trabajo tanto histórico como técnico, sino que también y sobre todo están cegados por una filosofía inconsciente de la historia, a menudo sumaria e incoherente. Reitero que la ignorancia de los trabajos históricos de la mayor parte de los filósofos de la historia —que corresponde al desprecio de los historiadores por la filosofía— no facilitó el diálogo. Pero por ejemplo la existencia de una revista de alto nivel como *History and Theory. Studies in the Philosophy of History* editada desde 1960 por la Wesleyan University en Middletown (Connecticut, Estados Unidos), es una prueba de la posibilidad y del interés de una reflexión común a filósofos e historiadores, y de la formación de especialistas informados en el campo de la reflexión teórica sobre la historia.

La brillante demostración de Paul Veyne relativa a la filosofía de la historia tal vez vaya más allá de la realidad. Considera [1971] que se trata de un género muerto «y que sobrevive sólo en epígonos de tono un tanto popularizante», «un género falso». En efecto, «salvo que se trate de una filosofía revelada, una filosofía de la historia será un duplicado de la explicación concreta de los efectos y remitirá a las leyes y mecanismos que rigen esta explicación. Sólo dos casos límites son vitales: por una

parte el providencialismo de *Civitas Dei*, y por otra la epistemología histórica. Todo lo demás es espurio».

Sin llegar a afirmar, como Raymond Aron, que «la ausencia y la necesidad de una filosofía de la historia son elementos igualmente característicos de nuestro tiempo» [1961a, pág. 38], cabe decir que es legítimo que en los márgenes de la ciencia histórica se desarrolle una filosofía de la historia y otras ramas del saber. Es de desear que no ignore la historia de los historiadores, pero éstos deben admitir que ella puede tener con el objeto de la historia otras relaciones de conocimiento que las suyas.

La dualidad de la historia como historia—realidad e historia—estudio suele explicar, al menos así me parece, las ambigüedades de algunas declaraciones de Claude Lévi-Strauss sobre la historia. En una discusión con Maurice Godelier, quien habiendo detectado que el homenaje rendido a la historia como contingencia irreductible en *Du miel aux cendres* se volvía contra la historia, y equivalía a «dar a la ciencia de la historia un estatuto (...) imposible, reduciéndola a un compartimiento», Lévi-Strauss replicaba: «No se a qué llaman una ciencia de la historia. Me conformaría con decir la historia *tout court*; y la historia *tout court* es algo de lo que no podemos prescindir, precisamente porque esta historia nos pone constantemente ante fenómenos irreductibles» [Lévi Strauss, Auge y Godelier, 1975, págs. 182-3]. Toda la ambigüedad del término historia está en esta declaración.

Así que abordamos la historia tomando en préstamo a un filósofo la idea básica: «la historia no es historia sino en la medida en que ella no accede ni al discurso absoluto ni a la singularidad absoluta, en la medida en que su sentido se mantiene confuso, mezclado (...) la historia es esencialmente equívoca, en el sentido de que es virtualmente *événementielle* y virtualmente estructural. La historia es verdaderamente el reino de lo inexacto. Este descubrimiento no es inútil; justifica lo histórico. Lo justifica de todas sus incertidumbres. El méto-



do no puede ser sino un método inexacto (...) La historia quiere ser objetiva y no puede serlo. Quiere hacer revivir y sólo puede reconstruir. Quiere convertir a las cosas en contemporáneas, pero al mismo tiempo tiene que restituir la distancia y la profundidad de la lejanía histórica. Al fin, esta reflexión tiende a justificar todas las aporías del oficio de historiador, las que Marc Bloch había señalado en su apología de la historia y del oficio del historiador. Estas dificultades no remiten a vicios de métodos, son equívocos bien fundados» [Ricœur, 1961, pág. 226].

Un discurso excesivamente pesimista en ciertos aspectos, pero que parece verdadero.

De modo que hemos de presentar primero las paradojas y ambigüedades de la historia, pero para definirla mejor como una ciencia, ciencia original, pero fundamental.

Después se tratará de la historia en sus aspectos esenciales, a menudo mezclados, pero que hay que distinguir: la cultura histórica, la filosofía de la historia, el oficio de historiador.

Lo haremos en una perspectiva histórica en sentido cronológico. La crítica, hecha en la primera parte, de una concepción lineal y teleológica de la historia alejará la sospecha de que quien escribe identifique la cronología con el progreso cualitativo, aun cuando subraye los efectos acumulativos del conocimiento y lo que Meyerson llama «el crecimiento de la conciencia histórica» [1956, pág. 354]

No pretendemos ser exhaustivos. Lo que importa es mostrar en primera perspectiva, con algunos ejemplos, el tipo de relación que las sociedades históricas han entablado con su pasado, el lugar de la historia en su presente. En la óptica de la filosofía de la historia habría que mostrar, remitiéndose al caso de algunos grandes espíritus y de algunas corrientes importantes de pensamiento, cómo, más allá y fuera de la práctica disciplinaria de la historia, la historia fue conceptualizada, ideologizada, en ciertos ambientes y en ciertas épocas.

El horizonte profesional de la historia va a dar paradójicamente mayor espacio a la noción de evolución y perfeccionamiento. En efecto, al colocarse en la perspectiva de la tecnología y de la ciencia, encontraremos la inevitable idea del progreso técnico.

Una última parte dedicada a la situación actual de la historia va a volver sobre algunos temas fundamentales de este artículo y algunos aspectos nuevos.

La ciencia histórica conoció hace medio siglo un impulso prodigioso: renovación, enriquecimiento de técnicas y métodos, horizontes y dominios. Pero al entablar con las sociedades globales relaciones más intensas que nunca, la historia profesional, científica, pasa por una profunda crisis. El saber de la historia está tanto más sacudido cuánto más aumentó su poder.

1. Paradojas y ambigüedades de la historia

1.1. ¿LA HISTORIA ES CIENCIA DEL PASADO O «SÓLO HAY HISTORIA CONTEMPORÁNEA»?

A Marc Bloch [1941-1942] no le gustaba la definición de la historia como «ciencia del pasado», y consideraba «absurda la idea misma de que el pasado en cuanto tal pudiera ser objeto de ciencia».

Proponía definir a la historia como la ciencia de los hombres en el tiempo». Con eso entendía subrayar tres rasgos de la historia. El primero es su carácter humano. Si bien la investigación histórica engloba de buen grado algunos campos de la historia de la naturaleza [véase Le Roy Ladurie, 1967], en general se admite que la historia es historia humana, y Paul Veyne subrayó que «una diferencia enorme» separa la historia humana de la historia natural: «El hombre delibera, la naturaleza no; la historia humana se convertiría en un no sentido si nos olvidamos del hecho de que los hombres tienen objetivos, fines, intenciones» [1968, pág. 424].



Esta concepción de la historia humana invita, por otra parte, a muchos historiadores a pensar que la parte central, esencial de la historia es la historia social. Charles-Edmond Perrin dijo de Marc Bloch: «Le asigna a la historia como objeto el estudio del hombre en tanto integrado a un grupo social» [en Labrousse, 1967, pág. 3]; y Lucien Febvre añadía: «Una vez más, no el hombre, nunca el hombre. Las sociedades humanas, los grupos organizados» [ibídem]. Marc Bloch creía además en las relaciones que entablan en la historia el pasado y el presente. Consideraba que la historia no sólo tiene que permitir «comprender el presente a través del pasado» –actitud tradicional–, sino también «comprender el pasado mediante el presente» [1941-21]. Al afirmar resueltamente el carácter científico, abstracto, del trabajo histórico, Marc Bloch negaba que este trabajo fuera estrechamente tributario de la cronología: el error grave consistiría en creer que el orden adoptado por los historiadores en su investigación tiene que modelarse necesariamente sobre el de los acontecimientos. Salvo al restituir a la historia su verdadero movimiento, tendrán la ventaja de empezar a leerla, como decía Maitland, «hacia atrás». De ahí el interés por «un método prudentemente regresivo» [ibídem]. «Prudentemente», esto es, que no lleva ingenuamente el presente hacia el pasado, no recorre hacia atrás un trayecto lineal que sería tan ilusorio como el de sentido opuesto. Hay rupturas, discontinuidades, que no se pueden saltar, ni en un sentido ni en otro.

La idea de que la historia está dominada por el presente descansa en gran parte en una célebre frase de Benedetto Croce, quien declara que «toda historia» es «historia contemporánea». Croce quiere decir con eso que «por lejano que parezcan cronológicamente los hechos que la constituyen, la historia está siempre referida en realidad a la necesidad y a la situación presente, donde repercuten las vibraciones de estos hechos» [1938, pág. 5]. En efecto, Croce cree que desde el momento en que los acontecimientos históricos pueden ser repensados constante-

mente, no están «en el tiempo»; la historia es «el conocimiento del eterno presente» [Gardiner, 1952]. Así, esta forma extrema de idealismo es la negación de la historia. Como bien ve Carr, Croce inspiró la tesis de Collingwood, expuesta en *The Idea of History* [1932], colección póstuma de artículos donde el historiador británico afirma –mezclando los dos significados de historia, la investigación de lo histórico, y la serie de acontecimientos pasados sobre los que se investiga– que «la historia no trata del pasado en tanto tal ni de las concepciones de lo histórico en tanto tales, sino de uno y otro término vistos en sus relaciones recíprocas» [Carr, 1961]. Concepción al mismo tiempo fecunda y peligrosa. Fecunda porque es verdad que lo histórico parte de su presente para plantearle preguntas al pasado. Peligrosa porque si el pasado tiene a pesar de todo una existencia respecto del presente, es en vano creer en un pasado independiente del que constituye el historiador (véase el suplemento 16 de *History and Theory*, «The Constitution of the Historical Past» 1977). Esta consideración condena todas las concepciones de un pasado «ontológico», tal como el que se expresa por ejemplo en la definición de la historia de Emile Callot: «Una narración inteligible del pasado que ha transcurrido definitivamente» [1962, pág. 32]. El pasado es una construcción y una reinterpretación constante, y tiene un futuro que forma parte integrante y significativa de la historia. Lo cual es verdad en un doble sentido. Ante todo porque el progreso de los métodos y técnicas permite pensar que una parte importante de los documentos del pasado está aún por descubrirse. Parte material: *la arqueología* descubre incesantemente monumentos ocultos en el pasado, los archivos del pasado siguen enriqueciéndose sin tregua. Pero también nuevas lecturas de documentos, frutos de un presente que nacerá en el futuro, deben asegurar una supervivencia –mejor dicho una vida– al pasado que no ha «transcurrido definitivamente». Así que a la relación esencial presente-pasado hay que añadir el horizonte del futuro. También aquí los signifi-



cados son múltiples. Las teologías de la historia la han subordinado a un objetivo definido como su finalidad, su culminación y su revelación. Es cierto en cuanto a la historia cristiana, signada por la escatología; lo es también en cuanto al materialismo histórico —en su versión ideológica— que basa en una ciencia del pasado un deseo de porvenir que no remite sólo a la fusión de un análisis científico de la historia pasada con una praxis revolucionaria esclarecida por ese análisis. Una de las funciones de la ciencia histórica es la de introducir, de modo no ideológico y respetando lo impredecible del porvenir, el horizonte del futuro en su reflexión [Erdmann, 1964; Schulin, 1973]. Piénsese simplemente en esta constatación trivial, pero cargada de consecuencias. Un elemento esencial de los historiadores de las épocas antiguas es que saben lo que sucedió *después*.

Los historiadores del tiempo presente lo ignoran. La historia contemporánea propiamente dicha difiere así (son también otras las razones de esta diferencia) de la historia de las épocas precedentes.

Esta dependencia de la historia del pasado respecto del presente debe inducir al historiador a tomar algunas precauciones. Ella es inevitable y legítima en la medida en que el pasado no deja de vivir y de hacerse presente. Pero esta larga duración del pasado no debe impedir al historiador tomar sus distancias del pasado, distancias reverenciales, necesarias para respetarlo y evitar el anacronismo.

Creo en definitiva que la historia es la ciencia del pasado, con la condición de saber que éste se convierte en objeto de la historia a través de una reconstrucción que se pone en cuestión continuamente. No se puede, por ejemplo, hablar de cruzadas como se hubiera hablado antes del colonialismo del siglo XIX, pero cabe preguntarse si y en qué perspectivas el término «colonialismo» se aplica a la entrada de los cruzados medievales en Palestina [Prawer, 1969-70].

Esta interacción entre pasado y presente es lo que se ha llamado la función social del pasado o de la historia.

Así, Lucien Febvre [1949]: la historia «recoge sistemáticamente, clasificando y reagrupando los hechos pasados, en función de sus necesidades presentes. Sólo en función de la vida interroga a la muerte (...) Organizar el pasado en función del presente: así podría definirse la función social de la historia». Y Eric Hobsbawm se ha preguntado sobre la «función social del pasado» [1972; véanse también las págs. 174-194].

Veremos ahora algún ejemplo de cómo cada época se fabrica mentalmente su representación del pasado histórico.

Georges Duby [1973] resucita y recrea la batalla de Bouvines (27 de julio de 1214), victoria decisiva del rey de Francia Felipe Augusto sobre el emperador Otton IV y sus aliados. Orquestada por los historiadores franceses y convertida en legendaria, después del siglo XIII la batalla cae en el olvido; conoce después resurrecciones, en el siglo XVII porque se exaltan los recuerdos de la monarquía francesa, bajo la monarquía de julio porque los historiadores liberales y burgueses (Guizot, Augustin Thierry) ven en ella la alianza benéfica entre la realeza y el pueblo, entre 1871 y 1914 como «primera victoria de los franceses sobre los alemanes». Después de 1945 Bouvines cae en el desprecio de la *histoire-bataille*.

Nicole Loraux y Pierre Vidal-Naquet mostraron cómo en Francia de 1750 a 1850, de Montesquieu a Victor Duruy, se construye una imagen «burguesa» de la antigua Atenas, cuyas principales características serían «respeto de la propiedad, respeto de la vida privada, florecimiento del comercio, del trabajo y la industria», y donde se encuentran también las vacilaciones de la burguesía del siglo XIX: «¿República o Imperio? ¿Imperio autoritario? ¿Imperio liberal? Atenas asume simultáneamente todas esas figuras» [Loraux y Vidal-Naquet, 1979, págs. 207-8, 222]. Sin embargo, Zvi Yavetz, al preguntarse por qué Roma había sido el modelo histórico de Alemania a principios del siglo XIX, respondía: «Porque el conflicto entre señores y campesinos prusianos, arbitrado después de Jena



(1806) por la intervención reformista del estado bajo el impulso de los estadistas prusianos, proporciona un modelo que se creía encontrar en la historia de Roma antigua: Niebuhr, autor de *Römische Geschichte*, que apareció en 1811-2, era un estrecho colaborador del ministro prusiano Stein» [1976, págs. 289-90].

Philippe Joutard [1977] siguió paso a paso la memoria del levantamiento popular de los calvinistas hugonotes de las Cevenas a principios del siglo XVIII. En la historiografía escrita se produce un vuelco hacia 1840. Hasta entonces tanto los historiadores católicos como los protestantes sólo alentaban desprecio por esa revuelta de campesinos. Pero con la *Historie des pasteurs du désert* de Napoléon Peyrat [1843]-*Les Propétes pretestants* de Ami Bost (1842) y con la *Historie de France* de Michelet (1833-67), se desarrolla una leyenda dorada de los calvinistas, a la que se opone una leyenda negra católica. Esta oposición se alimenta explícitamente de las pasiones políticas de la segunda mitad del siglo XIX, haciendo chocar a los partidarios del movimiento contra los partidarios del orden, quienes convierten a los calvinistas en los precursores de todas las revueltas del siglo XIX, de los pioneros «del eterno ejército del desorden», «los primeros precursores de los que tomaron la Bastilla», los precursores de los comuneros y de los «socialistas actuales, sus descendientes directos», con quienes «reclamarían el derecho al saqueo, al homicidio, al incendio, en nombre de la libertad de huelga». Sin embargo, en otro tipo de memoria transmitida mediante la tradición oral, que discierne «otra historia», Philippe Joutard encontró una leyenda positiva y viviente de los calvinistas, que también actúa en relación con el presente, que hace de los revoltosos de 1702 «los laicos y republicanos» de finales del reino de Luis XIV. El despertar regionalista los transforma en rebeldes occitanos y la Resistencia en *maquisards*.

También en función de las posiciones e ideas contemporáneas nació en Italia después de la Primera Guerra Mundial una polémica sobre el medioevo (Falco, Severino). Recientemente, el medievalista Ovidio Capitani evocó la distancia y la proximidad del medioevo en una colección de ensayos que lleva un título significativo: *Medioevo passato prossimo*: «La actualidad del medioevo es ésta: saber que no puede dejar de buscar a dios donde no está (...) El medioevo es "actual" precisamente porque es pasado: pero pasado como elemento que se ha apegado a *nuestra historia* de manera definitiva, para siempre, y nos obliga a tenerlo en cuenta, porque encierra un formidable conjunto de respuestas que el hombre ha dado y no puede olvidar, aun cuando ha verificado su inadecuación. La única sería abolir la historia (...)» [1979, pág. 276].

Así la historiografía aparece como una serie de nuevas lecturas del pasado, llenas de pérdidas y resurrecciones, de vacíos de memoria y revisiones. Esta actualización puede influir sobre el vocabulario del historiador, y con anacronismos conceptuales y verbales falsear gravemente la calidad de su trabajo. Así en ejemplos referidos a la historia inglesa y europea entre 1450 y 1650, a propósito de términos como «partido» y «clase», y Hexter reclama una gran y rigurosa revisión del vocabulario histórico.

Collingwood vio en esta relación entre el pasado y el presente el objeto privilegiado de la reflexión del historiador sobre su trabajo: «El pasado es un aspecto o una función del presente; así es como ha de aparecer al historiador que reflexiona inteligentemente sobre su trabajo o, en otros términos, apunta a una filosofía de la historia» [Debbins, 1965, pág. 139].

Esta relación entre pasado y presente en el discurso sobre la historia es en todo caso un aspecto esencial del problema tradicional de la objetividad histórica.



TEMA 2. Métodos de la historia

EL FEROZ CABECILLA

LECTURA:
EL FEROZ CABECILLA*

PRESENTACIÓN

Para empezar el estudio de los métodos de la historia se le ofrece un cuento de Rafael F. Muñoz, quien fuera célebre como periodista y escritor de novelas, cuentos y memorias de la Revolución Mexicana.

A los dieciséis años Rafael F. Muñoz tiene su primer encuentro con Pancho Villa, desde entonces la figura del caudillo del norte se convierte en tema persistente de su obra literaria.

Valga como ejemplo ¡Vámonos con Pancho Villa!, que es una de las; mejores novelas de la Revolución Mexicana.

Como cuentista, Rafael F. Muñoz escribió muchos relatos, entre otros: "El hombre malo", "Si me han de matar mañana..." y "El feroz cabecilla".

Aquí se le pide que lea "El feroz cabecilla", para que reflexione y se percate de cómo los hechos históricos, al pasar "de mano en mano" se deforman. Rafael F. Muñoz, como periodista, anduvo en la "bola", viajaba con los ejércitos en campaña y enviaba al periódico noticias de las batallas. Hazañas y derrotas eran convertidas por él en crónicas y reportajes.

El texto que se le ofrece aquí como lectura previa al estudio de este tema, ciertamente es un cuento, pero al fin y al cabo un cuento realista y sirve para reflexionar acerca de los hechos históricos. Léalo, diviértase con él y elabore sus conclusiones.

*Rafael F. Muñoz. "El feroz cabecilla", en: *Relatos de la Revolución Mexicana*. México, SEP (SepSetentas), 1974. pp. 31-46.

Una caravana de diez o doce hombres que arrastran los pies cruza un llano de tierra blanca, de la que emergen los abanicos verdes de los mezquites. Van tirando de unos cuantos caballos, y al caminar bajo el sol y entre el polvo, hombres que reniegan y bestias que jadean, se cubren de una costra sucia de sudor y de tierra. Llevan un cargamento de moribundos. Son rebeldes, campesinos que han ido a la guerra a conquistar la posesión de la tierra que labraban. Habían combatido durante tres días, sosteniéndose con sus armas viejas en una sierra donde se habían refugiado, en contra de batallones compactos, regimientos veloces y artillería implacable.

Habían sido vencidos y se dispersaron; cuando la mañana comenzaba a teñirse de gris, aquel grupo de supervivientes comenzó su jornada por el desierto árido y ardiente, llevando como jefe a un muchachote calzado con altas mitazas y cubierto con una guayabera de lino, bajo la cual iban dormitando, metidas en sus fundas, dos grandes, dos agresivas pistolas. Era él quien había obligado a unos cuantos de los que podían tenerse en pie, a echar sobre los lomos de sus caballos a seis u ocho heridos, alcanzados por la certera artillería que barrió con metralla las laderas de la sierra. No debían abandonarlos para que los "changos" los remataran a la bayoneta, y los llevaban sin saber a dónde, lentamente, al paso de las bestias fatigadas.

El jefe iba a caballo como punto final de la columna, volviendo a veces la vista hacia la serranía azul donde había sido el desastre.

— Caminen aprisa, muchachos; si no, nos alcanzan. Pa' la noche ya no habrá peligro.

Los infantes se pasaban una botella con agua, mojaban los labios y seguían el impreciso camino que el jefe les marcaba. A veces, alguno de los fardos que iban en los lomos de las cabalgaduras gemía dolorosamente, haciendo fuer-



tes movimientos como si tratara de desasirse de las ligaduras que lo mantenían fijo, y dejaba manchas rojas en la tierra suelta de la llanura inmensa. Los que iban a pie murmuraban una protesta y seguían la marcha. Casi al final de la caravana iba sobre una mula un bulto más pequeño que los otros: era la mitad de un hombre metida en un saco y amarrada por fuera con gruesas cuerdas; no asomaban del costal sino una cabeza sucia y melnuda, y dos brazos cubiertos con harapos; el resto era sólo un tronco al que una bala de cañón había arrancado las piernas. En pleno combate, otros rebeldes metieron al herido en un saco, y con sus cobijas bien ceñidas lograron contener un poco las dos cascadas de sangre. En la retaguardia, el herido hervía de fiebre y deliraba incoherencias en voz alta; la monotonía de su voz impacientaba al rebelde que tiraba de la mula.

— Cállate, loco...

Al mediodía se acabó el agua de la botella; los hombres caminaban sin seguir la recta, como si anduvieran dormidos.

— ¿Hasta cuándo vamos a cargar con estos bofes?

— preguntó una voz.

— Por mí, ya los hubiéramos dejado en cualquier mezquite — contestó otra, después de un momento.

— Al que no camine le doy su agua— amenazó el jefe. Y todos siguieron adelante.

El herido del costal comenzó a reirse estúpidamente, y los demás a quejarse, inquietos, sobre el lomo de las bestias. A lo lejos, rumbo a la serranía, se levantó una columna de polvo que el jefe notó, mas no habló de ella. Uno de los infantes volvió la cara, la vio también, y dijo.

— Ora sí. Ai vienen...

— Están lejos todavía —observó el muchacho—; cuando menos, cuatro kilómetros...

Al frente del grupo se detuvo un hombre viejo, alto y canoso, herido en la frente y vendado con una toalla sucia.

— Pa qué diablos —dijo— vamos cargando con estos muertos... Vamos a dejarlos aquí y echamos carrera...

— Nos van a alcanzar los changos —añadió el que había visto la columna de polvo.

El jefe no contestó: abrió su blusón, sacó una pistola, y al viejo canoso lo tendió en la tierra, con un enorme boquete entre los ojos. La caravana reanudó su marcha en silencio.

Por la tarde sopló viento del norte, y se amontonaron, unas sobre otras, espesas nubes que iban surgiendo rápidamente del horizonte. La columna de polvo que se había levantado atrás de los fugitivos desapareció; sin duda los soldados enemigos se habían tendido a descansar. A lo lejos, al norte, veíanse algunas arboledas que ponían su negra silueta en el nublado gris: era la orilla de un río, donde terminaba el desierto, y a la vista de ese oasis los rebeldes se animaron y marcharon de prisa, tirando siempre de las bestias cargadas con moribundos.

Cuando el sol hubo desaparecido, el grupo llegó frente a una vieja iglesia a medio destruir, una vieja y pobre capilla de adobe, con una torrecita encalada de la que la campana había sido arrancada con todo y viga; las maderas de la puerta habían servido para hacer lumbre, y dentro no quedaban sino un altar de piedra y una cruz verde que se habían escapado de la hoguera, frente a una amplia hornacina vacía. El piso estaba cubierto con restos de pastura y estiércol.

El grupo de campesinos se detuvo frente a la iglesia, cuando las nubes comenzaron a descargar sus primeras gotas; el jefe desmontó y dijo a sus hombres:

— Aquí pasamos la noche, y en la madrugada nos vamos rumbo a Encinillas...

— Sí —dijo uno—, para que nos agarren dormidos...



— Yo no me quedo —agregó otro.

— Ni yo...

— Yo, de tonto. Tan fácil que es escapar de noche...

Todos los infantes pensaban igual.

— Está bien —dijo el muchacho—, dejemos los heridos aquí dentro y nos vamos...

Todos se pusieron a maniobrar muy rápidamente, febrilmente. Bajaron a los heridos y los fueron colocando sobre el estiércol, en el interior de la iglesia, y bien pronto ya no hubo espacio para un cuerpo más. El pedazo de hombre metido en el saco quedaba sobre la mula, delirando en voz baja; el muchacho lo tomó en vilo, penetró al interior, y en la hornacina, tras la cruz verde, recargó al herido.

Después, todos los hombres útiles subieron a las caballerías y se perdieron en la noche.

Comenzó la tormenta. Las nubes que se habían amontonado en el cielo lanzaron torrentes de lluvia. Las descargas eléctricas se sucedían en cadena abatiendo los álamos de la orilla del río; una cayó sobre la minúscula torrecilla, campanario ya mudo, derribando una chueca cruz que abría a todos los vientos sus brazos acogedores; otra abrió un boquete en la techumbre apolillada e hizo polvo unos cuantos adobes. La lluvia caía incesante, y pronto los heridos tendidos en el estiércol quedaron empapados; muy pocos, tres o cuatro, se quejaban todavía: los más habían quedado inmóviles, con los ojos abiertos y los dedos rígidos, sobre la basura sangrienta.

En la hornacina, el mutilado seguía delirando. Se veía con unas piernas larguísimas, caminando horizontalmente por los muros; salía a la llanura, y de dos pasos llegaba hasta la sierra azul, donde los campesinos estaban todavía combatiendo; iba de un lado a otro con velocidad de luz, recorriendo la línea de combate. Luego, las piernas se le iban encogiendo hasta ser del mismo tamaño que las de los demás hombres, y después más chicas, hasta que los pies quedaron pegados a la cintura; entonces, apenas podía andar y daba saltitos balanceándose sobre los

brazos, apoyando las manos en el suelo. Al poco rato las piernas le volvían a crecer, y él corría por la llanura, alcanzaba a un grupo que llevaba varios heridos sobre unas bestias y lo adelantaba burlándose de los que iban despacio, sudorosos y cubiertos de polvo. Llegó a la orilla del río y se puso a derribar los álamos a puntapiés, aplastándolos como si fueran cañas de maíz; de un golpe derribó la torre de una iglesia; de otro, un muro; de otro, un altar...

La tempestad era a cada minuto más violenta. Los rayos habían derribado la mayor parte de la iglesia. Los cadáveres tendidos sobre el estiércol habían quedado medio sepultados bajo los restos de las vigas y la tierra de los adobes. No quedaba en pie sino el muro donde estaba la hornacina, con la cruz de madera verde abriendo los brazos en el vacío.

El herido experimentó la impresión de que le desaparecían las piernas y sintió los pies dentro del cuerpo, bailándole horriblemente; le golpeaban el estómago, le pisoteaban los pulmones para que no pudiera respirar, le prensaban la lengua... Quiso gritar y no pudo. Agitó los brazos tan violentamente que estuvo a punto de caerse del nicho y se abrazó de la cruz; entonces los pies se salieron colgándose de los brazos, creciéndole de la punta de las manos. Se desprendieron y echaron a correr por el madero verde. Subían y bajaban a toda prisa, los dos solos, ágiles, rápidos. Se volvían a meter en el cuerpo y jugaban con todos los órganos; uno asomó por el pecho y dio un puntapié a la nariz, otro salió para aplastar una oreja, y después los dos se pusieron a patear dentro del cráneo, correteando de un lado a otro. Por fin salieron del cuerpo y se fueron siguiendo unas huellas de herradura por la orilla del río, llegaron a una casa de adobe situada en una hondonada, de donde habían salido cuatro días antes, cuando las fuerzas rebeldes pasaron a fortificarse en la sierra. Habían dejado el surco en que trabajaron por muchos años, para unirse a los alzados que iban a batirse con las tropas federales. Esos pies no habían sido nunca de hombre de armas, siempre de labriego, de hom-



bre que no había empuñado jamás una carabina; fueron hacia la sierra y ahí quedaron, despedazados por la metralla, sangrientos...

Cesó la tempestad. De la vieja iglesia no quedaba sino un muro en vertical, la cruz verde cubriendo el nicho, y un pedazo de hombre abrazado al madero.

Estaba aclarando cuando una patrulla de soldados, al mando de un joven capitán de capote azul, llegó frente a las ruinas de la iglesia; desmontaron los soldados, y con las armas apercebidas rodearon recelosamente las ruinas, temerosos de una emboscada; en cuanto se convencieron de que no había peligro, se aventuraron a remover los escombros para darse cuenta del número de cadáveres. El oficial daba órdenes de que desensillaran los caballos para tomar un descanso en aquel sitio, cuando aparecieron dos soldados que llevaban en brazos al hombre metido en el costal.

— Es el único que está vivo, mi capitán.

El oficial tosió para dar a su voz un tono ronco, azotó su fusta contra las botas, puso la mano izquierda en la cintura y ordenó:

— Fusílenlo.

Los soldados buscaron con la vista un sitio a propósito; fueron hacia la pared que había quedado vertical, pusieron al rebelde en el suelo como un fardo, recargado en el muro, y pasaron a formar con otros tres o cuatro la línea de tiradores.

— Un momento —dijo el capitán, y dirigiéndose al mutilado que le miraba con ojos espantados de calenturiento, le preguntó—: ¿Cómo te llamas?

El infeliz apenas pudo murmurar:

— Gabino... Gabino... Durán.

Sonó una descarga uniforme; el campesino rebelde no se movió, quedó recargado en el

muro y tocando con las manos el suelo, pálido, callado, fijos los ojos en el fulgor del sol que se levantaba sobre los álamos.

PARTE QUE RINDE EL JEFE DE LA PATRULLA AVANZADA, al Coronel Jefe del 100o Regimiento de Caballería: "Hónrome en poner en el superior conocimiento de usted, que durante la noche pasada dimos alcance en la orilla del río, a un grupo de rebeldes dispersos del combate de Sierra Azul, que se había atrincherado en una vieja iglesia; inmediatamente dicté órdenes para que mis soldados los desalojaran de sus posiciones, lo que se logró después de media hora de nutrido tiroteo, durante el cual hicimos al enemigo ocho muertos y capturamos vivo al feroz cabecilla Gabino Durán, bandolero conocidísimo que se hacía llamar «Mayor» de los campesinos rebeldes. Después de un Consejo de Guerra sumarísimo, que lo condenó a muerte, el cabecilla Durán fue ejecutado. Felicito a usted, mi coronel, por esta acción de armas consumada por elementos a sus dignas órdenes, y que viene a completar la derrota de los rebeldes en Sierra Azul. Respetuosamente, el capitán jefe de la patrulla avanzada..."

PARTE QUE RINDE EL CORONEL JEFE DEL 100° REGIMIENTO DE CABALLERÍA, al General Jefe del Ala Derecha: "Hónrome en poner en el superior conocimiento de usted, que anoche las avanzadas que destaqué después del combate de Sierra Azul, me dieron parte de que un grupo como de trescientos campesinos rebeldes, prófugos de aquella acción, se habían decidido a presentar resistencia en la orilla del río, donde se habían estado atrincherando durante la tarde. Inmediatamente di las órdenes para que el regimiento a mi mando tomara disposición de combate, y al rayar el alba comenzó el tiroteo, que se prolongó por espacio de dos horas. Visto que el enemigo estaba perfectamente atrincherado, dispuse que las compañías primera y segunda del regimiento a mi mando,



hicieran un movimiento de flanco, que dio los resultados apetecidos, pues los rebeldes comenzaron a abandonar sus posiciones presas de verdadero pánico, abandonando sus armas y caballos ensillados, con el propósito de pasar el río a nado, lo que causó la muerte de muchos de ellos, que fueron arrastrados por la corriente. Ya en plena persecución, los soldados de mi regimiento consiguieron capturar al jefe de la partida, que lo era el feroz cabecilla Gabino Durán, quien se hacía llamar «Coronel» de los campesinos rebeldes; inmediatamente ordené que se le formara Consejo de Guerra sumarísimo, integrado por mi y los demás jefes del regimiento; y después de comprobar debidamente la culpabilidad de Durán en varios asaltos a trenes y desperfectos en las vías férreas, se le condenó a muerte, cumpliéndose la sentencia inmediatamente. Felicito a usted, mi general, por este nuevo triunfo de las fuerzas a su mando, y respetuosamente me permito proponer el ascenso de los oficiales P..., H... y L... quienes se portaron brillantemente en esta hazaña. El coronel jefe del 100o Regimiento de Caballería.— Rúbrica.”

PARTE QUE RINDE EL GENERAL DE BRIGADA JEFE DEL ALA DERECHA, al generalísimo Jefe del Ejército: “Hónrome en poner en el superior conocimiento de usted, que durante todo el día de ayer hemos estado empeñados en un rudo combate con los campesinos rebeldes, que no fueron completamente derrotados por el Ala Izquierda de nuestro Ejército en Sierra Azul, y que pudieron reunir poco más de dos mil hombres y fortificarse en una línea de kilómetro y medio de largo en la orilla del río. Inmediatamente que tuve conocimiento de que los campesinos se aprestaban a oponer resistencia, ordené que dos batallones y dos regimientos presentaran combate por el frente, asaltando las posiciones enemigas, como lo hicieron con singular brío. Sin embargo, las posiciones de los agraristas eran tan ventajosas, que me vi en la necesidad de disponer que una batería de artillería procediera a bombardearlas

para acallar el certero fuego de los insurrectos sobre nuestros soldados de infantería y caballería; nuestras piezas desmontaron algunas ametralladoras que el enemigo había salvado del combate en Sierra Azul, y con esto se facilitó grandemente el avance. Pero comprendiendo que el enemigo bien podía intentar la retirada sin grandes pérdidas, cruzando el río, para lo cual ya tenía preparadas algunas grandes balsas, y que nosotros no podíamos continuar la persecución en la otra ribera, ordené que dos regimientos dieran una violenta carga de caballería por el extremo derecho, logrando colocarse entre las trincheras y el río. Entre el enemigo cundió inmediatamente el pánico y nuestras valientes tropas pudieron en breves momentos dominar la situación, haciendo a los rebeldes más de doscientas bajas entre muertos y heridos. Cayó prisionero el feroz cabecilla Gabino Durán, que se hacía llamar «General» de los campesinos rebeldes, y que fue el Jefe del núcleo de agraristas que nos opuso resistencia. Se le recogieron todos sus documentos, entre los que figura un nombramiento extendido a su favor como jefe de los rebeldes en este Estado, y en tal virtud, inmediatamente ordené que se le formara Consejo de Guerra sumario, durante el cual se comprobó que Durán fue quien mandaba a los rebeldes durante el saqueo de los pueblos de Encinillas, Pueblo Viejo, La Piedad, etc., etc., además de ser directamente responsable de varios asaltos a trenes y desperfectos en las vías férreas. Se le condenó a muerte, y la sentencia fue cumplida frente a todas las fuerzas de esta columna, a las que posteriormente hice desfilar ante el cadáver. Felicito a usted por este nuevo triunfo de las fuerzas federales, y me permito proponer el ascenso de los coroneles J..., B... y D...; de los tenientes coroneles P..., M... y L..., y en general, de todos los oficiales de mi Estado Mayor, sin aspirar a más recompensa que seguir conservando la confianza de usted, mi digno Jefe. Atentamente, el General de Brigada, Jefe del Ala Derecha...”



PARTE QUE RINDE EL GENERALÍSIMO, JEFE DEL EJÉRCITO, A S. E. el Ministro de la Guerra, para su conocimiento y para que se sirva transcribirlo al Excelentísimo Señor General Díaz, Presidente de la República: "Hónrome en poner en el superior conocimiento de usted, que las tropas a mi mando están castigando a los campesinos agraristas levantados en armas, continúan su cadena de triunfos, pues durante los días lunes, martes y miércoles de la presente semana hemos obtenido sobre las hordas un triunfo más importante que el de Sierra Azul, porque logramos capturar al Jefe Supremo del movimiento de insurrección, el feroz cabecilla Gabino Durán, que se hacía llamar «Generalísimo» de los campesinos rebeldes, y quien después de ser juzgado por el Consejo de Guerra, fue pasado por las armas. Paso a referir a usted detalladamente el curso de la batalla: el lunes por la mañana, las avanzadas me notificaron que el enemigo se había fortificado al lado del río, y que habiéndosele reunido algunos centenares de campesinos a quienes los agitadores radicales han estado excitando a la rebelión, podía calcularse el número total entre ocho y diez mil hombres, que aprovechándose de la naturaleza del terreno se habían decidido a jugarse la última carta de esta insurrección contra el derecho de propiedad y contra las instituciones que por espacio de treinta años han venido dando al país la paz sacrosanta de que disfrutamos. Desde luego me di cuenta de que el enemigo estaba en una situación privilegiada, pues encontrándose sus trincheras al otro lado del río, nuestros valientes soldados tendrían que pasarlo a nado para llegar a la lucha cuerpo a cuerpo, en la que nuestra superioridad sobre los campesinos indisciplinados, es indiscutible. Con la rapidez que el caso requería, ordené que se construyeran dos puentes de lanchas y grandes balsas en las que nuestros soldados intentaron varias veces pasar el río durante el día lunes, pero la suerte favoreció a los rebeldes, quienes pudieron mantenerse en sus posiciones. Durante la noche ordené que varias patru-

llas de caballería buscaran un vado en el río, y mientras tanto nuestros batallones de zapadores construyeron una línea de trincheras a lo largo de la ribera, y frente a frente de las del enemigo, que con no menos de cincuenta ametralladoras, manejadas en su totalidad por filibusteros extranjeros, se defendió vigorosamente, aunque comprendiendo la inminencia de su derrota. Durante la noche, también, nuestra artillería gruesa estuvo bombardeando las posiciones del enemigo, y al amanecer, en vista de que no habían regresado las patrullas de caballería enviadas a buscar un paso por el río, con unos cuantos oficiales de mi Estado Mayor me lancé a la obra, consiguiendo pocas horas después localizar un magnífico vado, bastante ancho, por donde nuestros soldados de caballería pudieran pasar a la orilla opuesta sin ser vistos por el enemigo. Comprendiendo la necesidad de asestar, de una vez por todas, un golpe de muerte al movimiento campesino, dispuse que nuestros dragones se mantuvieran ocultos hasta la media noche, hora en que debían asaltar por la retaguardia las posiciones de los rebeldes, al mismo tiempo que nuestros infantes, con nuevas balsas construidas durante el día, tocaban por el frente. Así se hizo con precisión matemática, y a las doce en punto de la noche comenzó el ataque por ambos lados, lo que provocó entre el enemigo un pánico indescriptible.

"Para no cansar a usted, le referiré únicamente que al amanecer, el campo estaba materialmente cubierto de cadáveres de insurrectos, que a reserva de decir a usted posteriormente cuántos fueron en cifras exactas, puedo asegurar que no bajaron de mil".

"Los oficiales de mi Estado Mayor, que se portaron brillantemente, capturaron, durante la confusión que siguió a nuestro ataque simultáneo, al jefe de los rebeldes, que se hacía llamar «Generalísimo» Gabino Durán, que con un grupo de hombres de su escolta personal, opuso una tenaz resistencia hasta que fue desarmado y aprehendido personalmente por



PARTE QUE RINDE EL GENERALÍSIMO, JEFE DEL EJÉRCITO, A S. E: el Ministro de la Guerra, para su conocimiento y para que se sirva transcribirlo al Excelentísimo Señor General Díaz, Presidente de la República: "Hónrome en poner en el superior conocimiento de usted, que las tropas a mi mando están castigando a los campesinos agraristas levantados en armas, continúan su cadena de triunfos, pues durante los días lunes, martes y miércoles de la presente semana hemos obtenido sobre las hordas un triunfo más importante que el de Sierra Azul, porque logramos capturar al Jefe Supremo del movimiento de insurrección, el feroz cabecilla Gabino Durán, que se hacía llamar «Generalísimo» de los campesinos rebeldes, y quien después de ser juzgado por el Consejo de Guerra, fue pasado por las armas. Paso a referir a usted detalladamente el curso de la batalla: el lunes por la mañana, las avanzadas me notificaron que el enemigo se había fortificado al lado del río, y que habiéndose reunido algunos centenares de campesinos a quienes los agitadores radicales han estado excitando a la rebelión, podía calcularse el número total entre ocho y diez mil hombres, que aprovechándose de la naturaleza del terreno se habían decidido a jugarse la última carta de esta insurrección contra el derecho de propiedad y contra las instituciones que por espacio de treinta años han venido dando al país la paz sacrosanta de que disfrutamos. Desde luego me di cuenta de que el enemigo estaba en una situación privilegiada, pues encontrándose sus trincheras al otro lado del río, nuestros valientes soldados tendrían que pasarlo a nado para llegar a la lucha cuerpo a cuerpo, en la que nuestra superioridad sobre los campesinos indisciplinados, es indiscutible. Con la rapidez que el caso requería, ordené que se construyeran dos puentes de lanchas y grandes balsas en las que nuestros soldados intentaron varias veces pasar el río durante el día lunes, pero la suerte favoreció a los rebeldes, quienes pudieron mantenerse en sus posiciones. Durante la noche ordené que varias patru-

llas de caballería buscaran un vado en el río, y mientras tanto nuestros batallones de zapadores construyeron una línea de trincheras a lo largo de la ribera, y frente a frente de las del enemigo, que con no menos de cincuenta ametralladoras, manejadas en su totalidad por filibusteros extranjeros, se defendió vigorosamente, aunque comprendiendo la inminencia de su derrota. Durante la noche, también, nuestra artillería gruesa estuvo bombardeando las posiciones del enemigo, y al amanecer, en vista de que no habían regresado las patrullas de caballería enviadas a buscar un paso por el río, con unos cuantos oficiales de mi Estado Mayor me lancé a la obra, consiguiendo pocas horas después localizar un magnífico vado, bastante ancho, por donde nuestros soldados de caballería pudieran pasar a la orilla opuesta sin ser vistos por el enemigo. Comprendiendo la necesidad de asestar, de una vez por todas, un golpe de muerte al movimiento campesino, dispuse que nuestros dragones se mantuvieran ocultos hasta la media noche, hora en que debían asaltar por la retaguardia las posiciones de los rebeldes, al mismo tiempo que nuestros infantes, con nuevas balsas construidas durante el día, tocaban por el frente. Así se hizo con precisión matemática, y a las doce en punto de la noche comenzó el ataque por ambos lados, lo que provocó entre el enemigo un pánico indescribible.

"Para no cansar a usted, le referiré únicamente que al amanecer, el campo estaba materialmente cubierto de cadáveres de insurrectos, que a reserva de decir a usted posteriormente cuántos fueron en cifras exactas, puedo asegurar que no bajaron de mil".

"Los oficiales de mi Estado Mayor, que se portaron brillantemente, capturaron, durante la confusión que siguió a nuestro ataque simultáneo, al jefe de los rebeldes, que se hacía llamar «Generalísimo» Gabino Durán, que con un grupo de hombres de su escolta personal, opuso una tenaz resistencia hasta que fue desarmado y aprehendido personalmente por



mi ayudante el capitán V..., quien lo condujo hasta el Cuartel General, donde estuvo prisionero mientras se integraba rápidamente un Consejo de Guerra, que después de oír la cínica relación que hizo este feroz cabecilla de todos los crímenes que ha cometido, no sólo durante la revuelta, sino desde muchos años antes, lo condenó a muerte por traidor a la patria, salteador de caminos, asesino con alevosía, premeditación y ventaja, e incendiario. La sentencia se cumplió inmediatamente, y considero que con la desaparición de este sanguinario bandido y peligroso agitador, puede darse por terminado el movimiento insurrecto. Felicito a usted por este nuevo triunfo... ascensos..., confianza..., etc."

INFORMACIÓN PUBLICADA POR LA GACETA NACIONAL, periódico de la capital de la República:

(Título en rojo, al ancho de la plana:)

!!!DURÁN, FUSILADO!!!

Brillante acción de armas en Río Largo. Las tropas federales se cubrieron de gloria en un combate de cinco días contra los rebeldes.

CAPTURA Y EJECUCIÓN DEL JEFE INSURRECTO

La Gaceta Nacional es el único periódico que entrevista al feroz cabecilla, durante la noche anterior a la ejecución sumaria.

por Merdardo Encinas Rojas,
enviado especial.

Desde el Cuartel General. Escribo estas notas para los numerosos lectores de *La Gaceta Nacional*, instantes después de presenciar la solemne ejecución de uno de los bandoleros que más ha ensangrentado nuestro suelo: el feroz cabecilla Gabino Durán, a quien capturaron las bien disciplinadas fuerzas federales, después de un combate de cinco días, del que envió crónica por el correo.

Sin embargo, para calmar la justa ansiedad de los numerosos lectores de nuestro periódico, digo que el combate de Río Largo, que acaba de registrarse, pasará a la Historia como el más sangriento que ha habido desde la Independencia hasta nuestros días, y al mismo tiempo aquél en que se ha hecho mayor derroche de estrategia (de genio, puede decirse) por parte de los dignos jefes de nuestro ejército, y de heroico valor por parte de los indómitos soldados que defienden las instituciones contra las hordas de fascinosos.

Desde el lunes comenzó el combate y es hasta hoy sábado que puede darse por terminado; más bien que una lucha entre hombres, parecía un gigantesco juego de ajedrez en el que un genio sobrehumano estuviera moviendo, con asombrosa precisión y decisiva certeza, las piezas que participaban en esta gran acción. Los rebeldes, en número no menos de veinte mil hombres, pues se habían reunido los insurrectos de varios Estados para dar un golpe mortal al gobierno del señor general Díaz (golpe que fue evitado por la maravillosa actuación de nuestro generalísimo), los rebeldes, digo, ocupaban magníficas posiciones y sin duda inspirados por oficiales extranjeros de cuya presencia entre aquéllos fue este periódico el primero en informar, maniobraban hábilmente, tomando a veces rápida ofensiva, a veces vigorosa y serena defensiva.

Pero el generalísimo estuvo sencillamente colosal: durante cinco días y cinco noches no descansó, dando continuamente alineadas órdenes que hacían que el curso de la batalla se desarrollara favorablemente a nuestras gloriosas armas. Le acompañaban todos los elegantes oficiales del Estado Mayor, y el señor pagador general de la División, don Everardo Mayo, que tan gentil caballero y fino amigo es siempre con los periodistas que tenemos el honor de acompañar a la columna expedicionaria.

Aquí debo hacer un pequeño paréntesis: los corresponsables de esos dos indecentes periódicos, que se llaman *La Noticia Nocturna* y *El Madrugador Informativo*, no presenciaron los



grandes sucesos a que me refiero, por haberse quedado en la población de Lanas, en una tremenda orgía.

¿Para qué narrar todas las escenas de habilidad en el mando y heroicidad en la ejecución, que se registraron en estos cinco días de combate? Baste decir que no menos de dos mil quinientos muertos del enemigo han quedado en el campo y que los insurrectos que lograron escapar con vida arrojaban sus armas llenos de pavor sombrío y se fueron a esconder en la montaña, castigados para siempre por su insana osadía.

LA CAPTURA DE DURÁN

Fue poco antes de la terminación del combate, cuando nuestro ilustre generalísimo se dio cuenta de que un grupo como de doscientos hombres, entre los que sin duda iba algún jefe de mucha importancia a juzgar por las magníficas cabalgaduras en que montaban, trataba de romper el sitio, e inmediatamente dio atinadas órdenes para que le cortaran la retirada, quedando encargadas de cumplirlas varios oficiales del Estado Mayor, en unión de un escuadrón de la escolta personal del generalísimo.

Los comisionados se dedicaron desde luego a perseguir la mencionada columna en cumplimiento de las órdenes recibidas, y le dieron alcance, trabándose un reñido encuentro en el que murieron no menos de cincuenta rebeldes, y siendo capturado el jefe supremo de la insurrección, el feroz cabecilla Gabino Durán, que fue conducido a la comandancia militar.

Allí, el generalísimo lo sujetó a un severo y hábil interrogatorio del que resultó la tremenda culpabilidad que Durán tuvo en el levantamiento que cubrió de sangre esta rica zona de nuestro país. No relato aquí los principales hechos de la vida de Durán, porque éstos serán publicados posteriormente en el periódico favorito del lector culto, *La Gaceta Nacional*, en calidad de memorias del feroz cabecilla, dictadas personalmente a este periodista durante la noche que precedió a la ejecución.

Durán fue condenado a muerte por unanimidad y se le puso en capilla, obteniendo nosotros exclusivamente el privilegio de acompañarle durante la noche, para oír de sus propios labios el relato de una vida espantosa, plagada de crímenes de lo más salvaje e indescible. Este relato comenzará a ser publicado en nuestra edición de mañana, y los numerosos lectores de este periódico deben apresurarse a adquirir sus ejemplares a temprana hora, pues es seguro que nuestra edición, a pesar de que será aumentada considerablemente, se agotará en muy poco tiempo.

Si acaso los dos desprestigiados diarios, llamados *El Madrugador Informativo* y *La Noticia Nocturna*, pretenden tener también las memorias del feroz cabecilla, mienten descaradamente, pues nuestro enviado especial fue el único, etc., etc.

LA HISTORIA, DENTRO DE CINCUENTA AÑOS O CIENTOS:

“Este movimiento insurrecto fue planeado y dirigido por Gabino Durán, sin duda el más sanguinario bandolero que ha existido en el continente. Sus crímenes...”



LECTURA: LA OBSERVACIÓN HISTÓRICA*

PRESENTACIÓN

Aquí se le ofrece otro texto de Marc Bloch. En la primera lectura de esta Antología ya tuvo la oportunidad de leer a Bloch; en ella, el autor nos dice qué es la historia. Ahora, en este texto, el célebre historiador francés orienta para construir, analizar y estudiar de mejor manera la historia.

En este capítulo, se le propone al estudioso de la historia que se acerque a los testimonios para construir el conocimiento del pasado. Bloch afirma que sólo recurriendo a los testimonios se puede hablar de las épocas que nos han precedido. Pero no se queda en la mera recomendación de ir a los testimonios, también dice qué son éstos, cuántos tipos de testimonios hay, cómo descubrirlos, cómo interrogarlos, cómo hacerlos "hablar".

Ciertamente, usted más que historiador es profesora o profesor, pero si está ya convencida o convencido de que es necesario reconstruir el conocimiento de la historia en la escuela primaria con los niños, es necesario leer este bello texto de Bloch. La historia personal, la historia del barrio, de la colonia, de la pequeña comunidad, la historia local y la historia nacional, requieren construirse y re-construirse constantemente. Bloch en esta lectura, desde su perspectiva, nos dice cómo hacerlo.

LA OBSERVACIÓN HISTÓRICA

I. Caracteres generales de la observación histórica

Para comenzar coloquémonos resueltamente en el estudio del pasado.

Los caracteres más aparentes de la información histórica entendida en este sentido limita-

*Marc Bloch. "La observación histórica", en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 1992. pp. 42-64.

do y usual del término han sido descritos muchas veces. El historiador se halla en la imposibilidad absoluta de comprobar por sí mismo los hechos que estudia. Ningún egiptólogo ha visto a Ramsés. Ningún especialista en las guerras napoleónicas ha oído el cañón de Austerlitz. Por lo tanto, no podemos hablar de las épocas que nos han precedido sino recurriendo a los testimonios. Estamos en la misma situación que un juez de instrucción que trata de reconstruir un crimen al que no ha asistido; en la misma situación del físico que, obligado a quedarse en cama por la gripe, no conoce los resultados de sus experiencias sino por lo que de ellas le informa el mozo del laboratorio. En una palabra, en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado será necesariamente "indirecto".

Que haya en todas estas observaciones una parte de verdad nadie se atreverá a discutirlo. Exigen, sin embargo, que las maticemos considerablemente.

Supongamos que un jefe de ejército acaba de obtener una victoria. Inmediatamente trata de escribir el relato de ella. Él mismo ha concebido el plan de la batalla. Él la ha dirigido. Gracias a la pequeña extensión del terreno (porque decididos a poner todos los triunfos en nuestro juego, nos imaginamos un encuentro de los tiempos pasados, concentrado en poco espacio) pudo ver cómo se desarrollaba ante sus ojos el combate casi completo. Estamos seguros, sin embargo, de que sobre más de un episodio esencial tendrá que remitirse al informe de sus tenientes. Así, tendrá que conformarse, como narrador, con seguir la misma conducta que observó unas horas antes en la acción. ¿Qué le será más útil, sus propias experiencias, los recuerdos de lo que vio con su catalejo, o los informes que le llevaron al galope sus correos o ayudantes de campo? Un conductor de hombres rara vez considera que su propio testimonio es suficiente. Pero conservando nuestra hipótesis favorable, ¿qué nos queda de esa famosa observación directa, pretendido privilegio del estudio del presente?



Y es que este privilegio en realidad no es casi nunca más que un señuelo, por lo menos en cuanto se amplía un poco el horizonte del observador. Toda información sobre cosas vistas está hecha en buena parte de cosas vistas por otro. Como economista, estudio el movimiento de los cambios este mes, esta semana: tengo que recurrir a estadísticas que otros han formado. Como explorador de la actualidad inmediata trato de sondear la opinión pública sobre los grandes problemas del momento: hago preguntas, anoto, compruebo y enumero las respuestas. ¿Y qué obtengo si no es la imagen que mis interlocutores tienen de lo que creen pensar o de lo que desean presentarme de su pensamiento? Ellos son los sujetos de mi experiencia. Y mientras que un fisiólogo que disecciona un conejillo de Indias percibe con sus propios ojos la lesión o la anomalía que busca, yo no conozco el estado de alma de mis "hombres de la calle" sino por medio de un cuadro que ellos mismos consienten proporcionarme. Porque en el inmenso tejido de los acontecimientos, de los gestos y de las palabras de que está compuesto el destino de un grupo humano, el individuo no percibe jamás sino un pequeño rincón, estrechamente limitado por sus sentidos y por su facultad de atención. Además, el individuo no posee jamás la conciencia inmediata de nada que no sean sus propios estados mentales: todo conocimiento de la humanidad, sea de la naturaleza que fuere, y aplíquese al tiempo que se aplicará, extraerá siempre los testimonios de otro una gran parte de su sustancia. El investigador del presente no goza en esta cuestión de mayores privilegios que el historiador del pasado.

Pero hay más. ¿Es seguro que la observación del pasado, incluso de un pasado muy remoto, sea siempre a tal punto "indirecta"?

Si se piensa un poco se ve claramente por qué razones la impresión de este alejamiento entre el objeto del conocimiento y el investigador ha preocupado con tanta fuerza a muchos teóricos de la historia. Es que ellos pensaban ante todo en una historia de hechos, de episo-

dios; quiero decir en una historia que, con razón o sin ella (aún no es tiempo de discutir esto), concede una extremada importancia al hecho de volver a registrar con exactitud los actos, las palabras o las actitudes de algunos personajes que se hallan agrupados en una escena de duración relativamente corta, en la que se juntan, como en la tragedia clásica, todas las fuerzas críticas del momento: jornada revolucionaria, combate, entrevista diplomática. Se ha dicho que el 2 de septiembre de 1792 los revolucionarios pasearon la cabeza de la princesa de Lamballe clavada en la punta de una pica bajo las ventanas de la familia real. ¿Es esto cierto? ¿Es esto falso? M. Pierre Caron, que ha escrito un libro de admirable probidad sobre las *Massacres*, no se ha atrevido a pronunciarse sobre este punto. Pero si hubiera contemplado el horrible cortejo desde una de las torres del Temple, habría sabido seguramente a qué atenerse. Y aun en ese caso cabría suponer que en esas circunstancias hubiera conservado toda su sangre fría de sabio y que, desconfiando de su memoria, hubiera tenido cuidado de anotar inmediatamente sus observaciones. Sin duda en ese caso el historiador se sentirá, frente a un buen testimonio de un hecho presente, en una posición un poco humillante. Estará como en la cola de una columna en que los avisos se transmiten desde la cabeza, de fila en fila. Y sin duda no será ése un buen lugar para estar bien informado. Hace mucho tiempo, durante un relevo nocturno, vi pasar así, a lo largo de la fila, la voz de "¡Atención! Hoyos de obuses a la izquierda". El último hombre recibió el grito en esta forma: "Izquierda", dio un paso hacia la izquierda y se hundió.

Hay otras eventualidades. En los muros de ciertas ciudadelas sirias, construidas algunos milenios antes de Cristo, los arqueólogos han encontrado en nuestros días un buen número de vasijas llenas de esqueletos de niños. Como no es posible suponer que esos huesos han llegado allí por casualidad, nos vemos obligados a reconocer que estamos frente a los restos de



sacrificios humanos llevados a cabo en el momento de la construcción, y relacionados con ésta. Para saber a qué creencias corresponden estos ritos nos será necesario remitirnos a los testimonios del tiempo, si los hay, o a proceder por analogía con ayuda de otros testimonios. ¿Cómo comprender una fe que no compartimos sino por lo que se nos diga? Es el caso, repitámoslo, de todos los fenómenos de conciencia que nos son extraños. En cuanto al hecho mismo del sacrificio, nuestra posición es diferente. Ciertamente no lo aprehendemos de una manera absolutamente inmediata, como el geólogo que no percibe la amonita en el fósil que descubre, como el físico que no percibe el movimiento molecular a pesar de descubrir sus efectos en el movimiento browniano. Pero el simple razonamiento que excluye toda posibilidad de una explicación diferente y nos permite pasar del objeto verdaderamente comprobado al hecho del que este objeto aporta la prueba —este trabajo rudimentario de interpretación muy próximo a las operaciones mentales instintivas, sin las que ninguna sensación llegaría a ser percepción— no exige la interposición de otro observador. Los especialistas del método han entendido generalmente por conocimiento indirecto el que no alcanza al espíritu del historiador más que por el canal de espíritus humanos diferentes. Quizá el término no ha sido bien escogido; se limita a indicar la presencia de un intermediario; pero no se ve por qué la relación, la cadena, tiene que ser necesariamente humana. Aceptemos, sin embargo, el uso común, sin disputar sobre las palabras. En ese sentido nuestro conocimiento de las inmolaciones murales en la antigua Siria no tiene nada de indirecto.

Pues bien, hay muchos otros vestigios del pasado que nos ofrecen un acceso igualmente llano. Tal es el caso de la mayor parte de la inmensa masa de testimonios no escritos, y también de buen número de testimonios escritos. Si los teóricos más conocidos de nuestros métodos no hubieran manifestado una indiferencia tan sorprendente y soberbia por las técnicas propias de la arqueología, si no hubieran

estado obsesos en el orden documental por el relato y en el orden de los hechos por el acontecimiento, sin duda habrían sido más cautos y no habrían condenado al historiador a una observación eternamente dependiente. En las tumbas reales de Ur, en Caldea, se han encontrado cuentas de collares hechos de amazonita. Como los yacimientos más próximos de esta piedra se hallan situados en el corazón de la India o en los alrededores del lago Baikal, ha sido necesario concluir que desde el tercer milenio antes de nuestra era las ciudades del Bajo Éufrates mantenían relaciones de intercambio con tierras muy lejanas. La inducción podrá parecer buena o frágil. Cualquiera que sea el juicio que nos formemos de ella, debemos admitir que se trata de una inducción de tipo clásico; se funda en la comprobación de un hecho y no interviene el testimonio de una persona distinta del investigador. Pero los documentos materiales no son en modo alguno los únicos que poseen este privilegio de poder ser captados así de primera mano. El pedernal tallado por el artesano de la Edad de Piedra, un rasgo del lenguaje, una regla de derecho incorporada en un texto, un rito fijado por un libro de ceremonias o representado en una estela, son otras tantas realidades que captamos y que explotamos con un esfuerzo de inteligencia estrictamente personal. Para ello no necesitamos recurrir a ningún intérprete, a ningún testigo. Y volviendo a la comparación que hacíamos arriba, cabe decir que no es cierto que el historiador se vea obligado a no saber lo que ocurre en su laboratorio sino por las informaciones de un extraño. Es verdad que nunca llega hasta después de terminada la experiencia. Pero si las circunstancias lo favorecen, ésta habrá dejado residuos que no le será imposible percibir con sus propios ojos.

Por lo tanto, hay que definir las indiscutibles particularidades de la observación histórica con otros términos, a la vez menos ambiguos y más amplios.

La primera característica del conocimiento de los hechos humanos del pasado y de la ma-



yor parte de los del presente consiste en ser un conocimiento por huellas, para usar la feliz expresión de Francois Simiand. Trátese de los huesos enmurallados de Siria, de una palabra cuya forma o empleo revela una costumbre, de un relato escrito por el testigo de una escena antigua o reciente, ¿qué entendemos por *documentos* sino una "huella", es decir, la marca que ha dejado un fenómeno, y que nuestros sentidos pueden percibir? Poco importa que el objeto original sea por naturaleza inaccesible a la sensación, como la trayectoria del átomo, que sólo es visible en el tubo de Crookes. Poco importa que se haya vuelto inaccesible a la sensación a causa del tiempo, como el helecho que, podrido hace millares de años, ha dejado su huella, sin embargo, en el bloque de hulla, o como las solemnidades que han caído en desuso y que vemos pintadas y comentadas en los muros de los templos egipcios. En ambos casos el procedimiento de reconstrucción es el mismo y todas las ciencias ofrecen múltiples ejemplos de él.

Pero el hecho de que gran número de investigadores de todas categorías se vean obligados a aprehender ciertos fenómenos centrales sólo mediante otros fenómenos derivados de ellos, en modo alguno quiere decir que haya en todos una perfecta igualdad de medios. Es posible que, como en el caso del físico, tengan el poder suficiente para provocar la aparición de las huellas. Es también posible, por el contrario, que tengan que esperar a que obre el capricho de fuerzas sobre las que no tienen la menor influencia. En uno y otro caso su posición será muy distinta, como es evidente. ¿Qué ocurre con los observadores de los hechos humanos? Aquí las cuestiones de fecha vuelven a ocupar un primer plano.

Es evidente que todos los hechos humanos algo complejos escapan a la posibilidad de una reproducción, o de una orientación voluntaria, y sobre esto hablaremos más tarde. Desde las medidas más elementales de la sensación hasta las pruebas más refinadas de la inteligencia y de la emotividad, existe una experimentación

psicológica. Pero esta experimentación no se aplica, en suma, sino al individuo. La psicología colectiva es casi por completo rebelde a ella. No es posible —y nadie se atrevería a hacerlo suponiendo que fuera posible— suscitar deliberadamente un pánico o un movimiento de entusiasmo religioso. Sin embargo, cuando los fenómenos estudiados pertenecen al presente y al pasado inmediato, el observador —por incapacitado que se halle para forzar su repetición o para invertir a su voluntad el desarrollo— no se encuentra igualmente desarmado frente a sus huellas. Puede, literalmente, hacer que algunas de ellas vuelvan a existir. Me refiero a los informes de los testigos.

El 5 de diciembre de 1805 era tan imposible como hoy que se repitiera la experiencia de Austerlitz. ¿Qué había hecho en la batalla tal o cual regimiento? A Napoleón le habrían bastado dos palabras para hacer que un oficial le informara sobre el asunto apenas unas horas después de la batalla. ¿Pero nunca se ha comprobado la existencia de un informe de esta clase, público o privado? ¿Acaso se perdieron los que se escribieron? Si nosotros tratáramos de hacer las mismas preguntas que Napoleón habría podido hacer, nos quedaríamos eternamente sin respuesta. ¿Qué historiador no ha soñado, como Ulises, en alimentar las sombras con sangre a fin de interrogarlas? Pero los milagros de la *Nekuia* ya no están de moda y no tenemos más máquinas para remontar el tiempo que nuestro cerebro, con los materiales que le proporcionan las generaciones pasadas.

No habría que exagerar tampoco los privilegios que tiene el estudio del presente. Imaginemos por un momento que todos los oficiales, que todos los hombres de un regimiento han perecido; o, mejor, que entre todos los supervivientes no se encuentra un solo testigo cuya memoria, cuyas facultades de atención sean dignas de crédito. En este caso Napoleón no se encontraría en una situación mejor que la nuestra. Todo aquel que ha tomado parte, aun cuando sea en el papel más humilde, en una gran acción, sabe muy bien que al cabo de unas



horas es a veces imposible precisar un episodio de capital importancia. Y a eso habría que agregar que no todas las huellas del pasado inmediato se presentan con la misma docilidad a cualquier evocación. Si las aduanas hubieran dejado de registrar día a día la entrada y salida de las mercancías en el mes de noviembre de 1942, me sería imposible saber en el mes de diciembre el monto del comercio exterior del mes anterior. En una palabra, entre la encuesta de los tiempos pretéritos y del pasado inmediato no hay más que una diferencia de grado, que en nada afecta al fondo de los métodos empleados para estudiarlos. Pero no por ello la diferencia es de poca importancia, y conviene deducir las consecuencias de esto.

El pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar. A quien dudara de lo anterior bastaría recordarle lo que ha ocurrido desde hace más de un siglo: por la investigación han salido de las brumas inmensos conglomerados humanos que antes eran ignorados; Egipto y Caldea se han sacudido sus sudarios; las ciudades muertas del Asia Central han revelado sus lenguas, que nadie sabía hablar ya, y sus religiones, extinguidas desde hacía mucho tiempo; en las orillas del Indo se ha levantado de su tumba una civilización completamente ignorada. Pero no es eso todo, y la ingeniosidad de los investigadores que hacen rebuscas en las bibliotecas y que excavan en viejos suelos nuevas zanjas, no sirve sólo, ni quizás con la mayor eficacia, para enriquecer la imagen de los tiempos pasados. Han surgido nuevos procedimientos de investigación antes ignorados. Sabemos mejor que nuestros antepasados interrogar a las lenguas sobre las costumbres y a las herramientas sobre los obreros. Hemos aprendido, sobre todo, a descender a más profundos niveles en el análisis de la realidad social. El estudio de las creencias y de los ritos populares apenas desarrolla sus primeras perspectivas. La historia de la economía —de la que Cournot, al enumerar los

diversos aspectos de la investigación histórica, ni siquiera tenía idea— acaba de comenzar a constituirse. Todo ello es cierto y nos permite alimentar las mayores esperanzas. No esperanzas ilimitadas, claro está, pues nos ha sido rehusado ese sentimiento de progresión verdaderamente indefinida que da una ciencia como la química, capaz de crear hasta su propio objeto. Los explotadores del pasado no son hombres totalmente libres. El pasado es su tirano, y les prohíbe que sepan de él lo que él mismo no les entrega, científicamente o no. Nunca podremos establecer una estadística de los precios en la época merovingia, porque ningún documento registró esos precios suficientemente. Nos es imposible penetrar en la mentalidad de los hombres del siglo XI europeo, por ejemplo, como podemos hacerlo en la mentalidad de los contemporáneos de Pascal o de Voltaire. De aquéllos no tenemos cartas privadas ni confesiones; sólo nos quedan algunas malas biografías escritas en un estilo convencional. A causa de esta laguna toda una parte de nuestra historia adquiere necesariamente el aliento, un poco exangüe, de un mundo despoblado. Pero no nos quejemos demasiado. En esta estrecha sumisión a un inflexible destino —nosotros, pobres adeptos a menudo ridiculizados por las nuevas ciencias del hombre— nos tocó peor parte que a muchos de nuestros compañeros, dedicados a disciplinas más antiguas y más seguras de sí. Tal es la suerte común de todos los estudios cuya misión es escrutar los fenómenos pasados. Y el prehistoriador, falto de testimonios escritos, es más incapaz de reconstruir las liturgias de la Edad de Piedra que —pongo por caso— el paleontólogo las glándulas de secreción interna del plesiosaurio, del que sólo subsiste el esqueleto. Siempre es desagradable decir: “no sé”, “no lo puedo saber”; no hay que decirlo sino después de haber buscado enérgica, desesperadamente. Pero hay momentos en que el más imperioso deber del sabio es, habiéndolo intentado todo, resignarse a la ignorancia y confesarlo honestamente.



II. Los testimonios

“Herodoto de Turios expone aquí el resultado de sus búsquedas, para que las cosas hechas por los hombres no se olviden con el tiempo y que las grandes y maravillosas acciones llevadas a cabo tanto por los griegos como por los bárbaros no pierdan su esplendor”. Así empieza el más antiguo libro de historia, no fragmentario, que en el mundo occidental haya llegado hasta nosotros. Pongamos a su lado, por ejemplo, una de esas guías de viaje al más allá que los egipcios del tiempo de los Faraones introducían en las tumbas. Tendremos, frente a frente, los prototipos de las dos grandes clases en las que se reparte la masa inmensamente varia de los documentos puestos, por el pasado, a disposición de los historiadores. Los testimonios del primer grupo son voluntarios. Los otros, no.

Cuando leemos, para informarnos, a Herodoto o a Froissart, las *Memorias* del mariscal Joffre o los comunicados, por otra parte completamente contradictorios, que nos dan en estos días los periódicos alemanes y británicos sobre el ataque de un convoy en el Mediterráneo, ¿qué hacemos sino conformarnos exactamente a lo que los autores de esos escritos esperaban de nosotros? Al contrario, las fórmulas de los papiros de los muertos sólo estaban destinadas a ser recitadas por el alma en peligro y oídas sólo por los dioses; el hombre de los palafitos que echaban en el lago los residuos de su comida –donde hoy los remueve el arqueólogo– no hacía sino limpiar su cocina, su vivienda; la bula de exención pontificia se guardaba con tanto cuidado en los cofres del monasterio únicamente para poder mostrarla ante los ojos de un obispo inoportuno, en el momento preciso. Nada de ello tenía que ver con la preocupación de instruir a la opinión, ya fuera la de sus contemporáneos o la de futuros historiadores; y cuando el medievalista hojea en los archivos, en el año de gracia de 1492, la correspondencia comercial de los Cedamos, de Lucca, comete una indiscreción que los Cedamos de nuestros días calificarían

duramente si se tomaran las mismas libertades con su libro copiador de cartas.

Sin embargo, las fuentes narrativas –expresión consagrada–, es decir, los relatos deliberadamente dedicados a la información de los lectores no han dejado nunca de prestar una preciosa ayuda al investigador. Entre otras ventajas, son ordinariamente las únicas que proporcionan un encuadre cronológico casi normal y seguido. ¿Qué no daría un prehistoriador –o un historiador de la India– por disponer de un Herodoto? No puede dudarse de ello: es en la segunda categoría de testimonios, en los testigos sin saberlo, donde la investigación histórica, en el curso de su avance, ha puesto cada vez más su confianza. Compárese la historia romana, tal como la escribían Rollin, o el mismo Niebuhr, con la de cualquier manual de nuestros días: la primera tomaba lo más claro de su sustancia de Tito Livio, Suetonio o Floro; la segunda se construye, en una gran parte, según las inscripciones, los papiros y las monedas. Trozos enteros del pasado no han podido ser reconstruidos sino así: toda la prehistoria, casi toda la historia económica, casi toda la historia de las estructuras sociales. Y aun en el presente, ¿quién de nosotros no preferiría tener entre las manos, en vez de los periódicos de 1938 ó 1939, algunos documentos secretos de las cancillerías o algunos informes confidenciales de jefes militares?

No es que documentos de este tipo están exentos de errores o de mentiras en mayor medida que los otros. Ni fentan falsas bulas, ni dicen verdad todas las cartas de negocios y todos los informes de embajadores; pero ahí la deformación, suponiendo que exista, por lo menos no ha sido concebida especialmente para la posteridad. Ante todo, estos indicios que, sin premeditación, deja caer el pasado a lo largo de su ruta nos permiten suplir las narraciones, cuando no las hay, o contrastarlas si su veracidad es sospechosa. Preservan a nuestros estudios de un peligro peor que la ignorancia o la inexactitud: el de una esclerosis irremediable. Efectivamente, sin su socorro veríamos



inevitablemente al historiador convertirse en seguida en prisionero de los prejuicios, de la falsa prudencia, de la miopía que sufrieron esas mismas generaciones desaparecidas sobre las que se inclina, y veríamos al medievalista, por ejemplo, no dar sino muy poca importancia al movimiento de las comunidades, a pretexto de que los escritores de la Edad Media no suelen hablar de él, o desdeñar los grandes impulsos de la vida religiosa en razón de que ocupan en la literatura narrativa de su tiempo mucho menos espacio que las guerras de los Barones. En una palabra, veríamos a la historia, para usar una antítesis cara a Michelet, dejar de ser la exploradora cada vez más arrojada de las edades pasadas para venir a ser la eterna e inmóvil alumna de sus "crónicas".

No sólo eso, sino que hasta en los testimonios más decididamente voluntarios, lo que nos dice el texto ha dejado expresamente de ser, hoy, el objeto preferido de nuestra atención. Nos interesamos, por lo general, y con mayor ardor, por lo que se nos deja entender sin haber deseado decirlo. ¿Qué descubrimos de más instructivo en Saint-Simon? ¿Sus informaciones, tantas veces controvertidas, sobre los acontecimientos de su tiempo, o la extraordinaria luz que las *Memorias* arrojan sobre la mentalidad de un gran señor de la corte del Rey Sol? Entre las vidas de santos de la alta Edad Media, por lo menos las tres cuartas partes son incapaces de enseñarnos algo sólido acerca de los piadosos personajes cuyo destino pretenden evocar; mas si, al contrario, las interrogamos acerca de las maneras de vivir o de pensar correspondientes a las épocas en que fueron escritas —cosas todas ellas que la hagiografía no tenía el menor deseo de exponernos— las hallaremos de un valor inestimable. En nuestra inevitable subordinación al pasado, condenados, como lo estamos, a conocerlo únicamente por sus rastros, por lo menos hemos conseguido saber mucho más acerca de él que lo que tuvo a bien dejarnos dicho. Bien mirado, es un gran desquite de la inteligencia sobre los hechos.

Pero desde el momento en que ya no nos resignamos a registrar pura y sencillamente los dichos de nuestros testigos, desde el momento en que nos proponemos obligarles a hablar, aun contra su gusto, se impone un cuestionario. Tal es, en efecto, la primera necesidad de toda búsqueda histórica bien llevada.

Muchas personas, y aún al parecer ciertos autores de manuales, se forman una imagen asombrosamente cándida de la marcha de nuestro trabajo. En el principio, parecen decir, están los documentos. El historiador los reúne, los lee, se esfuerza en pesar su autenticidad y su veracidad. Tras ello, únicamente tras ello, deduce sus consecuencias. Desgraciadamente, nunca historiador alguno ha procedido así, ni aún cuando por azar cree hacerlo.

Porque los textos, o los documentos arqueológicos, aún los más claros en apariencia y los más complacientes, no hablan sino cuando se sabe interrogarlos. Antes de Boucher de Perthes abundaban las herramientas de pedernal, al igual que en nuestros días, en las tierras de aluvión del Soma; pero no habiendo quien las interrogara, no había prehistoria. Como viejo medievalista que soy, confieso no conocer lectura más atrayente que la de un cartulario, porque sé, más o menos, qué pedirle. Una compilación de inscripciones romanas, en cambio, me dice bien poca cosa. Las leo mejor o peor, pero no me dicen nada. En otros términos, toda investigación histórica presupone, desde sus primeros pasos, que la encuesta tenga ya una dirección. En el principio está la inteligencia. Nunca, en ninguna ciencia, la observación pasiva —aún suponiendo, por otra parte, que sea posible— ha producido nada fecundo.

No nos engañemos. Sin duda, sucede a veces que el cuestionario es puramente instintivo, pero existe. Sin que el trabajador tenga conciencia de ello, los artículos del mismo le son dictados por las afirmaciones o las dudas que sus experiencias anteriores han inscrito oscuramente en su cerebro, por la tradición, por el sentido común, es decir, demasiado a menudo, por los prejuicios comunes. No se es nunca tan receptivo



vo como se cree. No se puede dar peor consejo a un principiante que el de que espere, en actitud de aparente sumisión, la inspiración del documento. Por ese camino más de una investigación hecha con buena voluntad ha sido condenada de al fracaso o a la insignificancia.

La facultad de escoger es necesaria, pero tiene que ser extremadamente flexible, susceptible de recoger, en medio del camino, multitud de nuevos aspectos, abierta a todas las sorpresas, de modo que pueda atraer desde el comienzo todas las limaduras del documento, como un imán. Sábese que el itinerario establecido por un explorador antes de su salida no será seguido punto por punto; pero, de no tenerlo, se expondrá a errar eternamente a la ventura.

La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él. Es curioso darse cuenta de cómo las personas extrañas a nuestro trabajo calibran imperfectamente la extensión de esas posibilidades. Continúan atadas a una idea muy añeja de nuestra ciencia: la del tiempo en el que apenas si se sabía leer más que los testimonios voluntarios. Reprochando a la "historia tradicional" el dejar en la sombra "fenómenos considerables" que, sin embargo, eran "de mayores consecuencias y más capaces de modificar la vida próxima que todos los acontecimientos políticos", Paul Valéry ponía como ejemplo "la conquista de la tierra" por la electricidad. En esto se le aplaudirá con gusto. Es, desgraciadamente, demasiado exacto que este inmenso tema no ha producido todavía ningún trabajo serio. Pero cuando, arrebatado en cierta manera por el exceso mismo de su severidad para justificar la falta que acaba de denunciar, Paul Valéry añade que estos fenómenos "escapan" necesariamente al historiador —porque, prosigue, "ningún documento los menciona expresamente"— la acusación, pasando del sabio a la ciencia, se equivoca de dirección. ¿Quién puede creer que las empresas de la industria

eléctrica carezcan de archivos, de estados de consumo, de mapas de extensión de sus redes? Los historiadores, dirán, han descuidado hasta ahora consultar esos documentos; y es, sin duda, una falta; a menos que la responsabilidad recaiga en guardianes tal vez demasiado celosos de tantos hermosos tesoros. Hay que tener paciencia. La historia no es todavía como debiera ser. Pero no es una razón para cargar a la historia posible con el peso de los errores que no pertenecen sino a la historia mal comprendida.

De ese carácter maravillosamente dispar de nuestros materiales nace, sin embargo, una dificultad; desde luego, lo suficientemente grave para contarse entre las tres o cuatro grandes paradojas del oficio de historiador.

Sería una gran ilusión imaginarse que cada problema histórico se vale de un tipo único de documentos, especializado en este empleo. Al contrario, cuanto más se esfuerza la investigación por llegar a los hechos profundos, menos le es permitido esperar la luz si no es por medio de rayos convergentes de testimonios muy diversos en su naturaleza. ¿Qué historiador de las religiones se contentaría con la compulsa de tratado de teología o colecciones de himnos? El lo sabe: acerca de las creencias y las sensibilidades muertas, las imágenes pintadas o esculpidas en las paredes de los santuarios, la disposición o el mobiliario de las tumbas le dicen, por lo menos, tanto como muchos escritos. Así, tanto como del estudio de las crónicas o de las cartas pueblas, nuestro conocimiento de las invasiones germánicas depende de la arqueología funeraria y de los estudios toponímicos. A medida que se acerca uno a nuestro tiempo estas exigencias se hacen, sin duda, distintas; pero no por ello menos imperiosas. Para comprender las sociedades de hoy, ¿Quién cree que baste hundirse en la lectura de debates parlamentarios o de oficios de cancillería? ¿No habrá que saber interpretar el balance de un banco, texto, para el profano, más hermético que muchos jeroglíficos? El historiador de una época en la que reina la máquina, ¿Deberá



ignorar cómo están constituidas y cómo se han modificado las máquinas?

Y si casi todo problema humano importante necesita el manejo de testimonios de tipos opuestos, es al contrario, de toda necesidad, que las técnicas eruditas se distingan según los tipos de testimonio. El aprendizaje de cada una de ellas es largo, su posesión plena necesita una práctica más larga todavía y, por decirlo así, constante. Por ejemplo: sólo un número muy reducido de investigadores pueden vanagloriarse de hallarse bien preparados para leer y criticar una carta puebla medieval, para interpretar correctamente los nombres de lugares (que son, ante todo, hechos lingüísticos), para fijar sin errores la fecha de los vestigios de un *habitat* prehistórico, celta, galorromano; para analizar las asociaciones vegetales de un prado, de un barbecho, de un erial. Sin embargo, sin todo ello, ¿Cómo pretender escribir la historia de la ocupación del suelo? Creo que pocas ciencias están obligadas a usar simultáneamente tantas herramientas dispares. Y es que los hechos humanos son de los más complejos, y el hombre se coloca en el extremo de la naturaleza.

Es útil, a mi ver, es indispensable que el historiador posea, al menos, una noción de las principales técnicas de su oficio. Aunque sólo sea para saber medir por adelantado la fuerza de la herramienta y las dificultades de su manejo. La lista de las "disciplinas auxiliares" que proponemos a nuestros principiantes es demasiado reducida. A hombres que en la mitad de su tiempo no podrán alcanzar el objeto de sus estudios sino a través de las palabras, ¿por qué absurdo paralogismo se les permite, entre otras lagunas, ignorar las adquisiciones fundamentales de la lingüística?

Aun así, y suponiendo una gran variedad de conocimientos en los investigadores mejor provistos, éstos hallarán siempre, y normalmente muy de prisa, sus límites. Entonces no queda otro remedio que sustituir la multiplicidad de aptitudes en un mismo hombre por una alianza de técnicas practicadas por diferentes eruditos, pero dirigidas todas ellas a la elucidación

de un tema único. Este método supone la aceptación del trabajo por equipos. Al mismo tiempo exige la definición previa, de común acuerdo, de algunos grandes problemas dominantes. Se trata de logros de los que todavía estamos muy lejos. Pero ellos influirán, sin duda alguna, en el porvenir de nuestra ciencia.

III. La transmisión de los testimonios

Una de las tareas más difíciles con las que se enfrenta el historiador es la de reunir los documentos que cree necesitar. No lo lograría sin la ayuda de diversos guías: inventarios de archivos o de bibliotecas, catálogos de museos, repertorios bibliográficos de toda índole. Vemos, muchas veces, eruditos a la violeta que se extrañan del tiempo sacrificado por auténticos eruditos en componer obras de este tipo, y por todos los investigadores en conocer su existencia y aprender su manejo; como si, gracias a las horas invertidas en estos trabajos que, aunque no carezcan de cierto escondido atractivo, desde luego están faltos de brillo romántico, no se ganará tiempo y se ahorrará mucha energía. Es difícil imaginarse, si no se es especialista, la suma de esfuerzos estúpidamente inútiles que un apasionado por la historia del culto de los santos se ahorra si conoce la *Bibliotheca Hagiographica Latina* de los Padres Bolandistas. Lo que hay que sentir, en verdad, es que no podamos tener en nuestras bibliotecas una mayor cantidad de estos instrumentos (cuya enumeración, materia por materia, pertenece a los libros especiales de orientación) y que no sean todavía lo bastante numerosos, sobre todo para las épocas menos alejadas de nosotros; que su establecimiento, principalmente en Francia, no obedezca sino por excepción a un plan de conjunto racionalmente concebido; que supuesta al día sea demasiadas veces abandonada a caprichos individuales o a la parsimonia mal informada de algunas casas editoras. El tomo primero de las admirables *Fuentes de la Historia de Francia*, de Émile Molinier, no ha



sido reeditado desde su primera aparición, en 1901. Este sencillo hecho es toda una grave acusación. Evidentemente, la herramienta no hace la ciencia, pero una sociedad que pretende respetar la ciencia no debería desinteresarse de sus herramientas. No cabe duda que sería prudente no confiar demasiado, para lograrlo, en las instituciones académicas, que por su reclutamiento favorable a la preeminencia de la edad y propicio a los buenos discípulos, suele carecer de espíritu de empresa. Nuestra Escuela de Guerra y nuestros Estados Mayores no son los únicos, en nuestro país, que conservan en tiempos motorizados la mentalidad de la carreta de bueyes.

A pesar de lo bien hechos, de lo abundantes, que puedan ser esos mojones, servirían de poco a un investigador que no tuviese, por adelantado, una idea del terreno a explorar. En contra de lo que a veces suelen imaginarse los principiantes, no surgen los documentos, aquí y allá, por el solo efecto de no se sabe qué misterioso decreto de los dioses. Su presencia o su ausencia, en tales o cuales archivos, en una u otra biblioteca, en el suelo, dependen de causas humanas que no escapan al análisis, y los problemas que plantea su transmisión, lejos de tener únicamente el mero alcance de ejercicios técnicos, rozan lo más íntimo de la vida del pasado, porque lo que se encuentra así puesto en juego es nada menos que el paso del recuerdo a través de las generaciones. Al frente de obras históricas serias el autor generalmente coloca una lista de siglas de los archivos que ha compulsado, de los libros que le han servido. Está bien, pero no es suficiente. Todo libro de historia digno de ese nombre debiera incluir un capítulo, o, si se prefiere, insertar en los puntos cardinales del desarrollo del libro, una serie de párrafos que se intitularían, poco más o menos: "¿Cómo puedo saber lo que voy a decir?" Estoy persuadido de que si conociesen estas confesiones, hasta los lectores que no fuesen del oficio hallarían en ellas un verdadero placer intelectual. El espectáculo de la investigación, con sus éxitos y fracasos, no es casi nunca

aburrido. Lo acabado es lo que destila pesadez y tedio.

A veces recibo la visita de investigadores que desean escribir la historia de su pueblo. Por lo general, les digo lo siguiente, que aquí simplifico un poco para evitar detalles eruditos que estarían fuera de lugar: "Las comunidades campesinas no tuvieron sino rara vez y tardíamente archivos. Los señoríos, al contrario, eran empresas relativamente bien organizadas, poseedoras de una continuidad, que han conservado, por lo general y desde muy pronto, sus archivos. Para el período anterior a 1789 y, especialmente para épocas más antiguas, los principales documentos, de los que pueden esperar servirse son, pues, de procedencia señorial. De donde resulta que la primera cuestión a la que tendrán que contestar y de la que todo dependerá, será la siguiente: en 1789, ¿Quién era el señor del pueblo?" (En realidad no es imposible la existencia si de varios señores entre quienes haya sido repartido el pueblo; pero, para simplificar, dejaré de lado esta suposición.) "Pueden concebirse tres eventualidades: El señorío pudo haber pertenecido a una iglesia, a un laico emigrado durante la Revolución o a un laico no emigrado. El primer caso es, con mucho, el más favorable. En esa eventualidad el archivo seguramente ha sido bien manejado, y desde hace mucho tiempo; y fue seguramente confiscado a partir de 1790 al mismo tiempo que las tierras, por la aplicación de las leyes de secularización del clero. Debieron llevarlo a algún depósito público y puede esperarse, razonablemente, que allí continúa hoy, más o menos intacto, a disposición de los eruditos. La hipótesis del emigrado todavía es bastante buena: en este caso debió de ser embargado y transferido; a lo sumo, el peligro de una destrucción voluntaria como vestigio de un régimen aborrecido parecerá un poco de temer. Queda la última posibilidad, que sería sumamente desagradable: los antiguos dueños, desde el momento en que se quedaban en Francia, no caían bajo la férula de las leyes de salvación pública y no padecían en sus bienes;



perdían, sin duda, sus derechos señoriales, ya que éstos habían sido universalmente abolidos y, por ende, sus legajos. No habiendo sido nunca reclamados por el Estado, los documentos que buscamos han corrido, sencillamente, la suerte común de todos los papeles de familia durante los siglos XIX y XX. Aun suponiendo que no se hayan perdido, que no hayan sido comidos por las ratas o dispersados al azar de las ventas y las herencias a través de los desvanes de tres o cuatro casas de campo, nada ni nadie podrá obligar a su actual poseedor a dárselos a conocer."

Cito este ejemplo porque me parece perfectamente típico de las condiciones que con frecuencia determinan y limitan la documentación. No carecerá de interés analizar sus enseñanzas más detenidamente.

El papel que acabamos de ver desempeñar a las confiscaciones revolucionarias es el de una deidad muchas veces propicia al investigador: la catástrofe. Innumerables municipios romanos se han transformado en vulgares pequeñas ciudades italianas, en las que el arqueólogo penosamente encuentra algunos vestigios de la Antigüedad: únicamente la erupción del Vesubio conservó a Pompeya.

Desde luego, la mayoría de los grandes desastres de la humanidad han ido en contra de la historia. Montones de manuscritos literarios e historiográficos, los inestimables expedientes de la burocracia imperial romana se hundieron en la marea de las Invasiones. Ante nuestros ojos, dos guerras mundiales han asolado un suelo cubierto de gloria y han destruido monumentos y archivos. Nunca jamás podremos ya hojear las cartas de los viejos mercaderes de Ypres y durante la derrota he visto arder los cuadernos de órdenes de un Ejército.

Sin embargo, la apacible continuidad de una vida social, sin accesos de fiebre, es mucho menos favorable de lo que a veces se cree a la transmisión del recuerdo. Son las revoluciones las que fuerzan las puertas de las cajas fuertes y obligando a huir a los ministros no les dejan tiempo de quemar sus notas secretas. En los

antiguos archivos judiciales encontramos documentos de quiebras de empresas que, si hubiesen seguido disfrutando de una existencia fructuosa y honorable, hubiesen acabado por destruir el contenido de sus legajos. Gracias a la admirable permanencia de las instituciones monásticas, la abadía de Saint-Denis conservaba todavía, en 1789, los diplomas otorgados cerca de mil años antes por los reyes merovingios. Podemos leerlos hoy en los archivos nacionales. Si la comunidad de los monjes de Saint-Denis hubiese sobrevivido a la Revolución, ¿Quién nos asegura que nos permitiría hurgar en sus cofres? Asimismo, tampoco la Compañía de Jesús da al profano acceso a sus colecciones, por lo que tantos problemas de la historia moderna permanecerán siempre desesperadamente oscuros, y así el Banco de Francia no invita a los especialistas en el Primer Imperio a compulsar sus registros, aun los más polvorientos. Hasta tal punto la mentalidad del iniciado es inherente a todas las corporaciones. Aquí el historiador del presente está en desventaja: está casi totalmente privado de confidencias involuntarias. Ciertamente, en compensación, dispone de las indiscreciones que le murmuran, al oído, sus amigos. Desgraciadamente, el informe se distingue mal del chisme. Un buen cataclismo nos convendría mucho más.

Así seguirá ocurriendo mientras las sociedades no organicen racionalmente, con su memoria, su conocimiento propio, renunciando a dejar este cuidado a sus propias tragedias. No lo lograrán sino luchando cuerpo a cuerpo con los dos principales responsables del olvido y la ignorancia: la negligencia, que extravía los documentos, y, más peligrosa todavía, la pasión del secreto —secreto diplomático, secreto de los negocios, secretos de las familias—, que los esconde o destruye. Es natural que el notario tenga el deber de no revelar las operaciones de su cliente, pero no que se le permita envolver en el mismo impenetrable misterio los contratos realizados por los bisabuelos de su cliente, cuando, por otra parte, nada le impide dejarlos



convertirse en polvo. Nuestras leyes, a este respecto, están absurdamente fuera de lugar. En cuanto a los motivos que impelen a la mayoría de las grandes empresas a negarse a hacer públicas las estadísticas más indispensables para una sana conducta de la economía nacional, rara vez son dignos de respeto. Nuestra civilización habrá realizado un inmenso progreso el día en que el disimulo, erigido en método de acción y casi en virtud burguesa, ceda su lugar al gusto por el informe, es decir, a los intercambios de noticias.

Volvamos, sin embargo, al pueblo de nuestra hipótesis. Las circunstancias que, en este caso preciso, deciden de la pérdida o de la conservación, de la accesibilidad o de la inaccesibilidad de los testimonios, tienen su origen en fuerzas históricas de carácter general. No presentan ningún aspecto que no sea perfectamente inteligible, pero están desprovistas de toda relación lógica con el objeto de la encuesta cuyo resultado se encuentra, sin embargo, colocado bajo su dependencia. Porque, evidentemente, no se ve por qué el estudio de una pequeña comunidad rural, en la Edad Media, sería más o menos instructivo por el hecho de que, algunos siglos más tarde, a su señor se le ocurriera ir o dejar de ir a reunirse con los emigrados de Coblenza. Este desacuerdo es muy frecuente. Si conocemos infinitamente mejor el Egipto romano que la Galia de la misma época, no es que tengamos mayor interés por los egipcios que por los galorromanos, sino porque la sequía, las arenas y los ritos funerarios de la momificación preservaron allí los escritos que el clima de Occidente y sus usos condenaban, por el contrario, a una rápida destrucción. Entre las causas que llevan al éxito o al fracaso en la búsqueda de documentos y los motivos que nos hacen deseables estos mismos documentos no hay de ordinario nada en común: tal es el elemento irracional, imposible de eliminar, que da a nuestras investigaciones algo de la trágica intimidad en que tantas obras del espíritu hallan tal vez, con sus límites, una de las razones secretas de su destrucción. Todavía,

en el ejemplo citado, la suerte de los documentos, pueblo por pueblo, es un hecho crucial conocido, casi previsto. Pero no siempre ocurre así. El resultado final depende a veces de tal número de hechos encadenados, absolutamente independientes unos de otros, que toda previsión viene a ser imposible. Sé de cuatro incendios sucesivos y de un saqueo que devastaron los archivos de la antigua abadía de San Benito del Loira. ¿Cómo, enfrentándome con el resto, puedo adivinar qué documentos se salvaron? Lo que se ha llamado la migración de los manuscritos ofrece una materia digna de estudio del mayor interés; los pasos de una obra literaria a través de las bibliotecas, el hecho mismo de las copias, el cuidado o la negligencia de los bibliotecarios y de los copistas son otros tantos rasgos por los que se expresan, a lo vivo, las vicisitudes de la cultura, y el variado juego de sus grandes corrientes. ¿Qué erudito, aun el mejor informado, hubiese podido anunciar, antes de su descubrimiento, que el único manuscrito de la *Germania* de Tácito había ido a parar, en el siglo XVI, al monasterio de Hersfeld? En una palabra, existe en el fondo de casi toda búsqueda documental un residuo de sorpresa y, por ende, de aventura. Un investigador que conozco muy bien me contó que en Dunkerque, mientras esperaba, sin dejar entrever demasiada impaciencia, en la costa bombardeada, un incierto embarque, uno de sus camaradas le dijo, con cierta extrañeza: "Es curioso, no parece usted aborrecer la aventura." Mi amigo hubiese podido contestar que, en contra del prejuicio corriente, la costumbre de la investigación no es de ninguna manera desfavorable a la aceptación, bastante normal, de una apuesta con el destino.

Nos preguntábamos antes si existe una oposición de técnicas entre el conocimiento del pasado humano y del presente. Acabamos de dar a contestación. Evidentemente, el explorador de lo actual y el de épocas lejanas manejan, cada uno a su manera, las herramientas de que disponen; según los casos, uno u otro tiene ventajas: el primero toca la vida de una mane-



ra inmediata, más sensible; el segundo, en sus indagaciones, dispone de medios que, muchas veces, le son negados a aquél. Así, la disección de un cadáver, que descubre al biólogo muchos secretos que el estudio de un ser vivo le hubiese ocultado, calla acerca de muchos otros, de los que sólo el cuerpo vivo tiene la revelación.

Pero cualquiera que sea la edad de la humanidad que el investigador estudie, los métodos de observación se hacen, casi con uniformidad, sobre rastros y son fundamentalmente los mismos. Iguales son, como vamos a ver, las reglas críticas a las que ha de obedecer la observación para ser fecunda.



**LECTURAS:
INVERTIR LA RELACIÓN
PASADO-PRESENTE Y
LAS FALSAS EVIDENCIAS
DEL DISCURSO HISTÓRICO***

PRESENTACIÓN

En esta lectura se le ofrecen dos capítulos del libro ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores, de Jean Chesneaux. En ellos, el autor insiste en que hay que reconstruir la historia mirando en torno nuestro, mirando a los hombres, las cosas y los acontecimientos actuales. En una palabra, vale interrogar al pasado en función de las necesidades del presente. Por eso, es necesario construir un discurso o relato histórico diferente al que ha hecho comúnmente el historiador "convencional".

Chesneaux propone una relación activa entre el sujeto que construye la historia, el pasado y el mundo en que vivimos. El historiador debe ubicarse en el interior del campo histórico, debe ser un sujeto activo dentro del mismo, y no un observador pasivo y externo, sino el activador, que, ubicado en el centro de la espiral del devenir de los hechos, los haga "hablar".

Pero... mejor dejemos aquí esta presentación y vayamos a la lectura directa de Chesneaux. Es seguro que le va agradar y le va a servir de mucho para realizar mejor su tarea de educadora o educador en el campo de la historia.

INVERTIR LA RELACIÓN PASADO-PRESENTE

Desenrollar la bobina al revés. –“Hacer historia” sobre el terreno.– ¿Ayuda el presente a “comprender el pasado”? –El presente afina el perfil

*Jean Chesneaux: “Invertir la relación pasado-presente y las falsas evidencias del discurso histórico”, en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México, Siglo XXI, 1991. pp. 60-86.

del pasado.– El *rewriting* es necesario. –Un informe operatorio de la Edad Media: Dario Fo.– Amín Dada como historiador crítico.

Esta inversión deriva de la definición de la historia como relación activa con el pasado. “El hombre se parece más a su época que a su padre.” Marc Bloch, a quien le gustaba citar este proverbio árabe, la emprende vivamente con lo que él llama “el ídolo de los orígenes”. Es preciso, dice, “desenrollar la bobina al revés”, partir de lo conocido y por ejemplo del paisaje rural actual de la Francia del norte, para tomar los hilos por los cuales se va remontando después a lo largo del tiempo. Bloch insiste, pues (*Apologie pour l'histoire*), sobre el valor irremplazable de la experiencia cotidiana vivida, sobre lo que él llama “el contacto perpetuo con el hoy”:

Yo había leído no pocas veces, yo había contado con frecuencia relatos de guerra y de batallas. ¿Conocía realmente, en el sentido pleno del verbo conocer, conocía por dentro antes de haber experimentado su náusea atroz, lo que son para un ejército el cerco, para un pueblo la derrota? [...]

En verdad, *conscientemente* o no, es siempre de nuestras experiencias cotidianas de las que, para matizarlas allí donde es preciso con tintes nuevos, tomamos en último análisis los elementos que nos sirven para reconstituir el pasado. [...] El erudito que no siente la inclinación de mirar en torno suyo ni a los hombres ni las cosas ni los acontecimientos, merecerá acaso el nombre de útil arqueólogo, pero obrará sensatamente renunciando al de historiador.

Todos, si reflexionamos, hemos hecho la experiencia de lo que tiene de estimulante este contacto con el presente para aguzar la sensibilidad histórica. La visita que hice en 1967 a Alma-Ata no era únicamente una visita en el vacío histórico. Mientras que el nombre de esta ciudad evoca, en los cinco continentes, el de Trotsky confinado en ella antes de su exilio, la mención de su huésped ilustre no evocaba estrictamente nada, no obstante todos los



intentos de conversación; ocultación sistemática por los más ancianos, ignorancia total por la joven generación. Pero Alma-Ata es además otra cosa. Es una dilatada ciudad situada al pie de los prestigiosos montes Altai, y cuyo paraje mismo produce una sensación aguda, casi física, del aislamiento político del proscrito de 1930, por el mismo tiempo en que, del otro lado de esas montañas, en la China contigua se desarrollaba la primera experiencia concreta y colectiva de una revolución comunista que rompía con el dogmatismo burocrático del Komintern, gracias a la línea de masa y a la movilización campesina. A ambos lados de los montes Altai, hacia 1930, se dibujaban dos líneas de oposición y de reto al estalinismo dos líneas irreconciliables, y que siguen siéndolo: el minoritario que se obstinaba valerosamente en sus análisis intelectuales de oposición —o la lucha colectiva para promover la revolución en la base, desafiando al Komintern en los hechos (negativa de Mao a atacar, las grandes ciudades en 1931, como pedía Moscú). En el terreno, esto se siente con una agudeza casi obsesiva.

Igualmente, mi estancia de 1969 en las zonas de *ghost farming* (agricultura fantasma) de Nueva Inglaterra, al norte de Boston, planteaba con la misma fuerza angustiosa todo el problema histórico de la regresión. Hoy, no son ya más que dilatados bosques, con el establecimiento diseminado de la alta burguesía universitaria de Harvard para el *week-end*. Pueblecillos prósperos antes de la independencia norteamericana han tenido que ser abandonados por no poder sostener la competencia con la producción de cereales masiva del *Middle-West*, a partir de fines del siglo XIX. El bosque, roturado en otro tiempo por los puritanos, ha ido reconquistando progresivamente todo el terreno, dejando acá y allá el signo olvidado de una vida campesina que fue tan activa como en los campos de Cornouailles o de Normandía: un camino en hondonada, una tapia de piedra, los rastros de un cercado, un manzano vuelto al estado silvestre... Es extraño que el trabajo "sobre el terreno", tan de moda entre los soció-

logos, los lingüistas y los antropólogos, hasta el punto de constituir la etapa esencial y decisiva de una "hermosa" carrera universitaria (¡ah, su misión en Nueva Guinea!), se desdeñe hasta tal punto por los historiadores. Michelet ha dicho, sin embargo, todo lo que había obtenido de sus paseos a pie de una punta a otra de Francia, y Bloch de sus conversaciones con los campesinos o los secretarios de ayuntamiento.

Del hecho de que nuestro conocimiento del pasado sea siempre tributario del mundo en que vivimos, abundan los ejemplos, tanto al nivel de la producción "científica" como de las obras para el gran público. Los trabajos franceses de erudición sobre las Cruzadas y los "estados francos de Siria" han pasado por dos fases distintas de prosperidad, cosa sabida por todo opositor a cátedras que haya "machacado" su bibliografía: bajo Napoleón III, que envió un ejército al Líbano, y hacia 1930-1940 en la época del "mandato" francés en esas regiones. Conscientemente o no, se trataba de una operación política: arqueólogos, numismáticos, paleógrafos, historiadores, concurrían a dar su "legitimidad histórica" a estas empresas del imperialismo francés. Igualmente fue bajo Gambetta, en la bella época del "oportunismo" republicano de los años 1880 en Francia, cuando florecieron los estudios doctos sobre Mirabeau: la filiación política entre ambos personajes era manifiesta, las intimaciones del presente se ejercían directamente. Estas intimaciones pueden ejercerse también bajo la forma más irrisoria de la moda: un manual francés de historia universitaria de la Edad Media en una reedición posterior a 1968, se cree obligado a agregar una sección sobre los marginados, "para estar al día"... Apremiado, el autor se contentó con utilizar la famosa descripción de la "corte de los milagros" de París de *Nuestra Señora de París*, de Víctor Hugo, sin darse cuenta de que tales páginas se fundaban en una documentación del siglo XVII...

El vínculo con las preocupaciones actuales suele ser más explícito. Hemos citado ya los galos y los *cowboys*... La publicación reciente de



un libro sobre *La mujer celta* no tiene sentido más que si en él vemos el reflejo del actual avance en el movimiento de las mujeres. Nuestra reserva de conocimientos escritos sobre los celtas no ha variado de los romanos para acá ni variará sin duda jamás, aunque las excavaciones arqueológicas permitan un contacto más concreto. Con todo, ha sido hoy y no en el siglo XVII (época en que se conocía mucho mejor a los antiguos historiadores romanos) cuando se ha escrito dicho libro.

Estos ejemplos vienen a destacar el papel fecundante y estimulante del presente. Pero este "contacto perpetuo con el hoy", como dice Marc Bloch, no llega con todo aún a invertir realmente la relación pasado-presente. El título del capítulo de Bloch que acaba de citarse es, por otra parte, "comprender el pasado por el presente". ¡Comprender el pasado sería, por lo tanto, el objetivo principal del historiador! El recurso al presente no pasaría de ser un truco de trabajo, un artificio pedagógico o heurístico, un medio hábil de encontrar las buenas pistas, así como también de hacer el pasado "interesante", todo lo más un rasgo de conciencia profesional. "Si, para empezar, sé hablarles de las luchas en los guetos negros de Estados Unidos, decía una historiadora sagaz, llegaré a interesar a `mis` estudiantes en la historia del Africa del siglo XIX, y a llevarlas allí donde quiero..." Pero es preciso ir más lejos, es preciso acometer a fondo, es preciso afirmar *en principio* la primacía del presente sobre el pasado. Y a los historiadores no les gusta eso...

No basta, pues, decir como Daniel Guérin, y como Bloch antes que él, que el presente ayuda a *comprender* el pasado, por útil que sea este proceso, por poco habitual que sea para la mayoría de los historiadores:

...Las luchas de clase del presente, las revoluciones del presente proyectan una luz nueva sobre las luchas de clase y las revoluciones del pasado.

Guizot, con todo lo conservador que fue, vislumbró algo de esto. En el prefacio a su *Historia de la revolución de Inglaterra*, se apoya en la

experiencia de la revolución francesa para afirmar que "la primera no hubiera sido jamás bien comprendida de no haber estallado la segunda". Y agrega "que sin la revolución francesa, sin las vivas luces que arrojó sobre la lucha de los Estuardos y del pueblo inglés", las obras del siglo XIX consagradas a la revolución inglesa "no poseerían los méritos nuevos que las distinguen"...

No vamos a hacer sino utilizar la argumentación de Guizot y trasponerla al presente. De la misma manera que la revolución francesa ha permitido comprender mejor la revolución inglesa, la revolución francesa adquiere nuevo aspecto gracias a las "vivas luces" que las revoluciones del siglo XX acaban de arrojar sobre la lucha de clases -todavía embrionaria- que en 1793 opuso a burgueses y trabajadores. Tenemos hoy la "ventaja" sobre los historiadores de la revolución francesa, nuestros predecesores, de "poder mirar y juzgar" ésta desde el seno de experiencias tales como las revoluciones rusas de 1905 y 1917, la revolución alemana de 1918, la crisis italiana de 1920, la revolución española de 1936-1939, y para no omitir la última en el tiempo, la que no sólo hemos estudiado sino *vivido*, la gran batalla social de junio de 1936 en Francia...

Tomemos un ejemplo: el de la democracia de tipo comunal o soviético. De una parte, la Comuna de París prefigura el soviét ruso, y los bolcheviques han estudiado las experiencias de 1793 y de 1871 para captar mejor el sentido de la que se desarrollaba ante sus ojos; pero, recíprocamente, la experiencia de los soviets de 1905, y sobre todo de 1917, nos ayuda hoy a encontrar, en la Comuna de 1793, el embrión del soviét disimulado bajo la ganga (engrosada deliberadamente por los historiadores) de la democracia parlamentaria burguesa¹.

Es preciso, y esto trastorna todavía más nuestros hábitos, tomar en cuenta el hecho de que la reflexión histórica es regresiva, de que funciona normalmente a partir del presente, *en sentido inverso del fluir del tiempo*, y que ésta es su razón de ser fundamental. Los supervivien-



tes de la gigantesca carnicería interimperialista de 1914-1918 acababan de vivir una guerra espantosa en sus proporciones, que llamaron espontáneamente la *gran guerra*; cuestión de dimensión. Cuando el conflicto de 1937-1939-1941-1945 (ya que su punto de partida varía según los continentes) se extendió al mundo entero, fue este carácter planetario lo que llamó la atención. Ésto hizo que se fuera retrospectivamente sensible a lo que había tenido ya de mundial el conflicto precedente. La "segunda guerra mundial" dio la ocasión para caracterizar mejor a la primera, identificada desde entonces por relación a la segunda. El término "gran guerra" está olvidado por completo hoy.

Cuando el 8 de marzo de 1975 hicieron un llamamiento para boicotear "el Año Internacional de la Mujer" organizado por la ONU, las militantes feministas francesas volvieron explícitamente "sobre sus pasos": no a conmemorar fechas *gadgets*, sino a restablecer el vínculo con el pasado, para vivir más intensamente el presente:

En 1972, la ONU decreta el *Año Internacional de la Mujer*. En 1974, el gobierno de Giscard crea una Secretaría de Estado de la condición femenina. 1975: operación integración de las mujeres, recuperación de nuestras luchas, censura de nuestra historia. El 8 de marzo de 1857, una de las primeras huelgas de mujeres en Estados Unidos enfrenta a obreras textiles y a la policía de Nueva York, que carga contra ellas y dispara. El 8 de marzo de 1910, el Congreso Internacional de Mujeres Socialistas, a propuesta de Clara Zetkin, convoca a una jornada de acción internacional. El 8 de marzo de 1917 (23 de febrero del calendario ruso), comienza en Rusia la revolución por una manifestación de mujeres. El 8 de marzo de 1943, unas mujeres organizan en Italia una manifestación contra el fascismo masculino.

El 8 de marzo de 1975 volvemos a coger el hilo de esta historia de luchas de mujeres. No

para *conmemorar*, sino para *afirmar* que nuestra historia no ha aguardado, para comenzar, un decreto de la ONU o los discursos de Giroud. El 8 de marzo de 1975, nos negaremos a dejarnos encerrar en un año *gadget*, en un programa, un marco, una fecha. Es un momento de nuestro combate cotidiano, de nuestra solidaridad con las mujeres en lucha en todos los países...²

Si el presente tiene primacía sobre el pasado, es porque únicamente el presente impone y permite cambiar el mundo. Se vuelve a la originalidad fundamental de Marx: es el adulto el que permite comprender al niño y el hombre al mono; porque son el adulto y el hombre *quienes poseen el dominio de su porvenir*. La finalidad del saber histórico se halla en la práctica activa, la lucha. En China, se dice *Gu wei jin yong*: poner el pasado al servicio del presente. El estudio de los intelectuales disidentes de la época feudal, de los legistas en guerra feroz contra los confucianos dueños del poder, ha alimentado por ejemplo la crítica reciente del confucianismo; sostiene los esfuerzos hechos para sacudir la antigua servidumbre impuesta por las reglas confucianas, y singularmente vivaz incluso después de 30 años de socialismo: dominación de los varones, del saber, de los burócratas, de los "talentos", del pasado. Todavía en China, el estudio de las guerras campesinas entabladas infatigablemente contra los Han, los Tang, los Song, los Ming, confirma al campesinado en su capacidad política, ayer para hacer la revolución, hoy para construir el socialismo luchando contra la "línea negra". Para los sinólogos norteamericanos y sus amigos, es un simple caso de *rewriting*, pecado imperdonable para el historiador científico. Pero esta nueva escritura es nueva en el sentido de que presenta hechos "nuevos", ocultos hasta entonces por la historia mandarinal oficial, o considerados como secundarios, mencionados apenas en los manuales doctos. Esta nueva escritura, si bien se impone el no alterar ni esquematizar nada (peligro que existe), permite a la vez un mejor conocimiento



objetivo del pasado, y una orientación mejor también del movimiento político presente. Rigor histórico y rigor político que se apoyan mutuamente.

Lo que cuenta, pues, es el carácter *operatorio* relación con el pasado, su aptitud para responder a las existencias del presente, y no la distancia cronológica. La Edad Media, al menos en Francia, pasa por ser la ciudadela del conservatismo histórico: Ecole des Chartes (que forma el cuerpo de los archiveros del estado), docto voluntariado de los hidalgos y de los canónigos, idealización de la cristiandad medieval, "luz y sonido" en los castillos. Con todo, se pueden definir perspectivas de historia de la Edad Media que se hallen enraizadas en nuestras preocupaciones, en nuestras luchas, y que sean capaces de reforzarlas, de clarificarlas.

Tal era ya la actitud de los románticos ingleses. Para ellos, la Edad Media era una Edad Media de lucha, un "instrumento de supervivencia" contra el capitalismo:

...La tradición no es supervivencia, sino instrumento de supervivencia; no folklore sino polo de oposición a la organización de la miseria intensificada. Se trata de descubrir lo reprimido de las instituciones.

Los románticos exhuman así el mundo celta, la Edad Media, para destacar en el pasado las imágenes necesarias a la constitución de las nostalgias anticomerciales y antindustriales. Lo mismo que la democracia primitiva constituye lo reprimido mítico de los sistemas de estado, las ideologías feudales (por ejemplo del honor, del respeto a la mujer) constituyen, por imaginarias que sean, lo reprimido de las relaciones de dinero y de provecho. La memoria histórica no es neutral. La historiografía romántica, colocada bajo el signo de la nostalgia y de la cólera, va, como la memoria individual, a rodear el recuerdo traumatizante para sacar de la imagen de dichas ficticias la certeza de que otras dichas fueron posibles.³

En Italia, el actor de extrema izquierda, Dario Fo, ha tratado de crear un teatro político militante, enraizado en el pasado. Este intento lo ha conducido, a él también, a la Edad Media. Pero no la de los eruditos. Se ha entregado al estudio del teatro popular medieval urbano de Lombardía, recurriendo incluso a técnicas muy especializadas (paleografía), ya que tales obras eran casi siempre inaccesibles en versión moderna. Pero es una empresa de lucha. Al resucitar la falta de respeto fundamental de estas obras, al presentar la riqueza del repertorio de los juglares y cómicos de la lengua ante públicos populares, Dario Fo afirma sin discursos la capacidad política y cultural del pueblo ayer, y por lo tanto, hoy. Lo ayuda a luchar contra el orden capitalista. La compañía de Dario Fo (Colectivo Teatrale *La commune*) ha representado en toda Italia obras antiguas olvidadas hasta de los más doctos.

La Edad Media, interrogada a partir de los problemas de nuestra época, puede aportar igualmente no pocas contribuciones más. Todavía hoy, las luchas de los trabajadores están con frecuencia impregnadas de mezquindad corporativa, de la que la Edad Media constituye un ejemplo privilegiado. Por lo demás, incluso en régimen capitalista de "libertad del mercado del trabajo", la coacción extraeconómica, es decir, el ejercicio de la fuerza y de la violencia física e ideológica para organizar la producción, ocupa un lugar importante en la vida social. Los trabajadores emigrados saben algo de esto; no trabajan en régimen de salario "puro"; el escaso salario que reciben está subordinado a la aceptación de múltiples violencias e intimidaciones por la policía, por el contraataque, por el blanco racista en el metro... La coacción extraeconómica, infiltrada insidiosamente en las relaciones capitalistas, era la base misma del modo de producción feudal; la Edad Media no está tan lejos de nuestras preocupaciones... Igualmente también, la arquitectura medieval no es sólo una curiosidad para vacacionistas o arqueólogos; está cargada de una función política, es un signo ideo-



lógico. Lo "construido" es uno de los atributos del poder, un poderoso instrumento de segregación social y de orden político. Esta relación de lo construido y del poder, tan manifiesta en la sociedad medieval, está lejos de haber perdido toda actualidad, aunque funcione hoy de una manera diferente. Hay que descifrar la función política de las estructuras en que se nos encajona: torres, autopistas, espacios "verdes" (inactivos), barrios residenciales, supermercados extramuros...

En estos tres ejemplos, lo que cuenta es la relación *explícita* entre nuestros problemas, nuestras luchas, y la experiencia histórica de tal o cual aspecto de la Edad Media. Mientras que la relación pasado-presente está fundada en el silencio, la ocultación, la compartimentación, lo no dicho, la relación inversa, presente-pasado, debe ser *explícita*, dicha a la luz del día, y por lo tanto *politizada*. Invertir la relación pasado-presente es también, con bastante frecuencia, invertir los signos, trastocar los convenios corrientes sobre la significación y el alcance de tal hecho. Duguesclin se halla, desde nuestra primera infancia, impreso en nuestra imaginación como un personaje positivo, héroe de la lucha contra el inglés. Para los militantes bretones y la sensibilidad bretona, es hoy un traidor a Bretaña, un colaboracionista de los reyes de Francia.

Otro ejemplo más, que va a irritar. Se puede decirlo todo del mariscal Amín Dada, salvo que nos deje indiferentes. Todos sus gestos tienen una repercusión. Es ciertamente el producto del imperialismo británico, y las vivas críticas que pueden hacerse a sus métodos "brutales" de gobierno deberían primero ir dirigidas contra los métodos "hábilés" de descolonización de que se jacta la burguesía inglesa; porque el primer cuidado de los británicos cuando comprendieron que había que abandonar el imperio, fue bloquear en las colonias la vía revolucionaria y la marea ascendente de las fuerzas populares, poniendo en acción a toda costa nuevas "élites", especialmente militares. Pero Amín Dada, ex sargento del ejército colonial,

sabe a la vez desplegar un genio de la burla, cuyo alcance politicohistórico es evidente. Cuando llega en 1975 a la conferencia de los estados africanos en silla de manos, llevada por cuatro *businessmen* británicos de Uganda, da un golpe más rápido y más fuerte que docenas de libelos denunciando la hipocresía del colonialismo y de su *white man burden* (carga del hombre blanco). "No es que no pueda caminar, dijo a los periodistas; pero ustedes, cuando se hacían llevar por negros..." Se invierte pasado y presente...

"Permitir al hombre comprender la sociedad del pasado, y *aumentar su dominio* sobre la sociedad del presente", tal es la doble función de la historia según E. H. Carr. Indudablemente, pero es el segundo término el que da por sí sólo su sentido al primero.

LAS FALSAS EVIDENCIAS DEL DISCURSO HISTÓRICO

Culto del hecho histórico, fuentes y trabajos, diacronía-sincronía, periodización, cuantificación, ¿es todo esto indispensable para el rigor histórico? -Tecnicismo, intelectualismo, productivismo: el discurso histórico como reflejo y como apoyo de la ideología dominante.- ¿Qué historiador puede estar seguro de que se le leerá en el futuro?

Entre "gentes del oficio", hay cosas que parecen claras. Todo lo más, el profesor curtido se asombrará de que el investigador principiante no acepte espontáneamente las mismas evidencias. Este adoctrinamiento implícito funciona de manera extremadamente eficaz y contribuye a soldar, a perpetuar la cohesión de la corporación de historiadores. Sin embargo, muchas de estas falsas certidumbres pueden estar sujetas a revisión.

El *hecho histórico*, que sería verdadero o falso de una vez para siempre, y que se debe tener la ambición de establecer en su desnudez, en su objetividad absoluta. Este positivismo del siglo



XIX cientifista sigue siendo muy profundo entre los historiadores. No tiene en cuenta ni los efectos de la observación humana sobre todo fenómeno real, ni las contradicciones inherentes a cada uno de ellos. En los países anglosajones, más abiertamente todavía que en Francia, este positivismo pragmatista se expresa por la distinción radical, inculcada desde la escuela primaria, entre *facts* y *values*. Los unos existen por sí mismos, en lo absoluto, los otros se dejan a la libertad subjetiva de cada cual (porque se es liberal). Pero está prohibido, de hecho es inimaginable, analizar las relaciones entre los unos y los otros.

Someter a discusión este positivismo no significa de ningún modo que haya que refugiarse en un relativismo cínico ("¡a cada cual su verdad histórica!"). Los hechos históricos son reconocibles científicamente, pero esta exigencia debe tener en cuenta sus características específicas. Por una parte, los hechos históricos son contradictorios como el curso mismo de la historia; son percibidos diferentemente (por estar ocultos diferentemente), según el tiempo, el lugar, la clase, la ideología. Por otra parte, son inasequibles a la experimentación directa, a causa de su naturaleza pasada; no son susceptibles sino de enfoques progresivos, cada vez más próximos a lo real, *jamás acabados ni completos*. La exigencia de rigor científico, indispensable para precaverse de los mitos y de las fábulas, debe tender a "liberarlos" de todo lo que los deforma y los oculta; se precisan los conocimientos, se les da una sustancia cada vez más rica y más objetiva. Todo esto, lejos de reclamar cualquier "neutralidad política", cualquier "objetividad" de parte del historiador, no puede realizarse sino a través de las exigencias de la lucha política. Hay que denunciar en sus raíces políticas las interpretaciones erróneas y las lagunas voluntarias, que están ligadas a prácticas de opresión y de alienación en provecho del poder y de las clases dirigentes. Lo real objetivo es siempre perfectible, a medida que nuevos problemas políticos planteados por el presente permiten interrogar al

pasado con una acuidad y precisión cada vez mayores.

La pretendida imparcialidad de los historiadores no pasa de ser una leyenda, destinada a consolidar ciertas convicciones útiles. Bastarían para destruir esta leyenda, si ello fuese necesario, las obras que se han publicado acerca de la gran guerra. El historiador pertenece siempre "a su tiempo", es decir, a su clase social, a su país, a su medio político. Sólo la no disimulada parcialidad del historiador proletario es hoy compatible con la mayor preocupación por la verdad. Porque únicamente la clase obrera obtendría toda clase de ventajas, en toda clase de circunstancias, del conocimiento de la verdad. Nada tiene que ocultar, en la historia por lo menos. Las mentiras sociales siempre han servido, y sirven todavía, para engañarla. *Ella las refuta para vencer y vence refutándolas.*⁴

Jamás unos sinólogos instalados en el silencio confortable de su gabinete de trabajo, cualquiera que fuese su nivel de información técnica, hubieran podido liberar la historia china de la versión mandarinal (ciclos dinásticos, mandato del cielo, etc.) y poner en evidencia el papel fundamental de las masas populares, de los levantamientos campesinos sobre todo, en la evolución de la China imperial. Se han publicado decenas de monografías doctas sobre la arquitectura urbana china, y especialmente sobre las murallas que cercan toda ciudad. Sin embargo, la función profunda de dichas murallas no había sido nunca puesta en evidencia por los arqueólogos indiferentes a los hechos políticos; esas murallas, situadas muchas veces a millares de kilómetros de las fronteras, no protegen la ciudad contra las invasiones; por lo demás, en China no ha habido guerras interfeudales desde hace más de dos mil años, mientras que asolaban el Occidente medieval. Las murallas de las ciudades tienen una función *de clase*: proteger el poder imperial y su burocracia, tan fuerte en esta sociedad "asiáti-



ca", contra los accesos de cólera campesina. Para comprender esto, para poner en evidencia todo el peso del campesinado en la historia de las dinastías chinas, es preciso hallarse vinculado políticamente a la lucha de los campesinos, como lo están los historiadores chinos de China popular. Pero dado ese paso, se trata de una experiencia irreversible, no de una subjetividad política que sustituyera a otra.

Fuentes y trabajos. Todo historiador, particularmente cuando se trata de "juzgar" a un debutante o de evaluar el trabajo de un colega, examina ante todo la bibliografía. A una buena bibliografía se le pide que distinga estrictamente los materiales primarios ("fuentes") y los escritos de los demás historiadores ("trabajos"). Entre los escritos que permiten conocer el pasado, los historiadores reivindican así un estatuto aparte, con base corporativa una vez más. Los escritos de sus "colegas", incluso antiguos, se distinguen así de los demás materiales relativos al pasado: leyes, otros documentos públicos, documentos administrativos, correspondencia privada, discursos públicos, etc. Pero este convenio cómodo constituye una falsa evidencia. Porque todo material, cualquiera que sea su carácter y su fecha, ya sea contemporáneo de los hechos o posterior, no refleja sino incompletamente la realidad histórica. La *refracta* más bien a través de las preocupaciones y los intereses colectivos o individuales de quien lo estableció. El historiador no es más neutral que el legislador, el escriba, el archivero, el memorialista, el orador, el epistológrafo.

Por otra parte, ¿Qué es el *Informe sobre el movimiento campesino en el Hunan*, compuesto en 1927 por Mao Tse-tung, y que es un clásico de nuestro conocimiento del campesinado chino? ¿Qué es el *imperialismo, fase superior del capitalismo*, de Lenin? ¿Es una fuente o un estudio? La respuesta no tiene sentido y, por lo tanto, la pregunta tampoco. Cuanto más vinculados a las preocupaciones políticas se hallan los estudios, como los de Mao y de Lenin, y más se sustraen a las categorías técnicas del

discurso histórico, más patentizan su carácter artificial.

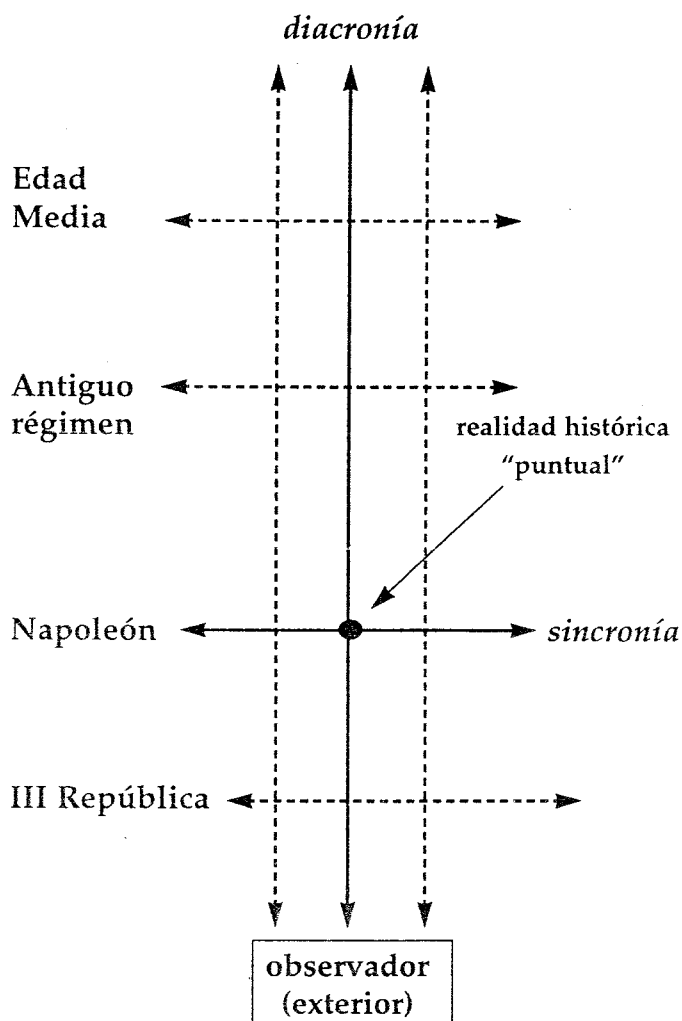
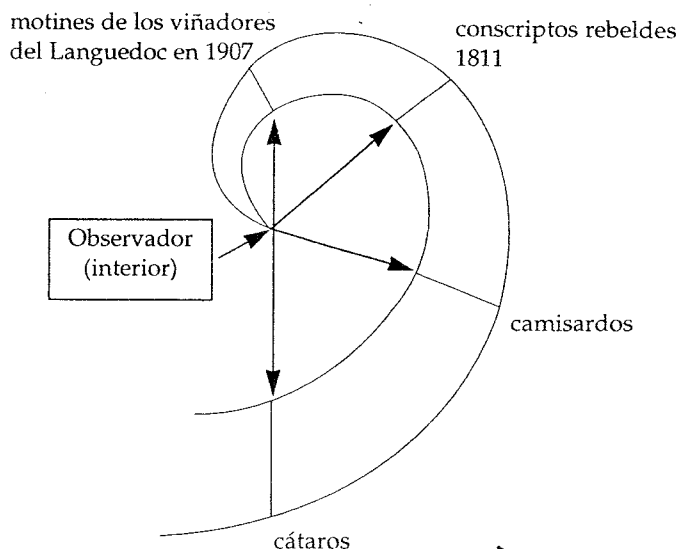
Diacronía-sincronía. Los historiadores, solícitos siempre en poner a la moda del *patchwork* los "vestidos nuevos de Clío", han tomado de la lingüística formalista llamada saussuriana estas dos categorías. Todo fenómeno histórico, como todo hecho lingüístico, debería analizarse a la vez en una serie vertical, a lo largo de la dimensión del tiempo (la diacronía) y en una serie horizontal, por referencia al conjunto del que es contemporáneo (sincronía). Este método de análisis está fundado sobre otra falsa evidencia: la totalidad del pasado crece en el mismo grado nuestra atención y nuestra actividad de estudio. Los fanáticos de la sincronía-diacronía quieren crucificar al hombre, inmovilizarlo en la intersección de estas dos dimensiones inmutables, cuadrangular implacablemente todo el campo histórico.

Pero hay lugar hoy para otra, referencia al pasado. Hablando por imágenes, digamos que en lugar del cuadrículado sincronía-diacronía, al cual el observador es *exterior*, se puede considerar una especie de espiral en el centro de la cual se encuentre el observador *interior* del campo histórico. Esta espiral se aparta de él a medida que el tiempo se aleja; pero establece una relación directa con cada punto del pasado, selectivamente en función de las preocupaciones de su época. *La relación de nuestra época con cada época del pasado es más importante que la relación de cada época del pasado con el resto del pasado.* Dejemos que los muertos entierren a sus muertos...

Periodización. Es una extensión, un refinamiento, de la diacronía. No sólo el historiador destaca la sucesión de los hechos en el tiempo, su "genealogía"; sino que su labor principal sería organizar y ritmar este flujo del tiempo, descubrir sus ejes, las etapas más o menos estáticas y las bruscas aceleraciones, los "períodos". Este tipo de análisis histórico forma parte de la vieja nostalgia del "discurso sobre la Historia Universal" (§ 9). Era un ejercicio favorito de los analistas dinásticos de todos los paí-



ses, así como de los filósofos de la burguesía ascendente, Voltaire, Volney, Gibbon. Ha recobrado un nuevo atractivo con el marxismo académico, especialmente en la Unión Soviética. El flujo cronológico sería un proceso homogéneo y masivo, externo a aquel que quiere estudiarlo, y que es preciso únicamente saberlo recortar con habilidad para demostrar el virtuosismo en el manejo del materialismo histórico. En la universidad de Moscú, al repartir los programas de los cursos, se ha llegado incluso a cortar el reinado de Kangxi, el emperador manchú más grande, en función de la revolución inglesa de 1688: la lógica formal de los estadios de la historia universal goza de prioridad sobre el devenir propio de cada pueblo.



La manía de la periodización se ve todavía reforzada por la práctica pedagógica: a partir del momento en que el único objetivo de la historia es proporcionar un cuadro neutro de la serie de los tiempos, cuyo desarrollo se efectuaría fuera de nosotros, es práctico fijar puntos de referencia, cortar secciones. Se divide y subdivide la historia militar de la guerra de 1914-1918, la historia de las negociaciones del tratado de Viena, o la de las asambleas de la revolución francesa... juego *sin fin*, en el doble sentido de la palabra.

De nuevo, se ha transformado en evidencia lo que no era otra cosa que una técnica de estudio, justificada en ciertos casos únicamente. Si se hace necesaria una periodización correcta del movimiento de mayo de 1968, es porque el estudio de mayo de 1968 tiene una función política, porque puede ayudarnos a comprender mejor cómo funciona y puede evolucionar una crisis política mayor en la Francia contemporánea. Puede ciertamente ser útil conocer mejor la periodización de tal o cual fenómeno más lejano, pero a condición de que sea en términos que cuenten para nosotros: cómo unas situaciones políticas pueden volverse bruscamente, cómo el pasado —y por lo tanto el presente— pueden desplazarse.



Cuantificación. Se ha pretendido "que no hay historia científica sino de lo cuantitativo". Sin embargo, una técnica de estudio no tiene jamás prioridad sobre la función fundamental de este estudio. Los cuantificadores pasan por alto obstinadamente cuanto hay de incierto, de subjetivo (¡sí!), en las cifras con que alimentan sus voraces computadoras. Estas cifras no valen lo que valían las intenciones, las ignorancias, los *a priori* de quien las compiló, en suma, su ideología. Tomemos las estadísticas de la población penal de la Francia contemporánea. Han sido establecidas por funcionarios del Ministerio de Justicia, para quienes la función social de la detención, es asegurar la aplicación correcta de los códigos. Clasifican a los detenidos en primarios y reincidentes, en condenados de correccional, de tribunal superior, etc., según los tipos de delitos y de crímenes. No hay nada, en estas estadísticas tan bien llevadas, sobre la significación social de la delincuencia. ¿Cuántos detenidos hay presos por afán de lucro, en plena conformidad con la ley capitalista del provecho? ¿Cuántos están allí, por el contrario, por miseria y desamparo? ¿Cuántos por resentimiento, desconcierto o desequilibrio psíquico? La cuantificación y la computadora son aquí impotentes. Por la reflexión, por el análisis cualitativo, por el estudio de casos significativos es como puede esperarse establecer una tipología que no será jamás cuantificable. Sin embargo, este análisis *cualitativo* de las motivaciones de la delincuencia es infinitamente más operatorio, más rico en enseñanzas...

¿Y qué valen las laboriosas técnicas de la demografía histórica, transportadas al espacio político del colonialismo africano? El estado civil, las declaraciones de las cabezas de ganado y hasta las estadísticas de vacunación de hallan alteradas sistemáticamente por los jefes de circunscripción: saben muy bien que estos datos cuantificados no están destinados a la computadora del historiador sino al fisco, para la base tributaria del impuesto por cabeza.

¡Y la gigantesca pero estéril encuesta de J. L. Buck, misionero norteamericano de Nankín,

que describió hacia 1930 la economía rural china con gran aparato de cifras y de cuadros! Sus cifras estaban ordenadas de acuerdo con "variables" tomadas de la agricultura capitalista norteamericana de la época: salarios, endeudamiento, recurso al maquinismo, rentabilidad de las inversiones fijas, rentabilidad del trabajo, fluctuación de las cotizaciones internacionales... Esta encuesta, no obstante su impresionante aparato cuantificado, no nos enseña prácticamente nada en cuanto a los mecanismos esenciales de la explotación feudal de los propietarios territoriales ni, por lo tanto, sobre los motores fundamentales de la economía rural china de la época. Es sin embargo posible, definir científicamente estos mecanismos, pero por un *análisis cualitativo*, como el que proponían por la misma época los comunistas chinos que hacían la guerrilla agraria en las colinas de la China meridional, a centenares de kilómetros del confortable gabinete de trabajo de Lossing Buck, pero en contacto con la realidad política campesina.

Los partidarios de la historia cualitativa se sobrepasan hoy a sí mismos en Estados Unidos, con la *new economic history* y la escuela cliométrica. Todo se reduce a modelos, a diagramas, a programas de computadoras. Se trata de saber, a partir de cierto número de "variables", cómo habría evolucionado la economía norteamericana si no se hubieran introducido los ferrocarriles, o el Sur si la guerra de secesión no hubiese abolido la esclavitud. Hay quienes se dejan impresionar por estos juegos de sociedad...

La historia no es un cálculo matemático. No lleva consigo sistema métrico decimal, numeración progresiva, cantidades iguales que hagan posible las cuatro operaciones, las ecuaciones y las extracciones de raíces. En ella, la cantidad (la estructura económica) deviene cualidad, ya que deviene instrumento de acción en manos de los hombres, esos hombres cuyo valor no se relaciona ni con su peso, ni con su estatura, ni con la energía



mecánica que pueden desarrollar a partir de sus músculos y de sus nervios, pero que cuentan *selectivamente* en la medida en que son inteligencia, en la medida en que sufren, comprenden, gozan, aceptan o rechazan.⁵

Estas críticas de la cuantificación no significan que este método no pueda ser una técnica útil, en función de las cuestiones que se plantean. Vale la pena, y por qué no a golpe de computadora; compilar con precisión, por regiones de Francia, estadísticas sobre los muertos de 1914-1918. Entonces se verán escritas con letras de fuego evidencias que ciertos "jacobinos" de derecha o de izquierda se obstinan en ignorar, a saber, el tributo particularmente grande que pagaron al imperialismo francés belicista y centralista las poblaciones rurales de Bretaña, de Occitania, de Córcega. Porque se trata de una *verdadera* cuestión, de una intimación hecha concretamente por las nacionalidades minoritarias del hexágono, por referencia a sus luchas actuales.

Sobre la base de todas estas falsas evidencias, "hecho" histórico, fuentes y trabajos, diacronía-sincronía, periodización, cuantificación (y este breve inventario es bastante incompleto), se puede definir cierto número de caracteres fundamentales del *discurso del historiador*. Son los de la ideología capitalista en su conjunto; el discurso del historiador es a la vez su reflejo y su sostén.

Es *tecnicista, profesionalista*. La historia docta es cosa de la gente del oficio, cuyo orgullo corporativo ingenuo se manifiesta a cada paso. Los historiadores de oficio se hallan profundamente imbuidos de este desprecio a los "aficionados", a los que mantienen apartados, de lo cual éstos se quejan:

Constituye a la vez la fuerza y la debilidad de la historia el no ser accesible más que a la gente del oficio. Hoy, en Francia, la historia, y entendemos por ello la historia "seria", es el coto cerrado de los universitarios y de los archiveros. Monopolio legítimo en parte. Sólo

unos especialistas que no tienen que hacer más que eso pueden disponer del tiempo necesario para remontarse a las fuentes. [...] El tecnicismo de la historia (de la historia "seria", una vez más) la protege contra los aficionados, contra los audaces elaboradores de síntesis censurados por Mathiez. [...] Además, la gente del oficio vive en el pasado y no, como sería de desear, *a la vez* en el pasado y en el presente. Acaban por olvidar que los hechos que narran son un fragmento de vida, de una vida tan tumultuosa como la de hoy. [...] El obrero revolucionario de hoy, si no se hallara obligado a consagrar sus jornadas a ganarse el pan y si poseyera el "Sesamo abrete" de los archivos y de las bibliotecas, se encontraría en mejor situación para comprender al desarrapado de 1793 que todos los universitarios y archiveros reunidos.⁶

El lenguaje del historiador de oficio es un lenguaje cifrado. Aunque no llegue a las exageraciones oscuras del vocabulario de los semiólogos o de los psicólogos, es de hecho accesible únicamente a los historiadores. Está atiborrado de alusiones, de referencias implícitas, de citas camufladas, que sólo el experto detectará. Según la fórmula de M. de Certeau, los escritos del historiador no están escritos más que en apariencia para el público; de hecho lo están para sus "iguales".

Las notas de pie de página, cuyo formalismo ritual constituye para los maestros una ocasión de "adiestrar" a los estudiantes, son un buen ejemplo de este lenguaje cifrado. La mayoría de tales notas permite al autor comentar su propio texto con complacencia, haciéndose a sí mismo preguntas, intercalando observaciones, citando ejemplos; o bien "colocar" unas fichas que no ha sido capaz de incorporar a su propio análisis, pero que no quiere "dejar que se pierdan"; o también explicar alusiones, fórmulas que sabe que son poco claras, pero que ha elegido por afición a los efectos de estilo; o bien identificar minuciosamente todo detalle, toda información. La mayoría de



estas notas o son inútiles, o deberían ir fundidas con el propio texto, redactado éste con mayor simplicidad. Lo cual no quiere decir que una cifra, un texto, una referencia importantes no necesiten ser identificados.

Ni tampoco, más generalmente, que una división del trabajo fundada en la calificación no sea deseable en historia. ¿Pero qué división del trabajo? ¿Al servicio de qué fines sociales? (§ 19.)

El discurso del historiador, en segundo lugar, es profundamente *intelectualista*. La historia quiere ser una "disciplina", una actividad autónoma del intelecto, una materia de estudio a puerta cerrada. El saber histórico se desarrollaría por progreso interno y continuo, a medida que aumentarían de época en época los conocimientos, la sagacidad, la habilidad, la capacidad de reflexión intelectual de los historiadores. Incluso el problema de la discontinuidad está considerado en términos intelectuales por Foucault en su "brillante" (como suele decirse) introducción a su *Arqueología del saber*;⁷ por el movimiento de las ideas, por los nuevos puntos de vista de los filósofos o de los lingüistas, es como se explica el hecho de que los historiadores hayan tomado conciencia a su vez de los fenómenos de discontinuidad. Pero nada sobre las luchas populares, sobre las revoluciones, sobre todo lo que hace que "eso se agite"...

Finalmente el discurso del historiador es *productivista*. Hay que producir, y a ritmo demencial. Este verdadero adoctrinamiento implícito, procedente de Estados Unidos (publish or perish, dicen en los recintos universitarios) lo admiten actualmente todos. Hacen falta tesis y otras "obras magistrales", artículos "sugestivos", publicaciones de materiales, contribuciones a coloquios, simposios y seminarios... Lo cual supone una especialización creciente, en subespecialidades cada vez más exiguas y que a su vez se subdividen cada diez años. Se es historiador de la agricultura china bajo el Guomindang, o de los ferrocarriles norteamericanos antes de la guerra de secesión.

El crecimiento es un objetivo en sí, ya que el saber histórico está cerrado sobre sí mismo; es *acumulativo*. Todo objeto de investigación es igualmente "bueno", a condición de: 1] que corresponda a una "laguna de nuestros conocimientos"; porque, en el pensamiento de no pocos universitarios, la historia del mundo es una especie de gigantesco tablero en el que cada "casilla vacía" debe ser ocupada por turno; 2] que evite lo más posible el "doble empleo", por la misma razón; 3] que pueda ser formulado según la fraseología de moda; 4] que se pueda abordar con ayuda de materiales suficientemente abundantes, si bien de preferencia de acceso difícil. Es decir, que la inserción técnica de un tema en el conjunto de nuestros conocimientos especializados cuenta mucho más que la función social real y aquello que se ventile respecto de dicho tema. Es preciso que marche la máquina de producir tesis.

Todo esto, tecnicismo profesional, intelectualismo acumulativo, productivismo, funciona al servicio del orden establecido, de los valores de base de la sociedad capitalista y de toda la ideología dominante. El discurso del historiador abre un foso entre las masas populares y los especialistas. Cuanto más se consolida el modelo de producción industrializada de alto tecnicismo, más excluido queda de ella el pueblo, transformado aquí como allá en consumidor pasivo... El discurso del historiador alimenta así la pretensión de los intelectuales de desempeñar en la sociedad un papel aparte, fundado en el saber "desinteresado" y aislado de las luchas del pueblo a reserva de alentarlas ocasionalmente firmando "llamamientos", dando buenas palabras... Este discurso viene además en apoyo de la ideología productivista del crecimiento. Los historiadores ayudan a marchar la máquina social en su sector particular.

Esta colusión entre el discurso del historiador convencional y el orden establecido aparece particularmente clara en un dominio particular: las relaciones entre países "adelantados" y países dependientes. La caída formal de los regímenes coloniales no ha reducido sino agra-



vado la dependencia de la mayoría de los países del Tercer Mundo respecto de las antiguas metrópolis. Esta dependencia neocolonialista funciona en el ámbito de los estudios históricos, tanto como en sectores más en primer plano: prestigio de la "ciencia" progresista, intimidación de los ex coloniales deseosos de brillar ante los "amos" europeos, adoctrinamiento implícito, orientación de la producción histórica de los países recientemente independizados en función del modelo occidental, tentaciones del éxito dentro del marco de las instituciones universitarias (congresos internacionales, misiones de estudio...) —todo concurre para hacer aceptar dócilmente por los historiadores de los países dependientes el discurso del historiador de Occidente. Este discurso, hábilmente presentado como "universal" y como "progresista", es un instrumento de alienación de los intelectuales de los países dependientes, en particular de África negra.

Con la industrialización capitalista de Quebec, una élite más ilustrada, más laica, se ocupó de revisar nuestro pasado. Con el pretexto de la "objetividad", de la investigación científica de los hechos "históricos", historiadores acogidos en nuestras universidades acumularon muchos "hechos", muchos documentos históricos. Pero aquí se detenía su trabajo. [...] Con ellos, nuestra historia es una prolongada exhumación que confirma sin decirlo nuestra derrota y nuestro sometimiento. Al tomar de los norteamericanos su método de investigación, han tomado de ellos igualmente su punto de vista, es decir, la supremacía del orden capitalista norteamericano y la marginación de los pequeños pueblos, vestigios de otra época.⁸

Lo que justifica a los ojos de algunos las falsas evidencias del saber histórico, el positivismo, la primacía de las fuentes, la periodización, la cuantificación, es su carácter "científico", su capacidad de responder a exigencias científicas. El rigor científico es una

cosa: deseo de precisión, control de los hechos respecto de la realidad, conocimiento objetivo, investigaciones de los principios, de los encadenamientos y de las leyes. ¿Pero por qué afirmar como cosa evidente que estas exigencias de rigor no pueden realizarse sino a través del modelo dominante, tecnicista, de crecimiento del saber tal como existe en los países capitalistas desarrollados?

El criterio esencial del saber científico sigue siendo el vaivén entre teoría y práctica. Y la historia, por definición, no puede realizar este vaivén sino al *contacto del presente*. Parece admitido por todos que la historia trata de conocer el pasado; pero, ¿qué es "conocer"? Conocer la pera, dice Mao, es comérsela, es decir transformarla por una *relación activa*. Para conocer el pasado, claro que no se puede obrar directamente sobre él... Pero el conocimiento del pasado debe ser una relación activa con aquello de lo que ese pasado es el resultado: el mundo en que vivimos. A la historia se la llama con frecuencia "ciencia del pasado"; pero no puede ser plenamente ciencia más que si deja de encerrarse en el pasado. Es *ante todo* en el análisis de nuestra sociedad viva en el que deben hallarse aislados los principios de conjunto del análisis de las sociedades humanas, comprendidas las del pasado. Tal era el método de Marx. Los historiadores profesionales que no tienen en la boca otra cosa que el rigor científico, pero que son incapaces de ponerse de acuerdo en cuanto a un análisis científico del presente, son unos ingenuos o unos hipócritas. Pero les es bien cómodo volver la espalda a los problemas que plantea nuestra sociedad, al menos en el ejercicio de su "oficio". Sin esto, la falsa unidad corporativa del discurso del historiador volaría en pedazos a través de los UER, los comités de revistas doctas y los coloquios...

El modelo dominante hoy del discurso del historiador no es infalible, no es irreversible. No pocos trabajos especializados producidos hoy sobre la base de sus falsas evidencias parecerán un día tan irrisorios, tan vacíos y ficticios

como esas inmensas bibliotecas de centenares de volúmenes consagrados en los siglos XVII y XVIII a problemas que hoy no cuentan ya para nosotros, problemas que han dejado de existir pura y simplemente: así las "evoluciones terrestres" (técnicas de maniobra de los soldados de oficio sobre el terreno); así el "flogístico"

(principio imaginario de la combustión de los cuerpos), así el "blasón" y la heráldica (las armas de las familias nobles, la ciencia de su colocación y composición, de sus convenciones y de su significado). La historia ha ofrecido en el pasado no pocos ejemplos de *nulificación* del saber... Conocer a muchos otros...

Notas de la lectura

¹ D. Guérin, *La lutte des classes sous la Première République*.

² Hoja de propaganda de las organizaciones feministas francesas (marzo de 1975).

³ Paul Rozenberg, *Le romantisme anglais*.

⁴ Victor Serge, prólogo a *El año I de la revolución rusa*, México, Siglo XXI, 1965.

⁵ Gramsci, *Ecrits politiques*, tomo I, París, 1975.

⁶ Daniel Guérin, *Les luttes de classes sous la Première République*.

⁷ *La arqueología del saber*, trad. de Aurelio Garzón del Camino, Siglo XXI, México, 1970.

⁸ L. Bergeron, *Petit manuel d'histoire du Québec*, prefacio.



TEMA 3. Funciones de la historia

LECTURA: EL ESPEJO ROTO*

PRESENTACIÓN

"El espejo roto" es un pequeño texto de Marc Ferro, escrito por éste, a manera de conclusión de su libro Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero.

El texto de Ferro aquí propuesto, aclara que el pasado no es igual para todos. La historia de las naciones de América Latina, Asia o África, que reivindican su identidad nacional, choca con una pretendida historia universal cuyo eje y centro es Europa.

Desde otro ángulo, la historia de los vencidos es diferente a la historia de los vencedores. La historia oficial o institucional, responde a intereses opuestos a los que responde la historia de los vencidos. Así pues, es difícil, si no imposible, pretender una historia única. Las diferentes historias responden a diversos intereses: de identidad nacional, de poder, religiosos, mercantiles, políticos, reivindicativos, etcétera.

Re-construir la historia con esas historias sería "aberrante" —dice Ferro—; él propone re-construir la historia "sobre bases nuevas", que tengan como fuente la experimentación.

EL ESPEJO ROTO

El espejo se ha roto. La historia universal ha muerto de esta manera, ha muerto por haber sido el espejismo de Europa, que la medía con el rasero de su devenir. Los demás pueblos no participan de ella más que a título

*Marc Ferro. "El espejo roto", en: *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990. pp. 465-470.

de pasajeros, cuando Europa se pasea por ahí: en Egipto, por ejemplo, antes de nacer, después bajo Roma, en tiempos de la Cruzada o de Bonaparte, de Mehmet-Alí o de Nasser. Una verdad para Egipto, verdad también para la India, para Armenia, qué se yo: su historia no era Historia más que cuando se entrecruzaba con nuestra historia.

Una variante de esa historia es aquella que, a base de científicidad, quería también ser universal, la de los marxistas; lo fue antes de ascender a marxista, es decir marxista-leninista, o marxo-lenino-maoísta: al no poder determinar eras, manipuló sus modos de producción, doblegando muy pronto a la historia entera al capricho de las periodizaciones, establecidas también con tanta certidumbre como las estadísticas de los regímenes que las controlaban; hemos hablado de sus variaciones en la URSS y en China. Como vicisitud de esta posición dominadora, una reciente historia de Francia ha sido editada en Moscú; ella sirve para atestiguarlo: el tercer volumen principia en... 1917-1918, como si se hubiese iniciado una nueva fase en la historia de Francia, ilusión otoñal, con el poder de Lenin.

Ante esos intentos reduccionistas, no es sorprendente que cada colectividad haya sentido la necesidad de construirse su propia historia, a reserva de camuflarla ante los vencedores.

De manera que vencedores y vencidos, hablando en nombre de su fe, de su iglesia, partido o sindicato —patria perdida y recuperada—, todos se colocan en el centro de su mundo: árabes y armenios, europeos e indios, todos son Imperio Central. Los estereotipos de la historia occidental se repiten así por todas partes; los japoneses cantan las alabanzas de su hermosa naturaleza, al igual que la dulce Francia; la India, al igual que Grecia, afirma haber seducido siempre a sus salvajes vencedores. O bien, a veces, el signo del estereotipo cambia, o se invierte: se ha visto, por ejemplo, cómo, al revés de lo que ocurre en la historia vista desde Europa, el argelino y el turco glorifican la civilización nómada, rehabilitan el Tuareg o bien a



Atila; cómo la India y África negra invirtiendo el mito del Progreso, cantan el equilibrio anterior a Europa.

I

A través de las épocas y las culturas, se ha revelado que la Historia nace de varias fuentes que difunden, cada una, un discurso diferente por sus formas, normas y necesidades.

Primeramente, la historia "institucional", que reina porque expresa o legitima una política, una ideología o un régimen. Al servicio de Cristo o del Sultán, de la República o de una Iglesia, incluso hasta de un Partido, lucha contra la historia que esté en vías de hacerse. Al igual que la historia, evoluciona en consecuencia, al cambiar constantemente de sistema de referencias, al sufrir todas las metamorfosis, al acomodarse a todas las escrituras.

Esa historia se basa en un sistema de fuentes bien jerarquizadas. A la cabeza sobresalen los Escritos resplandecientes de los autógrafos reales y otros manuscritos sagrados, de Mahoma, de Marx o de Mao; los acompañan, menos respetables, comentarios y leyes, tratados y *hadith*,* o estadísticas; en la cola del cortejo, como humilde Tercer Estado vestido de negro, documentos públicos y papeles familiares, anónimos y testimonios intervienen, en el mejor de los casos, para confirmar los actos milagrosos de aquellos que gobiernan. Esta historia, vista desde lo alto, encarna en instituciones, y ya que reproduce los actos y las decisiones del poder, ya sean de derecho o de mercancía, se deteriora cuando se deteriora y muere la institución que la sostiene. Los historiadores de Armenia, por ejemplo, desaparecen con el fin de la Armenia libre y reaparecen con el nacimiento de una organización que lleva en sí misma la resurrección de la patria, en el siglo XVIII. La historiografía judía conoce el mismo pasaje al vacío, cuando, para los judíos, la historia toma un mal sesgo y se reduce —la

* *hadith*, palabra árabe que significa conversión o narración. Se utiliza para mencionar las acciones y palabras de Mahoma. [T.]

obra histórica— a cronologías rabínicas o a una literatura de predicción; no vuelve a renacer sino hasta el movimiento sionista. Se observa el mismo fenómeno de empobrecimiento en los países de religión chiíta, en donde la cronología de los signos que anuncian la llegada del Mahdi constituye el único elemento que alimenta la historia (B. Lewis).

Sin embargo, una contrahistoria también institucional, puede existir paralelamente a la historia de los vencedores —Iglesia, nación, partido o Estado—. Al no gozar de los mismos apoyos, a veces no puede sobrevivir más que en forma oral o de otro modo en los casos en los que domina la cultura escrita. Esta historia sepultada, esta historia de los vencidos, ha sido formulada con fuerza primeramente por los pueblos coloniales, pero aparece o reaparece por doquier, ahí donde el grupo social, antiguamente autónomo, se siente dominado, explotado, despojado de su identidad, privado de historia; entonces él resucita sus trabajos y sus días: así actúan los chicanos o los bretones, los naturales de Québec, las agrupaciones feministas, los excluidos. O bien aparece entonces una historia paralela.

Una de las características esenciales de esta historia o de esta contrahistoria institucional, es la de haberse vuelto hacia las fronteras exteriores de su comunidad, definirse en relación con los demás, tanto poderes como creencias o naciones, etc. El otro rasgo, ya lo hemos dicho, es el de ser cambiante, estar sujeta a variaciones, como la historia.

II

Individual o colectiva, la memoria de las sociedades aparece como un segundo foco de historia. Por instantes y por zonas, este foco puede confundirse con el primero, especialmente con la contrahistoria institucional, cuando el grupo sólo conserva su identidad mediante las tradiciones —orales, de gestos, de alimentación o de cualquier otra cosa—. Ese foco difiere sin embargo del precedente en muchos de sus rasgos.



Primeramente, esa historia no cuenta con funcionarios especializados a su servicio —los historiadores—; de manera que no obedece a los usos y reglas de la profesión, ciertamente variables a través del tiempo y de las culturas, pero identificados y localizados, bien definidos. Una de las particularidades de esta historia es así el no estar sometida a la crítica; otra de ellas es el confundir a menudo diferentes temporalidades, el tiempo del mito y el tiempo de la historia, por ejemplo, en especial cuando se trata del problema de los orígenes (de la tribu berebere, de la nación japonesa, etcétera). Esta historia sobrevive, autónoma e intacta, o bien trasplantada, y continúa muy viva a pesar de todos los rechazos de la historia oficial y erudita. No es transmitida a la manera de una contrahistoria, pero se yuxtapone a la historia institucional que pudo ser hace mucho tiempo, pero que ha desaparecido como tal.

Con ella, no es el contenido de la historia el que cambia esta vez, sino su estatuto.

Algunas fiestas en España, como *Moros y cristianos*, también las fiestas de los oficios, la memoria de los judíos alsacianos, tal como la ha analizado Rapaël, incluso el recuerdo de los Bouvines estudiado por Duby, son otros tantos elementos de una historia particular, que posee ese rasgo, a partir de cierto momento, de volverse inmutable, sin dejar de sufrir una disolución inexorable —la del tiempo que pasa—. Vuelta hacia ella misma —no hacia el exterior—, esta historia se empobrece con el tiempo, de alguna forma en pie, y regresa como polvo.

III

Esos dos focos dominan la historia, mezclando certidumbres e ilusiones, pero sin instituir nunca una sola verdad científica de la cual puedan fiarse todos; así de diferentes y contradictorias son las versiones del pasado que propone, imponen y reproducen.

En esas condiciones, hacer una "historia universal" a partir de un solo foco, o bien de una única institución, es el resultado de la impostura o de la tiranía. Es propio de la Libertad dejar que coexistan varias tradiciones históricas, incluso que se combatan.

Pero pasar por alto esas historias sería igualmente vano y absurdo, porque constituyen una realidad, como las creencias, o la fe o el poder. Sin embargo, si se limitara uno a ellas, sería aberrante hacer la historia con esas historias. Eso lo comprendieron bien los fundadores de la escuela de los *Annales*, Bloch, Febvre y todavía más F. Braudel, quien entendió la doble necesidad de conocer la historia y reconstruirla sobre bases nuevas, estas últimas experimentales. Hemos conocido a practicantes de esta historia experimental, quienes a menudo parten del texto, de la cifra o de la imagen, para proceder al análisis del pasado. Parcial y fragmentaria, esta historia no podría todavía pretender a una explicación universal de todo el desarrollo de las sociedades. Aspira a ser global, incluso total, pero no totalitaria.

Esos practicantes llevan consigo el porvenir de una historia nueva.



LECTURA: INTRODUCCIÓN*

PRESENTACIÓN

He aquí otro texto extraído de La introducción a la historia de Marc Bloch. Es precisamente el artículo introductorio. En él, Bloch comienza —a propósito de las funciones de la historia— por preguntarse “...¿Para qué sirve la historia?” Pero no se queda en la interrogación, sino que da respuesta amplia a su pregunta. La historia sirve al homo faber, al homo politicus, al homo sapiens y al homo ludens. Es decir, a la historia se le asigna una función práctica para uso del hombre práctico, una función político-social que legitima posiciones ideológicas y posturas y acciones políticas, una función teórica, que busca validar científicamente ciertas construcciones históricas y una función lúdica, que provee de relatos amenos que distraen y divierten, como lo hace el juego o el arte.

Es importante que usted profundice en las explicaciones de Bloch acerca de la función de la historia. Si se va a construir o reconstruir la historia, es preciso que se sepa para qué. Bloch ayuda a reflexionar sobre ello.

¿Para qué sirve la historia? ¿Para qué interrogar al pasado? ¿Para qué tomarse el trabajo de hacer “hablar” a los testimonios? ¿Qué función se le asignará a la historia que se va a construir o re-construir en la escuela con los niños?

Este artículo de Bloch ayuda a despejar estas interrogantes.

INTRODUCCIÓN

“**P**apá, explícame para qué sirve la historia”, pedía hace algunos años a su padre, que era historiador, un muchachito allegado mío. Quisiera poder decir que este libro es mi

* Marc Bloch. “Introducción”, en: *Introducción a la historia*. México, FCE, 1992. pp. 9-20.

respuesta. Porque no alcanzo a imaginar mayor halago para un escritor que saber hablar por igual a los doctos y a los escolares. Pero reconozco que tal sencillez sólo es privilegio de unos cuantos elegidos. Por lo menos conservaré aquí con mucho gusto, como epígrafe, esta pregunta de un niño cuya sed de saber acaso no haya logrado apagar de momento. Algunos pensarán, sin duda, que es una fórmula ingenua; a mí, por el contrario, me parece del todo pertinente. El problema que plantea, con la embarazosa desenvoltura de esta edad implacable, es nada menos que el de la legitimidad de la historia.

Ya tenemos, pues, al historiador obligado a rendir cuenta. Pero no se aventurará a hacerlo sin sentir un ligero temblor interior: ¿qué artesano, envejecido en su oficio, no se ha preguntado alguna vez, con un ligero estremecimiento, si ha empleado juiciosamente su vida? Mas el debate sobrepasa en mucho los pequeños escrúpulos de una moral corporativa, e interesa a toda nuestra civilización occidental. Porque contra lo que ocurre con otros tipos de cultura, ha esperado siempre demasiado de su memoria. Todo lo conducía a ello: la herencia cristiana como la herencia clásica. Los griegos y los latinos —nuestros primeros maestros— eran pueblos historiógrafos. El cristianismo es una religión de historiadores. Otros sistemas religiosos han podido fundar sus creencias y sus ritos en una mitología más o menos exterior al tiempo humano. Por libros sagrados, tienen los cristianos libros de historia, y sus liturgias conmemoran, con los episodios de la vida terrestre de un Dios, los fastos de la Iglesia y de los santos. El cristianismo es además histórico en otro sentido, quizá más profundo: colocado entre la Caída y el Juicio Final, el destino de la humanidad representa, a sus ojos, una larga aventura, de la cual cada destino, cada “peregrinación” individual, ofrece, a su vez, el reflejo; en la duración y, por lo tanto, en la historia, eje central de toda meditación cristiana, se desarrolla el gran drama del Pecado y de la Redención. Nuestro arte, nuestros monumentos literarios están llenos de los ecos del pasado; nuestros hombres de acción tienen constante-



mente en los labios sus lecciones, reales o imaginarias. Convendría, sin duda, señalar más de un matiz en la psicología de los grupos. Hace mucho tiempo que lo observó Cournot; eternamente inclinados a reconstruir el mundo sobre las líneas de la razón, los franceses en conjunto viven sus recuerdos colectivos con mucha menor intensidad que los alemanes, por ejemplo. Es también indudable que las civilizaciones pueden cambiar; no se concibe, como hecho en sí, que la nuestra no se aparte un día de la historia. Los historiadores deberían reflexionar sobre ello. Porque es posible que si no nos ponemos en guardia, la llamada historia mal entendida acabe por desacreditar a la historia mejor comprendida. Pero si llegáramos a eso alguna vez, sería a costa de una profunda ruptura con nuestras más constantes tradiciones intelectuales.

De momento en esta cuestión no hemos pasado todavía de la etapa del examen de conciencia. Cada vez que nuestras estrictas sociedades, que se hallan en perpetua crisis de crecimiento, se ponen a dudar de sí mismas, se las ve preguntarse si han tenido razón al interrogar a su pasado o si lo han interrogado bien. Leed lo que se escribía antes de la guerra, lo que todavía puede escribirse hoy: entre las inquietudes difusas del tiempo presente oiréis, casi infaliblemente, la voz de esta inquietud mezclada con las otras. En pleno drama me ha sido dado recoger el eco espontáneo de ello. Era en junio de 1940, el mismo día, si mal no me acuerdo, de la entrada de los alemanes en París. En el jardín normando en que nuestro Estado Mayor, privado de fuerzas, arrastraba su ocio, remachábamos sobre las causas del desastre: "¿Habrás que pensar que nos ha engañado la historia?", murmuró uno de nosotros. Así la angustia del hombre hecho y derecho se unía, con su acento más amargo, a la sencilla curiosidad del jovenzuelo. Hay que responder a una y a otra.

Sin embargo, conviene saber qué quiere decir esa palabra "servir". Pero antes de examinarla quiero agregar unas palabras de excusa. Las circunstancias de mi vida presente, la

imposibilidad en que me encuentro de usar una gran biblioteca, la pérdida de mis propios libros, me obligan a fiarme demasiado de mis notas y de mis experiencias. Con demasiada frecuencia me están prohibidas las lecturas complementarias, las verificaciones a que me obligan las leyes mismas del oficio del que me propongo describir las prácticas. ¿Podré, algún día, llenar estas lagunas? Temo que nunca del todo. A este respecto, no puedo menos de solicitar indulgencia del lector y, diría, "declararme culpable", si ello no implicara echar sobre mí más de lo que es justo, las faltas del destino.

Es verdad que, incluso si hubiera que considerar a la historia incapaz de otros servicios, por lo menos podría decirse en su favor que distrae. O, para ser más exacto —puesto que cada quien busca sus distracciones donde quiere—, que así se lo parece a gran número de personas. Personalmente, hasta donde pueden llegar mis recuerdos, siempre me ha divertido mucho. En ello no creo diferenciarme de los demás historiadores que, si no es por ésta, ¿Por qué razón se han dedicado a la historia? Para quien no sea un tonto de marca mayor, todas las ciencias son interesantes. Pero cada sabio sólo encuentra una cuyo cultivo le divierte. Descubrirla para consagrarse a ella es propiamente lo que se llama vocación.

Por sí mismo, por lo demás, este indiscutible atractivo de la historia merece ya que nos detengamos a reflexionar. Ante todo, como germen y como aguijón, su papel ha sido y sigue siendo capital. Antes que el deseo de conocimiento, el simple gusto; antes que la obra científica plenamente consciente de sus fines, el instinto que conduce a ella: la evolución de nuestro comportamiento intelectual abunda en filiaciones de esta clase. Hasta en terrenos como el de la física, los primeros pasos deben mucho a las "colecciones de curiosidades". Hemos visto, incluso, figurar a los pequeños goces de las antiguallas en la cuna de más de una orientación de estudios, que poco a poco se ha cargado de seriedad. Ésa es la génesis de la arqueología y, más recientemente, del



folklore. Los lectores de Alejandro Dumas no son, quizás, sino historiadores en potencia, a los que sólo falta la educación necesaria para darse un placer más puro, y, a mi juicio, más agudo: el del color verdadero.

Si, por otra parte, este encanto está muy lejos de acabarse, en cuanto da principio la investigación metódica, con sus necesarias austeridades; si, entonces, por el contrario —como pueden testimoniar todos los verdaderos historiadores—, gana todavía en vivacidad y en plenitud, nada hay en ello que, en cierto sentido, no valga para cualquier trabajo del espíritu. La historia, sin embargo, tiene indudablemente sus propios placeres estéticos, que no se parecen a los de ninguna otra disciplina. Ello se debe a que el espectáculo de las actividades humanas, que forma su objeto particular, está hecho, más que otro cualquiera, para seducir la imaginación de los hombres. Sobre todo cuando, gracias a su alejamiento en el tiempo o en el espacio, su despliegue se atavía con las sutiles seducciones de lo extraño. El gran Leibniz nos lo ha confesado: cuando pasaba de las abstracciones especulaciones de las matemáticas, o de la teodicea, a descifrar viejas cartas o viejas crónicas de la Alemania imperial, sentía, como nosotros, esa “voluptuosidad de aprender cosas singulares”. Cuidémonos de quitar a nuestra ciencia su parte de poesía. Cuidémonos, sobre todo, como he descubierto en el sentimiento de algunos, de sonrojarnos por ello. Sería una formidable tontería pensar que por tan poderoso atractivo sobre la sensibilidad, tiene que ser menos capaz también de satisfacer a nuestra inteligencia.

Pero si esa historia a la que nos conduce un atractivo que siente todo el universo no tuviera más que tal atractivo para justificarse; si no fuera, en suma, más que un amable pasatiempo como el *bridge* o la pesca con anzuelo, ¿merecería que hiciéramos tantos esfuerzos por escribirla? Por escribirla, según lo entiendo yo, honradamente, verídicamente, y yendo en la medida de lo posible hasta los resortes más ocultos, es decir, difícilmente. El juego —escribió

André Gide— no nos está permitido hoy; ni siquiera el de la inteligencia, añadía. Ésto se escribía en 1938. En 1942, año en que me ha tocado escribir, ¡el propósito adquiere un sentido todavía más grave! A buen seguro, en un mundo que acaba de abordar la química del átomo, que comienza a sondear apenas el secreto de los espacios estelares, en nuestro pobre mundo que, justamente orgulloso de su ciencia, no logra, sin embargo, crearse un poco de felicidad, las largas minucias de la erudición histórica, harto capaces de devorar toda una vida, merecerían ser condenadas como un absurdo derroche de energías casi criminal si no condujeran más que a revestir con un poco de verdad uno de nuestros sentimientos. O será preciso desaconsejar el cultivo de la historia a todos los espíritus susceptibles de emplear mejor su tiempo en otros terrenos, o la historia tendrá que probar su legitimidad como conocimiento.

Pero aquí se plantea una nueva cuestión: ¿Qué es justamente lo que legitima un esfuerzo intelectual?

Me imaginé que nadie se atrevería hoy a decir, con los positivistas de estricta observancia, que el valor de una investigación se mide, en todo y por todo, según su aptitud para servir a la acción. La experiencia no nos ha enseñado solamente que es imposible decidir por adelantado si las especulaciones aparentemente más desinteresadas no se revelarán un día asombrosamente útiles a la práctica. Rehusar a la humanidad el derecho a investigar, a calmar su sed intelectual sin preocuparse para nada del bienestar, equivaldría a mutilarla en forma extraña. Aunque la historia fuera eternamente indiferente al *homo faver* o al *homo politicus*, bastaría para su defensa que se reconociera su necesidad para el pleno desarrollo del *homo sapiens*. Sin embargo, aun limitada de ese modo, la cuestión dista mucho de quedar fácilmente resuelta.

Porque la naturaleza de nuestro entendimiento lo inclina mucho menos a querer saber que a querer comprender. De donde resulta que



las únicas ciencias auténticas son, según su voluntad, las que logran establecer relaciones explicativas entre los fenómenos. Lo demás no es, según la expresión de Malebranche, más que "polimatía". Ahora bien, la polimatía puede muy bien pasar por distracción o por manía. Pero hoy menos que en tiempo de Malebranche podría pasar por una de las buenas obras de la inteligencia. Independientemente incluso de toda eventual aplicación a la conducta, la historia no tendrá, pues, el derecho de reivindicar su lugar entre los conocimientos verdaderamente dignos de esfuerzo, sino en el caso de que, en vez de una simple enumeración, sin lazos y casi sin límites nos prometa una clasificación racional y inteligibilidad progresiva.

Es innegable, sin embargo, que siempre nos parecerá que una ciencia tiene algo de incompleto si no nos ayuda, tarde o temprano, a vivir mejor. ¿Y cómo no pensar esto aún más vivamente cuando nos referimos a la historia que, según se cree, está destinada a trabajar en provecho del hombre, ya que tiene como tema de estudio al hombre y sus actos? De hecho, una vieja tendencia a la que se supondrá por lo menos un valor instintivo, nos inclina a pedir a la historia que guíe nuestra acción; por lo tanto, a indignarnos contra ella, como el soldado vencido a que me he referido, si por casualidad parece manifestar su impotencia para hacerlo así. El problema de la utilidad de la historia, en sentido estricto, en el sentido "pragmático" de la palabra útil, no se confunda con el de su legitimidad, propiamente intelectual. Es un problema, además, que no puede plantearse sino en segundo término. Para obrar razonablemente, ¿no es necesario ante todo comprender?, pero, so pena de no responder más que a medias a las sugerencias más imperiosas del sentido común, aquel problema no puede eludirse.

Algunos de nuestros consejeros, o quienes quisieran serlo, han respondido ya a estas cuestiones. Pero sólo lo han hecho para amargar nuestras esperanzas. Los más indulgentes han dicho: la historia carece de provecho y de solidez. Otros, con una severidad nada amiga

de medias tintas, han dicho: es perniciosa. "El producto más peligroso elaborado por la química del intelecto", ha dicho uno de ellos, y no de los menos notorios. Estas invectivas tienen un peligroso atractivo: justifican por adelantado la ignorancia. Por fortuna, para lo que subsiste aún en nosotros de curiosidad espiritual, esas censuras no carecen quizás de interés.

Pero si el debate debe ser considerado de nuevo, es necesario que lo planteemos con datos más seguros.

Porque hay una precaución que los detractores corrientes de la historia no han tenido en cuenta. Su palabra no carece ni de elocuencia ni de *esprit*. Pero, por lo general, han olvidado informarse con exactitud de lo que hablan. La imagen que tienen de nuestros estudios no parece haber surgido del taller. Huele más a oratoria académica que a gabinete de trabajo. Sobre todo, ha prescrito. De suerte que incluso pudiera ocurrir que toda esa palabrería se haya gastado en exorcizar a un fantasma. Nuestro esfuerzo en este dominio debe ser harto distinto. Trataremos de buscar el grado de certidumbre de los métodos que usa realmente la investigación, hasta en el humilde y delicado detalle de sus técnicas. Nuestros problemas serán los mismos que impone cotidianamente al historiador su materia. En una palabra, ante todo quisiéramos explicar cómo y por qué practica su oficio de historiador. Dejamos que el lector decida a continuación si vale la pena ejercer este oficio.

Pongamos atención, sin embargo. Así limitada y comprendida, la tarea puede pasar por sencilla sólo en apariencia. Lo sería, quizás, si estuviéramos frente a una de esas artes aplicadas de las que se ha dicho todo cuando se han enumerado, una tras otra, las manipulaciones consagradas. Pero la historia no es lo mismo que la relojería o la ebanistería. Es un esfuerzo para conocer mejor; por lo tanto, una cosa en movimiento. Limitarse a describir una ciencia tal como se hace será siempre traicionarla un poco. Es mucho más importante decir cómo espera lograr hacerse progresivamente. Ahora bien, esfuerzo semejante exige de parte del



analista forzosamente una dosis bastante amplia de selección personal. En efecto, toda ciencia se halla, en cada una de sus etapas, atravesada constantemente por tendencias divergentes, que no es posible separar sin una especie de anticipación del porvenir. No nos proponemos retroceder aquí ante esta necesidad. En materia intelectual, más que en ninguna otra, el horror de las responsabilidades no es un sentimiento muy recomendable. Sin embargo, la honradez nos imponía advertir al lector.

Asimismo, las dificultades que se presentan inevitablemente cuando se hace un estudio de los métodos, varían mucho según el punto que haya alcanzado momentáneamente una disciplina en la curva, siempre un poco irregular, de su desarrollo. Me imagino que hace cincuenta años, cuando todavía reinaba Newton como maestro, era mucho más fácil que hoy construir con el rigor de un plano arquitectónico una exposición de la mecánica. Pero la historia es todavía una fase mucho más favorable a las certidumbres.

Porque la historia no es solamente una ciencia en marcha. Es también una ciencia que se halla en la infancia: como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, por mejor decir, vieja bajo la forma embrionaria del relato, mucho tiempo envuelta en ficciones, mucho más tiempo todavía unida a los sucesos más inmediatamente captables, es muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie; por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos, hoy más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo difrazado de sentido común. No ha superado aún, en algunos problemas esenciales de su método, los primeros tanteos. Razón por la cual Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle no estaban, sin duda, totalmente equivocados cuando la llamaban "la más difícil de todas las ciencias".

¿Pero es ésto una ilusión? Por incierta que siga siendo en tantos puntos nuestra ruta, me

parece que estamos actualmente mejor situados que nuestros predecesores inmediatos para ver con mayor claridad.

Las generaciones que han precedido inmediatamente a la nuestra, en las últimas décadas del siglo XIX y hasta en los primeros años del XX, han vivido como alucinadas por una imagen demasiado rígida, una imagen verdaderamente comtiana de las ciencias del mundo físico. Extendiendo al conjunto de las adquisiciones del espíritu este sistema prestigioso, consideraban que no puede haber conocimiento auténtico que no pueda desembocar en certidumbres formuladas bajo el aspecto de leyes imperiosamente universales por medio de demostraciones irrefutables. Ésta era una opinión casi unánime. Pero, aplicada a los estudios históricos, dio lugar a dos tendencias opuestas, en razón de los distintos temperamentos.

Unos creyeron posible, en efecto, instituir una ciencia de la evolución humana conforme con este ideal en cierto modo pan-científico, y trabajaron con afán para crearla, sin perjuicio, por lo demás, de optar finalmente por dejar fuera de los efectos de este conocimiento de los hombres muchas realidades muy humanas, pero que les parecían desesperadamente rebeldes a un saber racional. Este residuo era lo que llamaban desdeñosamente el acontecimiento; era también una parte de la vida más íntimamente individual. Tal fue, en suma, la posición de la escuela sociológica fundada por Durkheim. Por lo menos si no se consideran las sutilezas que con la primera rigidez de los principios trajeron poco a poco hombres demasiado inteligentes para no sufrir, incluso a su pesar, la presión de las cosas. A este gran esfuerzo deben mucho nuestros estudios. Nos ha enseñado a analizar con mayor profundidad, a enfocar más de cerca los problemas, a pensar, me atrevo a decir, de manera menos barata. De ese esfuerzo no hablaremos aquí sino con un respeto y un agradecimiento infinito. Si hoy nos parece superado, ése es el precio que pagan por su fecundidad, tarde o temprano, todos los movimientos intelectuales.



Otros investigadores, sin embargo, adoptaron en ese momento una actitud muy diferente. No logrando insertar la historia en los marcos del legalismo físico, particularmente preocupados además —a causa de su primera educación—, por las dificultades, las dudas, el frecuente volver a empezar de la crítica documental, extrajeron de la experiencia, ante todo, una lección de humildad desengañada. Les pareció que la disciplina a que habían consagrado inteligencia no podía ofrecer, a fin de cuentas, conclusiones muy seguras en el presente, ni muchas perspectivas de progreso en el futuro. Se inclinaron a ver en ella, más que un conocimiento verdaderamente científico, una especie de juego estético, o, por lo menos, de ejercicio higiénico favorable a la salud del espíritu. A menudo se les ha llamado “historiadores historizantes”, sobrenombre injurioso para nuestra corporación, pues parece considerar la esencia de la historia en la propia negación de sus posibilidades. Por mi parte, yo les encontraría de buena gana una rúbrica más expresiva en el momento del pensamiento francés al que pertenecen.

El amable y escurridizo Silvestre Bonnard es un anacronismo, si se atiende uno a las fechas en que el libro fija su actividad, justamente como esos santos antiguos pintados ingenuamente por los escritores de la Edad Media, bajo los colores de su propio tiempo. Silvestre Bonnard (por poco que se atribuya, aunque sea por un instante, a esta sombra inventada, una existencia humana), el “verdadero” Silvestre Bonnard, nacido en el Primer Imperio —la generación de los grandes historiadores románticos, le hubiera contado entre los suyos—, habría compartido con ella los entusiasmos emocionados y fecundos, la fe un poco cándida en el porvenir de la “filosofía” de la historia. Olvidemos la época a la que se dice que perteneció y situémosle en la que se escribió su vida imaginaria: merecerá figurar como el patrón, como el santo corporativo de todo un grupo de historiadores, que fueron más o menos los contemporáneos intelectuales de su biógrafo: trabajadores profun-

damente honestos, pero de aliento un poco corto y de los que se diría a veces que, como esos niños cuyos padres se han divertido mucho, llevaban en los huesos la fatiga de las grandes orgías históricas del romanticismo, dispuestos a empequeñecerse ante sus colegas del laboratorio, más deseosos, en suma, de aconsejarnos prudencia más que empuje. ¿Sería demasiado malicioso querer buscar su divisa en la sorprendente frase que se le escapó un día al hombre de inteligencia tan viva que fue mi querido maestro Charles Seignobos: “Es muy útil hacerse preguntas, pero muy peligroso responderlas”? No es ése, a buen seguro, el propósito de un fanfarrón. Pero si los físicos no hubieran hecho más profesión de intrepidez, ¿dónde estaría a este respecto la física?

Ahora bien, nuestra atmósfera mental no es ya la misma. La teoría cinética del gas, la mecánica einsteiniana, la teoría de los quanta, han alterado profundamente la idea que ayer todavía se formaba cada cual de la ciencia. No la han rebajado, pero la han suavizado. Han sustituido en muchos puntos lo cierto por lo infinitamente probable; lo rigurosamente mensurable por la noción de la eterna relatividad de la medida. Su acción se ha hecho sentir incluso sobre los innumerables espíritus —entre los cuales debo contarme yo— a quienes las debilidades de su inteligencia o de su educación les prohíben seguir esa metamorfosis en otra forma que no sea de muy lejos y por reflejo. Así, para lo sucesivo, estamos mucho mejor dispuestos a admitir que un conocimiento puede pretender el nombre de científico aunque no se confiese capaz de realizar demostraciones euclidianas o de leyes inmutables de repetición. Hoy aceptamos mucho más fácilmente hacer de la certidumbre y del universalismo una cuestión de grados. No sentimos ya la obligación de tratar de imponer a todos los objetos del saber un modelo intelectual uniforme, tomado de las ciencias de la naturaleza física, pues sabemos que en las propias ciencias físicas ese modelo no se aplica ya completo. Aún no sabemos muy bien qué serán un día las



ciencias del hombre. Sabemos que para ser –obedeciendo siempre, por supuesto, a las leyes fundamentales de la razón– no tendrán necesidad de renunciar a su originalidad ni de avergonzarse de ello.

Me gustaría que entre los historiadores de profesión, los jóvenes sobre todo, se habituaran a reflexionar sobre estas vacilaciones, sobre estos perpetuos “arrepentimientos” de nuestro oficio. Esa será para ellos mismos la mejor manera de prepararse, por una elección deliberada, a conducir razonablemente sus esfuerzos. Sobre todo me gustaría verlos acercarse, cada vez en número mayor, a esta historia a la vez ampliada y tratada con profundidad, cuyo diseño concebimos varios –cada día menos raros–. Si mi libro puede ayudarlos tendré la impresión de que no habrá sido absolutamente inútil. Tiene, lo reconozco, algo de programa.

Pero yo no escribo únicamente, ni sobre todo, para el uso interior del taller. Tampoco me ha parecido que fuera menester ocultar a los simples curiosos nada de las irresoluciones de nuestra ciencia. Estas irresoluciones son nuestra excusa. Mejor aún: a ellas se debe la frescura de nuestros estudios. No sólo tenemos el derecho de reclamar a favor de la historia la indulgencia debida a todos los comienzos. Lo inacabado, si tiende perpetuamente a superarse, tiene para todo espíritu un poco ardiente una seducción

que bien vale por la del éxito más cabal. Al buen labrador –ha dicho, más o menos Péguy– le gustan las labores y la siembra tanto como la recolección.

Conviene que estas palabras introductorias terminen con una confesión personal. Considerada aisladamente, cada ciencia no representa nunca más que un fragmento del movimiento universal hacia el conocimiento. Ya se me ha presentado la ocasión de dar un ejemplo de ello más arriba: para entender y apreciar bien estos procedimientos de investigación, aunque se trate de los más particulares en apariencia, sería indispensable saberlos unir con un trazo perfectamente seguro al conjunto de las tendencias que se manifiestan en el mismo momento en las demás clases de disciplinas. Ahora bien, este estudio de los métodos considerados en sí mismos, constituyen a su manera, una especialidad, cuyos técnicos se llaman filósofos. Es éste un título al que me esta vedado aspirar. Por esta laguna de mi primera educación el presente ensayo perderá mucho, sin duda, en precisión de lenguaje como en amplitud de horizonte. No puedo presentarlo sino como lo que es: el *momento* de un artesano al que siempre le ha gustado meditar sobre su tarea cotidiana; el “carnet” de un oficial que ha manejado durante muchos años la toesa y el nivel, sin creerse por eso matemático.



**LECTURAS:
HISTORIA Y PRÁCTICA SOCIAL EN EL
CAMPO DEL PODER E
HISTORIA Y PRÁCTICA SOCIAL EN EL
CAMPO DE LAS LUCHAS POPULARES***

PRESENTACIÓN

Una vez más le ofrecemos dos capítulos del libro *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, de Jean Chesneaux. Estos artículos nos informan de la función político-social de la historia desde dos campos opuestos: el poder y las luchas populares.

Chesneaux explica por qué y para qué se convoca y llama a la historia desde el poder. Para qué se construye, enseña y divulga la historia. Pero también orienta sobre lo que debe hacerse para darle un uso distinto a esa historia, a fin de que sirva también a las clases populares. También señala la necesidad de construir o re-construir una historia distinta a la que se construye desde el poder.

Pareciera que Chesneaux sólo reivindica el uso político-social de la historia y descalificara otros usos. Sin embargo, justamente porque pone el énfasis en la función político-social de la historia, insiste en la importancia de la función teórica de la misma. Porque "El rigor científico [...] es una de las condiciones de un análisis político coherente". Es decir que, una historia puramente ideológica o mentirosa, que no sea el resultado de una labor teórica rigurosa, produce una imagen falsa del pasado y, por lo tanto, no sirve como justificación político-social para proponer una sociedad mejor y luchar por ella, precisamente porque una historia mentirosa lleva a un conocimiento mentiroso del presente. Entonces, ¿cómo luchar por un mejor presente si tenemos una imagen falsa de él?

* Jean Chesneaux. "Historia y práctica social en el campo del poder" e "Historia y práctica social en el campo de las luchas populares", en: *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México, Siglo XXI, 1991. pp. 29-50.

Así pues, la función de la historia del homo theoreticus sirve al homo politicus. O mejor dicho, el homo politicus debe aspirar a una historia científicamente válida.

Desde el campo de las luchas populares debe construirse o reconstruirse una historia científica, teóricamente legítima, para aspirar a una comprensión y a una lectura verdadera de la realidad social y poder planear la lucha política sobre bases sólidas.

**HISTORIA Y PRÁCTICA SOCIAL EN EL
CAMPO DEL PODER**

El pasado como autoridad política. –Aniversarios de estado. – Control de las fuentes y ocultación. –Degaulismo y giscardismo frente al pasado francés.– ¿A quién estorba el pasado?– Cada sociedad de clases controla el pasado a su manera.

En las sociedades de clases la historia forma parte de los instrumentos por medio de los cuales la clase dirigente mantiene su poder. El aparato del estado trata de controlar el pasado, al nivel de la política práctica y al nivel de la ideología, a la vez.

El estado, el poder, organizan el tiempo pasado y conforman su imagen en función de sus intereses políticos e ideológicos. En el antiguo Egipto faraónico, o en la China de las dinastías imperiales, era la sucesión de las dinastías la que hacía los cortes en la historia, jalónaba el tiempo, fechaba los años, formaba la sustancia de la conciencia histórica colectiva. La historia, redactada por comisiones oficiales de escribas o de mandarines era un servicio del estado que presentaba el poder monárquico como la base de toda la máquina social, a través de la dimensión misma del tiempo. Tal era todavía la estructura y la función de la historia de Francia hasta el siglo XIX; dispuesta de acuerdo con la sucesión de las regias dinastías: desde la infancia se grababa en las mentes el nombre de los merovingios, de los carolingios, de los capetos, y con ellos toda la ideología subyacente de



aceptación del poder monárquico. Si el discurso histórico de la burguesía ascendente es en apariencia más liberal, si aspira a una reflexión más general sobre el curso de la historia, es porque la "Antigüedad" y la "Edad Media" son buenas para hacer resaltar por contraste los "Tiempos modernos", que realizan la dominación de la burguesía y le abren el porvenir. La estructura del pasado elaborada por los historiadores franceses del siglo XIX, los Tocqueville, los Duruy, los Lavisse, los Seignobos, era desde el punto de vista ideológico muy coherente: el "progreso" iba a desembocar en el propio poder de la clase ascendente y aseguraba su perennidad.

Las clases dirigentes y el poder del estado suelen apelar al pasado de manera explícita: la tradición, incluidas en sus componentes culturales específicas la continuidad, la historia, son invocadas como fundamento de principio de su dominación. Para Bossuet, la monarquía absoluta del rey cristianísimo era el desenlace y consecuencia de toda la historia del mundo, desde el vagabundeo del pueblo judío hasta la revelación cristiana. Para Hegel, el estado prusiano era el producto eminente de toda la dialéctica de la historia. El Guomindang de Chang Kai-shek decía abiertamente heredero del tradicionalismo de Confucio y combatía el comunismo en nombre del pasado chino. El llamamiento a la *autoridad* del pasado desempeña la misma función en la filosofía reaccionaria de los monárquicos franceses de 1815 como De Bonald o en los conservadores musulmanes contemporáneos.

Más cerca de nosotros, el poder político del degaullismo se fundaba, entre otras cosas, en una hábil apropiación del pasado de "Francia", presentado como la cosa común del pueblo francés. Las palabras "permanencia", "continuidad", "tradición", "herencia" se repetían sin cesar en el discurso histórico degaullista, con la intención de reforzar el prestigio y la autoridad del general: una "Francia", considerada desde un punto de vista absoluto, una Idea omnipotente bajo cuya dependencia hay que colocarse

dócilmente, y en nombre de la cual se aceptan todos los sacrificios. Teníase como evidente que De Gaulle era el depositario y el continuador de esta "cierta idea de Francia":

El General llevaba consigo algo primordial, permanente, necesario, que encarnaba en nombre de la Historia y que el régimen de los partidos no podía representar, dice De Gaulle de su salida del gobierno en 1946.

La patria lo recuerda... Es la misma llama que, una generación antes, animaba al país entero, que después le hizo erigir los monumentos a los muertos de nuestros pueblos y de nuestras ciudades, que, cada 11 de noviembre, reunía las multitudes en torno de las banderas de nuestras antiguos combatientes, que arde simbólicamente bajo el Arco de Triunfo de l'Etoile... Es la misma llama que habrá de inspirar a lo largo del porvenir como lo hiciera a lo largo del pasado, en alma de la Francia eterna, declara el 11 de noviembre de 1968 como para conjurar el demonio de mayo del 68...

A veces también la utilización del pasado es menos directa menos explícita. Si se llama a la historia en defensa del orden establecido y de los intereses de las clases dirigentes, es por el rodeo de la ideología difusa: manuales escolares, filmes y televisión, imagería... Así, los libros de escuela presentan una imagen de Luis XIV que no es inocente. El "gran hombre" es dueño de la historia ayer y, por lo tanto, hoy. Sus fracasos provienen de sus "faltas", y así se inculca en la mente de los niños la idea de una culpabilidad moralizante. La guerra civil, para tomar otro ejemplo, se halla siempre en esos manuales marcada con un signo negativo muy profundo, por oposición a la guerra extranjera, hora de prueba, de sacrificio y de gloria; la guerra civil es la catástrofe suprema: armagnacs y borgoñones, guerras de religión, comunas de 1871. Las estampas propagaban muy eficazmente, en el siglo XIX, esta ideología difusa compuesta de referencias históricas, entre las



masas francesas incultas a la sazón. Prestigio del ejército y de los soberanos, moralismo familiar. Valor saludable del trabajo. Lo mismo puede decirse de la moda "retro" en el cine francés. En los comienzos de los años 1970, reflejaba muy estrictamente los mecanismos políticos por medio de los cuales la camarilla Pompidou trataba de mantenerse en el poder; los filmes sobre la *Belle Époque*, los años 1925, y sobre todo Vichy, destilaban el cinismo político, el arribismo individual, la ignorancia deliberada de los problemas del presente.

Así, el estado llega a intervenir más concretamente. Para ritualizar el pasado y atraerse a su servicio la memoria popular. Son las fiestas nacionales, las conmemoraciones y aniversarios solemnes. El 11 de noviembre francés es altamente político; fue en 1919 cuando la fecha del armisticio de 1918 se instituyó fiesta nacional francesa siguiendo la huella del nacionalismo "azul celeste" y la demagogia apolítica de los antiguos combatientes. En 1970, las fiestas de Persépolis servían en el interior al poder absoluto de la monarquía irania, y en el exterior a su política de integración en el mundo "moderno" del capitalismo multinacional. En 1974-1976, con motivo del bicentenario de la independencia norteamericana, se han multiplicado los coloquios doctos y los *shows* históricos, los discursos oficiales y los *gadgets* comerciales, las reediciones de documentos de la época en formato de lujo y las visitas de colegiales a los lugares destacados de la revolución; todo lo cual concurre a dar al pueblo norteamericano la misma idea de su "destino excepcional" (*Manifest Destiny*). Siempre tuvo el derecho de su parte, pero a condición de mantenerse unido, respetuoso de sus jefes. Los muy vivos antagonismos de clase que se advirtieron en la época de la guerra de independencia se ocultan celosamente, lo mismo que las relaciones racistas con los indios de la "joven democracia", en las que era indispensable el genocidio para su desarrollo.

Todos estos aniversarios y todas estas conmemoraciones (se hubieran podido recordar

también los funerales de Churchill o el bicentenario de la llegada a Australia del capitán Cook, o el centenario del Meiji en el Japón conservador de 1968) funcionan exactamente de la misma manera: patronato oficial, estatal, de una celebración histórica; espectáculo de masas con regocijos populares; esquematización de un acontecimiento pasado como fondeadero de la ideología dominante; ocultación de los aspectos no oficiales del acontecimiento elegido especialmente de los infortunios y de las luchas de las masas populares.

El poder controla todavía el pasado de manera mucho más activa y directa. Funda su práctica política, su decisión, sus opciones, en el pasado, sobre todo el más reciente, tal como lo conoce por medio de su policía, sus oficinas de investigación y sus informes administrativos. Se trata de una "historia inmediata" de estado, que opera en secreto, tanto para reunir sus materiales como para utilizarlos. Funciona en provecho exclusivo del poder, y con una eficacia que pueden atestiguar quienes la conocen, por ejemplo, cuando esos documentos son divulgados súbitamente después de una guerra, de una revolución o de un escándalo. Esta historia activa fundada directamente sobre la relación presente-pasado es infinitamente más eficaz que no pocos discursos profesionales de historiadores...

El poder del estado vigila igualmente, en la fuente, el conocimiento del pasado. La gran mayoría de los "documentos de primera mano" (§ 6, crítica de esta noción), que tanto les gustan a los historiadores, son de origen estatal o paraestatal, y es particularmente cierto en todo aquello que se refiere a los documentos cuantificados:

El territorio del historiador está profundamente marcado, jalonado por el dispositivo de represión [...], nuestra memoria es la memoria del poder que funciona como una monstruosa registradora [...]: archivos del aparato del estado (fisco, moneda, etc.); archivos de Iglesia (contabilidad, eclesiástico, hospitales, registros

parroquiales); archivos de los poderes privados (grandes fincas señoriales, grandes compañías comerciales) [...] De lo real, no conocemos sino aquello que podemos inferir de las series de indicios que el aparato de poder ha registrado y nos ha transmitido.¹

El control del pasado y de la memoria colectiva por el aparato del estado actúa sobre las "fuentes". Muy a menudo, tiene el carácter de una retención en la fuente... Secreto de los archivos, cuando no destrucción de los materiales embarazosos. Este control estatal da por resultado que lienzos enteros de la historia del mundo no subsistan sino por lo que de ellos han dicho o permitido decir los opresores. Los levantamientos campesinos chinos son conocidos por lo que han escrito los historiadores mandarines, los cartagineses por los textos romanos, los albigenses por los cronistas reales o pontificales. Unas veces se mutila y deforma, otras se hace el silencio completo. En el término extremo de esta lógica de estado, los mandarines confucianos llamaban *fei* a los rebeldes y a los disidentes; *fei*, partícula gramatical negativa, los que *no* han existido, los que no cuentan a los ojos de la historia...

La *ocultación* es uno de los procedimientos más corrientes en este dispositivo de control del pasado por el poder. El pasado es un importuno del que hay que desembarazarse. Después de la derrota norteamericana en Indochina, en 1975, Kissinger declaraba: no podemos permitirnos discutir sobre el pasado; lo que necesitamos es la unidad nacional con vistas al futuro. Y Mansfield, jefe de la "oposición" demócrata del Senado, repetía como un eco: estoy de acuerdo con el presidente; no es éste el momento de las recriminaciones históricas.

Las guerras imperialistas y coloniales constituyen, en efecto, un terreno favorito para estas operaciones reductoras. En Francia gusta mucho hablar largamente de la Resistencia, convertida en estampa popular apolítica, sin carácter de clase. Pero, ¿en cuanto a la guerra de Argelia!... Tema tabú para las clases dirigentes

y los medios en el poder, comprometidos hoy con Argel en una política neocolonialista poco preocupada por analizar sus orígenes. Tema tabú para la opinión pública francesa, que prefiere evacuar los recuerdos y las imágenes de represión, de tortura, de la guerra hecha contra un pueblo entero, durante ocho años, y así olvidar su propia responsabilidad colectiva. Y tema tabú para las "grandes organizaciones obreras francesas", para las que la guerra de 1954-1962 fue, un poco como la de 1914-1918, un minuto de verdad, y el signo patente de su impotencia para poner en obra sus principios de internacionalismo. La situación no es diferente en la propia Argelia, donde recientemente se constituyó un comité nacional de investigaciones históricas, para reunir todos los documentos y todas las reliquias de la guerra de liberación nacional. Dirigido por el jefe de la policía, su objetivo era de hecho poner al abrigo todo material y todo testimonio que pudieran ser embarazosos para algunos. El pueblo argelino respondió en masa al llamamiento... y después no volvió a oír hablar de nada. Una vez más, la memoria popular fue desposeída.

La política de *ocultación* del pasado por el poder permite un interesante paralelo entre el discurso histórico degaullista y el discurso histórico giscardiano. Test revelador de todo lo que separa estas dos estrategias políticas de la burguesía francesa. Giscard ha suprimido la celebración del 8 de mayo, aniversario de la victoria de 1945, momento culminante de la mitología degaullista:

Esta guerra ha sido fratricida para Europa [...]; la aspiración común de nuestras opiniones es que sea la última [...]; para dejar bien señalada esta certidumbre es por lo que he decidido no volver a conmemorar este aniversario. Ya es hora de abrir el camino del porvenir.

Con Giscard, se pasa por lo tanto a una ideología de modernidad sistemáticamente cultivada desde hace largo tiempo por el gran capitalismo norteamericano, que repugnaba a



la burguesía francesa junto con De Gaulle ("continuar" Francia), y a la que no se adhirió sino muy prudentemente con Pompidou (exaltar la modernidad, pero sin romper con las tradiciones del "terruño"). Con Giscard, se dio el paso. La ideología capitalista norteamericana presenta como "ahistórica" la conciencia política norteamericana (por simplista que sea esta fórmula). Giscard trata también de colocar a Francia en estado de "ingravidéz histórica". Hay que "vivir en el presente"; hay que desinteresarse del pasado. Se pierden de vista los puntos de referencia que permitirían criticar radicalmente el presente, y definir así para el porvenir la exigencia de una sociedad cualitativamente distinta. El capitalismo se identifica con el único porvenir posible para él: el suyo propio. El pasado no ha desaparecido sin duda de las frases oficiales ni del entorno cotidiano, pero no es ya el soberano en estatua que evocaba poderosamente De Gaulle. El pasado está ahora hecho pedazos, convertido en elementos dispersos de un sistema inofensivo. Se manipula en función de las exigencias del momento: discursos en el aniversario de Juana de Arco, emblemas muy "Francia clásica" para identificar un bloque de cemento de arrabal, o árbol genealógico curioso del presidente de la República...

La ocultación del pasado es un procedimiento favorito del poder. ¿Es el monopolio de las clases dirigentes? Tanto en China como en la Unión Soviética, son numerosos los casos de silencios voluntarios sobre tal o cual aspecto o figura embarazosos del pasado: Lin Biao, Trotski. El pasado molesta a quienes se preocupan por preservar, en el interior de un partido o de un aparato del estado, y cualquiera que sea la etiqueta política oficial, su poder particular. ¿Pero es censurable en sí misma toda marginación del pasado? ¿A quién estorba el pasado? ¿Cuáles son las prioridades? ¿Dónde se detiene el enfoque *selectivo* del pasado en función de las luchas reales, de las prioridades políticas reales, y dónde comienza la oculta-

ción deliberada, la falsificación por razón de estado? Toda opción política implica un margen de error.

No se nos ocurriría acusar a los revolucionarios vietnamitas, cuando después de la liberación de Saigón hicieron un llamamiento al pueblo para que olvidara las divisiones del pasado inmediato y reconstruyera el país. Aquí, el pasado, es decir la actitud de cada cual para con la lucha revolucionaria y para con los agentes norteamericanos hasta 1975 puede, efectivamente, dificultar la obra común de reconstrucción, que es la que goza de prioridad. Pero, ¿en qué casos este tipo de razonamiento está fundado en las aspiraciones y los intereses de las masas? ¿En qué casos no es otra cosa que un discurso de manipulación?

El control del pasado por el poder es un fenómeno común a todas las sociedades de clase; pero se efectúa según modalidades específicas, en función de las exigencias de cada modo de producción dominante. En las sociedades asiáticas, la historia es un asunto de estado un atributo esencial y un apoyo esencial de cada ciclo dinástico. En el occidente feudal, la historia es la prolongación del discurso moral y religioso del cristianismo medieval; ilustra la edificación de acuerdo con la moral cristiana, la aceptación de la omnipotencia divina, el respeto del poder monárquico y señorial. En la Unión Soviética, muy alejada en apariencia en su estructura social, se encuentra una relación igualmente específica. La teoría llamada de los cinco estadios permite desde la época estalinista esquematizar cómodamente la historia del mundo: comuna primitiva, esclavitud, feudalismo, capitalismo, socialismo. El poder de la burocracia soviética se presenta como el punto culminante de toda la historia, su legitimidad se halla fundamentada para siempre; la práctica de la historia forma parte de los mecanismos de defensa de la nueva capa privilegiada. En China, donde la situación es mucho más compleja, y donde se habla abiertamente de "lucha entre las dos líneas", se encuentra contradictoriamente una historia popular vivida al nivel



de las masas, fundada sobre su experiencia propia, y unas prácticas autoritarias, dogmáticas. De una parte, se hace un amplio llamamiento a la memoria popular; de otra, se difama bruscamente toda la carrera anterior de Liu Shao-qi cuando sobreviene la crisis, o se cubre con el secreto de estado el caso Lin Biao, del que no se dan más que versiones tardías y fragmentarias, al menos en el extranjero. En la época del capitalismo liberal, existe también una relación específica entre las exigencias del modo de producción dominante y el funcionamiento del saber histórico. Pero esta relación no es directa, mecánica. Está constituida a la vez por intervenciones abiertas del estado, muchos ejemplos de las cuales acaban de ser citados, así como por presiones ideológicas difusas. Los historiadores están convencidos de disponer de su "libertad científica", pero reproducen en su actividad profesional todas las conductas características de la sociedad capitalista en su conjunto (§§ 6 y 7).

El saber histórico, atrincherado tras de su objetividad, finge ignorar que refuerza con toda la autoridad del Tiempo el poder de esta institución o de aquel aparato. Así "la historia de la Iglesia", sistema ideológico que somete a los católicos a los valores de estabilidad, de continuidad, de autoridad, de adaptación lenta; los cristianos de izquierda le oponen todo lo que constituye el pasado real del catolicismo: crisis, titubeos, escisiones, deserciones, rupturas... Así también, la historia del sistema francés de educación, presentado por Durkheim, Marrou o Prost como una construcción continua, cada vez más perfecta de Carlomagno a la III República, pasando por los colegios de jesuitas y los liceos napoleónicos; ese discurso ideológico no es de historiador sino en su forma; tiende a presentar como absoluto, como una construcción "histórica", el sistema actual de encerramiento escolar y de condicionamiento de los niños por la ideología burguesa: respeto pasivo al saber, competición individual aceptación de las desigualdades sociales en nombre de las desigualdades de "capacidad", o "de aptitud".

Extraer de cada etapa del pasado la relación específica entre el saber histórico y el modo de producción dominante, tal debería ser la verdadera función de la historiografía (o historia de la historia). Sin embargo, cuando este estudio logra (bien pocas veces) interesar a los historiadores de oficio, es bajo una forma puramente narrativa. Se describen los progresos del saber histórico a través de los tiempos, por acumulación de los conocimientos y afinamiento de los métodos críticos; esta actividad intelectual autónoma progresa como en un circuito cerrado.

La confraternidad corporativa de los historiadores se anexiona con gusto los "colegas" del pasado, Tucídides y Aben Jaldún, Froissard y Gibbon. Son unos pioneros que gusta evocar, aunque no sea más que para convencerse de que se han "realizado progresos". De hecho, a través de las relaciones específicas de cada sociedad, las clases dirigentes casi siempre confiaron el estudio del pasado a profesionales o a semi-profesionales: clérigos y frailes, burócratas, archiveros, políticos apartados del poder, ricos ociosos, profesores. Este carácter selecto es constante. Prescindiendo de unos pocos historiadores "francotiradores" o militantes, de la casta de Buonarroti, historiador de Baboeuf, o de Lissagaray, historiador de la *Commune* de París, el saber histórico está acaparado por una minoría que, en connivencia con la clase dirigente, acepta sus valores ideológicos y lleva en líneas generales la misma vida confortable; del escriba egipcio al académico soviético, pasando por el historiador liberal "de izquierda".

Si el pasado cuenta para las masas populares, es sobre la otra vertiente de la vida social cuando se inserta directamente en sus luchas.

HISTORIA Y PRÁCTICA SOCIAL EN EL CAMPO DE LAS LUCHAS POPULARES

El pasado como rechazo y como recurso. —Quebequenses, aborígenes y occitanos. —Fondateadores de los movimientos nacionales y de las luchas sociales del pasado: burguesía y masas



populares. –Las celadas del pasado mítico: rigor científico y rigor político. –Los “Año 01” como ruptura del Tiempo.

En la lucha contra el orden establecido, rechazar el pasado y sus imágenes de opresión es una tendencia natural. “¡Hagamos tabla rasa del pasado!...” Durante la revolución francesa, se decapitaban las estatuas, se destruían a martillazos los escudos de armas, se quemaban los árboles genealógicos y los pergaminos feudales. En China, la revolución cultural ha hecho un llamamiento para barrer los sjiu, las “cuatro viejas”: viejas ideas, viejas costumbres (colectivas), vieja cultura, viejas costumbres (individuales).

Pero el rechazo del pasado no excluye el recurso al pasado. A la versión oficial del pasado, conforme con los intereses del poder y, por lo tanto, mutilada, censurada, deformadas las masas oponen una imagen más sólida, una imagen conforme con sus aspiraciones y que refleja la riqueza *real* de su pasado.

Este proceso es muy sensible en el siglo XIX en los movimientos de liberación nacional de Europa central. Edición de viejos textos, redacción de manuales de historia nacional, presentación de obras de arte de la Edad Media, recopilación de cuentos folklóricos, todo lo que valorizaba el pasado propio de Bohemia, de Hungría, de Servia, de Rumania eran otros tantos apoyos aportados a la lucha de emancipación de estos pueblos contra el dominio austriaco o turco.

La voluntad de liberar el pasado, de apoyarse en él para afirmar la identidad nacional, es igualmente fuerte en los movimientos de liberación del Tercer Mundo en el siglo XX. Los nombres mismos de los nuevos estados Ghana, Mali, reavivan tradiciones de la Edad Media negra completamente olvidadas en la época colonial, cuando esos países se llamaban Costa de Oro o Sudán francés. Los revolucionarios tupamaros han recogido y popularizado el nombre del último príncipe inca (Túpac Amaru), que se opuso a los españoles en el

siglo XVI: el pasado es un fondeadero de las luchas del presente. El proceso de los revolucionarios vietnamitas o palestinos es el mismo: sus unidades militares, sus ofensivas armadas han sido puestas bajo el patrocinio de ilustres nombres guerreros de su pasado nacional: Tran Hung Dao, vencedor de los mongoles en el siglo XIII, o Yarmuk, la gran victoria de los árabes sobre los bizantinos en el siglo VII.

La reivindicación del pasado, su reconquista, suelen adoptar la forma de una inversión de signos y de valores; da motivo a una burla. Cuando los militantes indios ocuparon la vieja fortaleza de Alcatraz en 1970, en la bahía de San Francisco, ofrecieron pagar simbólicamente 25 dólares de plata: el precio ofrecido con desdén por los blancos a los indios, a cambio de instalarse en la isla de Manhattan en el siglo XVII.

La conservación de los antiguos parajes forma parte de estas reivindicaciones populares; el derecho a un pasado propio se confunde con el derecho a existir hoy, como lo explicaba un indio cherokee en 1972:

El pueblo cherokee se estableció hace alrededor de dos mil años a lo largo del río Little Tennessee. Construyeron allí casas y pueblos, en los que la sociedad cherokee adquirió forma. Hoy, quedan muy pocos parajes o antiguos poblados cherokees. Todos fueron inundados o destruidos. La única zona que subsiste, y que tiene una significación para los cherokees, es el valle del Little Tennessee. Y ahora, también el valle se halla amenazado de inundación. El gobierno se propone establecer una presa.

[...] ¿Por qué destruir la historia del pueblo, cuando toda la parte oriental del Tennessee esté cubierta de lagos?

[...] Los cherokees han sido despojados de su tierra, apriscados como si fueran reses, conducidos a una tierra extranjera. Se les ha robado su identidad. Se ha destruido a los indios cuando se los ha alejado de su tierra. Se los ha robado al declarar que no eran ciudadanos de este país, y que por ello no tenían ningún derecho sobre esta



tierra. Ahora, el gobierno va a acabar esta destrucción declarando que esos mismos indios no tienen derecho a disponer de un lugar al que puedan venir y decir a sus nietos: aquí era donde estaban nuestros pueblos. Aquí era donde comenzó nuestra cultura. Aquí era donde cultivamos nuestra lengua. De aquí fue de donde partimos.

[...] El hombre blanco quiere privarnos de esto. Comete un genocidio total.²

Para los aborígenes de Australia, la afirmación de su pasado original forma parte de su protesta contra la dominación blanca y contra el casi exterminio de su pueblo. Acusan a los manuales australianos de historia de ignorarlos, insisten en que ocupan aquella tierra desde tiempo inmemorial, desde hace decenas de millares de años, y que su modo de vida tradicional no agrícola, muy lejos de ser "primitivo", está fundado en un equilibrio ecológico y demográfico muy elaborado: limitación de la pesca y de la caza, limitación de los nacimientos, control de las enfermedades. Es la ocupación blanca la que ha importado las enfermedades que los asuelan, la que los ha confinado en territorios reservados con el pretexto de evangelizarlos. La reafirmación de ese pasado muy antiguo corre parejas con un despertar político; el séquito de la Reina, que fue en 1970 a conmemorar la llegada del capitán Cook bajo el vocablo insultante de "bicentenario de Australia", fue atropellado por los manifestantes que llevaban sobre grandes carteles orlados de negro los nombres de las tribus exterminadas por los blancos. Una "embajada aborigen" ha sido abierta bajo una tienda de campaña frente al Parlamento de Canberra...

También en Québec, se considera la revisión de la historia oficial como uno de los puntos de partida de la lucha popular:

Nuestras élites nos han contado historias sobre nuestro pasado. Jamás han situado ese pasado en la Historia. Las historias que sobre él nos han contado fueron imaginadas para mantenernos, a

nosotros pueblo quebequense, al margen de la Historia.

La élite que ha colaborado con el colonizador inglés después de la derrota de la rebelión de 1837-1838 ha obrado como toda élite de un pueblo colonizado. En lugar de luchar por desembarazar a Québec del colonizador, se ha vuelto hacia un pasado "heroico" para no enfrentarse con el presente. Se ha dedicado a glorificar las hazañas de los Champlain, de los Madeleine de Verchères, de los Santos Mártires canadienses...

Generaciones de canadienses fueron adoctrinadas en este nacionalismo de retaguardia, en el que nos definimos como un pueblo elegido que tiene la misión de evangelizar el mundo y de difundir la civilización católica francesa por toda América. [...]

Nosotros, quebequenses, sufrimos el colonialismo. Somos un pueblo prisionero. Para cambiar nuestra situación, es preciso primero conocerla. Para conocerla bien hay que analizar las fuerzas históricas que la han producido. [...]

Este pequeño manual trata de ser una recuperación. La recuperación de nuestra historia, primer paso de la recuperación de nosotros mismos como preparación del gran paso: la recuperación de nuestro porvenir.³

De la misma manera, entre los militantes occitanos, el rechazo de la historia oficial, es decir de "la historia de Francia" centralista, corre parejas con la voluntad de reapropiarse su pasado, para revalorarlo y para afirmarse mejor ellos mismos, a la vez:

Se nos enseña la historia de Francia, declaraban unos jóvenes occitanos en la concentración de Montségur de junio de 1972, es decir, la historia de la centralización seguida por Luis XIV y Napoleón. Nosotros queremos, por el contrario, redescubrir la historia de los pueblos que componen Francia. Si nos ocultan la poesía de los



trovadores, el sistema de administración de las ciudades del mediodía en la Edad Media, la historia de los campesinos Camisards, en lucha contra los soldados de Luis XIV, los levantamientos de los viñadores del Languedoc... Se nos ha robado nuestro pasado, y hoy continuamos nuestra historia allí donde se detuvo.⁴

A medida que se amplían las reivindicaciones políticas de los bretones, de los occitanos, de los alsacianos, de los corsos, contra el centralismo francés, se acentúa el contenido *popular* de su herencia propia; de este modo, cortan con el apoliticismo conservador de los bardos y de los *felibres*.* El mismo año 1975, el Frente Cultural Alsaciano celebraba la guerra de los campesinos de 1425; los bretones conmemoraban el tricentenario del levantamiento de los *Bonnets Rouges* de 1675 (cuyo nombre mismo es una reconquista, ya que los manuales de historia de Francia lo han ignorado sistemáticamente en beneficio del término "levantamiento del papel timbrado", que refleja el punto de vista de las fuerzas del orden); el teatro occitano de la Carriera ponía en escena las huelgas de los mineros de los Cévennes en el siglo XIX; el teatro occitano de Tolón representaba en todo el mediodía la lucha armada contra el golpe de estado de Napoleón III, tal como se llevó a cabo en los Bajos Alpes (1851). Todas estas luchas populares escalonadas a lo largo de los siglos son otros tantos fondeaderos para las luchas de hoy contra el capitalismo centralista francés.

Porque el pasado alimenta también las luchas sociales. La memoria del movimiento obrero está henchida del recuerdo de huelgas en ocasiones de amplitud nacional ("36"), en ocasiones locales, olvidadas por lo demás, pero que han marcado profundamente una región. En Millau, en el mediodía de Francia, las grandes huelgas de la industria del cuero en 1935 forman parte de la experiencia colectiva de los trabajadores. En la novela de Roger Vailland, *Beau Masque*, este poder movilizador de la memoria proletaria está simbolizado por la figura del obrero Guvrot, veterano de la huelga

de 1925 contra los fabricantes de hilados del pequeño valle del Bugey, en el sur del Jura francés, y agitador (en la novela) en las huelgas de 1951 contra la normalización de la producción y los efectos del Plan Marshall.

En China, el recurso a la memoria popular está organizado sistemáticamente. Se recopilan las baladas y los cuentos que reflejan las tradiciones de luchas campesinas contra la opresión. En 1974, con ocasión de un trivial; viaje de turismo, encontró una docena de personas de edad, acostumbradas a narrar sus recuerdos de la dominación feudal, de las fábricas capitalistas, de la ocupación japonesa, de la tiranía del Guomindang. Es una política sistemática de comunicación entre las generaciones. Los recuerdos de opresión y de lucha valorizan la capacidad política del pueblo, su aptitud para ocuparse de sus propios asuntos en el curso de los grandes movimientos de masas como el bond hacia adelante o la revolución cultural.

En Estados Unidos, el pasado también se ventila en las luchas políticas muy vivas. En contra de la versión tradicionalista de la historia norteamericana, la exaltación de la *frontera* supuestamente igualitaria de los pioneros, el *consensus* (unidad de miras), la *Manifest destiny*, la fe ingenua en la misión de Estados Unidos en el mundo, contra todo esto han arremetido los historiadores "revisionistas": W. A. Willliarns, G. Kolko. Horowitz y H. Goldberg. Destacan el contenido real del imperialismo norteamericano, el racismo, el carácter ficticio de la democracia. Recuerdan la importancia de los antagonismos de clase y de los conflictos sociales a lo largo de toda la historia norteamericana. Destruyen el mito de la "no historicidad" de la conciencia política norteamericana, mito que deja el campo libre a la ideología capitalista de *laisser-faire* y de la expansión. En esta lucha participan no sólo los historiadores disidentes del mundo universitario, sino con más vigor aún las minorías oprimidas del país. Los indios recuerdan que el pasado norteamericano no comenzó con la llegada de los blan-



cos. Los negros reivindican en los programas de enseñanza de los *Afro Studies*, en contra de la imagen convencional de una América cuya historia es la de los blancos. Los chicanos (mexicano-norteamericanos) y los puertorriqueños afirman su hispanidad contra la cultura anglosajona dominante. Los cajuns se aferran a la lengua francesa.

El conocimiento del pasado mantiene a la vez la *nostalgia* y la *cólera*, según la fórmula grata a los románticos ingleses.

Otros historiadores refieren los hechos para informarnos de los hechos; usted los refiere para suscitar en nuestros corazones un odio intenso a la mentira, a la ignorancia, a la hipocresía, a la superstición, a la tiranía, y la *cólera* permanece incluso después de haberse desvanecido la memoria de los hechos.⁵

Pero también abundan los ejemplos —y éste es un problema más complejo—, de idealización del pasado para asentar más sólidamente las luchas populares contra los que poseen y los poderosos. En el siglo XVII, la secta radical de los *levellers* (niveladores), en lucha contra la monarquía burguesa de Inglaterra, alimentaba en una imagen ingenua e idealizada de la democracia sajona primitiva, antes de la conquista normanda, el odio contra los señores y los ricos. Los taiping de China, en el siglo XIX, se apoyaban, en su lucha contra el feudalismo chino y la dominación manchú, en una imagen idealizada de la dinastía Zhou (primer milenio antes de J.C.), presentada como una sociedad agrícola igualitaria.

Durante la revolución francesa, desempeñaban el mismo papel las estampas de la república romana: trajes romanos, o más bien seudorromanos, nombres ("Graco" Babeuf), vocabulario político, pintura histórica de David. La burguesía y sus aliados sacaban de este romanismo de teatro armas contra la cultura monárquica y cristiana, parte integrante del antiguo régimen que había que abatir. Lo que contaba era el vigor del proceso político y no el

rigor histórico. Se quería demostrar que la nueva sociedad era legítima, que podía abrigar la ambición de instaurar un orden nuevo con pretensiones universales (las "repúblicas hermanas" del Directorio, edad de oro del romanismo revolucionario francés de 1798-1799), ya que podía invocar precedentes republicanos más antiguos y más respetables que la monarquía feudal francesa.

La función de la historia en la práctica social de las clases dirigentes era relativamente fácil de definir (§2). Pero la relación activa que las luchas populares han establecido con su pasado es mucho más compleja. De ahí el carácter de inventario descriptivo que tienen los ejemplos que acaban de presentarse: Québec y los indios de Estados Unidos, los occitanos y los aborígenes, las luchas de liberación nacional del siglo XIX y las luchas obreras contra el patronato francés. Se hace necesaria una clarificación teórica que rebase el marco del presente ensayo. Las preguntas son numerosas, y a los que participan en esas luchas es a quienes corresponde en primer lugar contestarlas. ¿No cuenta más el pasado en cuanto a las luchas marginales y minoritarias (es decir, la mayoría de los ejemplos precedentes) que en cuanto a las luchas "fuertes"? ¿Es tan importante la relación con el pasado para los obreros como para los campesinos (taiping) o los artesanos (*levellers*)? ¿En qué caso el recurso al pasado ayuda sobre todo a la burguesía a reunir las masas en torno suyo (por ejemplo con los movimientos nacionales de Europa en el siglo XIX) y en qué caso se trata de un proceso auténticamente popular? ¿Cómo diferenciar los mitos históricos difundidos en el pueblo, los que fabrica la burguesía para consumo de aquél?

Todas estas cuestiones deben ser abordadas en el terreno en que se plantean realmente: el de la eficacia política y no el de la erudición. Si hemos de poner a discusión los éxitos fáciles y frágiles que procuran las imágenes históricas ficticias, es porque estos éxitos ocultan errores, lagunas, trampas políticas, cuya inexactitud "científica" no es sino el signo exterior.



En la medida misma en que subestimaban los antagonismos de clase, incluso los de la remota Inglaterra sajona, los *levellers* utopistas estaban mal preparados para luchar contra las clases explotadoras del siglo XVII Inglés. Puesto que aceptaban sin criticarla una imagen idealizada de la república romana, las fuerzas populares de la revolución francesa estaban mal preparadas para enfrentarse con la burguesía ascendente ávida de desviar en su propio y único provecho el movimiento revolucionario feudal. Cuando se satisface con una imagen idílica de la Occitania de antes de la conquista nordista, los militantes occitanos se hallan mal preparados para disputar la dirección de su movimiento a unos notables mucho más preocupados por cambiar sus relaciones con París que sus relaciones con los trabajadores occitanos. Y la izquierda occitana, consciente de estos equívocos y "de estos lazos, pide "que se entierre de una vez para siempre al conde de Toulouse Raymond VII", en lugar de montar guardia junto a su ataúd. Y no denuncia únicamente el mito centralista de una Francia eterna e indiscutible, sino

la mitología, acomodaticia para los occitanos [...], la de la edad de oro, tan falsa como la precedente y peligrosa por ser no menos nacionalista, que nace con la canción de la Cruzada de los Albigenses, para reaparecer con Mistral y Cía...

El mito del siglo XIII occitano cumple un doble cometido: consolar un poco a cuantos no se han repuesto de la derrota de Muret, 1213, y que a falta de poder hacer una Occitania real en su siglo se repliegan y refugian en un sueño de opio y también proporcionar la imagen de una sociedad democrática burguesa (tolerancia, igualdad, cultura refinada): ideología de pequeños burgueses de subprefectura sin influencia sobre la historia... Es preciso liquidar esos sueños que no sirven más que para oscurecer el sen-

tido de la lucha occitanista, la cual se desarrolla en el presente y no en el pasado.⁶

Aquí, como siempre, lo que se ventila es político. El rigor científico no es una exigencia intelectual abstracta, sino una de las condiciones de un análisis político coherente.

Quien entrega al pueblo falsas leyendas revolucionarias, quien lo entretiene con historias melodiosas, es tan criminal como el geógrafo que levantara mapas mendaces para los navegantes.⁷

Para las fuerzas populares en lucha por la liberación nacional y social, el pasado es por lo tanto un objetivo político, un tema de lucha. Pero al mismo tiempo el lugar de una ruptura, la ocasión de afirmar que debe comenzar un mundo que sea cualitativamente nuevo. Para esto, es preciso arrancarse del campo histórico clásico y por lo tanto de su cronología. Lo cualitativo afirma así su primacía sobre lo cuantitativo, lo discontinuo sobre lo continuo. Se siente que hay que volver a partir "de cero". No pocos movimientos revolucionarios han proclamado su "Año 01"; han afirmado así su ruptura con el orden establecido, por una *ruptura del tiempo histórico*. Es algo que las masas populares comprendían y comprenden inmediatamente. La república francesa en 1782, la república china en 1912 instituyeron calendarios nuevos, signo de caducidad de las monarquías seculares que habían acaparado la estructura misma del tiempo, signo de advenimiento de una nueva era. En China, desde 1949, no se ha modificado el calendario por razones prácticas, pero se insiste en el advenimiento de una nueva era (*shidai*, término casi cósmico), en el hecho de que desde la liberación de 1949 "los tiempos han cambiado", como dicen los campesinos.



Notas de la lectura

- ¹ "L'Idéal historique", *Recherches*, núm. 14.
- ² *Liberation News Service*, noviembre de 1972.
- ³ Leandre Bergeron, prefacio del *Petit manuel d'histoire du Québec*, Montreal, 1972.
- ⁴ *Le Monde*, 26 de junio de 1972.
- * *Felibre*: escritor en lengua de oc. [T.]
- ⁵ Carta de Diderot a Voltaire.
- ⁶ *Forabanda*, Bulletin occitan de París, núm. 3.
- ⁷ Lissagaray, *Historie de la Commune*.



LECTURA: DE LA MÚLTIPLE UTILIZACIÓN DE LA HISTORIA*

PRESENTACIÓN

Este es un texto del historiador mexicano Luis González, que aparece en el libro Historia ¿para qué? de Carlos Pereyra. En su artículo, Luis González reflexiona acerca de las diversas funciones que la sociedad le asigna a la historia y las describe asociadas con los respectivos géneros históricos.

Para Luis González, existen principalmente los géneros siguientes en historia: historia antigua, historia crítica, historia de bronce e historia científica. A cada género le corresponden funciones diferentes.

La historia antigua es principalmente lúdica; la historia de bronce es pragmática, reverencial, ejemplarizante, de dominio; la historia crítica es liberadora, contestataria y de denuncia; la historia científica es teórica, se legitima por su énfasis en ser producto de la investigación rigurosa.

DE LA MÚLTIPLE UTILIZACIÓN DE LA HISTORIA

Cuando iniciaba la carrera de historia en El Colegio de México parientes y amigos me preguntaban ¿para qué sirve lo que estudias? Como yo no sabía contestar para qué servía una de las profesiones más viejas y hermosas del mundo, pues la había escogido por mera afición al cuento o discurso histórico, sondeaba a mis ilustres profesores sobre la utilidad de estudiar "lo que fue" para la vida comunitaria de hoy. El maestro Ramón Iglesias decía: "No creo que el historiador pueda jugar un papel decisivo en la vida social, pero sí un papel

importante. La historia no es puramente un objeto de lujo." Recuerdo vagamente que al doctor Silvio Zavala no le caía bien la pregunta aunque siempre la contestaba con la fórmula de Dilthey: "sólo la historia puede decir lo que el hombre sea". Historia=Antropología. El maestro José Miranda sentenció en uno de sus arranques de escepticismo: "El conocimiento histórico no sirve para resolver los problemas del presente; no nos inmuniza contra las atrocidades del pasado; no enseña nada; no evita nada; desde el punto de vista práctico vale un camino." Para él la historia era un conocimiento legítimo e inútil igual que para don Silvio.

Vino enseguida la lectura de tratados sobre el conocimiento histórico y el encuentro con las proposiciones siguientes: "La historia es maestra de la vida" (Cicerón). "El saber histórico prepara para el gobierno de los estados" (Polibio). "Las historias nos muestran cómo los hombres viciosos acaban mal y a los buenos les va bien" (Eneas Silvio). "Los historiadores refieren con detalle ciertos acontecimientos para que la posteridad pueda aprovecharlos como ejemplos en idénticas circunstancias" (Maquiavelo). "Desde los primeros tiempos se le ha visto una utilidad al saber del pasado: la de predecir e incluso manipular el futuro" (Lewis). "Escribir historia es un modo de deshacerse del pasado" (Goethe). "Si los hombres conocen la historia, la historia no se repetirá" (Brunschvigg). "Quienes no recuerdan su pasado están condenados a repetirlo" (Ortega). "La recordación de algunos acaeceres históricos puede ser fermento revolucionario" (Chesneaux). "El estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato deducir el probable desarrollo social en el futuro próximo" (Childe).

Una praxis profesional pobre, pero larga y cambiante me ha metido en la cabeza algunas nociones de Pero Grullo: hay tantos modos de hacer historia como requerimientos de la vida práctica. Sin menoscabo de la verdad, pero con miras a la utilidad, hay varias maneras de enfrentarse al vastísimo ayer. Según la selec-

* Luis González. "De la múltiple utilización de la historia", en: Pereyra Carlos. *Historia ¿para qué?*. México, Siglo XXI, 1990. pp. 55-74.



ción que hagamos de los hechos conseguimos utilidades distintas. Con la historia anticuaria se consiguen gozos que está muy lejos de deparar la historia crítica. Con ésta se promueven acciones destructivas muy distantes a las que fomenta la historia reverencial o didáctica. Mientras las historias que se imparten en las escuelas proponen modelos de vida a seguir, la historia que se autonoombra científica asume el papel de explicar el presente y predecir las posibilidades del suceder real. Cada especie del género histórico es útil a su manera. Según la porción de la realidad que se exhume será el provecho que se obtenga. Un mismo historiador, según el servicio que desee proporcionar en cada caso, puede ejercer las distintas modalidades utilitarias del conocimiento histórico. También es posible y deseable hacer historias de acción múltiple que sirvan simultáneamente para un barrido y para un riego, para la emoción y la acción, para volver a vivir el pasado y para resolver problemas del presente y del futuro. Lo difícil es concebir un libro de historia que sea sólo saber y no acicate para la acción y alimento para la emoción. Quizá no exista la historia inútil puramente cognoscitiva que no afecte al corazón o a los órganos motores.

¿Acaso es inservible la historia anticuaria?

En la actualidad la especie cenicienta del género histórico es la historia que admite muchos adjetivos: anecdótica, arqueológica, anticuaria, placera, precientífica, menuda, narrativa y romántica. Es una especie del género histórico que se entretiene en acumular sucedidos de la mudable vida humana, desde los tiempos más remotos. Por regla general escoge los hechos que afectan al corazón, que caen en la categoría de emotivos o poéticos. No le importan las relaciones casuales ni ningún tipo de generalización. Por lo común, se contenta con un orden espacio temporal de los acontecimientos; reparte las anécdotas en series temporales (años, decenios, siglos y diversas formas de períodos)

y en series geográficas (aldeas, ciudades, provincias, países o continentes). Aunque hay demasiadas excepciones, puede afirmarse que historia narrativa es igual a relato con pretensión artística, a expresiones llenas de color, a vecindad de la literatura. Los historiadores académicos de hoy día niegan el apelativo de historiadores a los practicantes de la anticuaria, y por añadidura, los desprecian llamándolos almas pueriles, coleccionadores de nimiedades, espíritus ingenuos, gente chismosa, cerebros pasivos, hormigas acarreadoras de basura y cuenteros. Con todo, este proletariado intelectual, ahora tan mal visto en las altas esferas, es al que con mayor justicia se puede anteponer el tratamiento de historiador, porque sigue las pisadas del universalmente reconocido como padre de la historia y como bautizador del género. Herodoto, el que puso la etiqueta de historia al oficio, fue, por lo que parece, un simple narrador de los "hechos públicos de los hombres". Después de Herodoto, en las numerosas épocas románticas, la especie más cotizada del género histórico es la narrativa.

Aunque en las cumbres de la intelectualidad contemporánea no rifa lo romántico, emotivo, nocturno, flotante, suelto y yang, que sí lo clásico, yin, diurno y racional, en el subsuelo y los bajos fondos de la cultura cuenta el romanticismo, y por ende, la historia anticuaria. Muchos proletarios y pequeños burgueses de hoy suscribirían lo dicho por Cicerón hace dos mil años: "Nada hay más agradable y más deleitoso para un lector que las diferencias de los tiempos y las vicisitudes de la fortuna." Podríamos culpar a villanos o mercachifles u opresores de la abundancia de historia narrativa en la presente época, pues no se puede negar que los escaparates de las librerías, los puestos de periódicos, las series televisivas, los cines y demás tretas de comercio y comunicación venden historia anticuaria a pasto, en cantidades industriales. Sin lugar a dudas la vieja historia de hechos se mantiene muy vivaz, especialmente en el cine y en la televisión. Estamos frente a un producto de aceptación masiva, a



una droga muy gustada, a una manera de dormirse al prójimo sin molestias.

Seguramente es una especie de historia que no sirve para usos revolucionarios. Es fácil aceptar lo dicho por Nietzsche: "La historia anticuaria impide la decisión en favor de lo que es nuevo, paraliza al hombre de acción, que siendo hombre de acción, se rebelaría siempre contra cualquier clase de piedad." Hoy, en los frentes de izquierda, se afirma frecuentemente que la erudición histórica que deparan los anticuarios "es una defensa de todo un orden de cosas existentes, es un baluarte del capitalismo, es un arma de la reacción. En los frentes de derecha tampoco faltan los enemigos del cateo de saberes deleitosos del pasado. Estos se preguntan: ¿Para qué nos sirve el simple saber de los hechos en sí? Atiborrar la mente con montones de historias dulces o picantes es disminuir el ritmo de trabajo. Izquierdas y derechas, y en definitiva todos los encopetados y pudientes, lo mismo revolucionarios que reaccionarios, coinciden en ver en los anecdóticos históricos un freno para la acción fecunda y creadora, un adormecedor, una especie de opio.

Si se cree que no todo es destruir o construir, si se acepta el derecho al placer, si se estima que no hay nada negativo en la toma de vacaciones, se pueden encontrar virtudes, un para qué positivo en la escritura y el consumo de textos de historia anticuaria. Para el primer historiador la historia fue una especie de viaje por el tiempo que se hacía, al revés de los viajes por el espacio, con ojos y pies ajenos, pero que procuraba parecido deleite al de viajar. Los que escriben a la manera de Herodoto nos ponen en trance turístico. En palabras de Macaulay, "el gusto de la historia se parece grandemente al que recibimos de viajar por el extranjero". El que viaja hacia el pasado por libros o películas de historia anticuaria, se complace con las maravillas de algunos tiempos idos, se embelesa con la visión de costumbres exóticas, se introduce en mundos maravillosos. La mera búsqueda y narración de hechos no está des-

provista de esta función social. Este papel desempeñan los contadores de historias para un público que se acucilla alrededor del fuego así como los trovadores y cantantes de corridos para los concurrentes a la feria.

Ojalá que la gente importante le perdone la vida al cuento de acaeceres pasados, que no les aplique la última pena a los historiadores que sólo proporcionan solaz a su lectorio o auditorio. ¿Por qué no permitir la hechura de libros tan gratos como *Ancla en el tiempo* de Alfredo Maillefert? Que no se diga que no están los tiempos para divertirse sino únicamente para hacer penitencia. En toda época es indispensable soñar y dormir. Sin una mente cochambrosa o demasiado desconfiada es posible apreciar el para qué positivo de las historias que distraen de las angustias del tiempo presente, que equivalen a salirse de sí, a una fuga a tiempos mejores o sólo distintos, a un alivio contra el cual protesta airadamente Prieto Arciniega, ese amigo de la historia crítica.

¿Es liberadora la historia crítica?

Otra especie del género histórico "trata de darse cuenta de cuán injusta es la existencia de una cosa, por ejemplo de un privilegio, de una casta, de una dinastía; y entonces se considera, según Nietzsche, el pretérito de esta cosa bajo el ángulo crítico, se atacan sus raíces con el cuchillo, se atropellan despiadadamente todos los respetos". Si la historia anticuaria se asemeja a romances y corridos, la historia crítica parece medio hermana de la novela policial; descubre cadáveres y persigue delincuentes. Quizá su mayor abogado haya sido Voltaire, autor de la tesis: nunca se nos recordarán bastante los crímenes y las desgracias de otras épocas. Diderot le escribía a Voltaire: "Usted refiere los hechos para suscitar en nuestros corazones un odio intenso a la mentira, a la ignorancia, a la hipocresía, a la superstición, a la tiranía, y la cólera permanece incluso después de haberse desvanecido la memoria de



los hechos." Se trata pues de una historia, que como la anticuaria, si bien no adicta a sucesos muy remotos, se dirige al corazón aunque únicamente sea para inyectarle rencor o ponerlo en ascuas. No es una historia meramente narrativa de sucesos terribles ni una simple galería de villanos. Este saber histórico para que surta su efecto descubre el origen humano, puramente humano de instituciones y creencias que conviene proscribir pero que se oponen al destierro por creárseles de origen divino o de ley natural.

Si la historia anticuaria suele ser la lectura preferida en períodos posrevolucionarios, la de denuncia florece en etapas prerrevolucionarias, o por obra de los revolucionarios. Esto se ha visto con gran claridad en la historiografía mexicana. Los misioneros del siglo XVI recordaron preferentemente los hechos infames del estilo de vida prehispánica para facilitar su ruptura. Los criollos de la insurgencia de principios del siglo XIX le sacaron todos sus trapitos al sol a la época colonial, la desacralizaron, le exhibieron sus orígenes codiciosos. Los historiadores de la reforma liberal, al grito de borrón y cuenta nueva, pusieron como lazo de cochino la trayectoria vital de su patria. Los discursos históricos del pasado inmediato se complacían en la exhibición de los aspectos corruptos del porfiriato. Hoy no sólo en México, sino en todo el mundo occidental, entre investigadores profesionales cunde el gusto por la historia crítica por descubrir la villanía que se agazapa detrás de las grandes instituciones de la sociedad capitalista.

A este tipo de sabiduría histórica que se complace en lo feo del pasado inmediato se le atribuye una función corrosiva. Se cree con Voltaire que "las grandes faltas que en el tiempo pasado se cometieron" van a servir para despertar el odio y poner la piqueta en manos de quienes se enteren de ellas. Cuando se llega a sentir que el pasado pesa, se procura romper con él, se trata de evitar que sobreviva o que regrese. La recordación de los sucesos de infeliz memoria contribuye a lo dicho por Goethe ("Escribir historia es un modo de deshacerse

del pasado") y por Brunschvigg ("Si los hombres conocen la historia, la historia no se repetirá"). Así como hay una historia que nos ata al pasado hay otra que nos desata de él. Este es saber histórico disruptivo, revolucionario, liberador, rencoroso. Muchas supervivencias estorbosas, muchos lastres del pasado son susceptibles de expulsión del presente haciendo conciencia de su cara sombría. La detracción histórica que hicieron Wistano Luis Orozco y Andrés Molina Enríquez de la hacienda o latifundio dícese que sirvió para difundir el conocimiento de lo anacrónico, perjudicial e injusto de la caduca institución, para formular leyes condenatorias de la hacienda, y para la conducta agrarista de los regímenes revolucionarios. Detrás de la enérgica redistribución de ranchos ejecutada por el presidente Cárdenas estuvo, quizá la labor silenciosa de algunos historiadores críticos que minaron la fama de la gran hacienda.

La historia crítica podría llamarse con toda justicia conocimiento activo del pasado, saber que se traduce muy fácilmente en acción destructora. "Si desde los primeros tiempos —escribe Diderot—, la historiografía hubiese tomado por los cabellos y arrastrado a los tiranos civiles y religiosos, no crea que éstos hubiesen aprendido a ser mejores, pero habrían sido más detestados y sus desdichados súbditos habrían aprendido tal vez a ser menos pacientes." La historia aguafiestas es un saber de liberación, no de dominio como la de bronce. Denuncia los recursos de opresión de opulentos y gobernantes; en vez de legitimar la autoridad la socava; dibuja tiranos; pinta patronos crueles de empresas capitalististas; refiere movimientos obreros reprimidos por la tuerza pública, estudia intervenciones nefastas de los países imperialistas en naciones frágiles, o destaca los perjuicios de la sobrevivencia de edades cumplidas. Para sacar adelante ideas jóvenes se bebe la historia erigida en tribunal que condena, la crítica que corroe las ideas vetustas. Todos los revolucionarios del siglo XX han echado mano de ella en distintas formas, con dife-



rentes lenguajes, en especial el cinematográfico. Los primeros filmes de Eisenstein, como *La huelga* y *El acorazado Potemkin*, fueron historia crítica para beneficio de la Revolución rusa. Filmes posteriores de Eisenstein pertenecen a otra especie histórica, de una historia de signo opuesto que sin embargo no es anticuaria.

La historia de bronce

Es aún más pragmática que la historia crítica, es la historia pragmática por excelencia. Es la especie histórica a la que Cicerón apodó "maestra de la vida", a la que Nietzsche llama reverencial, otros didáctica, conservadora, moralizante, pragmático-política, pragmático-ética, monumental o de bronce. Sus padres son famosos: Plutarco y Polibio. Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación. "Durante muchos siglos la costumbre fue ésta: aleccionar al hombre con historias." En la Antigüedad clásica compartió la supremacía con la historia anticuaria, a lo Herodoto. En la Edad Media fue soberana indiscutida. Eneas Silvio le llamó "gran anciana consejera y orientadora". La moral cristiana la tuvo como su principal vehículo de expresión. Entonces produjo copiosas vidas ejemplares de santos y de señores. En el Renacimiento fue declarada materia fundamental de la educación política. En su modalidad pragmático-política, tuvo un autor de primer orden: Nicolás de Maquiavelo. En el otro lado del mundo, en la América recién conquistada por los españoles, fue una especie histórica practicada por capitanes y sacerdotes. En el siglo XIX, con una burguesía dada al magisterio, se impuso en la educación pública como elemento fundamental en la consolidación de las nacionalidades. En las escue-

las fue la fiel y segura acompañante del civismo. Se usó como una especie de predicación moral, y para promover el espíritu patriótico de los mexicanos. Guillermo Prieto asegura que sus *Lecciones de historia patria* fueron escritas para "exaltar el sentimiento de amor a México". Recordar heroicidades pasadas serviría para fortalecer las defensas del cuerpo nacional.

Nadie puso en duda en el siglo XIX lo provechoso de la historia de bronce. El acuerdo sobre su eficacia para promover la imitación de las buenas obras fue unánime. Una gran dosis de estatuaria podía hacer del peor de los niños un niño héroe como los que murieron en Chapultepec "bajo las balas del invasor". Quizás el único aguafiestas fue Nietzsche con su afirmación: "La historia monumental engaña por analogías. Por seductoras asimilaciones, lanza al hombre valeroso a empresas temerarias" y lo vuelve temible. Un continuador de Nietzsche, ya de nuestro siglo, Paul Valéry lanzó la siguiente señal de alarma: la historia que recoge las bondades del pasado propio y las villanías de los vecinos, "hace soñar, embriaga a los pueblos, engendra en ellos falsa memoria, exagera sus reflejos, mantiene viejas llagas, los atormenta en el reposo, los conduce al delirio de grandeza o al de persecución, y vuelve a las naciones amargas, soberbias, insoportables y vanas".

Pese al grito de Valéry que declaró a la historia que se enseñaba en las escuelas "el producto más peligroso producido por la química del intelecto humano"; no obstante la tesis de Fustel de Coulanges que le negó a la historia la capacidad de ser luz, ejemplo, norte o guía de conductas públicas o privadas, sigue sosteniendo la historia de bronce su prestigio como fortalecedora de la moral, maestra de pundonor y faro del buen gobierno. Todos nuestros pedagogos creen a pie juntillas que los hombres de otras épocas dejaron gloriosos ejemplos que emular, qué la recordación de su buena conducta es el medio más poderoso para la reforma de las costumbres, que como ciudada-



nos debemos nutrirnos de la sangre más noble de todos los tiempos, que las hazañas de Quiroga, de Hidalgo, de Juárez, de los héroes de la Revolución, bien contadas por los historiadores, harán de cada criatura un apóstol, un niño héroe o un ciudadano merecedor de la medalla Belisario Domínguez. Gracias a la historia de bronce o reverencial o pragmática o ejemplarizante "mil santos, estadistas, inventores, científicos, poetas, artistas, músicos enamorados y filósofos, según expresión de los Durant, todavía viven y hablan, todavía enseñan" y no cabe duda que tienen alumnos aplicados y fieles. La historia de bronce llegó para quedarse. En nuestros días la recomiendan con igual entusiasmo los profesionales del patriotismo y de las buenas costumbres en el primero, en el segundo y en el tercer mundo. Es la historia preferida de los gobiernos.

No hay motivos para dudar de la fuerza formativa de la historia de aula. No se justifica la prohibición de este vigorizante de criaturas en crecimiento, aún no torcidas. La exhumación de los valores positivos de otros tiempos, enriquece la actualidad aunque no sepamos decir con exactitud en qué consiste tal enriquecimiento. La historia de bronce no es una especie incapaz de caber en el mismo jarrito donde se acomodan las demás especies historiográficas, incluso la científica. Léase en Burkhardt: "Lo que antes era júbilo o pena tiene que convertirse ahora en conocimiento, como ocurre también en rigor en la vida del individuo. Esto da también a la frase de *historia magistra vitæ* un significado superior y a la par más modesto."

La utilidad de la historia científica

Sería indiscutible si lo fuera la científicidad de la historia. Se trata de una especie del género histórico que tuvo como precursor a Tucídides, pero a la que le ha salido la barba en fechas muy recientes, ante nuestros ojos. Se trata de una historia que busca parecerse a las

ciencias sistemáticas del hombre: la economía, la sociología, la ciencia política... Si las otras especies andan tras hechos particulares, ésta procura los acaeceres genéricos. "Sólo por la obstinada miopía ante los hechos —escribe Bagby— algunos historiadores siguen afirmando que los sucesos no llevan consigo ningún tipo de regularidad. Los hechos históricos no son refractarios al estudio científico... Las generalidades formuladas por la ciencia de la historia probablemente nunca llegarán a ser tan precisas y tan altamente probables como las de las ciencias físicas, pero esto no es ninguna razón para no buscarlas." Por regla general, la nueva Clío recoge principalmente hechos de la vida económica. Como dice Beutin, "para la vida económica se pueden hacer enunciados de valor general porque es un campo de actividad racional. La economía trata con elementos que pueden ser contados pesados, medidos, cuantificados." La nueva especie histórica suele autollamarse historia cuantitativa. "La historia cuantitativa —según la definición de Marczewski y de Vilar— es un método de historia económica que integra todos los hechos estudiados en un sistema de cuentas interdependientes y que extrae sus conclusiones en forma de agregados cuantitativos determinados íntegra y únicamente por los datos del sistema.

En los círculos académicos de los países industrializados existe la devoción por la historia cuantitativa. Dictámenes como el de Carr ("El culto a la historia cuantitativa lleva la concepción materialista de la historia a extremos absurdos") no han logrado entibiar el fervor de los cuantificadores que en su mayoría son gente de izquierda, alguna muy adicta al materialismo histórico. Gracias a la cuantificación, según notables cuantificadores, la historia ha podido ponerse a la altura de las demás ciencias del hombre. Según Chaunu, la cuantificación ha conseguido que la historia sea fámula de las ciencias del hombre, y por lo mismo la ha vuelto un ente servicial, le ha quitado el carácter de buena para nada. Chaunu sentencia: "La historia cuantitativa busca en los testimonios



del pasado respuestas a las interrogaciones mayores de las ciencias sociales; estas interrogaciones que son simplemente demandas de series... La demografía tiene necesidad de un espesor estadístico que la historia demográfica proporciona... La economía tiene necesidad de una historia económica regresiva... Es así como la historia puede ser útil en el sentido más noble y al mismo tiempo el más concreto..." Si tuviéramos aquí a Chaunu y le preguntáramos "la historia ¿para qué?", contestaría "para ser tenida por investigación básica de las ciencias y las técnicas sociales".

Por lo demás, se supone que las ciencias sociales reforzadas por la historia científica van a hacer realidad lo que quería Luis Cabrera de Córdoba en el siglo XVII, una historia que fuera "luz para las cosas futuras". Es ya un hecho lo previsto por Taine en el siglo XIX: "Qué sequedad y qué feo aspecto tiene la historia reducida a una geometría de fuerzas." Pero agregaba: "Poco importa." El conocimiento histórico "no tiene por meta el divertir"; su mira es explicar el presente y advertir al mañana. Los cuantificadores de la historia creen que si Childe viviera no pondría en futuro la siguiente proposición: "El estudio de la historia permitirá al ciudadano sensato establecer la pauta que el proceso ha ido entretejiendo en el pasado, y de allí deducir su probable desarrollo en el futuro próximo." Sólo los menos optimistas piensan que nos quedaremos en una semiprevisión al través de la historia generalizante; creen con Lacombe: "De la historia, ciencia compleja en el más alto grado... no es necesario esperar una previsión infalible y sobre todo una previsión circunstanciada... A lo más llegaremos a entrever las corrientes que llevan a ciertos puntos."

Todavía no se puede saber cuáles promesas de la historia científica se cumplirán plenamente. ¿Hasta dónde el estudio científico del pasado, hasta dónde las largas listas de precios, de nacimientos y defunciones de seres humanos, de volúmenes de producción y de otras cosas cuantificables nos permiten encontrar en

ellas sentido y orientación para el presente y el porvenir? Profetizar hasta dónde llegará nuestro don de profecía al través de una historia que haya cuantificado todo o la mayor parte de los tiempos idos es muy difícil. La computación de las pocas noticias conservadas en documentos seriables del pasado no puede prometer mucho. Aquí y ahora hay igual número y fuerza de argumentos para los que sostienen la imposibilidad de ver el futuro al través de la ciencia histórica como los que ven en cada historiador numérico un profeta con toda la barba. Pero si la historia cuantitativa no nos cumple todo lo prometido no importa mucho. Sólo a medias quedarán como inservibles libros tan voluminosos como los que suele expedir rebosantes de cuentas. Mantendrán su valor como recordatorios y como auxiliares en la predicción del futuro. En el ¿para qué? las cuatro maneras de abordar el pasado que hemos visto son un poco ilusorias; las cuatro prometen más de lo que cumplen. La anticuaria no es siempre placentera; la crítica está lejos de poder destruir toda tradición injusta; la didáctica es mucho menos aleccionadora de lo que dicen los pedagogos, y la científica por lo que parece, no va a ser la lámpara de mano que nos permita caminar en la noche del futuro sin mayores tropiezos. Como quiera,

lo servicial de las historias

está fuera de duda. La que llega a más amplios círculos sociales, la historia fruto de la curiosidad que no de la voluntad de servir, los conocimientos que le disputa el anticuario a la polilla, "los trabajos inútiles" de los eruditos han sido fermento de grandes obras literarias (poemas épicos, novelas y dramas históricos), han distraído a muchos de los pesares presentes, han hecho soñar a otros, han proporcionado a las mayorías viajes maravillosos a distintos y distantes modos de vivir. La historia anticuaria responde a "la insaciable avidez de saber la historia" que condenó el obispo Bossuet y que hoy condenan los jerarcas del mundo académi-



co, los clérigos de la sociedad laica y los moralistas de siempre. La narración histórica es indigesta para la gente de mando.

La historia crítica, la desenterradora de traumas, maltratos, horrores, rudezas, barbaries, da a los caudillos revolucionarios argumentos para su acción transformadora; busca el ambicioso fin de destruir para luego rehacer; es para cualquier sufriente un fermento liberador. Este tipo de toma de conciencia histórica "realiza una auténtica catarsis"; produce, según Marrou, "una liberación de nuestro inconsciente sociológico un tanto análoga a la que en el plano psicológico trata de conseguir el psicoanálisis". Se trata de un saber disruptivo que libera al hombre del peso de su pasado, que le extirpa acumulaciones molestas o simplemente inútiles. Suele ser un ponche mortífero para autoridades.

Aun la historia de tan grosero utilitarismo, la que se llama a sí misma *historia magistra vitæ*, es una maestra útil al poner ante nuestros ojos los frutos mejores del árbol humano: filosofías, literaturas, obras de arte, actos de valor heroico, pensamientos y dichos célebres, amores sublimes, conductas generosas y descubrimientos e inventos que han transformado al mundo. La historia reverencial o de bronce nos permite, en expresión de Séneca, "despegarnos de la estrechez de nuestra caduca temporalidad originaria y darnos a participar con los mejores espíritus de aquellas cosas que son inmensas y eternas". Si la historia de bronce no se nos impusiera en las aulas, tendría probablemente más repercusión de la que posee hoy en día. Es ésta la búsqueda más cara al humanismo, la que exhibe la cara brillante, bella, gloriosa, digna de ser imitada del ser humano. Es también la disciplina que mejor le sienta a los dominadores.

Por último, a la presuntuosa historia científica, en sus múltiples manifestaciones de historia económica, social, demográfica y de las mentalidades, no es, según la pretensión de la gente de sentido común, por no decir del común de la gente, una mera inutilidad. Es cada vez una mejor sirviente de las ciencias sistemáticas del hombre, de la economía, de la ciencia política,

etc. También ayuda a conocer nuestra situación actual y en esta forma a orientar su inmediata acción futura, aunque su don de zahorí aún está en veremos. Aún sin capacidades adivinatorias es servicial. Es muy difícil creer que la seriedad científica no reporte beneficios prácticos. Como ciencia, tiene su carácter utilitario que es reconocido por mecenas y poderosos.

Por supuesto que ninguna de las cuatro historias se da en pureza en la vida real, y por lo mismo todas, de algún modo, son fuentes de placer, liberación; imitación y guía práctica. También son posibles y existentes, las historias globales que aspiran a la resurrección total de trozos del pasado, que resucitan al unísono ángulos estéticos, aspectos crueles, logros clásicos y estructuras de una época y un pueblo y que pueden ser de utilidad para nostálgicos, revolucionarios, huérfanos y planificadores. Aunque son imaginables las historias verdaderas totalmente inútiles, no se vislumbra su existencia aquí y ahora.

Para concluir, y en alguna forma justificar lo pedestre de las palabras dichas es provechoso recordar que el poseedor de la chifladura de la investigación histórica no siempre indaga por el para qué de su chifladura. Quizá como todas las vocaciones auténticas, el gusto por descubrir acciones humanas del pasado se satisface sin conciencia de sus efectos prácticos, sin parar mientes en lo que pueda acarrear de justo o injusto, de aburrimiento o de placer, de oscuridad o de luz. La búsqueda de lo histórico ha sido repetidas veces un deporte irresponsable, no una actitud profesional y menos una misión apostólica. Con todo, cada vez pierde más su carácter deportivo. Quizá ya lo perdió del todo en las naciones con gobiernos totalitarios. Quizá la tendencia general de los gobiernos de hoy en día es la de influir en la forma de presentar el pasado con estímulos para las historias que legitimen la autoridad establecida y con malas caras para los saberes históricos placenteros o desestabilizadores o sin segunda intención, sin otro propósito que el de saber y comunicar lo averiguado.



**UNA CAJA DE HERRAMIENTAS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA
HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA**



PRESENTACIÓN

Intentar la experiencia con base en la teoría y modificar la teoría en la medida que la práctica lo obligue.

Pierre Villar

Es difícil encontrar un material de lecturas que pueda unir la zanja que se abre regularmente entre lo teórico y lo práctico. A menudo existe un divorcio entre estos dos campos, o bien, el texto se queda en fantásticas elucubraciones teóricas, o bien, es un manual para la práctica, tan simplificado, que obvia los supuestos teóricos implícitos y explícitos.

Precisamente, la intención de estos materiales de lecturas, es cerrar el abismo entre lo teórico y lo práctico. Justo la unidad III está estructurada de tal manera, que primero se exponen contenidos teóricos, que invitan a la reflexión de la práctica docente y, después, ejemplos de estrategias sobre cómo concretar esos planteamientos.

En las lecturas que se le ofrecen encontrará textos acerca de los principales problemas que tienen los niños para el aprendizaje y la comprensión de la historia, así como ejemplos de estrategias didácticas que ayudan a resolver dichos problemas, construir esquemas cognitivos y desarrollar el pensamiento del niño.

En las secuencias didácticas, el juego y otras actividades significativas para el niño tienen un papel importante. Así, encontrará diseños didácticos con base en:

- Tiempo, secuencia y cambio
- Tiempo histórico
- Líneas del tiempo
- Mapas históricos
- Causa y efecto
- Juegos de simulación
- Debates
- Ejercicios orales y escritos
- Investigaciones sobre la historia local



TEMA 1. Las dificultades que manifiestan los niños en la adquisición de nociones espacio-temporales para la construcción del conocimiento de la historia

LECTURA: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES SOCIALES*

PRESENTACIÓN

Delval plantea la dificultad que tiene el niño para construir la representación del mundo de lo social, debido a sus características de desarrollo mental. Además, afirma que la enseñanza tradicional poco ha contribuido a vencer tal dificultad.

Explica que, al niño "todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo le resulta muy difícil de comprender al estar tan centrado en su perspectiva inmediata". Por eso le resulta tan complejo entender la historia, que es una reconstrucción de los hechos en el tiempo y en el espacio.

Sugiere que la tarea del docente de historia es ayudar al niño en el desarrollo de sus estructuras cognitivas, con el fin de propiciar mejores condiciones para construir el conocimiento de esta ciencia.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NOCIONES SOCIALES

El proceso por el cual se va construyendo la represión del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. Se ha sostenido frecuentemente que el conocimiento del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado. Esto se aplicaría, por ejemplo, al conocimiento de las unidades geográficas, que

* Juan Delval. "La construcción de las nociones sociales", en: *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós Mexicana, 1992. pp. 310-317.

pasaría de la ciudad a la región y luego al país, pero sería igualmente válido para las instituciones sociales y otros campos del conocimiento. Este modelo, que seguramente está inspirado en una concepción empirista de la adquisición de conocimientos según la cual el sujeto es pasivo y está sometido a la información exterior sin buscarla ni organizarla, resulta sin embargo inadecuado y no se adapta a los datos de que disponemos en el terreno del mismo conocimiento geográfico. El niño conoce evidentemente su entorno más inmediato, su barrio, su ciudad, pero ese conocimiento directo interfiere con conocimientos indirectos y también con el conocimiento directo de cosas que están alejadas en el espacio, por ejemplo, de otras ciudades que el niño visita. El niño tiene entonces que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo con los elementos que se le suministran en la escuela y se produce entonces una interacción entre lo próximo y lo remoto semejante a lo que Vygotsky (1934) analizó respecto a la interacción entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos. Así pues, el conocimiento inmediato y directo es organizado y cobra un nuevo sentido gracias a los elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.¹

Para formar su representación del mundo social el niño necesita conocer una serie de hechos, obtener un conocimiento fáctico acerca de los líderes políticos, los impuestos, los tribunales de justicia, los continentes, los sistemas de gobierno o la administración municipal. Pero esos hechos necesitan organizarse y tienen que cobrar un sentido en conjunto. No basta con recordar nombres sino que es preciso organizarlos en sistemas. Ambas cosas son necesarias y no pueden existir la una sin la otra. Parece, aparentemente, que el niño puede aprender hechos aislados, y así vemos que los chicos dicen sin dudar que Sepúlveda es provincia de Segovia o que Madrid es la capital de España. Sin embargo, si profundi-



zamos en lo que quieren decir nos pueden explicar que Sepúlveda es provincia de Segovia porque Segovia tiene muchas provincias y Sepúlveda es una de ellas. Mientras los que afirman que Madrid es la capital de España pueden negar sin embargo (como veíamos en el cap. VII) que los madrileños sean españoles. Resulta entonces que el hecho aislado se queda en el conocimiento de una palabra, es un conocimiento aparente y sin sentido, si no se entiende el fenómeno en su conjunto, si no se dispone de los instrumentos lógicos necesarios para organizarlo. La noción de país, por ejemplo, implica la coordinación de conocimientos lógicos (clases que están incluidas unas en otras, relaciones), geográficos, espaciales, históricos, administrativos, políticos, etc., y todo ello tiene que ser organizado y formar un todo.

La representación del mundo social está constituida por elementos de distinta naturaleza. Por un lado el niño adquiere una serie de normas, que estipulan lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, y junto con ello valores sobre lo que es bueno desde el punto de vista social y lo que no lo es. Por otro lado adquiere lo que podríamos llamar nociones, que incluyen la comprensión de procesos sociales, del funcionamiento de instituciones, etc. La diferencia está en que las normas se aprenden pronto y dan lugar a explicaciones muy esquematizadas cuando se pide su justificación. Por ejemplo, los niños afirman que hay que ir a la escuela porque se debe, que a la tienda hay que llevar dinero, aunque no entiendan la función de éste, que una niña no se puede casar con su papá o que las niñas no juegan a fútbol. Las explicaciones de estas normas sólo aparecen muy tardíamente para justificar algo que se aprendió mucho tiempo antes. Por el contrario, las nociones dan lugar a explicaciones mucho más elaboradas que varían considerablemente con la edad. Las explicaciones sobre la determinación del precio de las mercancías, sobre las distintas profesiones o sobre el respeto a las leyes cambian mucho a

lo largo del desarrollo. Se va produciendo, sin embargo, una coordinación entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo éstas para justificar aquellas, aunque en algunos casos se produzcan conflictos.

El niño pasa de concebir sólo elementos aislados y relaciones directas a entender los fenómenos sociales como algo mediato, con relaciones indirectas. Este paso de la comprensión de lo inmediato es muy característico del progreso en la comprensión del mundo social. El niño pequeño generaliza a partir de un único elemento que puede ser irrelevante. Pueden, por ejemplo, describir a los habitantes de un país diciendo que son muy gordos porque han conocido a una persona que lo era. Las relaciones son directas, el policía obtiene dinero del ladrón, el cobrador es el dueño del autobús y vive de lo que le pagan los viajeros, la ley la hace el policía que al mismo tiempo se encarga de su cumplimiento. Así, en la evolución de las nociones, parece que pueden distinguirse, al menos en muchos casos, tres niveles. En un primer nivel, los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos muy evidentes. En un segundo nivel, se empiezan a construir sistemas que organizan conjuntos de hechos, pero permanecen limitados en un terreno determinado y pueden coexistir sistemas independientes. Finalmente en un tercer nivel, la sociedad se concibe como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusiones sobre los demás.

Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo muy tardíamente. El niño está muy centrado sobre la realidad que le rodea y tiene grandes dificultades para efectuar una descentración. Por otra parte: parece que el orden social es heterónimo, es decir, que las normas vienen generalmente de fuera: aunque



los individuos se pusieran de acuerdo no podrían cambiar la sociedad. Es el reverso de la medalla del «contrato social» de Rousseau. Los cambios que el niño entiende que se han producido a lo largo de la historia son cambios menores y anecdóticos, en las formas de vestir o en algunas costumbres, pero difícilmente entienden que haya habido otros regímenes políticos, sociales o económicos distintos. Todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo les resulta muy difícil de comprender al estar tan centrados en su perspectiva inmediata. Por esto, los niños piensan que las cosas van a continuar siendo de la misma manera que hasta ahora, sin que puedan introducirse más que modificaciones de detalle.

Sólo en el tercero de los estadios que hemos distinguido, que viene a coincidir con el período del pensamiento formal, el niño empieza a poder concebir un mundo distinto. Parece, pues, que la dificultad para concebir el cambio social está ligada a limitaciones en el pensamiento y parece verosímil que sea necesario poder manejar lo posible, razonar sobre hipótesis, para entender mundos diferentes o mundos nuevos. Resulta entonces que el pensamiento del niño es conservador y lo es por diferencias intelectuales. Sólo a partir de la adolescencia puede el sujeto entender otros mundos, otras sociedades, y su propia sociedad en otros momentos, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad. En este sentido puede concluirse que el desarrollo intelectual hace a los hombres más libres en cuanto que les da la posibilidad de concebir más mundos, de poder compararlos, y de poder elegir entre ellos, aunque sólo sea en el pensamiento. A partir de la adolescencia es cuando pueden concebirse entonces, y desearse cambios en la propia sociedad; sin embargo las ideologías sociales que tratan de mantener la situación existente actúan en sentido contrario. Esto puede provocar conflictos muy típicos de la adolescencia, entre los valores, lo racional, y lo real, conflictos que caracterizan la inserción del individuo en el mundo social adulto.

La historia

Particularmente difícil es la comprensión de la historia. Los niños comprenden la historia como elementos aislados, como acontecimientos desconectados y la enseñanza que se practica contribuye notablemente a ello. El niño establece asociaciones ciegas de fechas y nombres que no le dicen nada porque existe una gran dificultad para entender lo que está muy alejado en el espacio y en el tiempo.

La primera dificultad para entender la historia es la propia noción de tiempo. Como mostró Piaget el niño tiene dificultades para construir una noción del tiempo objetivo, con independencia de los acontecimientos que se viven dentro de él. Pero aunque se construya esa noción de tiempo todavía es preciso entender otras muchas cosas. Una vez más es necesario entender un sistema, pero un sistema que no es en el que nosotros estamos sino algo que ya pasó, lo cual multiplica la dificultad. Si ya es difícil comprender cómo funciona el sistema económico en el que estamos, o las instituciones políticas, es mucho más difícil entender otras que son distintas, que están alejadas ya sea espacialmente o temporalmente. Las primeras informaciones sobre lo que está alejado se interpretan como acontecimientos aislados, como historias o anécdotas. Unos hombres que encienden fuego frotando unos palos o que queman a los muertos en piras o un señor que se llamaba Aníbal y que iba con elefantes. Son historias semejantes a las de Caperucita Roja o La Cenicienta. Lo que resulta mucho más difícil de entender es cómo vivían los romanos y por qué vivían así o cómo viven los hindúes en la actualidad y por qué conservan costumbres que pueden parecerse vestigios del pasado. Esto es lo más difícil de entender, otras formas de vida y que esas formas de vida no son puras curiosidades (como se presentaban por otra parte en los escritos de viajeros del siglo pasado) sino que responden a una necesidad y tienen un sentido. Esto es lo que nos permite entender las Ciencias Sociales y lo que es preciso intentar transmitir a los escolares.

La historia no es, pues, un aspecto más de las nociones sociales sino que es una dimensión imprescindible para entender éstas. Sólo podemos comprender nuestras formas actuales de vida y nuestras instituciones viéndolas como el resultado de un proceso que no ha terminado. Las dificultades para entenderlo son muy grandes no sólo por la complejidad del problema sino como decíamos antes por la cuestión del egocentrismo y el sociocentrismo. Nuestras instituciones y nuestras formas de vida se ven como absolutas y como las más naturales. Las demás son aberraciones, desviaciones o cosas curiosas, anécdotas o costumbres propias de bárbaros, de pueblos no civilizados.

No es una pura coincidencia el que la historia se haya entendido como una sucesión de fechas y de individuos destacados. La historia centrada sobre los grandes personajes, que ha sido tradicional, los presenta además como buenos y malos perfectamente clasificables. La historia en el siglo XIX se pensaba que debía tener esa función formadora de la juventud pintando vidas ejemplares y vidas reprobables. Por eso el libro de Plutarco ha servido como texto, con múltiples adaptaciones y modificaciones, durante mucho tiempo. El que haya imperado este tipo de historia no es un azar sino que se debe a que esta forma es más sencilla de entender, plantea menos dificultades.

El hecho de que los niños interpreten también la historia de esta manera es producto posiblemente de dos causas. Por un lado que se les enseña así y que muchos profesores continúan teniendo esta concepción de la historia. Pero además de eso hay que tener presente que resulta más fácil entender la historia de esa forma, como el producto de libre voluntad de un individuo privilegiado que es muy bueno o muy malo. Es mucho más difícil entender la acción de múltiples factores que interactúan o la conducta vacilante de individuos que no son ni buenos ni malos, sino que actúan por causas muy complejas que es difícil desentrañar. (Pensemos por ejemplo en Pedro el Cruel, en Pizarro o en Napoleón.)

Luc (1979) ha realizado un estudio interesante sobre cómo entienden los niños la historia. Para ello realizaba entrevistas preguntándoles cómo podrían averiguar lo que pasó en Francia o en su pueblo en 1950, o en 1850 o en los tiempos de Napoleón. Muchos de los niños pensaban que había que interrogar a los testigos directos, y esto incluso cuando se trataba de lo que había sucedido en 1850, aunque ese tipo de respuestas disminuía con la edad. A pesar de que habían pasado más de ciento veinticinco años desde entonces pensaban que preguntando a los viejos, a los que vivían entonces, podrían averiguarlo. Pero lo que es más curioso es que los niños toman las respuestas que puedan darles los adultos o los viejos como documentos de valor indiscutible. El mejor documento es la narración de un testigo. Y resulta enormemente difícil entender que las concepciones de los testigos necesitan ser reconstruidas, necesitan ser reelaboradas.

En realidad lo que está detrás de la concepción de la historia que tienen los niños, y probablemente muchos adultos y muchos maestros, es una posición realista en la que los datos hablan por sí mismos. Y sean las narraciones de testigos o los documentos de archivos se toman como algo indiscutible de cuyo valor no puede dudarse. La concepción de los niños es también una concepción pasiva, si queremos averiguar algún hecho histórico lo que hay que hacer es preguntar a los adultos que lo saben o buscar en los libros en los que está ya. La historia no se entiende, pues, como una reconstrucción de los hechos sino que es posible una lectura inmediata. Los niños conciben también que cada época histórica ha dejado su historia escrita y que sólo tenemos que remitirnos a ella. Resulta curiosa también la confusión entre el medio y el mensaje a que hace referencia Luc: muchos niños piensan que una película sobre caballeros de la Edad Media es una película de la Edad Media o que una fotografía de una máquina antigua es una fotografía antigua. No sólo hay aquí una ignorancia de cuándo se ha descubierto la fotografía o el cine



—cosa que sin duda influye— sino que hay también esa confusión entre lo transmitido y cómo se transmite.

Lo más importante y lo más difícil de conseguir es que los niños entiendan el problema de la objetividad histórica y de la construcción de la historia, de cuál es el trabajo que tiene que realizar el historiador seleccionando sus fuentes y dándoles un valor u otro. La dificultad del niño para entender esto depende también de su dificultad para comprender las contradicciones, los conflictos en el terreno social. Y esto es precisamente una de las cosas que tenemos que ayudar a que entienda presentándole documentos contradictorios, visiones opuestas de un mismo acontecimiento para que él pueda realizar su propia elaboración. El tema de la construcción de la historia, de la realización del trabajo histórico es lo más importante que le podemos enseñar al niño en este terreno. Y, sin embargo, es probablemente lo que menos se le enseña en la actualidad.

De todo esto podemos concluir que las ciencias sociales hay que enseñarlas tratando de sumergir al niño en el ambiente social y ayudándole a entenderlo. Cada aspecto de la vida social puede dar lugar a preguntas, a problemas y la función del profesor es ayudar a que el niño se plantee esos problemas y encuentre vías para entenderlos. ¿Quién se ocupa de que la electricidad o el agua lleguen a casa, de donde saca el tendero el pan que vende, quién arregla la calle, cómo se elige al alcalde, quiénes construyeron la iglesia, quién paga al maestro, cómo se llega a ser presidente del gobierno, etc., son algunas de las preguntas que pueden servir de punto de partida a estudios que los chicos realicen, sobre los que pregunten a los mayores, sobre los que busquen datos, lean los periódicos. El ambiente es un rico depósito de datos históricos y sociales y una de las tareas de la escuela debe ser enseñar al niño a identificarlos y a descubrirlos.

Nota de la lectura

¹ Hemos estudiado en diversas investigaciones cómo entienden los niños las nociones sociales y éste es un campo en el que se están realizando muchos trabajos en estos últimos años. Véase J. Delval, «La representación infantil del mundo social», *Infancia y aprendizaje*, 13, 1981.



LECTURA: CONCEPTOS Y DESTREZAS*

PRESENTACIÓN

Henry Pluckrose explica que, para el estudio de la historia, son insuficientes las fechas y los "relatos curiosos del pasado" ilustrados ocasionalmente. Afirma que, para que el niño aprenda historia, el profesor debe ir más allá, debe diseñar una serie de estrategias que contribuyan a la construcción de conceptos cruciales como tiempo, cambio, continuidad, causa y efecto, entre otros, elementos necesarios para la reflexión histórica.

En forma sencilla, el autor explica cada uno de los conceptos cruciales y sugiere una serie de estrategias, posibles de llevar a cabo en el salón de clases para que el niño construya dichos conceptos.

CONCEPTOS Y DESTREZAS

*Fuimos ayer al palacio de Hampton Court. Cuando entrábamos por la puerta principal, pasó por encima un Concorde.
Michael, 8 años*

La historia realiza una aportación polifacética al *currículum* de la escuela primaria (1). Una de estas facetas es el *conocimiento*: información, comprensión y contenido. Este conocimiento comprende: hechos ampliamente admitidos (por ejemplo fechas, acontecimientos, lugares, el desarrollo vital de las personas) sobre los cuales puede situarse un marco histórico; la relación entre los hechos aceptados y los datos sobre los mismos y la materia de un determinado fragmento del estudio histórico. Una *segunda* faceta consiste en la *apreciación*, por parte de los jóvenes alumnos, de los conceptos específicos

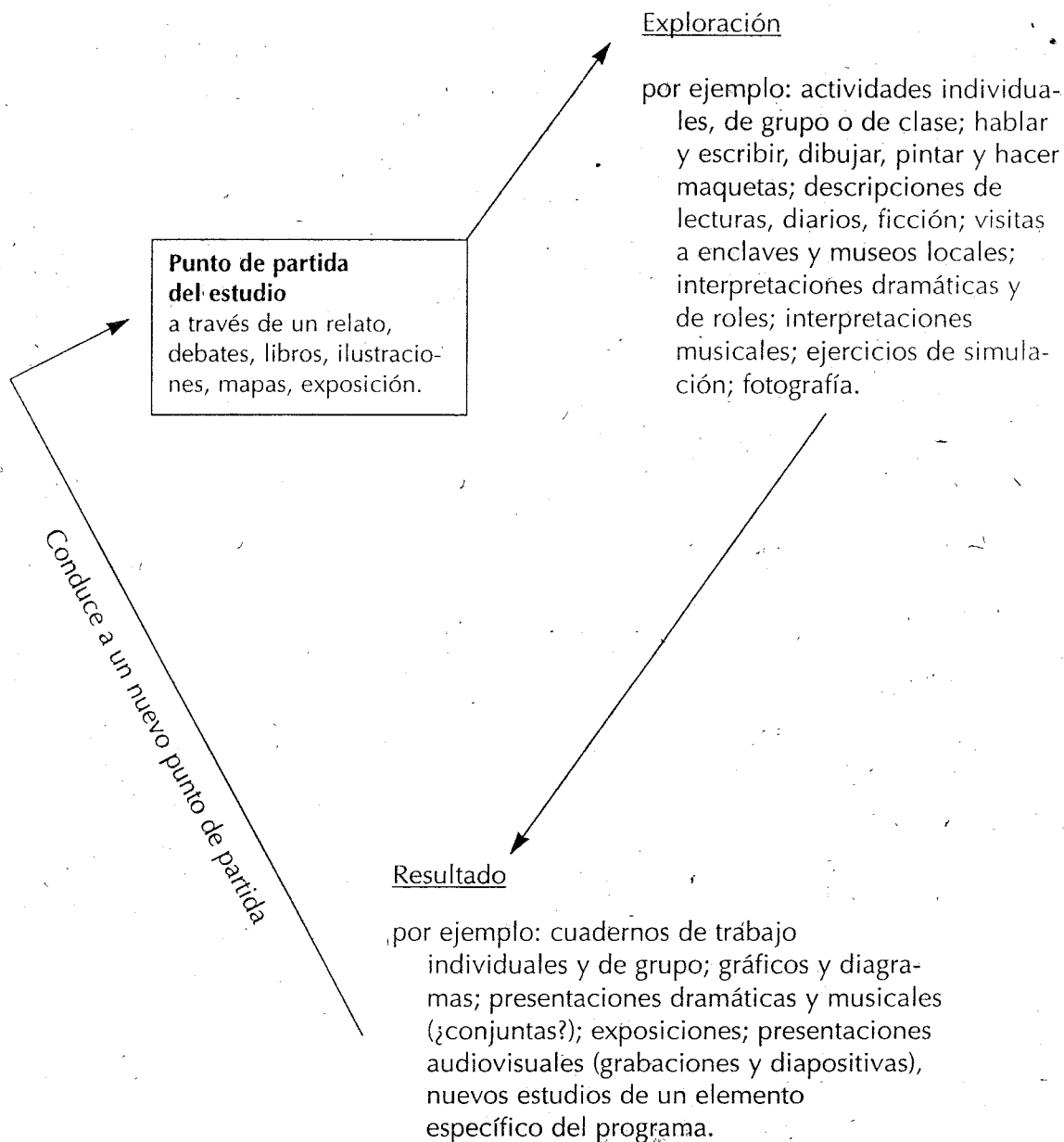
* Henry Pluckrose. "Conceptos y destrezas", en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. pp. 30-55 y 65-68.

que proporcionan a la historia su rango como disciplina académica (por ejemplo cronología, secuencia, semejanza y cambio). La *tercera* es una faceta que complementa a las dos anteriores y consiste en las *destrezas* implícitas en todos los estudios académicos, la capacidad de indagar a partir de una gama de fuentes, de formular juicios sobre los descubrimientos realizados y de presentarlos de forma que puedan ser entendidos por otra persona (véase Figura 1).

Todo ello nos indica que en la actualidad los profesores son capaces de brindar a sus alumnos un enfoque mucho más complejo del aprendizaje de la historia que el existente hasta ahora. Descubrí la siguiente redacción en los archivos de la *British and Foreign Schools Society*. Fue escrita por A. Wright, de 9 años, el 29 de agosto de 1927. La incluyo aquí como ejemplo de un estilo de contenido y de presentación que contrasta enteramente con el recomendado hoy día por los últimos documentos del HMI.

El pueblo de Inglaterra sufría la tiranía del rey y de sus nobles. En el año 1265 se libró una batalla en Evesham y los patriotas quedaron derrotados. Los supervivientes de la contienda fueron proscritos. Robin Hood figuraba entre ellos. Se vió obligado a huir para salvar su vida y buscó refugio en el espeso bosque de Sherwood, en Nottinghamshire.

Puede suponerse que probablemente todos los chicos de la clase copiaron el mismo resumen de la lección y que el profesor no puso un gran empeño, si es que llegó a intentarlo, por desarrollar en cada alumno un enfoque histórico del pasado. Dicho esto, la idea de que los docentes deben ocuparse del desarrollo conceptual de los alumnos es relativamente reciente. Para contribuir a apreciar las dificultades inherentes a esta expectativa, vamos a considerar brevemente el modo en que unos niños pequeños adquieren información, recurriendo como ejemplo a una visita al zoológico.



Reflexión y acción (por parte del profesor)

¿Cómo se relacionan los resultados con otras áreas del *currículum* y las animan?

¿Cómo es posible ayudar a los chicos a captar los vínculos?

Figura 1. Diagrama ilustrativo del modo en que puede desarrollarse un tema histórico.



Una visita al zoológico

El conocimiento que nuestro grupo de niños de 4 años lleve consigo al zoológico será peculiar de cada uno y habrá sido adquirido de una manera personal. Puede que John haya aprendido mucho tras hojear libros y hablar con su madre sobre las ilustraciones; la información de Mary procederá quizá de su interés por la colección de culebras domesticadas de su hermano mayor. Zik puede haber aprendido mucho de la televisión y Siffra de oír a su padre relatos sobre la aldea india en donde creció.

El grupo ha escuchado además a su profesor, cuando les habló de los animales que verían en el zoológico... el elefante y la manera en que usa su trompa, el desplazamiento de la foca en el agua y la celeridad del gibón al moverse por los árboles.

Los niños pequeños adquieren información a través de un abanico de experiencias, tanto fortuitas como planificadas. Si el Concorde pasó por encima cuando observaban a los elefantes, es posible que en su memoria se grabe más el morro de ese avión que la trompa del proboscidio.

Es desde luego probable que la visita amplíe la comprensión que cada niño tuviera de los animales. El tipo de preguntas que suscita semejante experiencia alentará posiblemente el comienzo de una cierta comprensión de lo que supone la reflexión sobre los animales. La experiencia puede, por ejemplo, estimular observaciones sobre las diferencias entre una especie y otra, entre carnívoros y herbívoros, entre animales con largo cuello y los de piel gruesa. Clasificaciones básicas como éstas no pueden surgir por sí mismas; han de ser determinadas por algún estímulo externo.

Como la comprensión (o percepción) depende de unos conceptos, la comunicación acerca del mundo sólo puede expresarse a través de un marco de conceptos compartido y admitido por todos. A su vez, este marco proporciona una gama de puntos de referencia en cuyo interior se situará cualquier indagación académica,

incluso aunque ésta corresponda a un nivel elemental. Por ejemplo, el concepto de conservación del número otorga un significado a los procesos matemáticos, tanto si son utilizados por un niño de 6 años o por un estudiante universitario.

La formación de conceptos debe hallarse basada en experiencias personales porque "unas experiencias sin conceptos son ciegas y unos conceptos sin experiencias resultan vacuos" (2). La aclaración de conceptos que subyace en las disciplinas académicas facilita la comprensión y la comunicación. A través de la aclaración de los conceptos somos capaces de distinguir las diversas disciplinas académicas (o formas de pensamiento). Una vez claramente definidos los conceptos y establecidos los criterios, es posible evaluar la validez de una determinada área de estudio.

Conceptos e historia

Así pues, para que un niño pequeño estudie historia, no basta simplemente con brindarle un conjunto de fechas, acontecimientos y relatos curiosos del pasado, animados con períodos ocasionales de realización de maquetas, dibujos e interpretaciones dramáticas. Estas actividades pueden muy bien ocupar un tiempo en la jornada escolar pero en sí mismas contribuyen poco a la construcción de los conceptos cruciales para un entendimiento de lo que supone ser un historiador y penetrar en el pasado.

Puede aducirse que los elementos cruciales para un entendimiento de la historia resultan demasiado abstractos para que los comprenda un niño pequeño. Es poco probable que con sólo 5 años (y al que sólo le es posible recordar un período de vida considerablemente inferior) posea un "concepto del tiempo" en cualquier sentido histórico (es decir de un tiempo que se encuentre más allá de su propia experiencia o de su recuerdo personal). Igualmente sería necio afirmar la



posibilidad de inducir a unos niños pequeños a cuestionar los "datos" históricos.

Sin embargo, incluso en los muy pequeños, se encuentran latentes, preparadas para despertar, las semillas de la formación de un concepto histórico específico. La niña de 5 años que escucha a su abuela hablar de su infancia y de como jugaba con los "tesoros" de sus abuelos se vuelve consciente, si bien de un modo sutil, de que hubo un tiempo en que ella, la niña, no existía.

Los conceptos cruciales para la reflexión histórica (cronología, cambio y continuidad, causa y efecto; la capacidad de sopesar los datos, de mostrarse escéptico y de identificarse con personas de un tiempo pasado) pueden evolucionar desde puntos de partida insignificantes. Sin embargo, es posible dejarlos al azar.

Enseñar supone una intención, la de que a través de la actividad del profesor se desarrollen los alumnos como individuos reflexivos, preocupados por los demás y responsables y de que adquieran unos conocimientos, conceptos, ideas y destrezas en una serie de áreas de materias específicas.

Eso exige que los estudios históricos en la escuela primaria deban diseñarse de modo que desarrollen y amplíen la comprensión del niño a través de una variedad de actividades (véase página 120) que estimularán una conciencia más profunda de la amplitud de la indagación histórica. Al mismo tiempo han de proporcio-

nar una oportunidad para un estudio detallado. Este doble enfoque permitirá al profesor desarrollar la noción de que las preguntas que podemos aplicar a un tema como el de los egipcios son, en principio, las mismas susceptibles de plantearse sobre la época victoriana; y proporcionará a los alumnos la oportunidad de penetrar aún más en un sector específico del pasado y de utilizar sus crecientes destrezas para desenmascararlo.

John Fines indica que la propia amplitud de los conocimientos necesarios antes de comenzar un estudio eficaz de cualquier tema histórico agrava las dificultades de la enseñanza de la historia en nuestras escuelas. Sin embargo, se muestra escéptico de que se logre gran cosa cuando se insiste primero en que los chicos "aprendan los conocimientos" (es decir los hechos). Escribe:

aprendemos unos conocimientos, no recurriendo a la memoria como hace un actor, sino a través de la acción, del uso... aprendemos un conocimiento cuando cobra un sentido para nosotros (3).

Dicho de otra manera, poseemos un conocimiento cuando se convierte en "nuestro", porque es "nuestro", tenemos una relación personal con él. Esta relación hace significativo el conocimiento. No es probable que un conocimiento arraigado personalmente de este modo desaparezca tan pronto como haya concluido la lección o pasado el momento del examen.

Lista de comprobación de conceptos

Entre los *conceptos específicos de la historia* figuran:

- una apreciación de la importancia de los datos, tanto primarios (por ejemplo, un artefacto, un edificio) como secundarios (por ejemplo la descripción contemporánea de un acontecimiento)
- una apreciación de la cronología y de la secuencia,
- una apreciación de la causa,
- un sentido de identificación,



- una apreciación de la continuidad y del cambio,
- el desarrollo de una imaginación histórica,
- una conciencia del empleo correcto del lenguaje específico usado por los historiadores. Tomando ejemplos del Ciclo 2 (4), tendrían que figurar palabras como parlamento, monarca, guerra civil, bracero, conversión, colonización, invención, clase, depresión, conquista, señorial, red, herencia y autoridad.

Entre las *destrezas generales que facilitan, el desarrollo de conceptos* figuran las capacidades para:

- descubrir información a través de una variedad de fuentes, por ejemplo, libros, mapas, cuadros, diagramas, dioramas, objetos, emplazamientos, edificios, tablas matemáticas, conversaciones con ancianos (es decir, comentarios orales acerca del pasado que recuerden);
- observar, escuchar y anotar;
- registrar de distintas formas (por ejemplo: con la palabra escrita en todas sus modalidades; con el dibujo, la pintura y la fotografía; con diagramas y gráficos; con maquetas);
- comunicar mediante anotaciones personales, la expresión oral, la representación dramática y el movimiento;
- traducir la información obtenida de un modo determinado y presentarla de otro (por ejemplo una vasija observada en un museo y descrita con palabras; un acontecimiento hallado en un libro y expresado a través de la representación dramática);
- seleccionar, organizar y presentar la información, para comprobar ideas;
- recordar información previamente aprendida.

Examen de algunos conceptos

Cuando se trata de atender al desarrollo conceptual de los niños, los profesores se enfrentan con una tarea abrumadora. Un concepto no se desarrolla por igual, ni se corresponde directamente con la edad. Por eso, los apartados que siguen tratan de hacer poco más que arrojar una luz sobre los conceptos peculiares del estudio académico denominado historia. Desde luego, los conceptos no se enseñan directamente como un ejercicio. Cada tópico de historia tratado por un chico, un grupo o una clase tiene que hallarse conformado de tal manera que destaquen los elementos (y destrezas) que proporcionan validez a la historia como estudio académico. Es posible abordar aisladamente algunas de las estrategias que se incluyen (por ejemplo: "Acontecimientos de mi vida"; en cuadro 2.2). Conviene examinar otras dentro

del contexto de un tema específico ("Secuencia de la jornada"; en pág. 102); como parte de una actividad de matemáticas; dentro de una lección de lengua ("Secuencia gráfica", en pág. 102); como elemento de un tema sobre historia de una familia ("Cronología familiar" en pág. 107).

Tiempo, secuencia, cambio

Si la historia es el "estudio del hombre en el tiempo, de los muertos y de los vivos" (5) y de los acontecimientos registrados y no registrados, significativos y oscuros, entonces los niños, a la hora de llegar a entender la historia, necesitarán que se les muestre que también se refiere al cambio dentro del marco temporal. El concepto de secuencia (del ordenamiento de los hechos históricos) es para los niños uno de los más difíciles de captar.



Quizá quede esto mejor ilustrado por el número de libros y de tareas de las escuelas primarias que parten del pasado nebuloso y se desplazan hasta nuestro mundo contemporáneo. ¡La secuencia refleja así, a menudo, la actitud implícita de que unas civilizaciones inmaduras y simples no requieren más comprensión que las de unas mentes sencillas! Supone enseñar a un niño de 7 años los trogloditas y a su hermano de 11 el hombre del espacio... A ello acompaña la opinión tácita de que los pueblos primitivos eran simples y toscos, que la historia se refiere a un constante perfeccionamiento de los niveles personales. Quienes alzaron los monumentos megalíticos no tendrían *Dallas* ni calefacción central, pero eran capaces de reflexionar, construir y organizarse en un estadio complejo. Así pues, el programa que elaboremos debe tratar de mostrar una secuencia de acontecimientos sin que parezca que estamos comparando de un modo desventajoso el pasado con el presente.

La secuenciación ilustra un aspecto del cambio histórico. Otro elemento igualmente importante es el cambio gradual y casi inadvertido que se halla implícito en cualquier proceso vital. El cambio histórico constituye una paradoja. Existe una alteración y, sin embargo, hay semejanza e identidad.

El cambio histórico es a menudo lento y casi imperceptible. Es preciso no presentar la historia en una escala de tiempo demasiado grande, que puede exagerar el cambio. Por ejemplo, el desarrollo de la rueda es un tema popular en muchas escuelas pero a menudo el paso de los trineos y los rodillos al carro, la locomotora y el automóvil se ofrece como una serie de saltos gigantescos. Los saltos a través del tiempo pueden ilustrar el cambio por contraste; pero en poco contribuyen a ilustrar su naturaleza. Es posible presentar como héroe al joven Ricardo II, pero esa imagen heroica encaja mal con sus años posteriores. Sin embargo, joven o viejo, siguió siendo el mismo Ricardo. Esta visión del cambio puede ser entendida incluso por niños muy pequeños. Son ahora lo que no eran cuando nacieron. Han cambiado y sin embargo son los mismos (6).

Anne contemplaba unas fotografías "Ésta era yo de bebé. Ésta soy yo en la fiesta de Navidad ¿Sabías que estaba yo en esas fotos? Porque he crecido". Anne tenía 6 años.

Esta breve ilustración sirve de introducción útil al trabajo de investigación desarrollado por John West. Su estudio, basado en escuelas primarias de Dudley, pretendía explorar las formas en que reaccionan los niños ante un material histórico. Para descubrir si eran capaces de establecer una secuencia, les presentó material representativo de una época determinada (por ejemplo, el dibujo de una herramienta de la Edad de Piedra, un cuadro que representaba a uno de los soldados del rey Carlos I, una fotografía de un caballero eduardiano). Luego les pidió que colocasen esos documentos en un orden cronológico. Con tal de que los ejemplos empleados no fuesen oscuros (es decir, que correspondiesen al ámbito de su probable capacidad, interpretativa) y no se hallaran demasiado próximos en el orden cronológico, la gran mayoría de los niños de 10 años fueron capaces de establecer una secuencia correcta. La tasa de éxito descendió de un modo espectacular cuando empleó documentos en vez de objetos/reproducciones.

El estudio de West abarcó a 750 chicos de edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Ese grupo no fue seleccionado por su cociente intelectual ni por su condición social. Como el estudio había de constituir el núcleo de una tesis académica sobre la capacidad de los niños para reflexionar históricamente, se les proporcionó una enseñanza regular y continuada que les estimuló a desarrollar destrezas apropiadas la investigación de West indica que los niños de primaria son capaces de establecer secuencias. Advirtió también que los de 11 años podían emplear un lenguaje técnico con una facilidad muy superior a la del grupo de control. Eran más conscientes de que el material que se les presentaba como "datos" nunca debería ser aceptado sin poner en tela de juicio las fuentes y el motivo (7).



No es probable que los chicos capten rápidamente la idea de secuencia. Por eso resulta importante situar dentro de su contexto histórico más amplio el período que se estudia mediante referencias regulares a épocas históricas aceptadas en términos generales (por ejemplo, Edad de Piedra, época sajona, victoriana, etc.) Al mismo tiempo puede hacerse referencia a la secuencia dentro del estudio de un tópico histórico específico Oliver Cromwell, por ejemplo, vivió en el mismo tiempo que Carlos I, pero también le sobrevivió Samuel Pepys fue contemporáneo de Cromwell, pero presenció la restauración de la Monarquía y sobrevivió a la peste de 1665 y al incendio de Londres de 1666.

En el aula pueden emplearse cronologías para mostrar tanto la secuencia amplia de la historia como los cambios más sutiles que se operan en períodos más breves de tiempo. En la cronología amplia es posible agrupar imágenes de Carlos I, Cromwell y Pepys (8), como personas que vivían durante el período de los Estuardos; sin embargo también podrían ordenarse respecto al año de su nacimiento o de su muerte, para establecer un esquema más preciso de la secuencia. Si se adopta este enfoque amplio y a la vez de detalles precisos, se puede desarrollar a lo largo del año escolar una amplia cronología con minicronologías para cada uno de los trabajos o tópicos abarcados.

Estrategias-secuencia

1. Debatir el orden en que se realiza una actividad simple, por ejemplo, vestirse, bañarse, preparar un bocadillo, emplear la calculadora para determinar el resultado de $7 \times 6 - 3$, comprar un bollo. Explorar modos de presentar esta actividad verbalmente, por escrito, con un dibujo o con un diagrama.
2. Establecer la secuencia de la jornada escolar.
3. Establecer la secuencia de la jornada de cada niño ¿Cómo encajan en la anterior (2) estas formulaciones de secuencias individuales?
4. Organizar un "juego" de secuencia: disponer una colección de fotografías de personas, objetos, máquinas, edificios. Deben corresponder a diferentes épocas históricas, por ejemplo, romana, sajona, normanda, Tudor, georgiana, victoriana y contemporánea. Permita que, inicialmente, el grupo intente establecer la secuencia dentro de colecciones de objetos específicos, por ejemplo, ropas, armas, naves, casas, etc. Cuando el grupo realice con bastante habilidad las secuencias de estas subseries, mézclelas para proporcionar mayor complejidad a la actividad.
5. Seguir con sesiones basadas en estudios locales con exploración del entorno inmediato de la escuela y estimulando a los chicos a fechar y ordenar en una secuencia determinados edificios. Luego pueden dibujarlos y situarlos en una cronología (véase Figura 2.6).
6. Exhibir tres (o más) imágenes relacionadas entre sí de algún modo por ejemplo, Imagen 1: una madre acoge a sus hijos; Imagen 2: una casa en un bosque; Imagen 3: los niños solos en un sombrío sendero del bosque.

Construir un relato sencillo a partir de esas imágenes. Examinar luego cómo emerge una historia diferente al cambiar la secuencia. Empleando el ejemplo anterior ¿cómo cambia el relato si el orden de las imágenes es 3, 2, 1 en vez de 2, 1, 3? Estimular a los niños a ordenar su propia serie de imágenes para explorar las variaciones de secuencia.



Tiempo histórico

El cambio se opera dentro del contexto del tiempo histórico. Los comentarios de Jacqueline sobre acontecimientos memorables de su corta vida (véase Figura 2) se enmarcan en un calendario convencional. Se invita a los niños a que anoten acontecimientos que suponen "hitos" en sus vidas. Para proceder con precisión, cada niño habrá de consultar a "expertos" en el pasado (es decir su madre y su padre). Los niños no viven ni crecen necesariamente en este tipo de tiempo enmarcado por el calendario. Para los pequeños, la idea del tiempo es personal y en nuestros términos de adultos puede parecer incierta e informe. Pero aunque el *sentido del tiempo* del niño no sea el mismo que el nuestro (es decir el verbalizado e integrado en años, meses, días, horas y minutos), no se deduce de ahí que los chicos carezcan de un sentido del tiempo. Su tiempo no es el del reloj digital sino el que refleja y se corresponde con el flujo y reflujo de su vida cotidiana. Cuando está a punto de suceder algo interesante el tiempo transcurre lentamente. Cuando ya se ha producido el acontecimiento (por ejemplo, el día de Navidad), queda a menudo relegado al basurero del ayer.

En un estudio en pequeña escala realizado con un grupo de niños de 5 y 6 años, Joan Blyth llegó a la conclusión de que poseían un cierto entendimiento de la "antigüedad" clasificando el tiempo en divisiones de muy, muy viejo; viejo; no viejo. Esta investigadora observó que "viejo" significaba cosas diferentes a cada uno de los seis niños que emplearon esta palabra... pero que suponía "algo para todos ellos". Advirtió también que las fechas carecían de significado a menos de que guardaran una relación personal con el niño en cuestión (9).

Esto refleja mis propias observaciones sobre los niños y el tiempo. Antes de que los pequeños acudan a la escuela, el tiempo en el sentido del calendario supone muy poco en su con-

ciencia. Para ellos el tiempo es mucho más laxo, poético incluso.

*Llegan los días.
Nos despiertan,
una y otra vez.
¿Qué vivimos sino días? (10)*

Si bien puede que los niños pequeños sean incapaces de captar las divisiones establecidas por el tiempo del reloj o una cronología ordenada que se prolongue hacia atrás en el pasado, sería falso suponer que dentro de cada grupo de edad de una escuela todos tienen un sentido del tiempo poco desarrollado. Aunque el trabajo con niños pequeños puede muy bien centrarse en las particularidades inmediatas de la vida cotidiana, algunos chicos son también capaces de captar el tiempo en un nivel más profundo.

Tras un período de varias semanas en que estudió la aviación. David de 6 años de edad, observó: "Mi abuela nació en 1903. Ése fue el año en que volaron por vez primera los hermanos Wright. Mi abuela vive todavía ha conocido todos los progresos de la aviación desde los Wright al Concorde". Terence, también de 6 años, se mostró muy impresionado por la muerte repentina de un amigo íntimo de la familia que había fallecido a los 35 años. Comentó que su madre tenía la misma edad.

Anne, de 9, era lingüísticamente menos ágil que David. Pero sus observaciones al comprar un mosaico medieval en unas excavaciones contenían también una sensación del pasado relacionada con el presente. Prefirió un mosaico muy agrietado a otro vidriado, más bonito. Cuando le pregunté la razón contestó: "Éste tiene la huella de la pata de un perro muy, muy muerto". "¿Muy, muy muerto?" pregunté. "Sí. Muerto es como ahora. Muy muerto es de hace años. Muy muy muerto es algo tan lejano que no te lo imaginas".

Atraídas por la claridad de la cronología sucesivas generaciones de profesores han instruido



a sucesivas generaciones de chicos para que considerasen la historia como un ejercicio de saltos en fechas. Pero los niños muy pequeños no necesitan la cronología para experimentar la historia. Sólo requieren concebir un acontecimiento como sucedido en el pasado o dicho de otro modo ver el pasado como complemento del presente (11).

Esto no supone rehuir cuestiones que son cruciales para un entendimiento de la historia,

como secuencia y cambio. Con niños de 5 y 6 años es preciso enfrentarse al pasado dentro del presente. ¡Y quizá al presente como pasado en el futuro! "Érase una vez... Hace mucho, mucho... Un día antes de que nacieras... ahora... ayer... no ahora... mañana" pueden conducir a preguntas sobre las diferencias entre ahora y entonces, de tiempo y de lugar. Pero el relato habrá conseguido su propósito aunque sólo

TODO SOBRE MÍ, por Jacqueline

Mi edad

- 0 Nací el 23 de abril de 1981 a las tres de la mañana.
- 1 Pesé 2.8 Kg. Nací en el Hospital General de Exeter.
- 1 Mamá y papá se mudaron de St. David's, Exeter, en octubre de 1982.
- 2 Se instalaron en St. Austel. Yo fui también.
- 2 El 7 de junio de 1983 nació mi hermana Ruth. Es pelirroja y ahora usa mi
- 3 cochecito.
- 3 Murió mi abuelo Blake.
Era muy viejo (78 años).
Yo fui al entierro.
- 4 No lo recuerdo muy bien.
- 4 Ingresé en la guardería.
Lloré al entrar.
- 5 Pero me gustó.
- 5 Entré en la escuela.
Me rompí un brazo el primer día.
- 6 Me caí en el patio.
- 6 Cuando estaba en clase de la Sra. Smith, visitamos una granja.
Había algunos caballos.
Nos llevaron en el carro grande del granjero.
- 7 Eso fue el verano pasado, en julio de 1987.
- 7 Ahora tengo 7 años.
Mi cumpleaños fue en Abril.
Me regalaron una conejita y una conejera para guardarla.
Se llama Floppy.

Figura 2. Acontecimientos de mi vida.



contribuya a determinar que "ahora" y "entonces" poseen semejanzas y diferencias. Retrotraer a los niños a un mundo en que "era" se convierte en "es" en donde puedan identificarse con unos personajes en términos de "ahora" (mientras que cada personaje tiene un futuro desconocido) proporciona una experiencia capaz de desempeñar un papel crucial en el desarrollo de su pensamiento (y en definitiva de su entendimiento de la historia). Dentro de casi cualquier relato seleccionado para niños pequeños, los personajes poseerán una identificación con su propio pasado ficticio o legendario. Para los niños que observan la acción el tiempo se halla en suspenso. En un nivel de adulto a esto es quizá a lo que alude el historiador francés Braudel cuando señala que los historiadores necesitan contar con la capacidad de desplazarse a un pasado no familiar (12).

Las observaciones personales de los chicos indican que nos equivocamos al suponer que como les resulta difícil captar el mundo adulto ordenado por el tiempo, dicho tiempo posee para ellos una escasa significación. Pero si lo definimos en el sentido en que lo emplean los niños pequeños, es decir "cualquier tiempo antes de ahora", podemos utilizarlo como base sobre la que construir un entendimiento de la dimensión y difusión del tiempo histórico West (antes citado) adopta una postura similar. Se dice que "los niños no tienen un concepto del tiempo y sin embargo esos mismos pequeños son capaces de abordar en otras áreas del curriculum conceptos igualmente desconcertantes y complejos (7). Esta opinión se halla respaldada por el folleto del HMI sobre los enfoques de la enseñanza de la historia.

Es posible que resulte útil centrarse menos en el tiempo histórico y más en una comprensión de la cronología histórica... La habilidad de concebir la duración del tiempo histórico y la diferencia entre, por ejemplo, 500 y 2.000 años resulta difícil para los pequeños pero también para la mayoría de los adultos (13).

En un informe publicado en 1963, Gustav Jahoda indica que los niños menores de 9 años carecen de una perspectiva del tiempo.

Es superficial y se vuelve confusa más allá de un lapso de una o dos generaciones... hacia los 11 años comienzan a desarrollar el concepto de tiempo histórico (14).

Esta opinión se halla confirmada por West (7), quien observó que incluso a los 11 años, los chicos aun tendían a razonar en términos operacionales concretos (es decir durante la etapa piagetiana que precede al pensamiento abstracto formal)

Nada de esto supone que no pueda introducirse o entenderse la idea de cronología. Los niños necesitarán adquirir hitos para empezar a apreciar la secuencia y asimilar lentamente tales puntos de referencia que les permitirán conseguir un cierto entendimiento de su propia posición en el tiempo.

West llega a la conclusión de que las dificultades de los chicos a la hora de comprender proceden de dos causas principales. En primer lugar, carecen de un vocabulario básico. Y por eso necesitan que se les enseñe. Así se insiste en *History in the Primary and Secondary years - an HMI view*.

La historia exige una capacidad de advertir los significados y las implicaciones del lenguaje... El estudio de la historia contribuye al desarrollo del lenguaje. Cuanto más seguro y juicioso sea el empleo que del lenguaje hagan los alumnos, mejores historiadores serán (13).

En segundo lugar (señala West) los conceptos subyacentes al lenguaje son a menudo matemáticos y resultan entendidos sólo en parte. Eso significa que no debemos dejar al azar el desarrollo de conceptos y su correspondiente lenguaje (7). Sea cual fuere el modo en que organicemos nuestro calendario (estudios integrados dentro de una jornada integrada o lecciones centradas en una materia formal), no podemos ignorar las implicaciones.



Estrategias para el "tiempo"

Montar una cronología en torno de la clase.

1. Para niños pequeños (5-7 años) la cronología puede relacionarse con el pasado más inmediato, indicando el año en que nacieron la mayoría de los alumnos de la clase y la posición probable de los años de nacimiento de sus padres y abuelos (véase Figura 3). Será posible complementar este diagrama con fotografías de la familia o dibujos de los niños.

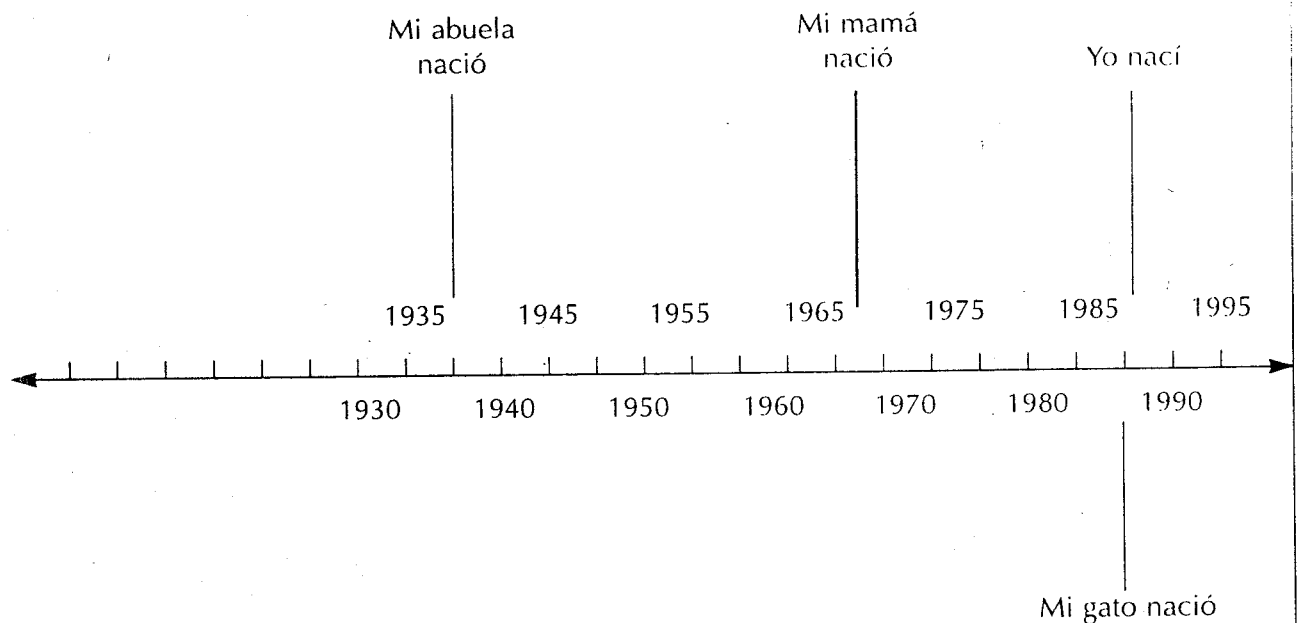


Figura 3 Cronología personal.

2. Para chicos de cuarto a sexto la cronología puede abarcar un período más amplio, indicando las épocas principales de la historia de Inglaterra, Gales o Escocia, es decir prerromana, romana, sajona, normanda, medieval, Tudor, Estuardo, georgiana, victoriana, eduardiana y contemporánea. La cronología debe hallarse expuesta de modo que siempre sea posible tomarla como referencia (por ejemplo, en la forma de un atractivo friso a lo largo de uno de los muros del aula). Resulta útil que a este gráfico se le considere "mejorable" en el sentido de que el profesor y los chicos añadan información a lo largo del año. Aparte del punto O de la cronología (la idea de antes y después de Cristo), las fechas no son demasiado importantes, aunque deberán anotarse y actuar como hitos aquellas que se repitan continuamente (por ejemplo 1066, 1815, 1914), escogidos por los propios chicos. El impacto del gráfico debe inducir en los alumnos una apreciación de la escala del pasado, a la que puede llegarse incluyendo una escala personal en contraste con el gráfico amplio.
3. Cada chico podría construir su propio diagrama cronológico de la historia inglesa, galesa o local. Eso significará la anotación de puntos que interesen personalmente al alumno en cuestión; puede tratarse de cuestiones amplias (por ejemplo, acontecimientos) o específicas (el cambio de la industrial de los estilos arquitectónicos, de las armaduras y las armas, de las naves).



4. La presentación y estudio del tiempo posee unos vínculos obvios, con el trabajo en matemáticas. ¿Cómo es posible expresar una idea abstracta (como el tiempo) en forma gráfica, mediante imágenes o por escrito? Las Figuras 4-6 muestran diferentes modos de proceder, basados en un estudio de la iglesia de St. Peter y los edificios colindantes. La constitución de cronologías puede considerarse así como una actividad de base matemática (más que histórica).
5. Imaginación: invite a los chicos a comentar y debatir lo siguiente:
- *¿Qué cosas escogerías a la hora de seleccionar entre las que posees en todo momento? ¿Qué revelarían sobre ti a las personas que vivan en el futuro?*
 - *Si pensaras en enterrar cosas para informar sobre tu escuela a los futuros arqueólogos ¿qué cosas pondrías en tu cápsula del tiempo y por qué?*
 - *Si tuvieras que escoger en tu ciudad un edificio para que durase los próximos dos mil años ¿cuál elegirías y por qué? ¿Qué revelaría a las gentes de entonces sobre tu sociedad?*
6. Construya para los chicos cajas cronológicas. Recoja objetos o imágenes que se extiendan de pasado al presente. Guárdelos en cajas de zapatos. El contenido de cada caja podría reflejar modos específicos de pensar sobre el tiempo:
- *Época*, por ejemplo: de victoriana a contemporánea. En el contenido de tal caja podrían figurar un penique victoriano, una botella de cerveza de jengibre, un sello de Jorge VI, un distintivo militar, un disco de 78 revoluciones por minuto, la fotografía de un Spitfire, una moneda de tres peniques unas tijeras de plástico y el emblema de un club de futbol.
 - *Materiales*, es decir cómo ha cambiado su uso a lo largo del tiempo. Esta es una caja de preparación más difícil. Puede contener objetos hechos principalmente de un solo material (por ejemplo, cristal/metal/papel/piedra/plástico/madera/arcilla/cuero/hueso/tejido) o una gama de objetos que, aunque constituidos por materiales diferentes, proporcionen indicios sobre su uso y edad. En tal caja podría incluirse una cartilla de racionamiento o una tarjeta de identidad, un fósil, un broche victoriano, una botella de cierre de bola, un apagador de velas, un utensilio antiguo (como un bolillo para hacer encajes), un enchufe de dos vástagos, una llave grande de hierro, una fotografía tomada en los años veinte, una pluma de ave, un pedazo de madera o de piedra grabada o tallada.
 - *Estilo*, es decir el modo en que el diseño ha cambiado a lo largo del tiempo. Esta característica puede quedar reflejada a través de imágenes. La caja contendría quizá dibujos y fotografías de una fortaleza romana, una iglesia sajona, un castillo normando, una mansión medieval, una casa Tudor, una residencia del tiempo de los Estuardo, una casa georgiana, una fábrica victoriana, una central eléctrica nuclear, un supermercado y el patio de un garaje de los años treinta.
 - *Tecnología*. Esta caja es similar a la antes descrita. Contiene imágenes de diversos objetos cotidianos que reflejen el cambio tecnológico, por ejemplo, una hacha de sílex, un cuchillo medieval, un peine romano, dos tipos de abrelatas (de hoja, manual o giratorio montado en una pared) un velocípedo, un automóvil de principios de siglo, una escoba, una aspiradora moderna, una cocina de carbón, un horno de microondas, una radio de los años treinta, un equipo estereofónico de los años noventa, monedas antiguas y una tarjeta de crédito.
- Estimule a los chicos para que examinen los contenidos de cada caja y luego los agrupen y ordenen, justificando su clasificación.



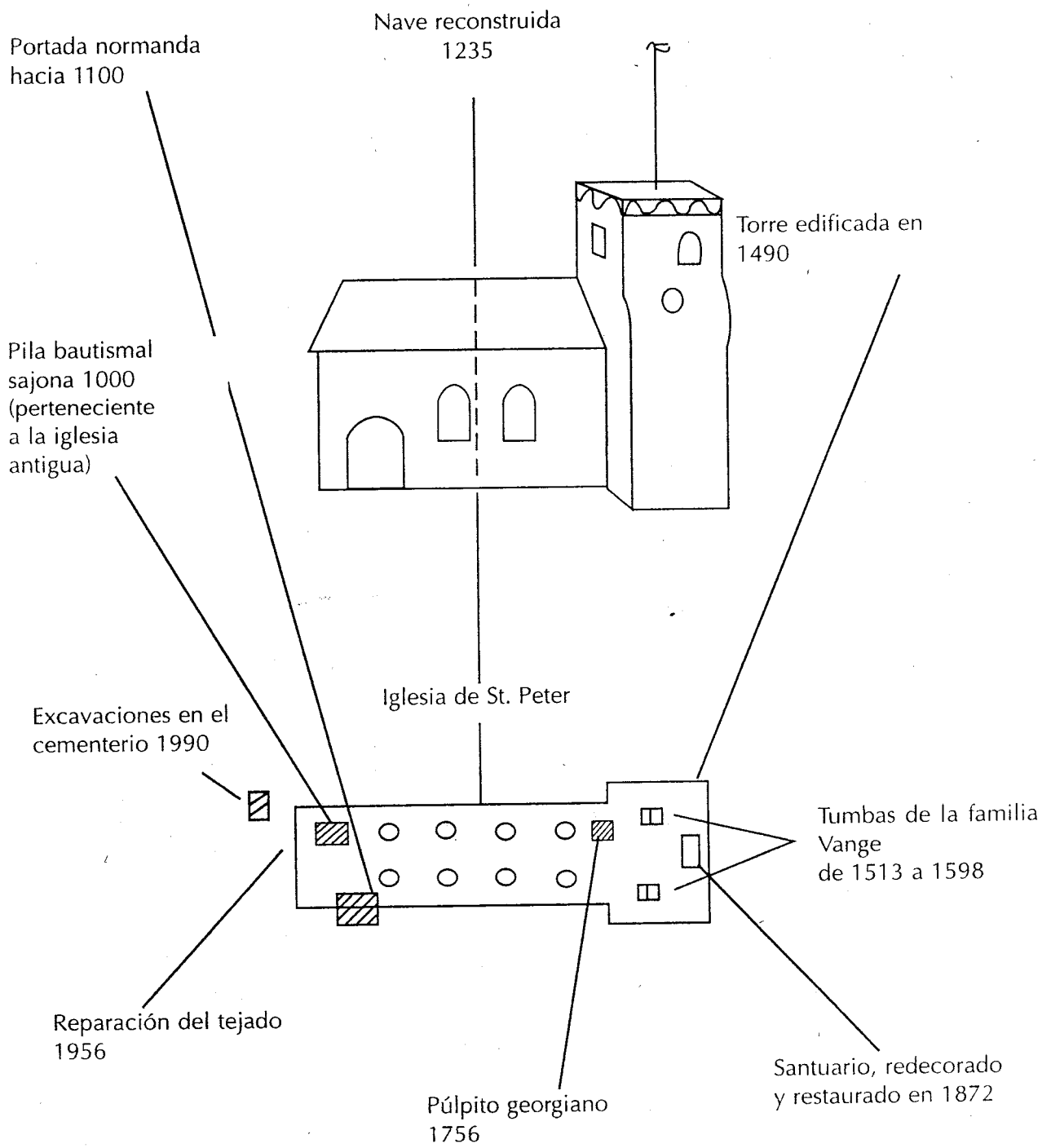


Figura 4 Un diagrama cronológico. Empleo de un edificio histórico para mostrar los cambios acontecidos a lo largo del tiempo.



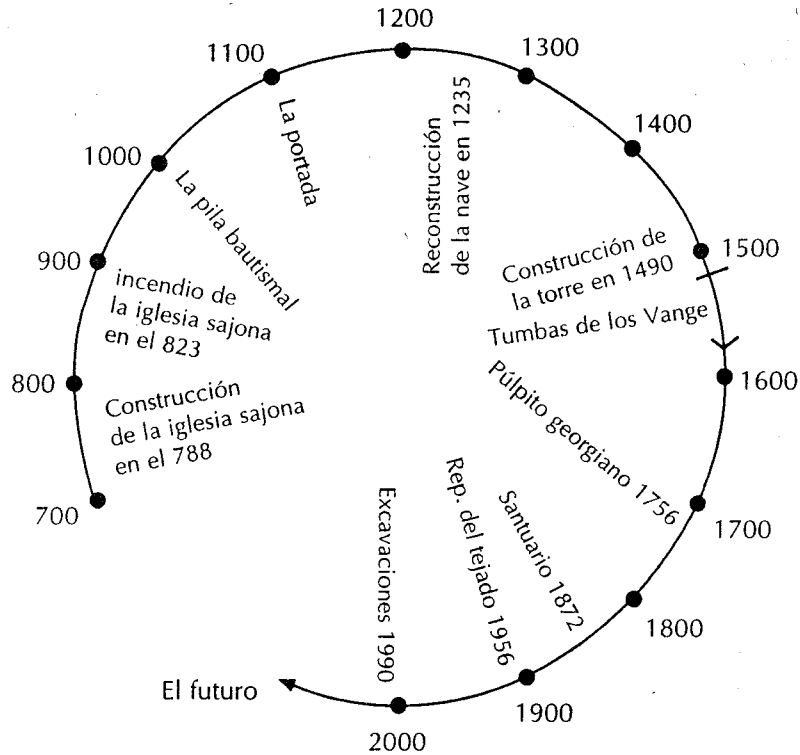


Figura 5 Un diagrama cronológico circular, la iglesia de St. Peter.

Identificación histórica

La identificación histórica constituye la capacidad de lograr una apreciación informada de las condiciones o de los puntos de vista de otras personas del pasado. Depende de una interpretación imaginativa de los testimonios y de una habilidad para tomar conciencia de los anacronismos (15).

Superficialmente, es posible que parezca fácil que unos niños pequeños, dotados de una gran fantasía, penetren en un tiempo pasado. En un libro publicado en 1959, R. J. Unstead, un entusiasta profesor de primaria y escritor, describió el modo de emplear el mundo infantil de la fantasía como medio de conducir a los niños al pasado. Señaló:

La falta de experiencia y de ideas preconcebidas de un niño constituye una ventaja para que

pueda penetrar en la vida de una aldea lacustre o de una antigua mansión con la misma facilidad y disposición que le permite transformar una colección de latas viejas y de tablas en un campamento indio (16).

La identificación requiere algo mas que latas y tablas. La sensibilidad histórica es algo más que un juego infantil. Exige que los vivos perciban y comprendan las cosas del modo en que fueron percibidas y comprendidas por unos seres muertos hace ya mucho tiempo. La aparición del cometa Halley es acogida con entusiasmo por los científicos modernos. Para los sajones significaba temor y funestos presagios. El hecho de que Alfred dejase quemar unos bollos no significa que, cuando se cuente lo sucedido a una niña de 7 años, ésta vaya a identificarse con él porque le resulte comprensible. Si Alfred dejó que se quemasen unos



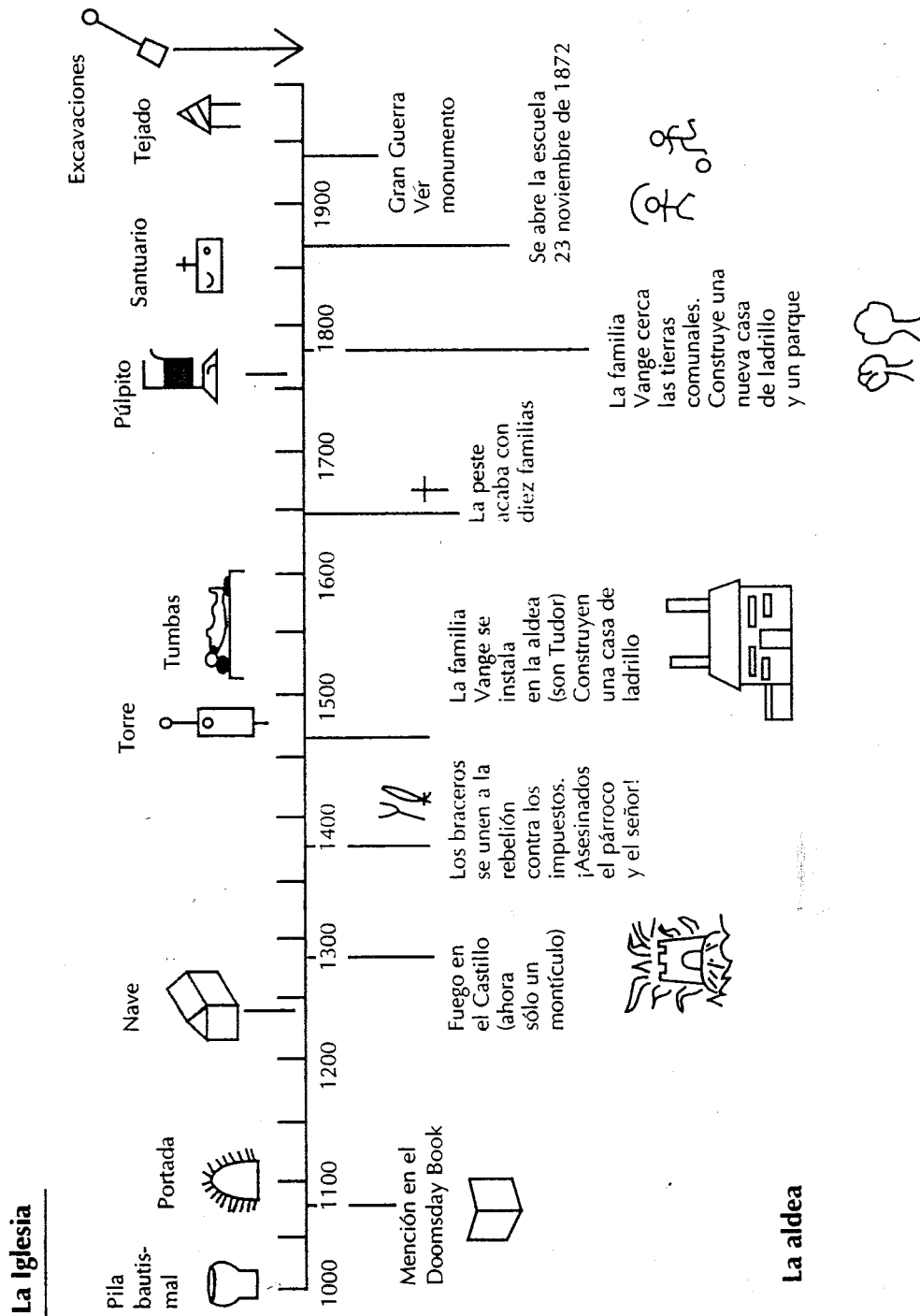


Figura 6 Un gráfico cronológico lineal.

bollos, el relato dice más sobre su estado mental que de su habilidad como cocinero, complejidades que difícilmente podrá compartir una niña de 7 años.

El historiador francés Marc Bloch cuestiona el nivel en el que podemos identificarnos con el pasado. Como los niños saben lo que significa ser humano, son capaces de relacionar su humanidad con la de otra persona. ¿Puedo sin embargo como individuo, se pregunta Bloch, proceder *realmente* así sin haber tenido antes una experiencia similar? Tras la caída de Francia en 1940 escribió:

Derrota. ¿Conocía yo verdaderamente el pleno sentido de esta palabra? ¿Sabía lo que significa para un ejército ser aplastado, para un pueblo enfrentarse con la derrota? En un último análisis, partiendo de nuestras experiencias cotidianas y marcándolas con nuevos tintes, tomamos los elementos que nos ayudan a restaurar el pasado (17).

La capacidad que cualquiera pueda tener para identificarse estará determinada por sus propias experiencias, reales o emocionales. Observe a unos niños de 5 años contemplando una obra de teatro. Todos sus cuerpos parecen expresar su participación. Aparece una bruja que se apodera de dos pequeños. La audiencia se identifica con los jóvenes actores y comparte su miedo y su ansiedad. Libres ya del sortilegio, como los actores, los espectadores se relajan y ríen. La tensión ha desaparecido.

Esta capacidad aparentemente innata de responder al dilema de la condición humana se refleja de muchas formas. Pocos serán los adultos que no se conmuevan al asistir a una representación del *Rey Lear*, que no sientan piedad y compasión cuando en la pantalla del televisor aparecen vacilantes y cojeando unos famélicos niños sudaneses.

Esto indica que los niños pueden ser capaces de relacionarse con personas que vivieron en otro tiempo y en otro lugar cuando se les muestra que tuvieron una dimensión humana. Esas personas del pasado comían, se vestían,

jugaban, se acicalaban, disputaban, se casaban, construían casas, contaban historias, adoraban a dioses, interpretaban música, criaban a sus hijos, morían... hilos de vida que resultan comprensibles a través del tiempo porque corresponden a toda época. Dicho esto, debemos cuidar de no tergiversar la dimensión humana. Podemos, por ejemplo, invitar a un niño de 10 años a que imagine lo que significaría trabajar en una plantación de algodón del Sur de los Estados Unidos al comienzo del siglo XIX. Quizá nos sintamos impresionados por la redacción resultante en la que figure un apasionado rechazo de la esclavitud y la exigencia de la emancipación de los negros. Pero semejante respuesta será forzosamente artificiosa ya que incluso a la persona más formada y madura le resulta difícil rehuir el estereotipo cuando se aventura más allá de los confines del tiempo y del espacio de su propia base cultural.

Sin embargo dentro de esos límites, es preciso estimular a los niños pequeños a identificarse con personas del pasado, a imaginar lo que podía significar ser un deshollinador victoriano o un monárquico que se ocultaba de los puritanos. La incapacidad para la identificación no debe ser considerada como un índice del fallo histórico de un niño, aunque el don de revivir, a través de la imaginación, las acciones y los acontecimientos del pasado proporciona desde luego un valioso punto de partida para el entendimiento.

En efecto, la identificación es un ejercicio de reconstrucción, basado en fuentes que no se hallan muy lejos del propio nivel de desarrollo perceptivo del chico en cuestión. Un niño de 6 años que sea capaz de manejar un hacha de sílex e hincar su agudo filo en un pedazo de madera logrará una cierta comprensión del modo en que pudo haber sido utilizada antaño. En un nivel superior, la identificación requiere del niño que se ponga en el lugar de otro. Es algo que muchos chicos consiguen hacer. Ralph, de 9 años pertenece a una familia de la clase media, bastante próspera. Visitó Oxburgh Hall (Norfolk). Mientras estaba allí vio los



escondrijos usados por los clérigos en tiempos de persecución y aprendió algo sobre las luchas entre el rey Carlos I y el Parlamento. Aquella noche escribió lo siguiente en su diario escolar:

En casa en 1640

He visto chisporrotear la leña y que se acababa la vela. El viento aullaba y golpeaba los postigos. Me acerqué a la chimenea en donde las llamas llegaban muy alto. Me serví cerveza y la bebí mientras escuchaba a mi padre hablar de Cromwell. "A la cama ahora" dijo mi madre. Les besé, les dí las buenas noches y subí por la enorme escalera hasta mi habitación. Antes de meterme en la cama miré por la ventana. ¡El soldado seguía de guardia!

Otra muestra de un nivel más superficial, pero todavía personal, es el relato de Alice, de 8 años, que visitó con su clase el castillo de Chilham, en Kent, en donde el propietario y su esposa tratan de reconstruir la historia, disfranzándose como personajes medievales ante grupos escolares.

Al volver a la escuela decidió presentar su experiencia como si fuese una niña medieval. Su estilo de redacción trató de captar el sabor del período y se hallaba evidentemente influenciada por los libros que había leído:

Acudió a recibimos la rubia Lady Joan, vestida de terciopelo y seda negros. Nos dijo que su caballero vendría a mostrarnos hazañas de su fuerza y su valor. Después nos llevó, toda enojada, hasta el cuarto de baño... Apareció su marido, el caballero, y era muy mayor. Dijo que era "El caballero del Guantelete Negro" y que su magnífico caballo se llamaba Regent. Entonces cargó contra la tabla que colgaba de un palo... Acertó, pero al girar le dio en la espalda y le hizo daño. Atacó una y otra vez. Luego nos dejaron con la dama... (Después de comer) un hombre vino corriendo por el espléndido jardín. En su

muñeca llevaba un halcón...

Nos fuimos a un invento moderno, el tren.

Si utilizamos la clasificación de niveles de identificación de Lee y Ashby (18) basada en su enseñanza y observaciones en la Bramston School de Essex, advertiremos que Alice y Ralph han sido capaces de proyectarse en la situación "para decir cómo sería haber estado yo allí (19), es decir alcanzan el tercer nivel.

No todos los niños de 9 y 10 años son capaces de reflexionar de este modo. El trabajo de Ashby y Lee indica desde luego que algunos chicos de la escuela secundaria quizá no alcanzan nunca ese "tercer" nivel. No debemos sin embargo limitar nuestras expectativas, creyendo que los niños de primaria son incapaces de "dar un salto hasta el pasado" y reaccionar de una manera sensible ante la condición de personas hace ya largo tiempo muertas.

Aidan, de 10 años, "conoció" a Walter Raleigh, a su esposa Bess y al rey Jacobo I en una representación dramática que tuvo lugar en la Torre de Londres. Junto con el grupo de su clase, charló con los actores que revivían el pasado. Al regresar a la escuela impregnado de los elementos contextuales de las biografías de Walter, Bess y Jacobo, escribió lo que sigue:

Tres personas

Tres figuras diferentes,
Personalidades distintas
Walter, tras los muros de una prisión.
Jacobo, un monarca.
Bess, esposa de Walter, el centro de todo.

Walter era un explorador.
En nuevas tierras buscó
Oro, frutos y riquezas para todos.

Jacobo odiaba a Walter
Le acusó de traición
Le condenó a muerte
Pero le mantuvo con vida.



**Bess ayudó a Walter
Trató de liberarle
Confiando en que algún día
Saldría y sobreviviría.**

**El hijo de Jacobo fue a ver a Walter
Walter le había educado
Walter esperaba que le liberase
Cuando llegara a ser rey.**

**Pero el chico, Henry, murió
Y Walter quedó allí
Trece años tras aquellos odiosos muros.**

**Para que le consiguiera riquezas
El rey Jacobo le liberó un día
Y Walter zarpó para Guayana
En "Destiny", su nueva nave.**

**Walter trató de hallar riquezas
Jacobo se mostró cruel hasta el final
Bess siempre estuvo dispuesta a ayudarle
Pero cayó el hacha...**

En el comienzo, Aidan identifica a los protagonistas revelando sus sentimientos por Bess. Se muestra consciente del apoyo que prestó a Raleigh durante su prolongado encarcelamiento. Comparte y se identifica con sus esperanzas. Reconoce y acepta la tristeza y la brutalidad de su frustración definitiva. Este ejemplo indica que puede esperarse de algunos chicos de 10 años que superen la comprensión común y, aun sin llegar al nivel de entendimiento histórico contextual (es decir el nivel 5), sean capaces de identificarse con algunos elementos de la situación en un tiempo pasado y de aceptar que no es posible evaluar simplemente en términos contemporáneos unos acontecimientos históricos.

En estos ejemplos los niños trataron de penetrar en el pasado y de comprenderlo en cierta medida pero para reflexionar de ese modo tuvieron que conocer toda una gama de hechos con los que operar y obtener las destrezas precisas que les permitieran interpretar tales hechos con entendimiento.

Esto posee ciertas implicaciones para el profesor. Significa que éste tiene que ser consciente de la difusión de información que quizá necesiten aprovechar los niños. Habrá que enseñarles destrezas que son cruciales para cualquier estudio, cómo emplear libros de referencia, recoger y acumular información, interpretarla y presentarla. Es improbable que los chicos las adquieran por sí mismos. El modo de lograrlo (es decir formalmente en un período especificado o informalmente a través de su actividad) estará determinado por las estrategias de aprendizaje adoptadas y estimuladas dentro de la escuela.

Según mi experiencia, los niños pequeños son capaces de identificarse mejor con el pasado si se les lleva a lugares que poseen una cierta significación histórica, en vez de limitar su contacto a la historia a la página de un libro. La imaginación y la sensibilidad ante la condición humana dentro de un marco del pasado se promueven con mayor facilidad en los niños pequeños si es posible aguzar sus sentidos. Los escondrijos de los sacerdotes en un libro nunca aparecerán tan terribles y claustrofóbicos como fueron *en realidad* para Ralph en Oxburgh Hall.

Estas destrezas básicas proporcionan el punto de partida. Para cualquier entendimiento de la historia habrá que añadir otro elemento crítico. Si pretendemos comprender, hemos de ser capaces de perder nuestra identificación con el siglo XX, los prejuicios y expectativas de nuestro tiempo y de algún modo adoptar las actitudes y entendimiento de un tiempo pasado; de ver, por ejemplo, el mundo de un legionario romano o de la doncella de una dama eduardiana a través de *sus* propios ojos no de los nuestros.

Este "llegar a saber" a través de una amalgama de sentimientos humanos, de datos históricos (considerados más adelante), un entendimiento del fondo de una época histórica y la capacidad de despojarse de los prejuicios contemporáneos (todos los cuales se hallan conformados y prolongados a través del dominio de simples técnicas de investigación) plantea con-



siderables exigencias en el niño pequeño. Por esta razón es por lo que en los primeros años de la educación primaria sólo podemos promover algunos de estos elementos. Refiriéndonos a la historia de "Cenicienta" ante niños de 6 años, es posible suscitar un sentimiento por ella, pero no debería confundirse con la identificación histórica. Pero la confirmación por parte del profesor de que merece la pena comentar los sentimientos hacia otras personas hará conscientes a los niños de que se trata de un modo válido de reflexionar. Cuando progresen hasta la mitad de la escolarización y se vuelvan capaces de desarrollar conceptos y destrezas adicionales, estarán en mejor disposición para dar un salto hacia el pasado y reaccionar personalmente e identificarse con el período que está siendo "revivido".

A este respecto los estudios históricos que invitan a los niños a mostrar una sensibilidad hacia personas que vivieron en el pasado pueden ampliarse también a temas que posean una dimensión intercultural. ¿Cómo te parece que consideraba un negrero de Bristol su cargamento de esclavos africanos? ¿Cómo podría haber defendido ese comercio? ¿Qué crees que los esclavos pensaban de esas actitudes? ¿Por qué las opiniones contemporáneas son tan diferentes de las que probablemente sustentaba el traficante? Puede que en la escuela primaria se haya abordado el tema de la expansión del Imperio británico. Habrá una probabilidad mayor de lograr un cierto entendimiento del impacto del colonialismo si al comenzar el estudio se ayuda a los niños a considerar la expansión europea desde un punto de vista que no sea simplemente etnocéntrico.

Hay que tener en cuenta un elemento adicional. A los niños pequeños les resulta más fácil relacionarse con un pasado inmediato que con otro remoto. Por ejemplo, muchos profesores de niños de 5 a 6 años les presentan la idea del pasado, refiriéndose al de los

pequeños que, en contraste con el desarrollo del tiempo histórico, constituye desde luego un período muy breve. Esta mirada al pasado se opera con frecuencia a través de fotografías de la familia, juguetes y prendas de bebé. Los patucos de punto que llevaba un niño de 5 años cuando tenía unos días son ya objetos históricos. Representan además objetos con los que el niño puede identificarse. Compárelos con las sandalias de cuero de un comerciante medieval. Desempeñan una función similar pero, careciendo de una relevancia personal, tienen escasa significación para el niño.

Una simple observación de este género no puede presentarse como firme testimonio académico. Sin embargo no conviene rechazar de plano tales observaciones. La enseñanza eficaz a unos niños pequeños se hace con frecuencia realidad a través de un proceso de descodificación, es decir, el profesor ayuda al niño a llegar a un entendimiento, desarrollando un elemento de su mundo personal. De la misma manera que es posible aclarar las abstracciones numéricas a través de ejemplos extraídos de la experiencia cotidiana, las reflexiones sobre un pasado personal pueden conducir al niño pequeño a penetrar en el estudio de la historia.

Por esta razón es por lo que en muchas clases de tercero y cuarto año se enfoca la historia a través de las vidas de los niños, de sus padres y de sus abuelos. La línea cronológica que invariablemente acompaña a este estudio afecta a personas a quienes conocen y a acontecimientos de los que probablemente han oído hablar a través de conversaciones informales, a menudo cuando los adultos están cerca de ellos. No es probable que los cambios en el breve lapso que abarca semejante estudio sean profundos; resulta menor la probabilidad de que el prejuicio contemporáneo enturbie el entendimiento. La identificación no tiene por qué abarcar siglos.



Estrategias – Comprensión

1. Sumerja a los niños en un tema histórico y asegúrese de que puedan acceder a una amplia gama de materiales (textos escritos, fotos, diagramas). La inmersión puede incluir visitas a un museo, una película, un video o un programa de televisión. Hacia el final del tema estimule la "imaginación". El texto siguiente fue redactado por Jonathan, de 10 años de edad, para completar un estudio sobre la "Feria de Bartholomew".

Imagino...

Soy una chica joven. Tengo 28 años y me llamo Mary Elizabeth Hopkins. Trabajo en la Feria de Bartholomew como fenómeno. Al nacer, mi cuerpo y mi cabeza eran del tamaño adecuado pero donde se suponía que tenía que haber unas piernas, hay unos tobillos como palillos y mis pies son diminutos. De pequeña, los niños se reían de mi porque parecía un mono, arrastrando los brazos hasta el suelo. Fui muy desgraciada hasta que, al cumplir los 18 años, me ofrecieron un empleo en la Feria de Bartholomew. Me prometieron dinero si aparecía como una monstruosidad. Así que decidí enseñar mis horribles pies y el modo en que soy diferente de las demás personas. Saqué el mejor partido de mi figura. La gente comenzó a admirarme en vez de reirse de mí.

2. Dé a los niños la oportunidad de reaccionar imaginativamente ante el pasado, ayudándoles a desarrollar una sensibilidad. Para eso hace falta proporcionarles un marco contextual de referencia en el que basar su reacción. El ejemplo que sigue corresponde a Elspeth, una niña de 9 años, después de estar en el andén de una estación ferroviaria ya fuera de servicio.

La estación

Un edificio deshabitado,
Rodeado por la maleza,
Hace ya tiempo olvidado,
Y en vez de carriles, rastrojos.
Aquí,
En donde estoy
Aguardaron el tren
Damas de largos vestidos
Hombres de sombrero de hongo
Chicas y chicos jugaban por el andén
Oirían llegar el tren...
Pero ahora la estación está desierta
En todo tiempo.
Olvidada.

3. Dé a los niños la oportunidad de participar en representaciones, tanto dentro de la escuela como durante visitas. Eso supone vestir trajes de época y plantearse preguntas, por ejemplo "¿es fácil sentarse y andar con guardainfante?" "¿Como tienes que mover las piernas para que no te estorbe un espadín?" "¿Cómo limpiaban en el siglo XVII una mancha de grasa sin agua caliente en abundancia ni detergentes?"

Estimule a los niños a escuchar, aprender e interpretar música del período.



La evocación de unas Navidades victorianas en una mansión señorial próxima a Bodmin determinó la siguiente reacción en un chico de 10 años:

No me hubiera importado vivir en la época victoriana, pero no me habría gustado ser pobre.

4. Lleve a los chicos a museos que presenten una visión general de un período específico del pasado. Anime a los niños a que durante sus excursiones recojan materiales (fotografías, tarjetas postales, libros, etc.) para montar luego una exposición en clase.
5. Visite un museo al aire libre en donde haya una casa tradicional de labranza. Estimule a los chicos a centrarse en aspectos específicos, por ejemplo:
 - Calefacción y alumbrado en el pasado y ahora.
 - Cocinas. ¿Que nos dice la cocina moderna sobre las evoluciones registradas en la tecnología?

Estas investigaciones pueden constituir la base para un debate sobre

- ¿qué nos dicen todos estos elementos acerca del rol de las mujeres fuera de casa y en el hogar ahora y en el período del pasado que investiguemos?
6. Anime a los chicos a que escriban cartas a personajes del pasado, por ejemplo, para protestar ante el señor por haber cercado las tierras comunales y no dejar pacer a las ovejas o porque va a echar abajo la aldea para hacer un parque en torno de su nueva casa de campo; o para darle las gracias por haber contribuido a la construcción de una escuela en la aldea.

Testimonios históricos

La historia, según G. R. Elton, "se refiere a las actividades humanas" (20). La indagación de estas actividades procede del examen de los testimonios que dejaron las personas de otro tiempo. Los testimonios (construcciones, objetos o documentos) proporcionan al historiador la base sobre la que operar y le permiten trasladarse del presente al pasado. Los testimonios que no han sido corroborados por otras fuentes resultan sospechosos. Puede que, como el falso hombre de Piltdown, *parezcan* arrojar una luz sobre el pasado. Pero también es posible que simplemente sirvan para confundirlo y enturbiarlo.

¿Cómo pueden los niños pequeños llegar a un entendimiento de "lo que es ser un historiador"? Rara vez se esperaba de las generaciones

de chicos educados con libros de texto, que presentaban la historia como el desarrollo de un relato, que se preguntasen si realmente asesinó Ricardo III a los príncipes en la Torre o si los datos contemporáneos que le atribuyeron su muerte eran algo más que circunstanciales. ¿Tenemos que formular en cualquier caso a los niños unas preguntas que supongan un entendimiento del oportunismo político o de un material concebido para lograr un fin particular? ¿Pueden los niños llegar a comprender las anomalías de la conducta de los adultos, como paso esencial para ponderar los datos que se les presenten?

De acuerdo con mi experiencia, y a partir de los 8 años, los niños son capaces de formular sus propias opiniones sobre la conducta de los adultos.



Causa y efecto

El análisis de las distintas formas de "estrategias" que figuran en este capítulo ayudará a los niños a lograr un entendimiento de la causa que genera un hecho histórico y a comprender que la mayoría de los acontecimientos tienen una multiplicidad de causas. "Las genuinas explicaciones históricas constituyen necesariamente un intento, exigen valoraciones y deben admitir excepciones" (21). Los historiadores tratan de desvelar el nexo entre un acontecimiento y los numerosos y variados elementos que pueden haberlo ocasionado.

Con demasiada frecuencia los libros de texto, tras exponer un hecho, presentan a los pequeños lectores una razón demasiado simplista. Es mejor ayudar a los alumnos a comprender que los acontecimientos que consideramos significativos se conforman a menudo a lo largo de amplios períodos de tiempo. Por ejemplo, aunque la máquina más pesada que el aire de Wilbur Wright voló en un momento específico (17 de diciembre de 1903) y en un lugar concreto (Kitty Hawk, Carolina del Norte), el hecho representó, en realidad, la culminación de una larga serie de descubrimientos tecnológicos y científicos (acontecimientos en sí mismos) realizados a lo largo de muchos siglos.

A primera vista puede parecer que preguntas de este tipo en las actividades de la estrategia aquí esbozada presuponen que los niños

disponen de un marco contextual completo dentro del cual responder y, desde luego, no es probable que esto ocurra así. Al examinar acciones humanas del pasado y estimular la presentación de alternativas posibles, ayudamos a los niños a entender que las personas reaccionan ante situaciones de diversas formas y que sus respuestas se hallarán determinadas por una amplia gama de actitudes, sentimientos y creencias.

Pero no son sólo estos elementos los que condicionan la respuesta. Por sí mismos, hombres y mujeres no pueden marginarse de las fuerzas políticas, económicas y sociales de su tiempo. También éstas han conformado (y siguen conformando) sus vidas cotidianas. Presentar a Carlos I como alguien que murió por su fe en la naturaleza divina de la realeza es una verdad a medias. Los problemas que le acosaron hubieran podido ser igualmente atribuidos tanto a los efectos inflacionistas del oro del Nuevo Mundo como al idealismo religioso o a la testarudez de los Estuardos.

El planteamiento de estas cuestiones resulta crucial para la enseñanza de la historia. Habrá algunos niños en quienes tales debates suscitarán escasa reacción. Quizá no están conceptualmente preparados para abordarlas. Pero estas ideas *importan* a muchos niños de 10 y de 11 años. Los pequeños pueden carecer de la capacidad de distanciarse de un acontecimiento o de ser imparciales y, sin embargo, esto

Estrategias-Causa y efecto

1. Estimule a los niños a analizar una disputa. La pelea (y quizá los puñetazos) constituyeron el acontecimiento. *¿Cuántas fueron las causas que contribuyeron a este altercado? ¿Tenían estas causas sus raíces en diferentes períodos del pasado?*
2. Reproduzca un juego sencillo (como la oca, las damas o, para niños capaces de mayor complejidad, el ajedrez) con imágenes, con palabras o bien anotando las tiradas del dado. *¿Qué serie de acontecimientos contribuyeron a la victoria/derrota? ¿Cómo, por ejemplo, en el ajedrez llegó a quedar en peligro el rey? ¿Hubiera podido ser diferente el resultado (jaque mate) de no haberse realizado un movimiento específico?*



tiene en sí mismo un valor. En tiempo de paz unos bombarderos con base en Inglaterra lanzaron bombas sobre Trípoli. ¿Es moral matar para detener una matanza?

Vale la pena advertir, de pasada, que cuestiones contemporáneas (como un ataque con bombas, la demolición del Muro de Berlín, la liberación de un activista sudafricano) aparecen en los hogares de los niños a través de la televisión. La "historia presente" proporciona a los profesores una amplia gama de temas para debate. La mayoría de los alumnos habrán recogido alguna información de los medios de comunicación y el entendimiento así logrado puede ser explorado por medio del coloquio en clase. Cuando los niños hayan desarrollado una seguridad para debatir la "historia presente"; se hará más abordable el examen de la "historia del pasado", sobre todo si al estudiar las cuestiones actuales se hace alguna reflexión sobre las formas en que aparece presentada la información y se explora la posibilidad de que existan prejuicios.

Podríamos decir así que al enseñar a los niños conceptos históricos se les ayuda a entender los valores que son cruciales en nuestra sociedad. Como hemos visto antes, también es posible prepararles para enjuiciar cuestiones contemporáneas y liberarles de prejuicios. Sin embargo, sería absurdo creer que esta situación admirable depende exclusivamente de la calidad de la enseñanza de la historia en las escuelas. Una variedad de aportaciones académicas contribuyen a que se desarrolle en los niños una gama de destrezas de la vida; la historia no es más que un elemento de todo esto; aunque, eso sí, un elemento importante.

Los niños necesitan también de palabras para ser capaces de compartir sus pensamientos con otros. Como todas las disciplinas académicas, la historia tiene sus propios términos y frases especializados. Hay que estimular a los alumnos a expresar ideas históricas a su propia manera. "Renacimiento", "poder", "época", "reforma", "justicia" tienen significados claros y específicos. El niño de 7 años que describe

una situación como un tanto "injusta" esta abordando el concepto de justicia en su nivel, del mismo modo que el de 9 años que describe "poder" como "control sobre lo que otras personas quieren". Hacia la mitad de la escolarización los alumnos están ya capacitados ¿para apreciar el significado de términos históricos, a condición de que vengan revestidos con una imagen que puedan abordar. El medio, por así decirlo, conforma el mensaje. La idea de pobreza, por ejemplo, se capta mucho más directamente a través de una descripción de Dickens o Mayhew o contemplando unas imágenes de mujeres y niños del Cuerno de África desesperadamente faltos de alimentos, que por medio de una definición clínica del diccionario.

El "currículum" en espiral

Los puntos de vista antes expuestos apoyan mi opinión de que, en una etapa temprana de la vida escolar (y aquí el nivel general de madurez individual y la capacidad de comunicarse significativamente cobran más importancia que la edad según el calendario), hay que presentar a los niños la "idea" que subyace en el método histórico. Eso supone que los alumnos aprenderán conceptos y un modo particular de abordar la "materia" que consideren. Además este enfoque se repetirá de una manera más profunda cuando se desplacen a través de la escuela. Bruner lo ha llamado *currículum* en espiral. A medida que la espiral se desarrolla hay que:

Repasar ideas básicas, apoyándose repetidamente en éstas hasta que el alumno haya captado todo el aparato formal que las acompaña (22).

En el modelo expuesto por Bruner los elementos de la disciplina son más significativos que el contenido. Se aprenden diversos marcos de referencia vinculados, volviéndose cada vez más claras la significación y la relevancia de



cada marco cuando se adquiere el conocimiento contextual. "El modo que tiene el niño de ver las cosas" (23) se convierte en el puente que aporta un proceso al contenido. Porque si la *naturaleza* de la actividad intelectual de todos los seres humanos es en todas partes la misma, los niños pensarán como los adultos... "La diferencia es de grado, no de género". ¡Esto presupone desde luego que los conceptos puedan ser clara y limpiamente identificados!

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 desde el nivel de comprensión que hayan logrado a través de

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.

Presentada de esta manera, la enseñanza de la historia a unos niños pequeños se centra en el proceso, el desarrollo de actitudes en el modo en que los niños evalúan la información que se les entrega o descubren, y en la adquisición de destrezas en un nivel apropiado para las capacidades de cada alumno. Mediante este enfoque, los niños aprenderán a organizar la información de una manera histórica, a "averiguar" cómo evaluar los hechos que descubran y a comunicar sus hallazgos. Su vocabulario se ampliará cuando utilicen las palabras particulares y específicas que necesiten para explicar sus descubrimientos.

Notas de la lectura

1. La historia en la educación primaria española aparece englobada en el área de "conocimiento del medio natural, social y cultural". (N. del R.)

2. DEARDEN, R. F., Hirst, P. H., Peters, R. S. (1972). *Education and the development of reason*. RKP, Londres, 1972, pág. 251. (Trad. cast.: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea, 1982).

3. FINES, J. (1989). *History Today*, Vol. 39, Junio, pág. 9.

4. Traducimos *Key Stage* por Ciclo. En el Sistema Educativo Británico el *Key Stage one* comprende al alumnado de 5-7 años; el *Key Stage two*, de 7 a 11 años; *Key Stage three*, de 11 a 14 años; *Key Stage four*, de 14 a 16 años. En España los ciclos de Primaria son tres, de dos cursos cada uno: Inicial, Medio y Superior. (N. del R.)

5. BLOCH, M. (edición 1984). *The Historian's Craft*, Manchester University Press, pág. 26.

6. Merece advertirse aquí que las cuestiones de "cambio" e "identidad" se plantean en muy

diferentes disciplinas académicas. Al hacer girar una forma (por ejemplo, la rotación de un triángulo en torno de un eje) podemos preguntarnos: "¿Qué es lo que ha cambiado? ¿Qué sigue siendo lo mismo? ¿Qué es diferente?" Cuando multiplicamos un número por 10 ó por 100, es posible suscitar un comentario acerca de la posición de los dígitos y del valor de su lugar pasado y presente (es decir, después de la multiplicación). A la hora de estudiar las propiedades del agua podemos estimular observaciones sobre la naturaleza del vapor, del hielo o de la condensación.

7. WEST, J. (1978). *Teaching History*, No. 32, Febrero 1982, págs. 33-35 y *Trends in Education*, Publicación de Primavera.

8. Incluimos una nota explicativa sobre Pepys por ser el personaje menos conocido para el lector español.

Samuel Pepys escritor británico (1633-1703). Fue Secretario del Almirantazgo. Es famoso por su *Diario*, escrito en caracteres cifrados, lo que dificultó su edición. Hasta el siglo XIX no se logró descifrarlo por completo y editarlo



públicamente. Sus diarios llaman la atención por la gran sinceridad y fidelidad con la que narra la vida y acontecimientos de su época. (N. del R.)

9. BLYTH, J. (1978). *Teaching History*, No. 21, Junio, págs. 16-18.

10. De "Days", *Collected Works*, Philip Larkin (Faber and Faber, 1988).

11. Tiempo presente y tiempo pasado.

Son quizá presentes en el futuro.

Y el futuro se contiene en el pasado.

(Líneas 1-3, "Burnt Norton" Four Quartets de T.S. Eliot).

12. HEXTER, J. H. (1979). *On Historians*, Collins, pág. 94.

13. DES. (1985). *History in the Primary and Secondary years - an HMI view*, HMSO, Londres, pág. 4.

14. JAHODA, G. (1963). "Children's concepts of time and history", *Educational Review*, Vol. 15, No. 2, University of Birmingham, pág. 94.

15. DES. *History in the Primary and Secondary Years*, op. cit., pág. 59, op. cit. pág. 3.

16. UNSTEAD, R. J. (1959). *Teaching History in the Junior School*, A & B Black, Londres, pág. 4.

17. BLOCH, M. op. cit. pág. 44.

18. Identifican cinco niveles: 1, pasado fragmentado; incapacidad del alumno para "conce-

bir la complejidad de las instituciones e interacciones humanas". 2, estereotipos generalizados; incapacidad del alumno para "diferenciar lo que las personas ahora saben y piensan de lo que sabían y pensaban las de otro tiempo". 3, identificación cotidiana 4, identificación histórica limitada, acción entendida por los alumnos "con referencia a situaciones específicas en que se encuentran las personas una apreciación de diferentes valores del pasado". 5, identificación histórica contextual; cuando los chicos tratan de acomodar en una imagen más amplia lo que ha de ser comprendido o explicado... la capacidad de hacer especulaciones... una conciencia de que sus propias normas no son iguales a las del pasado".

19. LEE, P. J. "History teaching and the 'Philosophy of History'" en *Philosophy of History*, Vol. xxii, No. 4, Beiheft.

20. DICKINSON, A, K, y cols. 1984). *Learning History*, Heinemann, Londres, pág. 106.

21. BLOCH, M. op. cit. pág. 66.

22. BRUNER, J. S. (1960). *The Process of Education*, Knopf Vintage Books/Nueva York y Harvard University Press, pág. 13. (Trad. cast.: *El proceso de la educación*, México UTEHA, 1972).

23. *ibid*, pág. 33.



TEMA 2. La empatía y la comprensión de conceptos históricos. Los juegos de simulación

LECTURA: ENSEÑAR A COMPRENDER EL PASADO HISTÓRICO: CONCEPTOS Y EMPATÍA*

PRESENTACIÓN

“Comprender el pasado” no es una tarea sencilla para el alumno, debido a las limitantes de su pensamiento y al grado de complejidad y abstracción de los conceptos históricos, explica Jesús Domínguez.

Agrega que, para la comprensión del pasado, existen dos condiciones: una es la comprensión de conceptos históricos y la otra, la capacidad y disposición para tomar en consideración perspectivas distintas a las de uno, lo que se conoce como empatía.

El autor, apoyado en Vigotski, afirma que la enseñanza juega un papel sumamente importante en la “construcción de conceptos científicos”, al establecerse “...ricas interacciones con los conceptos cotidianos [que] aportan experiencias y detalles concretos...”.

Enumera también una serie de estrategias para desarrollar la “comprensión empática del pasado” en la que se encuentran: ejercicios proyectivos, reconstrucciones imaginarias, juegos de simulación, y otras.

* Jesús Domínguez. “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, en: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 34, 1986. pp. 2-5 y 13-17.

ENSEÑAR A COMPRENDER EL PASADO HISTÓRICO: CONCEPTOS Y EMPATÍA

¿Qué significa comprender el pasado?

Es evidente que la frase es demasiado amplia y ambigua a la vez. Por ella pueden entenderse varias cosas: desde explicarse racionalmente la evolución de la humanidad a lo largo de la historia, hasta dar sentido a un minúsculo hecho individual del pasado, pasando por todos los niveles intermedios que uno quiera distinguir. Aquí me interesa destacar particularmente un aspecto que en los últimos años hemos ignorado con demasiada frecuencia en nuestras clases de historia; me refiero a la comprensión de los hombres en el pasado, pero hombres con sus nombres y apellidos, como individuos o, todo lo más, formando pequeños grupos.

Desde hace algunos años esta cuestión de la comprensión del pasado ocupa uno de los lugares más destacados en los debates que están teniendo lugar entre los especialistas ingleses, preocupados por dilucidar qué es lo que se requiere del alumno para comprender el pasado. En este debate se ha puesto tremendamente de moda el concepto de «empathy», que habríamos de traducir como la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado. En este debate el mismo significado del concepto «empatía» se ha visto modificado, desde autores que han interpretado el concepto básicamente como una disposición afectiva y una destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico (Coltham y Fines, 1971), a aquellos otros (P. Lee y D. Shemilt, 1984) que interpretan este concepto como una habilidad *cognitiva* en la que tiene un destacado papel la imaginación, pero una imaginación controlada. En algunos de estos trabajos sobre la «comprensión empática» del pasado aparece manifiesta una clara interpretación individualista de la explicación histórica (P. J. Lee, 1978).

Así, por ejemplo, para comprender la decisión de Felipe II de enviar a Flandes al Duque de

Alba en 1567, el historiador debe considerar la situación según la veía Felipe II, *sus intenciones y los medios a su disposición* para alcanzar tales fines. En otras palabras, el *historiador* debe tratar de introducirse en la personalidad de aquel rey que por aquellos días se enfrentaba a graves problemas económicos y políticos, además de personales. En particular habrá de tener extremo cuidado en no juzgar tal decisión del rey católico desde una perspectiva de conjunto histórica que él como historiador posee, pero que con seguridad faltaba a Felipe II. Ahora bien, a mi juicio, una vez comprendida y explicada tal decisión política desde la perspectiva de Felipe II, el historiador no puede darse por satisfecho con ello. Explicar esta decisión del monarca exige también explicar al lector del siglo XX (entre otras cosas) por qué en el siglo XVI una cuestión de diferencias religiosas entre un rey y sus súbditos se pudo convertir en un auténtico problema de Estado. Más aún, sólo en el marco de las coordenadas ideológicas y religiosas del siglo XVI pueden llegar a tener sentido, no sólo la acción del monarca, sino su propia óptica del problema, así como la deliberación que hubo de preceder a la toma de postura final.

En otras palabras, el historiador puede llegar a ver los hechos del pasado desde la perspectiva de ese pasado, precisamente porque tiene a su disposición un *aparato conceptual* elaborado en el presente que le permite construir un modelo mental distinto del suyo propio, del modelo mental del presente. Así la tarea del historiador consiste en ofrecer unas claves ignoradas por el hombre de hoy, mediante las cuales pueden ser comprendidos los hechos del pasado. Tales claves son nuestro conocimiento actual de los distintos períodos y culturas de la historia que incluye, entre otras cosas, conocimiento de sus diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, escalas de valores, etc. Este conocimiento del período, como argumenta D. Shemilt (1984, págs. 46-47), no autoriza a establecer leyes aplicables a cada uno de los individuos que vivieron en esa época, pero permite construir (en sus propias palabras)

«el *sentido social* atribuible a una acción, dados su autor y su ubicación temporal».

Vemos, por tanto, que la comprensión de los hombres del pasado exige algo más que «empatía», algo más que una disposición a considerar las acciones en el pasado desde la óptica de ese pasado; requiere además un aparato conceptual elaborado por el conocimiento histórico capaz de abrirnos el paso a esas ópticas o coordenadas mentales, diferentes de las nuestras actuales. ¡Conceptos y empatía son, por tanto, imprescindibles para comprender los hechos humanos en el pasado, y ambos deben figurar como objetivos educativos importantes para desarrollar en el alumno la comprensión del pasado.

LOS ALUMNOS Y LA COMPRENSIÓN DEL PASADO

En nuestro anterior apartado hemos concluido que una comprensión madura de los hombres en el pasado comporta una doble tarea: por un lado la asimilación de unos conceptos históricos, y por otro la capacidad y disposición a tomar en consideración perspectivas distintas a la de uno. Obviamente debemos analizar aquí brevemente cuáles son las capacidades y los problemas del alumno adolescente para desempeñar esa doble tarea.

La construcción por el alumno de los conceptos de la historia

Hemos visto hace un momento que la comprensión del pasado precisa asimilar conceptos históricos de mayor o menor complejidad y abstracción, como, por ejemplo, «Sociedad Feudal», «Crisis del antiguo régimen», «Ilustración», «Revolución Liberal Burguesa», etc. Ahora la cuestión sería cómo llega el alumno a asimilar esas nociones. Sin pretender, ni mucho menos, dar una respuesta a esa cuestión tan ardua, quisiera al menos señalar unos cuantos puntos que enriquezcan la discusión sobre el problema.



De acuerdo con la psicología evolutiva de Piaget, la construcción de los conceptos por el alumno sigue un proceso en desarrollo cuyas etapas vienen señaladas por la capacidad operativa para procesar la información que el alumno alcanza en cada estadio de su desarrollo. En consonancia, debido al carácter operativo de la formación de los conceptos, el profesorado de historia es cada vez más consciente de la necesidad de poner en práctica estrategias activas y dejar a un lado la mera transmisión de información cerrada.¹ Así, pues, los métodos activos de enseñanza son hoy ya tópicos en la literatura educativa. Me parece necesario, sin embargo, hacer algunos comentarios adyacentes a fin de evitar una aplicación estrecha de miras de la psicología evolutiva a la enseñanza de los conceptos históricos.

En numerosas ocasiones los hallazgos de Piaget han sido traducidos en estrategias didácticas que yo calificaría de «inductivistas». Para muchos profesores los métodos activos consisten en ofrecer al alumno ejercicios a través de cuya solución éste llegue a construir por sí mismo un conocimiento histórico elaborado. Esto ha ocurrido claramente en el Reino Unido, donde a veces se ha llegado al extremo de criticar el uso de fuentes secundarias en la clase de historia, con el argumento de que el alumno debía construir su propio conocimiento del pasado a partir de la investigación con fuentes primarias. Me ha parecido útil mencionar este extremo que, evidentemente, a todos nos parece ridículo, antes de proponer unas reflexiones elementales sobre lo que en este sentido nos aporta la obra de Vygotski (1962) y también en cierto modo las tesis de J. Bruner (1966).

Sin menospreciar el papel fundamental que tiene la actividad del niño en el desarrollo de sus procesos de pensamiento, Vygotski llama la atención sobre la importancia capital que tiene el aprendizaje y la internalización del lenguaje en este proceso, como poderoso sistema simbólico que guía e impulsa el desarrollo intelectual del niño. En la vida real, los diferentes procesos de pensamiento que tienen lugar respectivamente

en las mentes del niño y del adulto se hallan encubiertos por la aparente similitud con que ambos utilizan una misma palabra. Las palabras de los niños y las de los adultos conciden en el referente pero divergen en el *sentido* que les asignan. El niño, por tanto, sigue un proceso espontáneo hacia la abstracción y la categorización de los fenómenos que percibe, cuyos resultados finales serían muy distintos a los del adulto, si no fuera por el papel conductor del lenguaje.

Ahora bien, este papel dirigente y ordenador de la palabra adquiere un carácter mucho más marcado en el desarrollo de los conceptos científicos. Conceptos como «señor feudal», por ejemplo, no se llegan a construir tal y como ocurre con el de «caballero medieval», es decir, de una forma más o menos espontánea, fruto sólo de la experiencia y la interacción social. Los conceptos científicos, nos dice Vygotski, se desarrollan gracias a la instrucción. Sin embargo, en su proceso de construcción, estos conceptos establecen una rica interacción con los conceptos cotidianos. Mientras que estos últimos aportan experiencia y detalles concretos con que «rellena» de significado los términos, vacíos al principio, de los conceptos científicos, los científicos proporcionan estructuras sin las cuales nociones como «caballero medieval» nunca llegarían a ser precisas y conscientes en la mente del alumno.

Vygotski, por otra parte, nos advierte sobre el hecho de que el desarrollo de los conceptos científicos no es simple y lineal, pues su proceso real se ajusta a las etapas generales seguidas por el niño en su desarrollo intelectual: el alumno no puede, en modo alguno, asimilar directamente estas nociones, su construcción es lenta y dificultosa a veces. En este sentido este autor no añade gran cosa a las tesis mucho más elaboradas de Piaget. Sin embargo, Vygotski valora de forma más positiva el papel de la instrucción. Según él, ésta proporciona a través de los conceptos especializados de la ciencia sistemas de ordenación de la experiencia, que el alumno por sí solo nunca llegaría a inventar.

Dos ideas importantes podemos extraer de estos comentarios parciales a las tesis de



Vygotski: en primer lugar, que las estrategias didácticas conocidas como «método investigador» son necesarias, pero de ninguna manera suficientes en la enseñanza de la historia; no se puede esperar que el alumno sea capaz de rehacer por sí solo lo que el conocimiento histórico ha tardado siglos en elaborar solo parcial y provisionalmente. Se requieren, por tanto, estrategias que apunten a la construcción conceptual. Como dice J. Bruner (1966, pág. 21). «La esencia del proceso educativo consiste en proporcionar ayuda y diálogo a fin de trasladar la experiencia a sistemas más poderosos de notación y ordenación.»

En segundo lugar, que al tratar de enseñar a nuestros alumnos los conceptos históricos debemos ser conscientes de un importante peligro. Como se ha visto, los conceptos cotidianos (en su distinto grado de maduración) contribuyen sustancialmente a llenar de significado las nociones especializadas que el alumno recibe en la escuela. En el caso de la historia esto se manifiesta en toda una serie de asunciones y preconceptos adquiridos por el alumno en su experiencia de la vida humana actual y que proyectará inadvertidamente al pasado. El problema es grave puesto que, como se verá más adelante, esas asunciones erróneas imposibilitan, más de lo que a veces somos conscientes, su capacidad lógica para operar con los datos del pasado. No es preciso subrayar que resulta por tanto imprescindible hacer que el alumno hable y exponga sus propias ideas y, por supuesto, escucharle. [...]

[...] SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA DIDÁCTICA

Conviene terminar este artículo mostrando, aunque sea con brevedad, algunas fórmulas didácticas que permitan poner en práctica en el aula las consideraciones que se han hecho hasta aquí.

En primer lugar, resulta evidente pensar que se requieren importantes cambios en los programas. La extensión de los contenidos que es-

tablecen los programas actuales sólo permiten una rápida ojeada a los hechos del pasado. Para intentar su comprensión en profundidad se requerirían, por ejemplo, unidades trimestrales que abordaran el estudio de un período histórico de mediana duración (por ejemplo, la España de Felipe II). Con este tipo de unidades didácticas sería posible apuntar a la comprensión del pasado, abordando el estudio del período con una doble perspectiva de análisis: *conceptual* y «*empatética*». Es decir, enmarcando los hechos individuales en el contexto general de los «hechos sociales de masas» (P. Vilar, 1980, pág. 47) característicos de ese período histórico. Asimismo, este tipo de unidades nos permitiría utilizar toda una amplia gama de estrategias didácticas que irían desde el simple análisis de texto hasta los debates y las dramatizaciones más espectaculares.

Respecto a esta cuestión metodológica, lo que puede ofrecer mayor interés por su novedad son las estrategias específicas para el desarrollo de la comprensión «*empatética*». Utilizadas incluso en nuestros habituales temas didácticos pueden servir para contrastar y enriquecer nuestras clases, dedicadas por regla general al estudio de los grandes marcos históricos (en gran parte conceptuales). En particular me limitaré a describir los ejercicios más interesantes de entre los propuestos por D. Shemilt en el cuadro 2.

Las distintas categorías de ejercicios se clasifican en el cuadro de acuerdo con estos criterios: la naturaleza de la respuesta «*empatética*» que se solicita del alumno (descriptiva o explicativa), la lógica de la tarea a realizar y la naturaleza o clase de actividad que se pide (representativa o reactiva). La división más interesante siguiendo un criterio didáctico es la que distingue entre ejercicios de respuesta descriptiva y explicativa. Los primeros son aquellos que solicitan del alumno proyectar su imaginación «*empatética*» para reconstruir de forma narrativa la vida de un individuo, una situación o un paisaje histórico determinado. Se trata de tareas abiertas, sin soluciones predeterminadas, por lo que, en términos generales, presentan



excesivas dificultades para los alumnos. Entre estos ejercicios de naturaleza narrativa los proyectivos y de reconstrucción imaginativa son seguramente utilizados con mayor frecuencia.

Los *ejercicios proyectivos* del tipo «imagina que eres un soldado de Napoleón en la jornada del 2 de mayo, escribe una carta a tu mujer en Francia contándole tu experiencia» nos ofrecen, a pesar de las apariencias, una buena oportunidad para que el alumno desarrolle su comprensión «empatética» del pasado. La tarea en sí misma es demasiado exigente: ha de reconstruir un contexto general, ha de proyec-

tarse a sí mismo en esa situación y, lo más difícil, ha de intentar situarse allí, no como él mismo, sino considerando cuáles serían las experiencias y actitudes de un soldado de Napoleón. Demasiadas cosas en un ejercicio para el que los datos que se dan son, por fuerza, vagos y generales.

Las *reconstrucciones imaginativas* de un paisaje o situación del pasado piden al alumno que tome el punto de vista de un observador y no el de un participante (por ejemplo: un día de mercado en una ciudad medieval). Son ejercicios menos difíciles, por cuanto no exigen proyectar-

CUADRO 2

Ejercicios para desarrollar destrezas de comprensión «empatética»

Naturaleza de la respuesta empatética	Lógica de la tarea	Naturaleza de la actividad	
		Representativa	Reactiva
Descriptiva	Síntesis de datos concretos Proyección personal	Drama Representación <i>in situ</i>	Biografía Ejercicio proyectivos («Imagina que eres...») Reconstrucción imaginativa («Cómo era ...?»)
Explicativa	Proposición de alternativas Forja de conexiones Contrariar expectativas Resolver incongruencias	Juegos y simulaciones Juegos y simulaciones Representación experimental	Ejercicios de toma de decisiones* Relacionar la cultura y la economía* Ejercicios de contrariedad* Dilemas empáticos* Contrastes estructurados entre pasado y presente*

* Estos ejercicios pueden realizarse en forma de trabajo por escrito individuales, discusión en la clase y módulos de aprendizaje asistido por ordenador.



se en la mente de ningún agente histórico, por eso mismo este tipo de actividades no son tan útiles para desarrollar la comprensión empática del pasado y, tratándose de una tarea muy poco delimitada, las respuestas que producen los alumnos suelen ser simplistas y frustrantes.

Los ejercicios de naturaleza explicativa son, según Shemilt, mucho más interesantes y útiles para desarrollar en el alumno la comprensión empática del pasado. Les caracterizan los siguientes rasgos, formulan siempre un problema a resolver, es decir, se trata siempre de cuestiones para cuya resolución es requisito indispensable dejar a un lado la perspectiva actual y tomar la del pasado. Las tareas se presentan en este caso delimitadas y precisas, por lo que a diferencia de lo que ocurre con los ejercicios «empatéticos» de naturaleza descriptiva, aquí la distinción entre respuestas erróneas y acertadas es mucho más evidente, y el alumno puede llegar a captar las diferencias con relativa facilidad. Describiré ahora brevemente los tipos de ejercicios a mi modo de ver más interesantes.

El grupo de ejercicios («adduction of alternatives») lo constituyen todos aquellos para cuya solución el alumno debe aducir una serie de prácticas o creencias alternativas y evaluar las más adecuadas tomando en consideración la perspectiva propia del agente o agentes. Una gran variedad de *juegos y simulaciones* caen dentro de esta categoría. Por ejemplo, el conocido de la elección entre varias posibilidades de la localización más apropiada para una fábrica de algodón en el siglo XVIII, o del mejor asentamiento para un grupo de repobladores que se disponen a construir una villa nueva en la frontera de un reino cristiano durante la Reconquista. Más complejos y ricos en posibilidades pueden resultar los debates simulados. Por ejemplo, se puede intentar representar para una clase de 3o. de BUP una sesión del Consejo de Castilla presidido por Felipe II para debatir las distintas posturas de los partidos cortesanos en torno a la política a seguir en los Países Bajos.

Del mismo modo se pueden utilizar en clase una gran variedad de *ejercicios sobre la forma de*

decisión de uno o varios agentes históricos ante una serie de opciones posibles frente a un problema concreto que ha de afrontar. El ejercicio sobre Bailly, tal y como se planteó en el estudio piloto que se ha comentado anteriormente, es un ejercicio de este tipo. Este enfoque didáctico puede también utilizarse de forma mucho más sencilla en la clase. Por ejemplo, estudiando la Guerra de la Independencia en España se puede considerar y discutir la decisión de Fernando VII de viajar a Bayona en abril de 1808 planteando a los alumnos preguntas de este tipo (lógicamente después de haberse analizado los antecedentes del conflicto):

- ¿Qué pudo haber hecho Fernando VII en ese momento?
 - ¿Cuál hubiera sido la decisión más sensata?
 - ¿Qué hizo en realidad?
 - ¿Por qué escogió ésta entre las distintas alternativas que tú has considerado en la pregunta anterior?
 - ¿Cuáles pudieron ser sus razones?
- (Basa tus respuestas en las fuentes que se te dan).

La siguiente familia de ejercicios (*disconforming expectations*) la constituyen aquellas técnicas didácticas cuyo rasgo característico radica en contrariar las naturales expectativas de los alumnos (en realidad asunciones erróneas de éstos) frente a determinados hechos del pasado. En esta categoría los ejercicios de contrariedad (*Disconforming exercises*) son sin duda los más interesantes. Shemilt cita un ejemplo muy elocuente; a los alumnos se les da un texto incompleto en el que se les informa del caso de John Stubbs, a quien en castigo por sus escritos contra la Iglesia Anglicana, Isabel I ordenó que se le amputara la mano derecha. Cuando los alumnos han discutido suficientemente sobre la actitud hacia la reina que una vez cumplida la sentencia cabe esperar de Stubbs, reciben la parte restante del texto. Contrariamente a lo que pensaron, pueden leer cómo Stubbs con el brazo aún sangrante saludó y gritó: «¡Dios



salve a la Reina!». Tras esto el profesor, agotando las posibilidades del ejercicio, conduce la discusión en la clase sobre estas dos cuestiones: ¿cómo pueden explicar tal reacción? y ¿por qué fue tan erróneo su propio pronóstico?

No es fácil encontrar ejercicios tan rotundos como éste, pero casos como el expuesto anteriormente sobre la recepción que Bailly dio a Luis XVI en París no son tan escasos.

La última categoría de ejercicios que cita Shemilt (*Resolving incongruities*) son, en mi opinión, los más apropiados para enseñar a los alumnos a tomar en consideración la perspectiva del pasado. Todos ellos responden a un esquema básico: ofrecer a los alumnos unos hechos del pasado que parecen absurdos considerados desde un punto de vista contemporáneo, el problema estriba en hacer uso del conocimiento que se tiene sobre el período histórico en que tales hechos ocurren, a fin de descubrir que los hechos son perfectamente explicables, quedando resuelta la aparente incongruencia. En este grupo de ejercicios didácticos, Shemilt distingue los «*emphatetic dilemmas*» y los *contrastos entre presente y pasado*. A los primeros corresponderían ejercicios como el que cita Shemilt (*op. cit.* págs. 74-76); se entrega a los alumnos la reproducción de una miniatura del siglo XIII que muestra al rey Eduardo el Confesor tratando a un enfermo de escrófula, una enfermedad de los ganglios, tocándole con la mano. El problema se plantea con esta pregunta «Cuando enfermos como el que muestra la fuente no eran curados, seguían con frecuencia al rey para que éste les tocara una y otra vez ¿Por qué la gente de la Edad Media seguía creyendo en este tipo de curas, a pesar de que no fueran efectivas?». Este mismo esquema se

podría utilizar en un ejercicio que mostrara el respeto y afecto, aparentemente absurdo, con que los siervos veían a sus señores (a menudo verdaderos tiranos con ellos). No es necesario, me parece, explicar lo útil que podría resultar este tipo de actividad para que el alumno comprendiera mejor las relaciones feudales entre señor y siervo. Por lo demás, estos ejercicios se prestan bien para evaluar la comprensión empática de los alumnos utilizando los estadios propuestos por Shemilt y que ya comentamos anteriormente.

Finalmente quedan por comentar los ejercicios basados en el contraste entre el pasado y el presente (*Structured contrasts between past and present*). Este tipo de contrastes están particularmente indicados para hacer comprender al alumno que no es lícito contemplar el pasado sólo con los ojos del presente, que de no tomar su propia perspectiva, el comportamiento y la actitud de la gente del pasado resultará incomprendible, si no absurdo. No es necesario indagar mucho para encontrar casos apropiados para nuestras clases. Entre otros se me ocurren los siguientes: las ejecuciones públicas, que han dejado de ser un espectáculo popular; la desconfianza con la que algunos sectores recibían innovaciones tecnológicas como el ferrocarril; los períodos de luto familiar que se están dejando de observar, etc.

Tras estas breves sugerencias didácticas que pretenden ser una conclusión práctica a las ideas expresadas con anterioridad, quiero acabar aquí expresando el deseo de que este artículo contribuya a generar nuevas experiencias y a profundizar en el debate sobre esta cuestión de la comprensión del pasado, que a mí me parece vital en la enseñanza de la historia.

Nota de la lectura

¹ Una interesante investigación en esta línea sobre la comprensión de los conceptos históricos junto con una excelente revisión bibliográfica

ofrece el artículo de M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensi «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia» *Infancia y Aprendizaje*, 1983. núm. 23, págs. 55-74.



**LECTURA:
JUGANDO A HACER HISTORIA: LOS
JUEGOS DE SIMULACIÓN COMO
RECURSO DIDÁCTICO***

PRESENTACIÓN

Dentro de los recursos pedagógicos que pueden utilizarse en la práctica docente, para que el niño construya el conocimiento histórico, se encuentran los juegos de simulación.

Elena Martín explica que el juego de simulación, como recurso de aprendizaje, es una actividad altamente motivadora, supone una solución a la imposibilidad de manipular o reproducir a voluntad los fenómenos sociales para su estudio en el aula. Explica que esta actividad es una "simplificación del mundo real para resaltar los aspectos fundamentales", lo que facilita la comprensión de conceptos complejos.

En los juegos de simulación, destaca la autora, el alumno deja de ser "espectador de la historia" y se convierte en "ejecutor de la misma". En este proceso aprende a ponerse en el lugar del otro, a considerar puntos de vista diferentes y a participar en la toma de decisiones. Además, construye su propio conocimiento, en vez de recibirlo ya elaborado.

Concluye Elena Martín, sugiriendo algunos puntos a considerar para que los docentes puedan diseñar sus propios juegos de simulación.

**JUGANDO A HACER HISTORIA:
LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN
COMO RECURSOS DIDÁCTICO**

Afortunadamente hace ya bastantes años que se abandonó la concepción del juego, defendida entre otros por el psicólogo americano Herbert Spencer, según la cual éste era tan

* Elena Martín. "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en: *Infancia y aprendizaje*. Núm. 24, 1983. pp. 69-74.

sólo una firma de descargar la energía sobrante. El tiempo y las fuerzas que no absorben las necesidades vitales de una persona se emplean en actividades superfluas como el juego. Esta concepción del juego como algo inútil desde el punto de vista del rendimiento, ha repercutido en el papel que se le ha concedido dentro de la educación. Sin embargo, las teorías psicológicas actuales han puesto de manifiesto la importancia del juego dentro del desarrollo infantil, y si analizamos las características del currículo escolar vemos que cada vez es más importante el papel que se le otorga a esta actividad, sobre todo en los primeros años. Los juegos de simulación constituyen en este sentido un ejemplo más de las posibilidades pedagógicas de la conducta lúdica.

Cuando se oye hablar a los profesores, sobre todo a los que tienen que enfrentarse con contenidos de las ciencias sociales, aparece una y otra vez la queja de lo difícil que es plantear un aprendizaje activo de estos temas. La mayor parte de los fenómenos sociales son difíciles de manipular y reproducir a voluntad. No podemos repetir una batalla, ni provocar voluntariamente un conflicto entre grupos que representan distintos tipos de intereses, ni reproducir una crisis económica, como hacemos con una reacción química. Esta incapacidad de experimentación en el campo social ha sido tradicionalmente una de las desventajas que se han achacado a la didáctica en estas áreas.

Los juegos de simulación suponen una posible solución a estas limitaciones que se han señalado. Se trata de reproducciones de acontecimientos de la vida real, pero reproducciones simplificadas en las que se elimina la mayor parte de la información irrelevante, se secuencian los pasos y se permite a los alumnos ser los verdaderos actores de la situación, enfrentándose a la necesidad de tomar decisiones y de valorar sus resultados.

Tomemos como ejemplo el juego diseñado por Birt y Nichol (1979) sobre la Revolución Rusa. Esta simulación pretende ilustrar los



acontecimientos que tuvieron lugar en Rusia entre junio y noviembre de 1917. Los alumnos se dividen en los distintos grupos políticos que tomarán parte en la revolución, los bolcheviques, los liberales, los jefes del ejército, los obreros de Petrogrado y los mencheviques. El objetivo del juego es establecer alianzas con otros partidos para formar un gobierno, tras haber llegado a un acuerdo sobre las metas que se quieren conseguir, y ganará el juego el grupo que haya establecido la alianza más realista con los otros partidos.

A los alumnos se les suministra una serie de datos sobre la situación política, social y económica de Rusia en ese momento. Asimismo se les proporciona una tabla en la que se especifican los objetivos de cada uno de los cinco grupos que participan en la revolución. Cada partido decide sus objetivos políticos a partir de esta tabla, e intenta negociar alianzas con los otros partidos a partir de ellos. El juego se desarrolla en tres etapas y, al comienzo de cada una de ellas, se lee una nueva hoja informativa con los acontecimientos que van teniendo lugar en el país y que podrían influir en las negociaciones que se están realizando. El juego cuenta también con una hoja de puntuaciones en las que se va anotando el éxito o fracaso de las gestiones de cada grupo según unos criterios determinados.

Una vez que cada grupo ha llegado a una conclusión, se hace una puesta en común en la que se exponen y discuten los resultados y se comparan con lo que realmente sucedió en la Revolución rusa. Esta fase del juego resulta muy instructiva, ya que lo importante no es tanto la solución concreta que cada grupo haya adoptado, sino el que sean capaces de justificar el por qué de su actuación, y sobre todo, el que los alumnos comprendan que la diferencia entre sus resultados y los acontecimientos históricos reales se debe a la diferencia entre sus decisiones y las que tomaron los verdaderos personajes históricos.

Este es un juego complejo en el que hay que manejar y entender mucha información. Como

puede imaginarse, los chicos pueden sentirse mucho más interesados por este material histórico presentado así, en un juego en el que ellos son los principales actores, que a través de una lección que les explica el profesor.

POR QUÉ RESULTAN EFICACES LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN

Siguiendo a Boocock y Schild (1968) e Inbar y Stoll (1972), la principal ventaja de los juegos de simulación es precisamente su capacidad de motivar o interesar a los alumnos, el hecho de que el ejercicio de la actividad es gratificante, y por tanto no tiene por qué resultar una tarea pesada como otras de tipo escolar. Por otra parte, el tema de la simulación puede elegirse en función de los intereses de los sujetos.

Otra de las ventajas proviene de que se convierte a los alumnos en sujetos activos. Por medio de los juegos de simulación el alumno construye su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado. El aprendizaje se consigue mediante situaciones simuladas en las que hay que «explorar» estrategias de solución de problemas que el propio sujeto determina y dirige. El ir enfrentándose con los problemas y contradicciones que la «realidad» les plantea les permitirá ir reproduciendo y recreando el conocimiento que se pretende adquirir, quedando así asimilado al resto de los contenidos significativos del sujeto.

En este sentido desempeña una función fundamental la representación de papeles (role-playing) que los sujetos realizan y que les permite actuar de forma concreta sobre problemas que de otra manera se verían siempre alejados de la propia realidad. El alumno pasa de ser un mero espectador de la historia a ser un ejecutor de la misma. El tener que actuar «como si fuera un determinado personaje histórico hace que el sujeto aprecie puntos de vista diferentes a los suyos y facilita la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, superando así el egocentrismo intelectual que muchas veces es causa



de la incomprensión de las situaciones históricas. (Carretero, Pozo y Asensio, 1983a; Pozo y Carretero, 1983).

Por otra parte, el alumno no se limita a representar un papel previamente definido y acabado, como sería el caso de las dramatizaciones (véase Millar y Durán, 1982, Verrier, 1976). En los juegos de simulación es fundamental el aspecto de toma de decisiones, son los propios sujetos los que deciden los pasos que han de seguirse en la situación simulada. Esto les permite analizar las relaciones de causa-efecto entre sus decisiones y las consecuencias que éstas producen, lo que resulta indispensable para la comprensión de los procesos subyacentes de los fenómenos que se estudian (véase Pozo y Carretero, 1983).

Y lo que es más importante, el alumno puede comparar estas relaciones causales con las que se dieron realmente en el hecho histórico, lo que le ayudará a reconocer las distintas variables que influyeron en él. Y en el caso de los juegos existe la ventaja de que el sujeto se mueve en un entorno libre de riesgos. Puede permitirse tomar decisiones sabiendo que sus acciones no acarrearán consecuencias reales, y por otra parte, puede aprender de sus equivocaciones y remediarlas en lo sucesivo a partir de los resultados obtenidos.

Otra de las características de los juegos de simulación que explica su éxito dentro del aula es la simplificación que se hace del mundo real para resaltar los aspectos fundamentales. Las situaciones simuladas facilitan la comprensión de los procesos complejos al eliminar la información irrelevante que existe en toda situación de la vida real y explicitar la que muchas veces está en la realidad, pero de forma implícita.

Los juegos de simulación utilizan la concepción que el propio alumno tiene de las cosas. Presentan problemas concretos de una forma simplificada, intermedia entre la abstracción y la confusión, entre la teoría pura y la realidad excesivamente variada. Estos juegos adecuan la realidad al pensamiento intuitivo y concreto de los alumnos más pequeños por medio de la

secuenciación de los acontecimientos, que permite la toma de conciencia de las relaciones fundamentales y de las hipotéticas alternativas existentes.

Los juegos tienen, además, un carácter interdisciplinario, ya que ofrecen una perspectiva integrada de la realidad. Ayudan a acabar con las artificiales barreras entre las diferentes materias al presentar un conocimiento interconectado. Ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los distintos aspectos geográficos, sociológicos, políticos o económicos, al mismo tiempo, en un problema dado.

Por otra parte, los juegos de simulación hacen hincapié, sobre todo, en que los alumnos aprendan modelos de actuación y modelos de realidad que pueden transferirse de un contenido a otro. Se trata, por tanto, de que el alumno aprenda, o comprenda, los procesos históricos, de que aprenda a hacer historia, en vez de limitarse a la incorporación de contenidos concretos.

Por último, hay que señalar el aspecto de interacción social que caracteriza a este tipo de actividad. Los juegos de simulación, al jugarse en equipo, exigen de los participantes un alto grado de cooperación. Se rompe así, en cierto sentido, el protagonismo de la relación profesor-alumno, para establecerse relaciones entre los compañeros. En muchas ocasiones los niños aprenden mejor de otros niños que de los adultos, ya que su razonamiento es más parecido y el argumento de autoridad que podría establecerse en relación con el profesor no interfiere en este caso.

Sin embargo, a pesar del proceso interactivo que supone todo juego de simulación, esto no impide que se produzca una adecuación al ritmo personal de cada alumno. Estos juegos ofrecen una gran cantidad de información, lo que permite que cada alumno saque el fruto que le permitan sus posibilidades sin por ello influir en el ritmo de las demás. Habrá niños que capten tan sólo los hechos que allí se exponen, mientras que otros llegarán a descubrir procesos más abstractos y estrategias más



generales. Además, los juegos evitan la influencia que sobre el ritmo del niño tienen los juicios del profesor. El propio juego tiene sus criterios de progreso que el alumno puede ir constatando directamente para adecuar su ritmo a los resultados.

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO DE LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN

Está claro que un mismo juego no supone la misma experiencia para todo el mundo. No tiene sentido hablar del aprendizaje que se adquiere mediante la ejecución de un juego determinado. En general hay que tener en cuenta que, como señalan Bredemeter y Greenblant (1981), lo que cada persona aprende depende de una serie compleja de variables.

En primer lugar podemos hablar de las variables relativas a las distintas funciones que se encuentran en una situación de juego de simulación. Se ha demostrado en muchas ocasiones la influencia que sobre la experiencia de los alumnos con respecto al juego tienen las actitudes del profesor, tanto hacia la simulación como hacia los propios estudiantes, así como su conocimiento del juego y su habilidad en llevarlo adelante. Asimismo, se ha señalado que es muy importante el papel de líder que desempeñan algunos alumnos, sobre todo en el momento de la puesta en común. Esta figura del líder favorece el aprendizaje por descubrimiento, ayuda a organizar las ideas en un orden creciente de generalización y estructura la discusión final de manera que se saque el máximo provecho de la comparación entre los resultados del juego y los reales.

Otra serie de variables son las que se refieren a las características del grupo que está realizando la simulación. Existe una relación positiva entre el tamaño del grupo y la ejecución del juego. Esta actuación se explica mejor por las cualidades del grupo que por su tamaño. Aunque también hay que decir que cuanto

mayor sea el grupo más posibilidades existen de que surja un líder competente.

También hay que tener en cuenta que las actitudes hacia el juego de los perdedores y los ganadores son distintas, tanto en términos de lo que se divierten como de lo que aprenden. Esta variable del grado de éxito obtenido se considera actualmente como una de las posibles fuentes de error en la investigación sobre rendimiento de los juegos de simulación y podría explicar algunos de los resultados negativos que se han observado en ciertos estudios.

Además de las variables que hemos señalado hasta ahora, los juegos de simulación pueden verse afectados por las características de los propios sujetos. Cuanto menos estructure el profesor lo que hay que aprender, más posibilidades deja para que sean las características peculiares de los sujetos las que determinen el aprendizaje, uno de los resultados que se ha encontrado es que las personas que menos frutos sacan de los juegos de simulación se caracterizan por mostrar menos empatía, por preferir los métodos simbólicos de aprendizaje (lectura y escritura) a los que suponen realizar experiencias, y por inclinarse hacia el trabajo individual en vez de la interacción en grupo.

Por último, señalar que la capacidad para llevar adelante un juego difiere en muchos sentidos de otras capacidades académicas que se basan fundamentalmente en el pensamiento abstracto y la capacidad verbal. Hay tres aspectos en los que difieren la capacidad para los juegos de simulación y la capacidad académica: 1) los procesos cognitivos implicados están más relacionados con la capacidad de percibir relaciones que con instrucciones lingüísticas, 2) es una actividad más independiente de los criterios de competencia y control, y 3) no está directamente influida por los antecedentes sociales. En este sentido los juegos de simulación pueden resultar especialmente eficaces con alumnos con dificultades, cuyas habilidades lingüísticas no estén bien desarrolladas.



EL DISEÑO DE LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN

A pesar del éxito que los juegos de simulación están teniendo dentro del ámbito escolar, todavía son un recurso didáctico prácticamente desconocido en España. El número de juegos disponibles es muy escaso y todavía son menos los que podemos encontrar en castellano.

Una posible solución para esta escasez de material podría ser el diseñar nosotros mismos los juegos que necesitásemos. No todo el mundo tendrá facilidad para el diseño, pero aunque el resultado pueda no ser todo lo bueno que deseáramos, el propio proceso de diseño resulta instructivo, ya que para poder concretar un tema y unos objetivos de aprendizaje hay que dominar muy bien el contenido. Además, a lo largo del diseño van tomando relevancia los aspectos más fundamentales, lo que nos permite hacer mayor hincapié ante los alumnos en ellos, tanto en el propio juego como en las restantes actividades mediante las que trabajamos el tema.

No vamos a entrar aquí a detallar todo el proceso de diseño de un juego, sino que nos limitaremos a enunciar brevemente los pasos que según Taylor y Walford (1972) deberíamos seguir para construir nuestros propios juegos.

1. Identificación del concepto básico o del proceso que se desee ilustrar mediante el juego. Cuanto más definido tengamos el tema que queremos tratar, más sencillo resultará traducirlo en un juego. La mayoría de las veces el objetivo de nuestra actividad será un punto específico de un tema general de trabajo más amplio. Hay que tener en cuenta la capacidad de los alumnos a los que va dirigido. Es posible

que si intentamos reflejar todos los aspectos del tema, la situación resulte excesivamente compleja y por tanto, ineficaz.

2. Determinación del tipo de simulación que nos preparemos con respecto a:

- El material necesario.
- El grado de libertad de actuación de los alumnos.
- La distribución de los papeles.

3. Definición de los objetivos de los participantes. Hay que definir muy claramente cómo se «gana» el juego, especificando los criterios sin ninguna ambigüedad. Hay que tener en cuenta que hay juegos en los que no gana nadie, sino que lo importante es quién pierde, o casos en los que hay más de un ganador.

4. Transformación de los participantes, los objetivos y la interacción en un juego real. Una vez que se han identificado los participantes y los objetivos del juego, hay que diseñar la secuencia de acciones que hay que seguir y la interacción entre los distintos grupos. Este es el momento en el que hay que definir las «reglas» del juego que, como hemos señalado anteriormente, serán más o menos flexibles en función del tipo de juego que estemos diseñando.

A pesar de que realmente éste es un proceso difícil, el esfuerzo estará plenamente justificado, dadas las ventajas y la utilidad de los juegos de simulación considerados no como un método para enseñarlo todo, sino como un recurso más dentro de la enseñanza actual de la historia.



LECTURA: TOMEMOS UNA DECISIÓN*

PRESENTACIÓN

Esta estrategia es un juego de simulación, que tiene como objetivo despertar en el niño el interés por indagar qué ocurrió en la Revolución mexicana, quiénes participaron en ella y por qué. Se pretende que el alumno recree el inicio del proceso revolucionario de 1910 y lo vivencie, al ponerse en el lugar de algunos jefes revolucionarios, representantes de diversos grupos sociales.

En esta actividad se acude al concepto de empatía, que significa ponerse en lugar del otro, en este caso de un personaje histórico y de un grupo social, con la finalidad de comprender las acciones de los hombres en el pasado, desde la visión del presente y reconocer las diferencias entre los distintos momentos históricos.

Algunas de las ventajas de este tipo de ejercicios son:

- Facilitar la comprensión de hechos y procesos históricos complejos;
- favorecer en el alumno el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, y
- construir grupalmente el conocimiento.

TOMEMOS UNA DECISIÓN

Asuman el papel de uno de los principales actores de la Revolución Mexicana: Francisco I. Madero, Emiliano Zapata, Álvaro Obregón, Francisco Villa o Venustiano Carranza.

Formen cinco equipos. Elijan un personaje para saber algunos de sus datos biográficos.

* Ana María Prieto (coord.). "Tomemos una decisión", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1994. pp. 98-99.

Deben conocer por lo menos parte de su vida para tomar una decisión ante el llamado que hace Madero en el Plan de San Luis.

Escuchen la invitación de Madero a participar en la lucha armada. Analicen y discutan la decisión que tomará el personaje que eligieron. Traten de situarse en la época.

• Soy Francisco I. Madero, tengo 37 años; nací en la Hacienda del Rosario, en Parras, Coahuila. Pertenezco a una familia de ricos hacendados. Realicé mis estudios en el extranjero. Viví en San Pedro de las Colonias, en la región Lagunera, administrando las propiedades de mi padre.

• En 1908, publiqué el libro *La sucesión presidencial de 1910*. En él señalé la necesidad de participar en las elecciones, para terminar con los 30 años de dictadura y crear un gobierno democrático. En 1909, organicé el Centro Antirreeleccionista de México, y en 1910 fui candidato a la presidencia como oponente de Díaz. Ahora, después de estar prisionero, al ver el fraude electoral y la reelección de Díaz, proclamo el Plan de San Luis.

PLAN DE SAN LUIS

San Luis Potosí, 5 de octubre de 1910.

He designado el domingo 20 del entrante noviembre para que de las seis de la tarde en adelante, en todas las poblaciones de la República, se levanten en armas bajo el plan siguiente:

Declaro nulas las elecciones. Prometo devolver, a sus antiguos poseedores, las tierras que les fueron arrebatadas y pagarles una cantidad por los daños sufridos. Desconozco el gobierno de Porfirio Díaz por haberse impuesto mediante el fraude electoral, en contra de la voluntad popular. Proclamo el principio:

"Sufragio efectivo. No reelección".

Francisco I. Madero



- Soy Venustiano Carranza; nací hace 51 años en Cuatro Ciénegas, Coahuila. Tengo tierras y dinero. Inicé la preparatoria, pero por razones de salud no terminé. En esta región hemos progresado. El ferrocarril ha reducido distancias y propiciado el comercio. Hemos levantado buenas cosechas de algodón.

- He colaborado con el régimen porfirista y ocupado cargos como presidente municipal, diputado, senador, y gobernador provisional. Simpaticé con el general Bernardo Reyes, a quien los políticos de Coahuila propusimos para sustituir a Porfirio Díaz, pero el gobierno lo mandó a Europa. Tengo aspiraciones de ser nuevamente gobernador; sin embargo, don Porfirio decidió apoyar a otro candidato.

- Madero, con el Plan de San Luis, nos convoca a participar en su lucha. Debo decidir si me conviene unirme a él.

- Mi nombre es Doroteo Arango, pero prefiero que me llamen Pancho Villa. Tengo 32 años y nací en la Hacienda de Río Grande, Durango. Mi padre fue Agustín Arango.

- Desde chico trabajé duro en las labores del campo; era todavía un chamaco cuando quedé huérfano y tuve que mantener a mis hermanos.

- Una tarde, al regresar del trabajo, encontré al amo Agustín tratando de llevarse por la fuerza a mi hermana Martina. No me aguanté la ofensa, tomé una pistola y disparé contra el hacendado. Por ello fui prófugo de la ley y tuve que cambiar de nombre. Los hacendados y el gobierno porfirista me persiguen.

- He trabajado como peón de campo, leñador, albañil y minero. Ahora vivo en la ciudad de Chihuahua; aquí me va bien como comerciante.

- Madero llama a la gente a levantarse contra la dictadura; tiene simpatías entre los rancheros, colonos, mineros, y hasta con algunos peones del campo. He platicado con los antirreeleccionistas, como Abraham González y Pascual Orozco. De inmediato tomaré una decisión.

- Soy Alvaro Obregón; nací hace 30 años en la Hacienda de Siquisiva, municipio de Navojoa, Sonora. Mis padres son agricultores; tienen un pedazo de tierra que cultivamos.

- Estudié la primaria y fui profesor. Trabajé en una hacienda y en un ingenio azucarero de Navolato, Sinaloa. Allí la agricultura prospera.

- En 1905, compré unas tierras a orillas del río Mayo, en Sonora. Trabajando, se me van las horas. Mi rancho prospera y vivo feliz al lado de mi esposa e hijos, pero me interesa la política. Quiero ser presidente municipal de Huatabampo, Sonora, pero don Porfirio y su grupo se envejecen en el poder sin dar oportunidad a la gente joven de aplicar su talento. No sé qué hacer. En fin... tengo que tomar una decisión.

- Me llamo Emiliano Zapata, tengo 31 años; nací en Anenecuilco, Morelos. Soy hijo de una familia de campesinos; aprendí a leer, a escribir y también a hacer cuentas.

- Cuando tenía 9 años, ví cómo los hacendados despojaban a los campesinos de sus tierras, e incendiaban sus huertos para ampliar los cultivos de caña de azúcar. Me dio mucho coraje y prometí defenderlos cuando fuera grande.

- En febrero de 1909, la gente de mi pueblo me entregó los papeles que amparan la propiedad de Anenecuilco. Los leí con atención; ahí dice que somos dueños de las tierras que ahora están en manos de los hacendados. El gobernador Escandón los protege y tienen el apoyo de don Porfirio, pero ¡vamos a defender nuestras tierras hasta con la vida!

- El plan de lucha de Madero promete muchas cosas, ¿nos vamos a la revolución con él? Pero... no le tengo confianza, es un hacendado. En la reunión tomaremos una decisión.

Elaboren entre todos un esquema en el que anoten el nombre de los personajes, a qué se dedican y dónde viven. Expliquen a los otros equipos la decisión que tomaron y por qué.

Lean la siguiente lección y comparen sus decisiones con lo que ocurrió.



TEMA 3. El trabajo oral y escrito, el camino del descubrimiento: debates, reconstrucciones escritas, buscando pistas

LECTURA: PIAGET Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

PRESENTACIÓN

El texto explica que el principal objetivo intelectual de la enseñanza de la historia debe ser el de desarrollar el pensamiento del alumno. Las estrategias de enseñanza que se utilicen en esta tarea deben conducir a desencadenar un "conflicto cognitivo" en el niño "como medio indispensable para mejorar los procesos mentales".

Roy Hallam argumenta las ventajas de las discusiones en clase, los debates, la elaboración de textos, el "trabajo con fuentes", las investigaciones y las "ayudas audiovisuales" como métodos activos e interactivos que deben utilizarse para favorecer el "desarrollo cognitivo" del alumno.

PIAGET Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La mejora del pensamiento en historia

Una cuestión actualmente a debate es la posibilidad de acelerar el desarrollo del pensamiento lógico. ¿En qué medida depende de factores de maduración y en qué medida de la interacción con el ambiente, social e intelectual? (McV. Hount, 1961; Pines, 1969; Sigel y Hoper, 1968). ¿Debemos aceptar que es preciso que el niño alcance cierta edad cronológica o mental antes de llegar a un nivel concreto o formal, o bien, es posible organizar la situación de

*Roy Hallan. "Piaget y la enseñanza de la historia", en: COLL, César (comp.) *Psicología genética y aprendizajes*. México, Siglo XXI, 1986. pp. 172-180.

aprendizaje de manera que los procesos mentales se vean sometidos a una presión tal que deban adaptarse a un material nuevo y más complejo? Los resultados actuales no son en absoluto completos ni concluyentes, pero está claro que la labor del maestro es la de intentar desarrollar el nivel de pensamiento del niño en la mayor medida posible. Inhelder y Piaget (1958, p. 337) señalan que el inicio del estadio formal «puede ser, más allá de una base neurológica, producto de una aceleración progresiva del desarrollo individual bajo la influencia de la educación, pudiéndose tal vez, en un futuro más o menos próximo, reducir la edad media». Esta sugerencia de la aceleración de los procesos mentales ha sido adoptada con gran vigor en los EE. UU., yendo tal vez más allá de las ideas expresadas por el propio Piaget, que ha manifestado recientemente (Pinés, 1968) que, aunque existe la posibilidad de acelerar estos estadios, «no se ganará demasiado si se pretende ir muy lejos en la aceleración» (*op. cit.*, p. 35). Si el material es demasiado avanzado para el niño, o bien lo asimilará sin haberlo comprendido, o lo rechazará con el perjuicio consiguiente en su actitud posterior respecto a la materia.

El análisis de los datos de nuestra investigación reveló que los sujetos respondían a un nivel de operatividad concreta, al menos a una pregunta, hasta una edad cronológica de 11,6 años. Las respuestas de los alumnos más jóvenes estaban llenas de contenidos ilógicos preoperatorios, y el período operacional concreto llegaba en general hasta los 16,2 años. Los principales objetivos intelectuales de la enseñanza de la historia deberían, pues, estar encaminados a erradicar lo antes posible el pensamiento preoperatorio, así como a conducir a los alumnos mayores al menos hasta los niveles inferiores del estadio formal antes de que dejen la escuela.

Ambos objetivos son viables si los maestros intentan conscientemente que los alumnos utilicen la reversibilidad poniéndoles en situaciones conflictivas en las que se vean obligados a contrastar hechos u opiniones. Con los niños



que oscilan frecuentemente hacia un nivel pre-operatorio, el maestro debe exponer sólo dos variables sobre un tema particular con el fin de evitar confusiones. Ambas variables pueden situarse en el período estudiado y contrastar de este modo dos opiniones contemporáneas de un suceso o de una persona. Las dos variables pueden presentarse, por ejemplo, contrastando las actitudes actuales hacia la miseria y la delincuencia con las del período estudiado. Esta técnica, que obliga al niño a considerar dos ideas sucesivamente, yendo de la una a la otra y viceversa, está basada en la adquisición de la noción de conservación (Flavell, 1963, pp. 247-248). Este proceso es denominado «equilibración» y consiste en un equilibrio entre los esquemas ya existentes en el niño y las nuevas exigencias del entorno.

El progreso hacia el pensamiento formal puede acelerarse mediante un esfuerzo consciente del profesor por presentar al menos cuatro puntos de vista diferentes respecto a un tema. Con el fin de ayudar a los alumnos a considerar el número de factores a contrastar y comparar que es necesario tener en cuenta para emitir un juicio histórico aceptable, se podrían presentar las situaciones siguientes:

- a) comparación entre las causas explícitas de determinada acción histórica con las deducidas por los contemporáneos y/o por los historiadores.
- b) Comparación entre dos opiniones contemporáneas y opuestas de un suceso; por ejemplo, las actitudes de un católico y de un protestante respecto a la política eclesiástica de la reina Isabel en contraste con nuestra opinión sobre la religión.
- c) Comparación entre opiniones sobre un suceso o una persona emitidas por contemporáneos; por ejemplo la opinión de A. J. P. Taylor sobre las razones de la política de Bismarck. Tales métodos conducirán sin lugar a dudas al «conflicto cognitivo» por el que aboga Smedslund (Flavell, 1973, p. 374) como medio indispensable para mejorar los procesos mentales, si bien es necesario tener en cuenta que deberá existir un grado adecuado de discrepancia

entre el planteamiento del trabajo y la capacidad intelectual del niño. Abordaremos ahora la discusión de algunos de los métodos más usuales en la enseñanza de la historia desde la perspectiva general que hemos expuesto.

El trabajo oral

Discutir el valor del trabajo oral en la enseñanza de la historia puede parecer innecesario. Sin embargo, la lectura de textos y el dictado de apuntes se usan todavía con gran frecuencia en las clases de historia. Estos métodos pueden, y sin duda alguna lo hacen, provocar serias deficiencias en los procesos mentales del niño. Los niños de una clase pueden, por ejemplo, escribir cantidad de datos sobre el cardenal Wolsey y al mismo tiempo ser totalmente incapaces de dar una sencilla respuesta a la pregunta ¿por qué no fue expulsado de la Iglesia?

Piaget recomienda la discusión, sobre todo entre compañeros como el principal método educativo para mejorar el pensamiento: «Cuando digo activo, lo digo en doble sentido. Uno de ellos se refiere a la acción sobre las cosas; el otro a la actividad llevada a cabo en colaboración con los otros, a un esfuerzo del grupo. Esto conduce a un marco crítico del pensamiento en el que los niños pueden comunicarse entre sí. La cooperación es de hecho co-operar, en el sentido de actuar conjuntamente sobre un determinado objeto» (citado por Sigel y Hooper, 1968, p. 431). En otro de sus escritos (1932, pp. 411-412), Piaget afirma que deberíamos «intentar crear en la escuela un lugar en donde la experimentación y la reflexión individual, efectuadas en común, sirvieran de ayuda y de confrontación mutuas».

Los debates en la clase y en la escuela parecen ofrecer la oportunidad de «entrar en contacto con los juicios y evaluaciones de los otros» (*op. cit.*, p. 408), pero también pueden derivar en un monopolio de los más voluntariosos y/o inteligentes que deja arrinconados a la mayoría de los alumnos. La IAAM (Incor-



porated Association of Assistent Masters) (1950, p. 60) indica, además, que gran cantidad de maestros «consideran los debates como ajenos a la verdadera esencia del estudio de la historia, que requiere una valoración estrictamente equilibrada y no un tratamiento superficial o denigrante». Las discusiones en clase podrían ser probablemente más válidas desde la perspectiva pedagógica, pero se prestan a ser controladas por un reducido número de alumnos. Por ello, tal vez lo más idóneo consistiría en dividir la clase en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos, que podrían surgir espontáneamente (1962). Los grupos podrían así discutir los temas tratados; por ejemplo, una clase del tercer curso de enseñanza secundaria ha discutido de este modo algunas de las ideas de Marx y la introducción de la Declaración de Independencia. Un representante de cada grupo expondría a continuación al resto de la clase las conclusiones obtenidas. En general, este método gusta a los niños, pero precisa una información previa y un desarrollo cognitivo sobre la base del cual construir las argumentaciones. Piaget e Inhelder se han dado cuenta de estas limitaciones relacionándolas con la capacidad de razonamiento de los alumnos. Afirman que, para que una discusión resulte provechosa, los niños necesitan la estructura de grupo adecuada, lo cual significa que probablemente necesitan estar cerca del período de la operatividad formal.

Todavía no ha sido comprobado que este tipo de trabajo en grupo haga evolucionar el nivel de pensamiento de la clase. Evans (*op. cit.* p. 74) afirma que, si bien «la mayoría de los autores parecen estar de acuerdo en que hay muy poca diferencia en la cantidad de conocimientos aprendidos por los alumnos con los dos métodos», los niños disfrutaban más con el trabajo en grupo. El criterio a tener en cuenta sobre el aprovechamiento del trabajo en grupo debería ser el tipo de razonamiento aplicado a un problema determinado, y no la cantidad de conocimientos adquiridos como hasta ahora se ha venido haciendo.

El trabajo escrito

Para mejorar la capacidad de razonamiento de los niños, los maestros deberían plantear algunos trabajos escritos que les permitieran considerar un tema bajo distintos puntos de vista. Al menos para los alumnos más jóvenes de la escuela secundaria, esto significa que debe hacerse un uso muy discreto del método de resumir o tomar notas de los libros, pues muchos niños ocultan frecuentemente sus errores copiando ideas o conceptos que en realidad no han asimilado.

Las siguientes sugerencias muestran cómo pueden organizarse algunos trabajos escritos de manera que los alumnos tengan que utilizar un pensamiento reflexivo. Hay que recordar que a menudo estos ejercicios escritos requieren el uso inteligente de datos históricos y no solamente imaginación.

1. Retroceder en el tiempo puede favorecer la aparición de contrastes interesantes. Los alumnos pueden, por ejemplo, retroceder a otra época histórica y estudiar una ciudad medieval, o bien reproducir las reacciones de un ateniense en una visita a Esparta. También se les puede pedir que comparen las características de su propia vida con las de un niño del pasado. A un nivel elemental, las comparaciones podrían efectuarse sobre los vestidos y las casas; a un nivel superior, podría tratarse del trabajo, del desempleo, de la vejez, etc.
2. Pueden reproducirse diálogos entre personas con diferentes puntos de vista, como las opiniones de los persas y los macedonios sobre Alejandro Magno; la de Arthur Young y los aldeanos sobre los cercados, la de los habitantes del Norte y la de los del Sur de EE.UU. respecto a la esclavitud; la de un bolchevique y la de un zarista en 1920.
3. A partir de la identificación con un personaje, los alumnos podrían reconstruir los hechos de forma imaginativa. Por ejemplo (Barehalt *et al*, 1960), tras haber leído una historia sobre Akhenatón contada por su hija,



Ankhesenpaatón, los niños tendrían que continuar la historia sobre lo que le sucedió a Ankhesenpaatón tras la muerte de su marido, Tutankhamón.

4. Los relatos de los periódicos de la época pueden usarse para tomar una actitud frente a algunos acontecimientos del pasado. Los anuncios ayudan a comprender a los niños hasta qué punto sus ideas están limitadas por las costumbres actuales.
5. Los títulos de las relaciones pueden estimular también la reflexión; por ejemplo, en vez de «Descripción de la vida de un poblado medieval», el título debería ser «¿Tè gustaría haber sido habitante de un poblado medieval? Razona tu decisión».
6. Un ejercicio que tal vez sólo estaría al alcance de los alumnos mayores consistiría en unir varias frases mediante un nexo causal. Por ejemplo:

El aumento de alimentos
producidos por la Revolución Agraria ...
«Paz, tierra y pan» ...

Las industrias se desarrollan en las nuevas ciudades.

Los bolcheviques en el poder en Petersburgo, noviembre de 1917.

7. Con los alumnos más pequeños, se pueden usar frases que contengan absurdos. Deberán explicar entonces por qué algunas frases son incorrectas.
8. En lugar de pedir a los alumnos que describan hechos sobre personas o sucesos, se les puede plantear preguntas que requieran un pensamiento reflexivo e indagador. Las siguientes preguntas revelan diferentes niveles de reflexión entre alumnos de la misma edad cronológica.
 - i) ¿Por qué fue ejecutado Sir Thomas More?
 - ii) ¿Afrontarías la ejecución de la misma forma que lo hizo Sir Thomas More?
Razona tu respuesta.
 - iii) ¿Qué nos dicen la vida y la muerte de Sir Thomas More sobre las creencias religiosas del siglo XVII?

LAS FUENTES DE LA HISTORIA

Un elemento muy importante para la maduración del pensamiento en materia de historia es la capacidad de evaluar las pruebas de forma lógica. Es, pues, esencial que el niño trate directamente con las fuentes de la historia. Bruner (1960, p. 13) afirma que los niños deben hacer de historiadores ya que, según él, «la actividad intelectual es en todo caso la misma, tanto si se trata de los primeros cursos como de los superiores... la diferencia es cuantitativa, no cualitativa». Aunque la mayoría de los historiadores estarán de acuerdo con lo anterior, una cuidadosa selección de las fuentes ayudaría con toda seguridad a desarrollar el pensamiento inferencial de los alumnos. En la actualidad, los profesores de historia deben realizar su propia selección de fuentes, pues nuestros trabajos muestran que los libros de texto contienen frecuentemente lecturas que por su extensión y complejidad no hacen sino aturdir al niño.

En un fragmento de la *Conquista de Inglaterra por los normandos* (Hallam, 1967, pp. 198-9), se incluyó la siguiente afirmación de un soldado normando: «Hubiera sido justo que los lobos y buitres devorasen los huesos de los ingleses». De 100 sujetos, sólo 23 dieron una explicación correcta de esta frase. La mayoría cambiaron el sentido de la misma. Piaget ya nos menciona esta tendencia: «el niño frecuentemente oye frases, cree que las entiende y las asimila a sus propios esquemas distorsionándolas» (citado por Charlton, 1952, p. 20). A las palabras difíciles, explica Piaget, se les otorga un significado en función del lugar que ocupan en el contexto «a causa de una conexión sincrética entre todos los términos del contexto y también de una justificación pseudológica que el niño siempre está dispuesto a efectuar» (citado por Charlton, *op. cit.*, p. 20).

Sin embargo, los niños utilizaron de forma notable las siguientes notas de Williams sobre la devastación del Norte de Inglaterra: «Un hombre del norte escribió: hombres, mujeres y niños murieron de hambre; yacían muertos en



las calles y en los campos, nadie se ocupaba de enterrarlos... Entre las ciudades de York y de Durham todo estaba desierto, en sus calles sólo quedaban forajidos y alimañas». Casi todos los niños adoptaron una actitud crítica con cierto escepticismo ante este texto. Un niño de 12,9 años, por ejemplo, afirmó que la historia debía haber perdido parte de la veracidad al haber sido «transmitida de generación en generación». También le pareció exagerado lo de, «hombres, mujeres y niños» afirmando: «creo que siempre hubiera habido alguien que salvase a las mujeres y a los niños y que tal vez algunos hombres se hubiesen podido defender». Hasta un niño de 11,9 años rechazó el partidismo implícito en estos textos de la época, pues «cada cual quiere imponer su criterio».

La última pregunta sobre *La conquista normanda* (Hallam, 1967, *op. cit.*), se planteó debido a que su respuesta exigía en cierta medida el empleo de la proporción. Se les habló del «saqueo que tuvo lugar en el Norte» y de cómo las ciudades de esta zona decayeron, mientras que por otra parte su propia ciudad —también situada en el Norte— experimentó un florecimiento en la misma época. Se pidió a los alumnos que explicaran este hecho. 47 sujetos sobre 100 no fueron capaces de imaginar que su propia ciudad se había salvado de la devastación. Al no haber comprendido debidamente las explicaciones sobre la devastación sufrida por el Norte de Inglaterra, fueron incapaces de considerar un caso de excepción.

En respuesta a otro fragmento sobre las guerras civiles, muchos niños dedujeron que Carlos I fue un rey admirable sólo por estas líneas: «Los lamentos procedentes de aquella multitud eran tan terroríficos como nunca antes había oído, y como nunca desearía volver a oír». En el mismo fragmento de texto, sólo 49 sujetos supieron darle el verdadero significado a las siguientes palabras de Cromwell: «Confía en Dios y mantén seca tu pólvora», aun cuando se les había explicado

que Cromwell se refería a la pólvora de la pistola que no explota si está húmeda. Estos errores en la comprensión de textos históricos nos demuestran la dificultad de acudir a las fuentes originales de la historia. No obstante, encontramos algunas respuestas aceptables entre niños pequeños y no necesariamente de los más inteligentes. Hay que concluir, por lo tanto, que es posible utilizar los textos originales en la enseñanza de la historia siempre que sean de un nivel de dificultad adecuado.

MÉTODOS DE DESCUBRIMIENTO

Algunos psicólogos educacionales (Isaacs, 1951; Wall, 1955; Bruner, 1961) recomiendan utilizar métodos de investigación para desarrollar la capacidad de pensar en el niño. Isaacs, por ejemplo (*op. cit.*, p. 41), sugiere que «descubrir» es uno de los mejores métodos educativos ya que, si se permite que, el niño inicie «actividades fáciles de proseguir», el proceso por sí solo irá generando su propia estructura de conocimiento y de pensamiento. Bruner (1961) afirma que los métodos de descubrimiento poseen ventajas sobre los expositivos en tanto que conducen a: 1) una mayor facilidad en la aplicación de la información a un problema determinado; 2) un interés intrínseco por el tema en vez de una necesidad de recompensas exteriores; 3) el aprendizaje de las técnicas de investigación; 4) una mejor memorización del material.

Sería muy interesante comprobar si los métodos de descubrimiento mejoran el pensamiento lógico en materia de historia. Los alumnos de nuestra investigación habían recibido una enseñanza tradicional. Hughes (1965, p. 109), comentando el bajo nivel de razonamiento de los sujetos de su experiencia, explica que éstos procedían de una enseñanza primaria más bien tradicional y de unas escuelas secundarias de estructura rígida y autoritaria. Recientemente, he podido comprobar que niños muy inteligentes que aprendieron la físi-



ca de una manera formal pudieron resolver el problema del equilibrio de una balanza en el experimento clásico de Inhelder y Piaget (1958, pp. 164-181), pero no fueron capaces de manejar con éxito la balanza y los pesos reales. Por otra parte, unos niños algo menos inteligentes de la misma edad que los anteriores, y que «descubrieron» con la ayuda del profesor la ley del equilibrio, fueron capaces de trabajar en la misma balanza con proporciones (grupo INRC de Piaget).

La excesiva importancia atribuida a los métodos de descubrimiento ha sido, sin embargo, criticada por algunos autores (Ausubel, 1968, pp. 473-504). Ausubel, en particular, afirma que «ciertos entusiastas del método de descubrimiento han... generalizado excesivamente a partir de descubrimientos equívocos e incluso contradictorios» (*op. cit.*, p. 493). En lo que se refiere a la historia, las palabras de Isaacs «actividades fáciles de proseguir» parecen implicar que deben impartirse temas concretos como la vivienda, vestidos y transportes, al menos con los niños más jóvenes. Posiblemente, el tiempo necesario para efectuar «descubrimientos» resulta más útil con niños necesitados de «experiencias concretas y empíricas» (Ausubel, p. 472)... es muy probable que los maestros consideren más útiles los métodos expositivos con una cuidadosa preparación que intente mejorar el nivel de comprensión de los alumnos que los métodos de aprendizaje por descubrimiento.

Sea cual sea el método elegido y la edad en cuestión, el pensamiento del niño evolucionará más rápidamente si las preguntas que se le dirigen son específicas y si se le indican referencias concretas que si se les sugiere únicamente que «descubran». Esto último conduce con excesiva frecuencia a la mera repetición de datos. En el momento actual, no es posible evaluar la importancia y repercusión de los métodos de descubrimiento para mejorar el pensamiento del niño en el campo de la historia; serán necesarias nuevas investigaciones para poder determinarlo.

Las ayudas visuales

Los resultados de nuestra investigación parecen indicar que cualquier método mediante el cual pueda revivirse y concretarse el pasado es útil y debería emplearse en la enseñanza de la historia. Happold (1950) afirmaba ya en 1928 que un niño de doce años «piensa de forma concreta y puede mejorar su aprendizaje si éste se realiza con medios concretos... El recurso del cerebro... debe ir apoyado por el recurso al ojo y a la mano. Las ideas intelectuales deben reducirse a formas concretas» (*op. cit.* p. 22). Además de utilizar tantas ilustraciones como sea posible, unos simples episodios dramatizados pueden clarificar ideas o sucesos abstractos. Las visitas a lugares y edificios históricos son de un valor incalculable para introducir a los niños en el contexto de la historia. También sería muy interesante la confección de maquetas, pero el poco tiempo disponible para la enseñanza de la historia puede ser utilizado probablemente de una manera más provechosa. Si bien los soportes visuales pueden ayudar a menudo a mejorar las capacidades del pensamiento, es probablemente cierto que pueden ser más útiles como medio de ilustración que como método de enseñanza de la historia; es muy difícil imaginar que mediante su uso continuado se puede conducir a los niños a un nivel de pensamiento formal en materia de historia.

LOS JUICIOS MORALES EN LA HISTORIA

En la investigación mencionada (Hallam, 1969) estudiamos también los juicios morales formulados por los niños en relación con la historia. Aunque sin lugar a dudas la enseñanza de la historia puede contribuir a incrementar la madurez de los juicios morales emitidos por los niños, la máxima influencia la ejercen las familias, en particular cuando los adultos acostumbran a discutir las cuestiones morales con los



niños. Liu (Bloom, 1959, p. 7) encontró, por ejemplo, que los niños nativos nacidos en América mostraban mayor rigidez en sus juicios morales que los niños americanos de procedencia china. Atribuyó las diferencias a la mayor intimidad de la familia china y a la influencia de la filosofía de Confucio, que favorece la consideración de las cuestiones morales. Harrover y Lerner (Flugel, 1955, p. 256) encontraron que tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos los juicios morales más inmaduros figuraban con mayor frecuencia en los niños de clases desfavorecidas que en los de clases más privilegiadas culturalmente. Tales trabajos no parecen coincidir con los de Piaget (1932), que sostiene que la interacción del niño con el grupo de iguales le llevará al desarrollo del juicio moral individual, y que la presión de la influencia de los adultos dificulta este desarrollo. Piaget considera, por ejemplo, que el juego de canicas desarrolla las prácticas democráticas porque no están presentes niños mayores de catorce años. Los niños mayores, según Piaget, hubieran impuesto reglas. Sugiere que la mayoría de los fenómenos que caracterizan a las sociedades adultas «serían completamente distintos de lo que son si la media de vida de las personas fuera también sensiblemente diferente de lo que es» (*op. cit.*, pág. 69). Piaget añade que la «co-operación es imprescindible para la autonomía moral e intelectual del niño (*op. cit.*, p. 103) y que la co-operación... presupone la inteligencia» (*op. cit.*, p. 168). Aún así, el desarrollo de actitudes morales maduras respecto a la historia parece requerir algo más que la interacción con el grupo de iguales. Podríamos, en efecto, pensar que los niños dejados sin el control de los adultos podrían regresar al nivel imaginado por Golding en *Lord of the Flies*. Los niños necesitan la orientación de un maestro para que sus juicios morales sobre la historia maduren, sobre todo si están faltos de un ambiente familiar que estimule la discusión.

En general, lo niños tienden a emitir juicios tajantes sobre los hechos históricos considerados. El maestro de historia debe ayudarles a introducir un mayor grado de sutileza en sus juicios morales. El IAAM (1956, p. 6) sostiene que tal tarea «no será necesariamente fácil. Cuanto más pequeños y menos capaces sean los alumnos, más difícil será establecer... diferencias graduales».

Los juicios morales de los alumnos menos capacitados pueden mejorarse haciéndoles pensar en las motivaciones que llevan a una persona a realizar una determinada acción, o bien contrastando opiniones de diferentes épocas. Los alumnos mayores deberían reflexionar sobre los muchos factores que conducen a una valoración equilibrada de determinado acontecimiento o acción. Temas como la esclavitud, las herejías, las diversiones o el castigo de criminales pueden ser objeto de valiosas discusiones con grupos de cualquier edad. Bertrand Russell indica que deberían leerse en clase textos bien argumentados a favor de la esclavitud o de la quema de brujas a fin de que los alumnos tengan que esforzarse en encontrar contraargumentos. También se les puede enfrentar, tal y como señala A. J. P. Taylor, con dos puntos de vista totalmente opuestos sobre un mismo hecho. Taylor es de la opinión de dejar que los niños formen sus propios criterios: «es necesario que existan más desacuerdos, mayor confusión». Por desgracia es muy probable que, cuando se deja que los niños saquen sus propias conclusiones.

Esto es lo que se deduce de la investigación llevada a cabo por el autor de estas líneas. La mayoría de los alumnos menores de dieciséis años mostraron un razonamiento mucho menos sofisticado de lo que era de esperar. Para alcanzar unas capacidades intelectuales elevadas en un sujeto tan abstracto como la historia, es necesaria una orientación madura y favorable.



LECTURA: DIFERENCIAS ENTRE LIBERALES Y CONSERVADORES*

PRESENTACIÓN

Esta actividad, planteada como debate, forma parte del bloque temático "México a la mitad del siglo XIX", de Mi libro de Historia. Sexto grado.

"El debate como recurso de aprendizaje en la historia tiene un alto valor pedagógico, no sólo porque el

*alumno capta el contenido a partir de vivenciarlo y explicarlo con sus palabras, sino porque este tipo de actividades le ayudan a pensar, a ordenar y expresar sus ideas, a mantener sus puntos de vista y aceptar otros diferentes, o incluso, a poder cambiar de opinión a partir de escuchar los argumentos de los demás. Al interactuar con la información y con sus compañeros, construye redes comunicativas y aprende en co-operación, situación que conduce a formar actitudes de respeto, comprensión, tolerancia solidaridad y responsabilidad."*¹

DIFERENCIAS ENTRE LIBERALES Y CONSERVADORES

Con motivo de la renovación del Congreso y el Ayuntamiento de la Ciudad de México en 1849, llevemos a cabo un debate entre liberales y conservadores.

¡Participemos en él!

Liberales

Conservadores

* Ana Ma. Prieto (Coord). "Diferencias entre liberales y conservadores", en: *Mi libro de historia. Sexto Grado*. México, edición de los autores, 1994. pp. 20-21.



1. Formen dos equipos. Uno representará al grupo liberal y el otro, al conservador. A partir de la lectura de la página siguiente, elaboren un símbolo que los identifique. Colóquenlo en los cuadros de arriba. Preparen el discurso que presentarán. Traten de explicar su posición.

2. El resto de los compañeros representará al pueblo, que elegirá a sus representantes. Escuchen la exposición de los candidatos y den a conocer sus opiniones, dudas y necesidades.

3. Elijan a dos compañeros para que uno hable por los liberales y otro, por los conservadores. Cada uno procurará convencer al pueblo de que la posición que defiende traerá mayores beneficios para todos.

4. Establezcan reglas y tiempos para la intervención de cada uno. Pidan al maestro que sea el moderador del debate.

5. Una vez concluida la discusión, pregunten la decisión que tomó el pueblo.

6. ¿Quién ganó? ¿Cuáles fueron los argumentos más importantes de cada grupo? ¿Triunfaron las ideas o la manera de exponerlas? Escriban sus conclusiones.

A continuación se muestran algunas posiciones que mantenían los liberales y los conservadores hacia 1850. Analicemos sus propuestas, para distinguir las diferencias entre sus proyectos para organizar el país.



Liberales

- Queremos un gobierno fuerte; una federación de estados donde se respete la **soberanía y autonomía** local; que cada estado pueda tomar decisiones para resolver y organizar sus asuntos internos.
- Deseamos una república federal, democrática, representativa y popular, con un presidente y un congreso electos por votación como en Estados Unidos de América.
- Somos republicanos federalistas.
- Suspendaremos los privilegios del clero y de los militares. Los ciudadanos serán iguales ante la ley. Tendrán igualdad de derechos y obligaciones.
- Queremos cambiar la situación, hacer reformas y liberar a la sociedad de las viejas costumbres, que el país se transforme.
- Defenderemos las libertades individuales. Aceptamos todas las religiones y creencias, que cada quien elija la que prefiera.
- Separaremos la Iglesia del Estado. Reduciremos el poder del clero e incrementaremos el del gobierno.
- Respetamos la propiedad privada individual; rechazamos la comunal. Obligaremos a la Iglesia a vender sus tierras y a las comunidades indígenas a dividir las, para aumentar el número de pequeños propietarios.
- Queremos un comercio libre; que vengan los extranjeros a invertir en el país.

Conservadores

- Queremos un gobierno fuerte, organizado con disciplina. Centralizado en la capital. Sin autonomía de los **departamentos** para impedir el desorden y la desunión.
- Algunos deseamos una monarquía. Que nos gobierne un rey o emperador, como en Inglaterra. Estamos contra la federación de estados. Creemos que no funcionan el sistema representativo y elección popular.
- Somos centralistas: algunos republicanos y otros monárquicos.
- Conservaremos los privilegios de la Iglesia, el ejército, los comerciantes y los terratenientes. En ellos se sostiene la fuerza de la patria. Protegeremos a quienes lo necesitan, entendemos que no todos somos iguales.
- Queremos conservar algunas instituciones que funcionaron bien durante la Colonia. Los nuevos intentos de organización han provocado desorden y desunión.
- Sólo aceptaremos la religión católica; ella nos ayuda a mantener la unidad nacional. El interés colectivo está por encima del individual.
- Mantendremos la unidad sobre la Iglesia, el ejército y el gobierno.
- Respetamos la propiedad privada; también la propiedad de la Iglesia y de las comunidades indígenas.
- Queremos desarrollar y proteger nuestra industria. La importación de telas inglesas y de productos estadounidenses afecta la venta de los nacionales.

soberanía: autoridad o poder de una entidad, nación o estado para gobernarse.

autonomía: capacidad para gobernarse con autoridades y leyes propias.

departamento: nombre que se le dio a los estados durante la República centralista.



**LECTURA:
TELEGRAFIANDO LA HISTORIA***

PRESENTACIÓN

Esta estrategia didáctica es para que los niños realicen variadas actividades cognitivas:

- *hagan una lectura del texto,*
- *localicen las ideas principales,*
- *elaboren una síntesis, y*
- *redacten un telegrama.*

La importancia formativa de esta secuencia de actividades consiste en que los alumnos clasifican, discriminan y sintetizan información, lo cual les posibilita desarrollar su capacidad cognitiva.

Pero también a través del análisis de un fragmento de la realidad del pasado, pueden entender ciertos problemas del presente, y contribuir a encontrarles solución.

TELEGRAFIANDO LA HISTORIA

Tu tarea es transmitir información a otras ciudades, por medio del telégrafo. Un telegrama se escribe con pocas palabras; sólo puedes usar veinte por cada nota. Compara tu trabajo con el de tus compañeros.

Durante tu viaje por la máquina del tiempo, en la oficina de redacción del periódico El Socialista, te encuentras las siguientes notas:

* Ana María Prieto (Coord.). "Telegrafando la Historia", en: *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1994. pp. 62-63.

HACIENDAS DE SAN LUIS POTOSÍ

Julio, 1867. Con ciertas diferencias, según la hacienda, los peones permanentes pueden utilizar una habitación y una pequeña parcela, además de su salario; algunos reciben leña y una ración de maíz para el consumo familiar.

Los jornaleros sólo reciben sueldo por el día trabajado y no tienen derecho a la ración de maíz. En las tiendas de las fincas pueden adquirir los alimentos que necesitan, por lo que se mantienen endeudados con los patrones y se ven obligados a continuar prestando sus servicios hasta que paguen.

Los peones "alquilados" son trabajadores eventuales que prestan su servicio durante la siembra y la cosecha. Carecen de las ventajas que tienen los trabajadores permanentes. La peor situación la viven los peones temporales, particularmente los que rentan casa, estos trabajadores sólo de vez en cuando tienen trabajo.

SE DESEA ACABAR CON LOS HACENDADOS

Abril, 1869. En la zona de Chalco y Texcoco, en el Valle de México, se dio a conocer un manifiesto dirigido a "todos los oprimidos y pobres de México...", firmado por Julio Chávez López. En él se invita a los campesinos a luchar contra aquellos que pisotean sus derechos y les arrebatan sus tierras. A fin de recuperarlas, los exhorta a rebelarse contra los hacendados, para romper con el abuso de los poderosos. El documento se apoya en las ideas socialistas de Plotino C. Rhodakanaty, griego que llegó a México en 1861.

SIN SOLUCIÓN EL CONFLICTO TEXTIL

Diciembre, 1868. Todavía no ha sido resuelta la huelga de trabajadores, iniciada en el mes de agosto en las fábricas de telas San Ildefonso. La Colmena, La Hormiga, La Magdalena, La Fama y San Fernando, situadas en Contreras y Tlalpan. Los patrones alegan que la competencia con telas



extranjeras y los impuestos que deben pagar al gobierno no les permiten mantener los sueldos, por lo que tienen que cerrar sus fábricas. Los obreros se niegan a aceptar la reducción salarial y se encuentran en paro. La situación se ha vuelto cada vez más conflictiva: algunos trabajadores se trasladaron a Puebla en busca de empleo, y otros se han convertido en peones agrícolas o se han quedado en la miseria y vagan por las ciudades.

GRAN CÍRCULO DE OBREROS DE MÉXICO

Septiembre, 1872. Esta organización se constituyó para vigilar la situación de los trabajadores; discutir sus problemas; protegerlos de los abusos, y promover la instrucción y el desarrollo de la industria y las artes.

Con la fundación de talleres y la organización de exposiciones promovidas por los trabajadores, se busca proteger el trabajo artesanal y manufacturero.

LOZADA FUE FUSILADO

Julio, 1873. Manuel Lozada, mejor conocido como el "Tigre de Alica", fue fusilado cerca de Tepic. Lozada era un mestizo de origen humilde que dedicó su vida a defender a los pobres y necesitados, convirtiéndose en un "bandido generoso". Luchó por los intereses agrarios de las comunidades indígenas de esa región: huicholes, coras y tepehuanes. Con el apoyo de estos pueblos, mantuvo a raya a los hacendados y frenó los depojos de tierra. En 1869 formó una comisión revisora de la situación legal de las tierras de los pueblos; organizó asambleas para tomar medidas contra la embriaguez, la vagancia y el robo, y quiso fundar escuelas y obras de beneficencia para que desapareciera la opresión a los débiles y desvalidos.

En enero, Lozada se rebeló contra el gobierno de Lerdo y proclamó el Plan Libertador de los Pueblos Unidos de Nayarit. El gobierno lo capturó y ejecutó. Lozada significó siempre un grave problema para las autoridades.

EL PROBLEMA INDÍGENA

Enero, 1873. El gobierno, en su intento de alcanzar la paz, ordena medidas represivas. La suspensión de las garantías constitucionales permite ejecutar sin juicio previo a muchos descontentos, sin atender las justas demandas económicas y sociales que plantean algunos grupos. Campesinos e indios, bandoleros y caciques regionales son tratados por igual en cuanto provocan algún desorden. Los pueblos campesinos protestan por los impuestos, pues estos recursos no se invierten en obras de beneficio público ni en educación o atención sanitaria en las zonas rurales. Las nuevas reglamentaciones, que determinan la desaparición de la propiedad comunal, favorecen a los hacendados, que son los únicos con recursos para tener la justicia de su parte ante la resistencia indígena. No nos extrañe entonces la violencia y el descontento que vivimos.

LENTO PROGRESO DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Noviembre, 1874. Desde 1870 se ha duplicado el número de escuelas; sin embargo, la situación de la instrucción primaria deja mucho que desear. Además de la pobreza y el descuido en que se encuentran, su número es escaso en relación con la población del país. La mayoría se concentra en el Distrito Federal y se dedica a la educación de varones.

Los métodos de enseñanza pretenden suprimir la memorización de información incomprensible para los niños y fomentar la percepción, observación y reflexión a fin de lograr una preparación integral, que desarrolle tanto las facultades intelectuales, como afectivas de los alumnos.



TEMA 4. Historia viva, historia contada

LECTURA: LA HISTORIA A TRAVÉS DE ESTUDIOS FAMILIARES*

PRESENTACIÓN

Pluckrose explica, que utilizar los estudios familiares en la enseñanza de la historia, ayuda al niño a obtener un sentido del tiempo "al relacionar el pasado con su propia posición personal". Argumenta que el uso "del pasado inmediato y personal, proporciona una idea de las raíces que cada individuo tiene en una comunidad".

El autor agrega que, los estudios familiares, no pueden verse únicamente desde el punto de vista histórico, sino que pueden relacionarse con otras áreas del conocimiento, como las matemáticas o la geografía. Concluye sugiriendo estrategias para la enseñanza de la historia desde la perspectiva de los estudios familiares.

LA HISTORIA A TRAVÉS DE ESTUDIOS FAMILIARES

"Recuerdo cuando me enviaron a la cárcel. Fijáos, yo era una sufragista. Quería que las mujeres pudiesen votar. Pero me soltaron cuando empezó la guerra. Nos necesitaban como enfermeras para que fuésemos al frente a cuidar de los soldados heridos".

Éstas son las palabras de una anciana de 90 años en 1976 durante una conversación con un grupo de niños de 7 a 11 años. (luego celebró sus 100 años con una visita a la escuela.)

* Henry, Pluckrose. "La historia a través de estudios familiares" en: *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. pp. 70-78.

El aquí y el ahora es el lugar apropiado para que los niños pequeños comiencen el estudio de la historia, a través de una serie de estudios específicos dentro de la unidad familiar y de personas que vivan cerca de sus casas y de su escuela. El enfoque del estudio de la historia mediante el presente abre un camino a través del cual cada niño es capaz de relacionar el pasado con su propia *posición personal* en el tiempo. Una vez determinado este punto con claridad, se comprende más fácilmente el desplazamiento por el pasado.

Por eso los estudios familiares constituyen un modo de examinar un microcosmos del tiempo. Algunos educadores llegan incluso a señalar que los niños que cuentan con una familia numerosa y que se hallan en contacto con sus abuelos desarrollarán probablemente un sentido del tiempo más arraigado que aquellos cuya relación con personas mayores es un tanto limitada. Esto indica que si hay que dar a todos los niños la oportunidad de desarrollar un sentido del "tiempo generacional", las escuelas deben facilitar la integración de niños y ancianos. Dicho de un modo más sencillo, los estudios familiares en todas sus diferentes formas establecen a cada individuo como parte de la historia. Siendo humanos, todos tenemos un pasado.

La utilización de un pasado inmediato y personal proporciona una cierta idea de la importancia de las raíces que cada individuo tiene en la comunidad local, nacional e internacional. Al mismo tiempo denota algo de la continuidad de la raza humana.

Las implicaciones de esta necesidad de "raíces" son enormes. El estudio de las acciones de personas del pasado es inmenso por su alcance y, para la mayoría de nosotros, imposible de abarcar en toda su plenitud. Para que los niños comiencen a entender la magnitud del estudio, el pasado tiene que hallarse a su alcance, ser comprensible. Todo esto sugiere que tratemos de evitar un *currículum* de historia en el que se progrese desde un tiempo muy remoto hasta el presente. Con demasiadas frecuencia ese des-



plazamiento absorbe todos los años de la primaria, de manera que rara vez se examina con profundidad la escena contemporánea. Basta sólo con repasar las listas de libros de los editores para descubrir cuán penetrante es este enfoque. Profesores de tercero ofrecen información sobre los trogloditas y los dinosaurios con grandes caracteres, frases breves y muchas imágenes. Para los grupos mayores, la letra disminuye de tamaño progresivamente, las frases se alargan y se reduce el impacto y la cantidad de las ilustraciones.

Eso no significa que haya que enseñar la historia en retroceso. Proceder de ese modo durante un período largo de tiempo confundiría más que aclararía la idea de que la historia analiza la metamorfosis sutil que une el tiempo pasado con el presente. Se trata, por el contrario, de señalar que un modo de utilización de la historia es recurrir al aquí al ahora para proporcionar algún significado a un estudio del pasado.

Los niños que realizan este trabajo parten del presente, formulándose preguntas como "¿quién soy yo?", "¿quiénes son mis padres?" Estas interrogantes iniciales no son esencialmente históricas "¿Quién soy yo?" puede invitar a la reflexión sobre la propia personalidad o sobre el significado del individuo en relación con el cosmos. Sin embargo la dirección que siguen los niños es histórica. La segunda serie de preguntas: "¿quién era la madre de mi madre?", "¿en dónde nació?" exige del alumno que busque testimonios en el pasado. Tras hallar la respuesta, el niño pasa a cuestionar su validez. "¿Cómo puedo estar seguro de que esta Ann Smith es la persona que busco?", "¿confirma este nuevo hecho mis otros hallazgos o se opone a ellos?", "¿cómo puedo ampliar mis nuevos descubrimientos?", "¿cómo se relacionan con el material que ya poseo?"

Cuando se utilicen las propias historias de los alumnos como un medio de explorar el pasado y de desarrollar algún entendimiento de una metodología básica el material brindado por cada niño debe ser recibido con refle-

xión y sensibilidad. Puede excusarse la falta de entusiasmo por los estudios familiares de un niño cuyo padre acabe de abandonar el hogar o cuya abuela haya fallecido recientemente.

Este tema proporcionará al profesor experimentado todo género de conexiones transversales entre diversas áreas del *currículum*: retratos familiares, pintados y dibujados; *collages* de imágenes de episodios en la vida de la familia; matemáticas basadas en tallas y pesos personales, medidas del palmo de la mano y del pie; la superficie de pies y manos con gráficos del grupo y del aula y representación de las estadísticas obtenidas: estudios geográficos que exploren las "raíces" familiares, los alimentos favoritos y donde se obtienen; cuestiones multiculturales abordadas a través de un estudio de celebraciones, fiestas, normas dietéticas, lengua materna, creencias y costumbres. El punto inicial de partida puede ser histórico pero, como muchas de las actividades arriba mencionadas requieren la utilización de términos por parte de los niños (manuscritos o mediante un procesador de textos), las posibilidades son casi ilimitadas.

A través de tales indagaciones personales en el pasado, los niños comprenden que la investigación histórica puede conducir a descubrimientos inesperados. Anika una niña de 11 años, escribió un texto sobre su familia. Lo tituló "Yo" y lo ilustró con fotocopias de materiales utilizados como fuente de datos, fotografías familiares, algunos recortes de periódicos y varios árboles genealógicos. Examinando sus páginas, encontré una sección titulada "Tío Eric". Supe que Eric había pasado muchos años en la cárcel. "No es que me importe": observó Anika, "lo del tío Eric, quiero decir. Todo el mundo tiene algo que ocultar". Esta observación denotaba la madurez de Anika, pero también me indicó que había tenido la suerte de contar con un profesor sensible y reflexivo. La irrupción en el pasado de una familia puede ser causa de proplemas y tensiones. Por eso hay que estimular la participación de los padres y alertarles antes de comenzar un estudio semejante.



Pero volvamos por un momento al ejemplo que nos proporciona ese tío Eric de Anika. Antes de iniciar su indagación, Anika ignoraba que su tío había estado un cierto tiempo en la cárcel. En realidad y hasta comenzar su estudio no sabía siquiera que su madre tenía un hermano. Quizá sin darse cuenta se había visto incidentalmente inducida a considerar que el estudio de la historia se refiere a personas que son capaces de perseguir fines conscientes. En una situación en donde los resultados no pueden ser seguros, tanto el profesor como el niño se convierten en alumnos, indagadores, buscadores de información.

Pero el gran valor de estos estudios radica en que muestran el pasado como *real*. Los miembros de la familia de Anika nacieron, vivieron, se

casaron, trabajaron, se desplazaron de un lugar a otro, tuvieron hijos, murieron, como las demás personas. Son algo más que personajes de ficción (simples marionetas en las manos de un escritor diestro). Cada una de las personas que Anika descubrió había reaccionado ante las presiones y circunstancias cotidianas de la época en que vivió.

Para el niño pequeño la vía más apropiada hacia la historia consiste en descubrir que cada *ser humano* tiene la suya propia. Mediante la personalización de la historia contribuimos a liberar a la materia de sus fuertes con notaciones académicas, proporcionando, sin embargo, un abundante material para análisis. El siguiente caso examina una historia familiar en la práctica.

Estudio de caso-Historia familiar

Un aula de niños de 7 años se dedicó a un trabajo titulado "¿Quién soy yo?", que se presentó a través de una serie de charlas informales. La profesora formuló preguntas destinadas a promover la reflexión:

- ¿Puedes recordar algo que te sucedió cuando eras muy pequeño?
- ¿Puedes acordarte de tu primer día en la escuela?
- ¿Qué eres capaz de decirme sobre eso?
- ¿Tienes en casa algunas fotografías que muestren cómo eras de muy pequeño?

Esta última pregunta animó a diversos niños a traer fotografías suyas de "cuando eran pequeños". La profesora añadió a las imágenes que se expusieron en una pared una de ella misma de bebé, destacando así que todo el mundo tenía un pasado y que en las sociedades occidentales ese pasado se halla a menudo recogido en fotografías. El mural era ya un rasgo crucial del aula. ¿Qué podía añadirse? Muy rápidamente se amplió con una variedad de prendas y juguetes infantiles. "Estos patucos fueron también de mi hermano mayor. Así que son más viejos que yo y tanto como él".

Las fotografías y los objetos fueron utilizados para llevar a los niños hacia la idea del testimonio. "¿Cómo podemos estar *seguros* de que ésta es una fotografía de John?" suscitó una respuesta inesperada de Peter. "Este soy yo" (dijo, señalando a la fotografía de un pequeño). "Ésta es mi mamá. Así que puedes preguntar a mi mamá si soy yo y es ella".

Varios alumnos aprovecharon la idea de "preguntar a mamá" en busca de corroboración. Permitió a la profesora desplazar la charla hacia la historia oral: "¿qué podrán decirnos las personas mayores si les preguntamos por el pasado?" Se elaboró una lista de las respuestas



de los niños a esta pregunta. Estaban estrechamente relacionadas con la vida doméstica y se aludió a cosas como prendas, ir de compras, alimentos, ir a la escuela y vacaciones.

En este punto la profesora decidió empezar las preguntas para crear una estructura que permitiese a los niños realizar una cierta investigación por sí mismos. Se preparó una nota que llevarían a casa los niños. Tomó la forma de una carta (véase Figura 1) e incluyó la sugerencia de que los destinatarios efectuasen una visita a la clase y compartieran sus primeros recuerdos con pequeños grupos de niños.

La reacción fue muy gratificante. La persona de más edad que respondió a la sugerencia había pasado de los 90 años la más, joven mediaba los 40. Algunos de los visitantes trajeron libros y objetos relacionados con su propia infancia. Unos cuantos fueron incorporados a la exposición de la clase (una plancha de hierro, algunas tarjetas postales, una medalla de guerra, una tabla de lavar). A estos objetos se añadieron otros proporcionados por los padres de los niños y las fotografías familiares que abarcaban a menudo tres o cuatro generaciones.

Siempre que resultaba apropiado, se llamaba la atención de los niños hacia la cronología de la clase, en donde se señalaban los elementos más significativos del estudio.

Aunque gran parte del material presentado a los niños fue oral, hubo también grabaciones. Los niños grabaron sencillos relatos: "La señora Griffiths vino hoy a la escuela. Nos dijo que había sido enfermera. También fue sufragista. La llevaron a la comisaría de policía por exigir el voto para las mujeres".

La profesora utilizó esta actividad en beneficio de otras áreas del *curriculum*. Sin embargo, se centró principalmente en el modo de examinar y clasificar mejor la información obtenida. Se debatió la idea de los testimonios orales, se emplearon los testimonios *físicos* (como la plancha de hierro) para ejercicios de manipulación los testimonios *gráficos* (las fotografías) y *documentales* (una cartilla de racionamiento) se relacionaron con acontecimientos descritos por visitantes y padres.

Una distracción inesperada fue la exploración del lugar en que vivían algunas personas 30 ó 40 años atrás. Comenzó con el comentario: "¡Parece que las personas mayores no se mudan nunca!" No se trataba de una reflexión sobre la movilidad actual sino de la observación de que las personas "mayores" aparentemente habían vivido en las proximidades de la escuela durante la mayor parte de su vida. Pocos de los padres habían sido "niños de la localidad": ¿Por qué existía semejante diferencia?

Otro aspecto especialmente valioso de este trabajo fue el modo en que los niños hacían preguntas sobre las presentaciones orales. "¿Cómo podía recordar tantas cosas la señora Griffiths?" La profesora respondió con otras preguntas: "¿podemos creer siempre lo que la gente nos dice?; ¿debería creer Simon lo que su abuela le dijo el sábado pasado?, ¿cómo sabemos si lo que Simon nos cuenta es exactamente lo que ella le dijo?"

Este trabajo se prolongó durante más de medio trimestre. Los hallazgos y la exposición fueron después trasladados a la biblioteca de la escuela para que otros niños los vieran y compartieran. A esta presentación de segundo nivel se incorporaron libros que ilustraban elementos específicos surgidos en el estudio (por ejemplo, obras sobre tranvías, la vida durante la Segunda Guerra Mundial y las sufragistas).



Querido/a¹

Nuestra clase trata de averiguar cómo eran las cosas cuando tenías 7 años.
Nos interesa:

La escuela

- ¿Cómo era la escuela cuando tenías 7 años?
- ¿Cuántos niños había en tu clase?
- ¿Qué cosas aprendías?
- ¿A qué jugabas en el recreo?
- ¿Ibas a la escuela a pié, en coche, en tren o en autobús?

Prendas

- ¿Qué tipo de ropa usabas?
- ¿Eran las prendas de las personas mayores diferentes de las que ahora visten?

Colada y limpieza

- ¿Cómo lavaba la ropa tu madre?
- ¿Cómo limpiaba la casa tu madre?
- ¿Le ayudaba tu papá?

Alimentación

- ¿A dónde iba tu madre a comprar los alimentos?
- ¿Qué clase de cosas cocinaba?
- ¿Qué tipo de alumbrado tenías?

¿Hay algo más que puedas decirme?

Si quieres venir a la escuela para charlar con nosotros sobre algunas de esas cosas, la Sra. Brown, nuestra profesora, estará encantada de recibirte.

Gracias por tu ayuda.

(firmada por cada niño)

Figura 1



Seguir una pista del presente al pasado puede ayudar a los chicos a comprender que el historiador no parte de una idea (por ejemplo, "El rey Juan era malo") y busca testimonios que la prueben; por el contrario, va tras una serie de datos que, examinados conjuntamente, indiquen una condición de probabilidad. Vale la pena mencionar de pasada que rara vez pueden situarse dentro de una determinada disciplina académica las preguntas que formulan los niños pequeños cuando inician una indagación (sea acerca de la abeja obrera o de la efigie en piedra de un caballero medieval). La tarea del profesor consiste en asumir la pregunta y, a través del coloquio, conducir al que la haya planteado hacia los métodos que le ayudarán a descubrir la respuesta; además, el profesor necesita estimular al alumno a que aprecie que ciertos métodos son más apropiados que otros para una disciplina académica específica.

Las indagaciones de este tipo supone recurrir a los recuerdos de personas mayores de la comunidad, ayudando de nuevo a los niños pequeños a desarrollar las destrezas del interrogatorio ante el telón de fondo del pasado. "Tal vez no sea siempre fiel la memoria de una comunidad", dice Bernard LEWIS, "quizá contenga sesgos y falsedades". Los profesores tienen que ser conscientes de ello pero estar alerta también sobre la excelente oportunidad brindada de debatir el valor y el lugar de un testimonio oral no comprobado.

Existe una reserva posterior. Desde luego, puede que sea cierto que "cuando muere un anciano es como si ardiera toda una biblioteca" (proverbio africano). Sin embargo, debemos tener siempre presente que al centrarnos en el arraigo de la historia dentro de la comunidad local, podemos promover el etnocentrismo y no desarrollar la comprensión de otras civilizaciones y de otros puntos de vista.

De atenderlos de un modo excluyente, los estudios familiares, aunque confirmen los vínculos propios de una persona, suelen enturbiar, a los ojos de los niños, el hecho de que vivimos en un mundo de muchas culturas contrapues-

tas. De la misma manera que los niños necesitan apreciar la cultura que ha proporcionado la estructura y el esquema de su propia vida familiar, también requieren que se les ayude a apreciar la herencia cultural de la nación, estado en que viven y de la comunidad mundial. Al hijo de unos inmigrantes que trabajen en Birmingham hay que darle, a través de su vida escolar, oportunidades para que experimente tanto el pasado cultural e histórico de su familia como los del lugar en donde ahora viven los suyos. Eso significa abordar una conciencia del pluralismo cultural mediante el *curriculum* para mostrarle que hay un valor y un significado en culturas e historias diferentes.

Una manera de proceder consistirá en buscar activamente a personas mayores de comunidades fuera del área inmediata de la escuela para que compartan con la clase algunas de las experiencias de sus vidas. Es posible invitar al líder de una comunidad judía próxima con el fin de que hable de sus experiencias infantiles como refugiado en la Europa de la posguerra. Una mujer que, nacida en Jamaica, hubiese llegado de niña en barco con sus padres a comienzos de los años cincuenta podría comentar las diferencias que advierte entre la infancia de ahora y la de entonces. Uno de mis recuerdos más emocionantes como profesor se refiere a uno de tales casos. Un abuelo (judío polaco) nos dedicó su tiempo a lo largo de varias semanas para trabajar en una clase de niños de 5 a 8 años. En pequeños grupos, les explicó su oficio de carpintero, "cómo llegaron mis manos a conocer las herramientas y mis dedos a leer la madera". Su actividad en la escuela coincidió con un período de intensa aflicción personal (la muerte de su esposa con quien, en su niñez, había escapado de Polonia al comienzo del holocausto). Recordar y compartir su pasado con los pequeños (entre los que figuraba su nieto), alivió su pena y le ayudó a volver a vivir.

La historia familiar (que en la escuela en donde trabajé fue utilizada con éxito con niños de 5, y 7 años) conduce naturalmente a un estudio de la propia comunidad local. "Cuando yo



era pequeña”: evocó una abuela, hablando a un grupo de niños de 8 años, “había una fábrica de cerveza en donde ahora está el supermercado. Y en la acera un aseo para hombres. Fue destruido por las bombas durante la guerra. Ahora construyen otro en el mismo lugar, pero tanto para mujeres como para hombres”. Ejemplos de este tipo ayudan a los pequeños a captar el hecho de que existe una continuidad entre la historia y el presente. Al centrarse en algo tan corriente como un aseo público, la abuela también ilustró del modo más accidental el hecho de que la penetración en un

estudio histórico puede tener el comienzo más insólito.

Como señala WINGSLEY, los detalles revelados a menudo en tales charlas proporcionan material para lo que podría describirse como “microhistoria”:

La práctica de sociólogos y antropólogos sociales... pone de relieve la fuerza de la posición estratégica de la familia en estudios de cambio social, de clases, el proceso de socialización y la conducta política y económica.

Estrategias - Estudios familiares

1. Los estudios familiares pueden empezar con las sencillas preguntas:

- ¿Quién soy yo?
- ¿Quiénes son mis padres?

A estas preguntas pueden seguir otras:

- ¿En dónde nací?
- ¿En dónde y cuándo nacieron mis padres?
- ¿En dónde se criaron mis padres?
- ¿En dónde y cuándo se conocieron?
- ¿Vivieron siempre aquí?
- ¿En dónde vivieron antes, de no ser así?
- ¿Tuvieron hermanos y hermanas? ¿En dónde están ahora?
- ¿Quiénes eran los padres de mi madre?
- ¿En dónde vivían?
- ¿Quiénes eran los padres de mi padre?
- ¿En dónde vivían?
- ¿En qué trabajaban mis (dos) abuelos/abuelas?
- ¿Cuánto ganaban a la semana?
- ¿Qué se podía comprar con ese dinero?

Son numerosas las preguntas que los niños pueden concebir de acuerdo con este procedimiento, preguntas acerca de la indumentaria, la alimentación, la escolarización, las diversiones, la vivienda, el trabajo doméstico, los viajes...



2. Estimule a los niños a que lleven a la escuela fotografías familiares. La mayoría de las tiendas de artículos fotográficos disponen de un servicio económico de copias y si va a emplear fotografías antiguas en un mural, sería conveniente utilizar copias en vez de los originales.
3. Construya árboles genealógicos. Esta actividad guarda muchos vínculos con las matemáticas y con los estudios informáticos.

La historia a través de los estudios comunitarios

*Nunca dejaremos de explorar
Y al final de todas nuestras exploraciones
Llegaremos al lugar de donde partimos
Y los conoceremos por vez primera.
A través de lo desconocido...
En lo que fue el comienzo.*

T.S. ELLIOT, *Little Gidding*, Estrofa V

Nota de la lectura

¹ La carta fue personalizada para cada alumno utilizando un procesador de textos y una impresora. Así las misivas iban dirigidas al abuelo, a papá, a la abuela, la abuelita, la señora Jones y la tía Meg y acababa con expresiones como "con mucho cariño", "te veré el jueves", "espero que estés bien", etc.



LECTURA: LAS POSIBILIDADES HISTÓRICAS DEL MEDIO*

PRESENTACIÓN

La enseñanza de la historia debe favorecer la construcción de esquemas cognitivos y el desarrollo de las capacidades del niño, que le permitan continuar con éxito el estudio de la historia en niveles posprimarios.

El autor sugiere que se parta del "entorno del niño" en la enseñanza de la historia, de tal manera que se cree en éste una necesidad de "información y explicación".

En las "Posibilidades históricas del medio" se enlista una gama de opciones a explorar en la enseñanza de la historia local, que van desde sitios, paisajes, edificios, monumentos, museos y bibliotecas, hasta las fuentes orales.

LAS POSIBILIDADES HISTÓRICAS DEL MEDIO

La huella del pasado: una fuente abundante y diversificada

Todo medio, rural o urbano, está situado en el tiempo. Posee una historia, aunque reducida. Esta historia ha dejado sus huellas. En las memorias y en los archivos. Pero también en el entorno. Objetos y edificios diversos son testigos de existencias anteriores. Son los lazos de unión entre el pasado y el presente. Afirman la influencia del primero sobre el segundo. Generalmente a favor del pasado próximo, nos remiten asimismo a períodos más lejanos. Y estos vestigios permiten situar al niño frente a la realidad del pasado. Sin la intervención de los medios de comunicación.

* Jean Noel Luc. "Las posibilidades históricas del medio", en: *La enseñanza a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1983. pp. 73-82.

En un espacio al que se llega a pie o tras un corto viaje. Y, sobre todo, no puede quedar reducido tan sólo a los monumentos considerados como históricos por la conciencia colectiva. El entorno del niño no es solamente el palacio de Versalles, la catedral de Chartres o sus epígonos locales. Una interpretación semejante sería desmovilizadora, pues llevaría al maestro a echar una mirada desengañada sobre su propio medio y a la vez le reduciría a la impotencia.

La aproximación histórica al medio indica más un proceso de *observación* que un medio particular. Proceso que se organiza alrededor de los vestigios históricos clásicos (cuando éstos existen), pero también alrededor de toda huella, de todo indicio dejado por el pasado próximo o remoto. De acuerdo con esta acepción, ningún medio debe ser considerado totalmente desfavorable. Esta amplia definición de los vestigios del pasado no profana, sin embargo, el concepto de fuente histórica. Al contrario. No la limita únicamente a los documentos escritos o a ciertos monumentos privilegiados. Se corresponde incluso con las ya viejas orientaciones de la escuela histórica francesa. A la pregunta «¿Qué es un documento?», H. I. Marrou responde sin dudar: «todo lo que de cualquier manera pueda revelarnos algo sobre el pasado de la humanidad».¹ Y L. Febvre² recuerda que puede hacerse Historia sin archivos cuando éstos no existen: «Por las palabras. Por los signos. Por los paisajes o los tejados. Por las formas de los campos y de la maleza. Por los eclipses de la luna y por las formas de unciar las yuntas»³.

Antes de recurrir al medio, dentro del marco de las actividades del *éveil* o de los trabajos realizados en sexto curso, es necesario hacer un inventario de los vestigios del pasado que se encuentran en el mismo. Dicho inventario debe ser una acción colectiva, dirigida a nivel del grupo escolar, del barrio, del pueblo o de la ciudad. En algunas circunscripciones se ha realizado ya gracias a la iniciativa del inspector provincial, de la Escuela Normal o



de un grupo de maestros. Ello permite a los maestros aumentar el número de actividades potenciales, identificar los vestigios más significativos y facilitar las salidas (anotando, por ejemplo, el horario de apertura de los museos, las colecciones privadas y los monumentos, la presencia o ausencia de guías, la posibilidad de disponer *in situ* de un lugar de trabajo durante la visita, los problemas de seguridad). El inventario de las posibilidades históricas del medio no concierne exclusivamente a los trabajos de las actividades del *éveil* en su vertiente histórica. Pueden ser aprovechadas para cualquier actividad que precise recurrir al pasado. La relación que reproducimos a continuación ha sido enriquecida con la aportación de varios maestros. No pretende ser exhaustiva, y debe adaptarse necesariamente a las particularidades de cada medio.

Sitios, paisajes diversos, toponimia

- Situación del pueblo, de la ciudad, del barrio.
- Plan de ordenación territorial y de las actividades económicas (dicho plan revela frecuentemente la interpenetración de distintas épocas). Localización de los barrios en construcción, de los campos que subsisten en el casco urbano. Presencia de caseríos abandonados.
- Forma del terreno, antes y después de la concentración parcelaria; distribución de cultivos.
- Vías de comunicación recientes y antiguas (¿existió aquí una calzada romana, una ruta de peregrinos, un camino de trashumancia, una vía férrea hoy abandonada?).
- Nombres de la ciudad, del pueblo, del barrio. Lugares típicos⁴.

Edificios y vestigios civiles

- Grutas.
- Restos romanos, pavimentos.
- Restos feudales, castillo, ruinas, murallas, puertas fortificadas.

- Ayuntamiento, alcaldía, reloj municipal, sirena de alarma.
- Plaza, mercado, báscula pública, quiosco de música, jardín, parque.
- Puente, pozos, fuentes públicas, lavadero municipal⁵, depósito de agua.
- Escuelas, colegios, institutos.
- Edificio de Correos, Banco, Caja de Ahorros, cuartel, organismos administrativos diversos.
- Estación, fábrica, comercio, café, horno, herrería⁶, molinos.
- Granja, aprisco, palomar.
- Mansiones privadas (antiguas residencias que permitan una aproximación a la arquitectura local, casas típicas, casas desfiguradas, residencias recientes, en construcción).
- Intentos de «renovación» de algunos barrios: apertura de calles, plazas, demolición de edificios antiguos destinados a ser sustituidos por residencias, oficinas o centros comerciales.

Edificios religiosos

- Dolmen, menhir, túmulo.
- Iglesia, capilla votiva, abadía, monasterio, ermita.
- Interiores: frescos, esculturas, vidrieras, inscripciones, estatuas, lápidas, exvotos.
- Cementerios, tumbas particulares.

Monumentos conmemorativos

- Monumentos funerarios, monumento a los caídos.
- Placa conmemorativa, inscripción, escudos, estatuas.
- Nombres de las calles, de las plazas, de los barrios, de las paradas de los medios de transporte: ¿qué personajes, qué oficios, qué sucesos evocan?

Museos, bibliotecas, galerías de arte, documentación pedagógica, colecciones privadas, objetos diversos disponibles en las familias.



Ejemplos: piedras talladas, monedas, vasijas de barro, mobiliario antiguo, vestidos, tocados, vajillas, herramientas, máquinas, lámparas...

El objeto no es sólo el objeto artístico conservado en un museo. El objeto banal, cotidiano, puede igualmente constituir un documento histórico que informe al niño sobre el pasado. La recogida de objetos por los niños no debe desembocar sistemáticamente en una pedagogía de la que conduzca a una dispersión de intereses. Pero no hay que despreciarla. Su resultado depende del entorno y de la buena voluntad de las familias. Las ciudades se presentan menos favorecidas que las zonas agrícolas, donde la estabilidad del hábitat, junto a las dimensiones de las casas y sus dependencias, permiten la conservación de objetos antiguos. Pero siempre es útil pedir a los niños que busquen documentos susceptibles de interesar a la clase para el conocimiento del pasado en general o el estudio de un tema en particular. Algunos volverán con las manos vacías o poco llenas. Pero no habrán perdido el tiempo si las investigaciones en los desvanes, en armarios o en bodegas han desarrollado su curiosidad o su simpatía respecto a las huellas dejadas por el pasado.

La documentación

El inventario de la documentación disponible debe completar el de las posibilidades del medio. Dicha documentación permite al maestro informarse sobre la historia local en el sentido tradicional. Lo que supone poder dirigir mejor las actividades de los alumnos y responder a algunas de sus preguntas. Pero no debe interponerse entre los niños y las fuentes históricas cuando pueda darse una confrontación. La documentación constituye ya una historia elaborada. Y como tal debe ser tratada. Entre esta documentación figuran todos los artículos, memorias y libros que se refieran a la historia local: monografías de monumentos, de personajes, de ciudades o

pueblos, estudios de una mayor amplitud a nivel de distrito, provincia o región. Algunas publicaciones, demasiado impregnadas de la nostalgia del pasado se aproximan sobre todo a los hechos pequeños, a las anécdotas. Necesariamente se impone una selección. Aunque no hay que rechazar *a priori* todo interés de las obras de historia local. Como no hay que declinar la colaboración de las sociedades y asociaciones que puedan ayudar a los alumnos en su aproximación histórica al medio. Con la condición de que el docente siga siendo el principal maestro de obras.

Las fuentes orales: testimonios de gran valor aunque limitados

A la búsqueda del pasado próximo y del patrimonio cultural

Los niños consideran las entrevistas con los adultos como una de las soluciones favoritas para conocer el pasado. Debe recurrirse a ellas cada vez que se presente la ocasión. Contribuyen a abrir la escuela al exterior. Facilitan la actividad de los alumnos. La recogida de testimonios sigue siendo una técnica válida para el conocimiento del pasado próximo. Alrededor de un siglo. Para este período, la encuesta oral aporta informaciones de gran valor sobre la evolución del marco y formas de vida⁷. Sobre los trabajos agrícolas. Sobre las últimas labores con caballos y las últimas cosechas colectivas. Sobre los oficios desaparecidos o en vías de desaparición: herrero, carpintero, tonelero, guarnicionero, sastre del pueblo, cestero, alfarero... Sobre las antiguas fiestas ya en desuso. Sobre la escuela, las prácticas escolares, la vida de los niños... Asimismo permite descubrir el tiempo anterior a la electricidad, la radio y la televisión, cuando las veladas nocturnas constituían uno de los lazos de unión entre las sociedades campesinas. Sirve como testigo de la modernización de los medios de transporte,



de la revolución doméstica. Los recuerdos de los adultos revelan al niño las reacciones de los contemporáneos ante el primer automóvil, la primera bombilla eléctrica, el primer cine, el primer televisor... y sus repercusiones sobre la vida diaria. Constituyen una fuente inapreciable para informarse sobre los acontecimientos políticos y militares del siglo XX, sobre todo cuando los interlocutores han participado en ellos. A su vez, contribuyen a la conservación del patrimonio cultural local: con sus leyendas, sus proverbios, sus costumbres; con sus platos regionales, sus tradiciones, su folklore.

Nunca se insistirá bastante sobre el interés de la integración del folklore en el sistema educativo. Desde la escuela maternal a la Universidad. La comunicación entre los hombres no ha sido sólo oral o escrita, sino también gestual, musical, rítmica. Las danzas, la música, las canciones y las costumbres son generalmente fiel reflejo de la historia de una región. Y de las relaciones del hombre con su entorno. Las danzas folklóricas suscitan y alimentan la simpatía hacia el patrimonio cultural: regional y nacional. Asimismo favorecen el dominio del cuerpo, el sentido del ritmo y la socialización. Y contribuyen al despertar artístico. Están al alcance de cualquiera. Los campesinos que las crearon no han trabajado ni con Serge Lifar ni con Martha Graham⁸. Los niños pueden aprenderlas y ejecutarlas con gran placer. Y eso ya es mucho. Es necesario liberarse todavía de una concepción rígida del folklore. Adaptando la danza al nivel de los alumnos. Concediéndoles cierta libertad en la expresión.

Limitaciones de los testimonios para el conocimiento del pasado remoto

La lejanía del pasado disminuye el número de interlocutores potenciales o reduce la fiabilidad de los testimonios. Pero algunos niños, prisioneros de una interpretación finalista del conocimiento histórico, imaginan una memoria colectiva que transmitiría oralmente sus recuer-

dos del pasado de generación en generación. ¿Existe esta memoria colectiva? P. Veyne cita el ejemplo de un pueblo danés cuyos habitantes habían conservado hasta 1900 el episodio de la guerra de los Treinta Años (1618-1648), relativo a su aldea, olvidando por completo la fecha exacta del mismo⁹. Un universitario norteamericano, A. Haley, comprobó la existencia de esta memoria en su propia familia. El recuerdo del «antepasado africano» arrancado de su continente natal y vendido a los Estados Unidos se había perpetuado a través de algunas anécdotas. Tras minuciosas investigaciones en los archivos, A. Haley identifica su país de origen: Gambia, sitúa en 1767 el rapto de su antepasado y comprueba el relato que le contó su abuela. Al confrontar sus descubrimientos con la narración de un *griot*¹⁰ de Gambia, amplía la historia de su familia más allá del hiato provocado por el cambio forzoso de continente¹¹. En la misma Francia, Ph. Joutard preguntó a 123 habitantes de Cevennes sobre la guerra de los Camisards¹². Cuarenta de sus interlocutores habían nacido antes de 1890. Los testimonios recogidos no tienen su origen en la escuela, ya que los maestros no conocían apenas este episodio histórico local. Tampoco suponen la variante oral de la historiografía, puesto que remiten a una tradición muy anterior a la publicación de obras sobre este tema. Sí prueban, sin embargo, la existencia de una memoria popular colectiva, alimentada esencialmente por las familias y por los narradores¹³. A. Soboul ha demostrado también cómo el recuerdo de la explotación feudal persistió en la mentalidad campesina mucho tiempo después de la Revolución. Su abuela, nacida en 1845 y muerta en 1930, evocaba este «tiempo de señores» que ella no había conocido¹⁴.

Todos estos indicios hablan a favor de una memoria colectiva. En determinadas circunstancias. Para algunos acontecimientos. Pero los interlocutores potenciales son poco numerosos. Condicionadas por la realidad de la imprenta, nuestras sociedades occidentales no han segregado el equivalente a esos *griots* africanos, auténticos archivos vivientes de la tradición



oral. La memoria popular, cuando existe, no permite, sin embargo, conocer el conjunto de las épocas históricas como algunos niños suponen. Su aprovechamiento debe ir acompañado de la capacidad de distinguir, en las informaciones recogidas, el testimonio original de las adiciones añadidas posteriormente por la escuela o por los medios de comunicación¹⁵. Empresa que supone un amplio muestreo de relatos, circunstancia que no está al alcance de alumnos de ocho a diez años.

La recogida de testimonios orales debe ser utilizada esencialmente para el conocimiento del pasado próximo. Del pasado vivido por los que lo cuentan o, en algunas ocasiones, por la generación anterior e incluso por la precedente. Si dejáramos creer a los niños, al margen de toda prueba, que pueden descubrir el pasado remoto gracias a una memoria colectiva, se correría el riesgo de reforzar sus interpretaciones egocéntricas y finalistas del conocimiento histórico.

Problemas prácticos y técnicos de las entrevistas

La definición del campo de pertenencia cronológica de las entrevistas no soluciona por completo los problemas planteados por esta técnica de información, que supone la colaboración de interlocutores válidos y disponibles. En la mayoría de los casos, el maestro encuentra fácilmente adultos dispuestos a venir a clase o a recibir en sus casas a los alumnos para contarles sus recuerdos. Basta con buscarlos. Muchos ancianos, dichosos de salir de su soledad, aceptan con gusto prestar su colaboración. Si son muchos los candidatos a las entrevistas el maestro procurará seleccionar

los que se distingan por su personalidad, sus recuerdos o su locuacidad. En los barrios nuevos de las afueras, la búsqueda de interlocutores potenciales es a veces delicada. Muchas familias no son originarias de ese medio. Los abuelos viven en otra parte: en el campo o en el otro extremo de la ciudad. Dificultades éstas que no deben ser ni subestimadas ni exageradas. No deben impedirnos *a priori* toda investigación. El maestro intentará solicitar al máximo la colaboración de las familias. Se dirigirá a la residencia de ancianos o a las asociaciones municipales de su barrio o del barrio vecino.

La técnica de las entrevistas dependerá de la capacidad de los alumnos. La toma de notas en directo debe quedar reservada para las entrevistas muy cortas y para las clases de los cursos medios ya familiarizados con este procedimiento. Pero cuando los niños están muy interesados con el relato obtenido, olvidan con frecuencia anotar ciertas informaciones. La grabación de las respuestas disminuye este inconveniente (y permite además útiles cambios en el marco de la correspondencia interescolar). Durante la audición, el maestro puede detener el magnetófono. Los alumnos adquieren una perspectiva sobre el relato testimonial. Reconstruyen más fácilmente lo que les interesa. Tanto en un caso como en otro, el recurso de las entrevistas favorece la actividad de los alumnos. Estos plantean una serie de preguntas, preparadas o espontáneas. Individualmente o en grupos reducidos, ellos mismos seleccionan las informaciones en función de los temas concretos de los que se han encargado. Es mejor evitar las entrevistas largas. Pueden dispersar el interés y hacer aburrida la audición de la cinta. Pero verdaderamente no existe una regla general. Todo depende del tema tratado y de las reacciones de los niños.



Notas de la lectura

¹ Marrou. H. I.: *L'histoire et ses méthodes*, La Pleiade, p. 1511.

² Lucien Febvre (1878-1956), historiador francés que junto a Marc Bloch puso las bases de la escuela historiográfica de los *Annales*.

³ Febvre, L.: *Combats pour l'histoire*. A. Colin, 1953. p.428.

⁴ Puede consultarse para ese tema Rostaing Ch.: *Les noms de lieux*, Q.S.J., núm. 176

⁵ Los lavaderos se multiplican a partir de 1840 con el fin de evitar la utilización salvaje y contaminante de los arroyos. Ver Thuillier, G.: *Pour une histoire de la lessive en Nivernais au XIX siècle*. *Annales E. S. C.*, 1969, p. 377.

⁶ Chollot-Varagnac, M.: *La mort de la forge du village*. *Annales E. S. C.*, 1969, p. 391.

⁷ Para hacerse una idea del interés de los testimonios recogidos de ancianos, ver Helias, P.J.: *Le cheval d'orgueil*, Plon, 1975; Chaleil, L.: *La memoire du village*, Stock, 1977; Dupuy, F.: *L'albine*, Fayard, 1977.

⁸ Serge Lifar (1905), y Martha Graham (1893) son dos de los más importantes coreógrafos

contemporáneos, que han investigado profundamente el folklore popular europeo y americano, respectivamente. (N. del E.)

⁹ Veyne, P.: *op. cit.*, p. 91.

¹⁰ Los *griots* son hechiceros africanos, mitad brujos mitad juglares, que han sido los transmisores de la tradición oral en Africa durante siglos.

¹¹ Haley., A: *Racines*, París, 1977, pp. 455-466. (Editado en castellano por Argos Vergara, Barcelona).

¹² La sublevación de los *Camisards* (1702) fue una de las últimas rebeliones de los protestantes franceses (hugonotes) (N. del E.).

¹³ Joutard, Ph.: *La légende des Camisards*, PUF, 1977, pp. 281-357.

¹⁴ Soboul. A.: «Problemes de la Révolution Française» en *Aujourd' hui l'Histoire*, Ed. Sociales, 1974, p. 264. (Editado en castellano por Avance, Barcelona.)

¹⁵ En torno a la crítica de la tradición oral, ver Moniot, H.: «L'Histoire des peuples sans histoire» dans: *Faire de l'Histoire*, PUF, 1974, tomo I, pp. 110-113.



TEMA 5. Uso de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico

LECTURA: EL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA*

PRESENTACIÓN

Entre los múltiples recursos para la enseñanza de la historia, que en vez de "usar el lenguaje escrito [...], utilizan el lenguaje de las imágenes" se encuentra el "cine histórico".

Ricardo Pérez Montfort explica que el cine histórico "tiene como objetivo la representación de los acontecimientos del pasado, [...] que han contribuido a la conformación de sucesos del presente". Sugiere tres criterios de clasificación de este material videográfico: el cine documental, el cine histórico de ficción y el cine de ambientación histórica.

Agrega que el cine como recurso para la enseñanza de la historia, es de un alto valor educativo, debido a que se "trata de una aproximación recreativa [...] de múltiples ángulos" del pasado. Concluye que el cine histórico, "puede ser una manera muy estimulante para que el alumno desarrolle interés por la historia".

EL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es ya un lugar común que en la enseñanza de la historia se incorporen otros elementos además de las clásicas lecturas historiográficas. A la par de los manuales y las obras monográficas, muchos profesores recomiendan otra clase de lecturas que van desde las biografías y las crónicas hasta las novelas y los libros de ilus-

traciones y fotografías. Ampliando los límites de la historiografía tradicional, entendida ésta como todo aquello que se ha escrito acerca de la historia, no sólo como lo sucedido en el pasado sino como un ámbito para la reflexión sobre el mismo, podemos dar cuenta de un gran cúmulo de elementos que pueden enriquecer la narración y la representación del pasado, para su mayor y mejor comprensión. Entre estos elementos, que parecieran no corresponder a una historiografía clásica, destacan ante todo aquéllos que en vez de usar el lenguaje escrito utilizan el lenguaje de las imágenes; y entre estos últimos probablemente el más completo y complejo sea el cine.

Éste puede ser visto como una forma específica de la historiografía, ya que en sí es una interpretación de la realidad que, de una u otra forma, prácticamente en toda ocasión incorpora determinadas ideas o reflexiones, ya sean sobre el pasado, el presente o incluso hasta sobre el futuro. Lo que llamamos 'cine histórico', o sea aquél que tiene como objeto la representación de los acontecimientos del pasado que directa o indirectamente han contribuido a la conformación de los sucesos del presente, ha sido tema de innumerables polémicas que van desde la que alude a su capacidad para generar conciencia social hasta su validez como fuente histórica. Sin pretender entrar en estas polémicas, basta subrayar que existen dos actitudes generales ante el cine histórico: una pretende que el cine puede mostrar directamente a sus espectadores la realidad del pasado -piénsese en documentales o imágenes de archivo-, y la otra toma en cuenta que cualquier cine que muestra el pasado lo hace a través de imágenes que son siempre las *representaciones* de éste y nunca directamente su realidad. Esta posición plantea que el encuadre, la iluminación, el objeto y el orden mismo de las imágenes, por más que se hayan tomado directamente de los acontecimientos, o por más realistas que parezcan, son ya una participación estrecha del cineasta en la elaboración del discurso cinematográfico y por tanto una interpretación o una representación

* Ricardo Pérez Montfort. "El cine en la enseñanza de la historia", en: LERNER Sigal, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE-Instituto Mora, 1990. pp. 297-303.



del pasado. Para mayor entendimiento compárese el trabajo del cineasta documentalista con el del historiador: ambos eligen sus documentos (escritos o filmados), los ordenan y les dan una secuencia lógica que permita a un lector o a un espectador cierto acercamiento a lo sucedido, lo cual ya implica una interpretación o una representación del pasado.

Si nos inclinamos por la primera actitud, o sea aquella que dice que la imagen es la realidad misma del pasado, el cine, como auxiliar en la enseñanza de la historia, se convierte en una simple ilustración visual de los acontecimientos. Esto puede suceder con muchos documentales que suelen utilizarse como complemento de lo aprendido en clase. Pero si partimos de la segunda actitud, aquella que dice que toda imagen es una interpretación o 'representación' del pasado, el cine puede convertirse en mucho más que en la ratificación de lo visto en el aula, puesto que no sólo muestra ciertos aspectos del pasado, sino que permite analizar los conceptos y las formas con las que éste se representa y se interpreta. Así el cine se vuelve no sólo la recreación de un fenómeno histórico sino que nos da una versión del discurso del presente en el que se elaboró la película. El cine se torna así una doble aproximación al pasado: el pasado mismo y a lo que se dice de ese pasado. De esta forma el cine histórico puede ser visto como parte de la historiografía.

Un buen ejemplo que podría ilustrar lo anteriormente dicho es la incorporación de la proyección de la película de Fernando de Fuentes *Vámonos con Pancho Villa*, en un curso que trata de la Revolución Mexicana. Asumiendo la primera actitud, esta película serviría como una decorosa ilustración del ambiente que se vivía dentro del ejército villista, lo mismo que como un punto de partida para comprender la conformación de dicho ejército y, como un elemento de apoyo para afirmar los conocimientos que se hayan adquirido previamente sobre las principales batallas que los villistas protagonizaron. Pero si partimos del principio de que se trata de una película realizada en 1935, con el

apoyo del régimen cardenista, con la participación del escritor Rafael F. Muñoz, no sólo como autor de la novela en la que está basada, sino como actor en la misma, y con la colaboración de figuras tan relevantes para la cultura nacional como Silvestre Revueltas en la música, Xavier Villaurrutia en la adaptación y Gabriel Figueroa en la fotografía. entre otros muchos elementos, encontramos que dicho film no solamente ilustra las acciones bélicas o los acontecimientos que el ejército villista protagonizó sino que da para mucho más. Y ya en lo que se refiere a los contenidos, la película da pie a un posible acercamiento a lo que esa generación de artistas, escritores y comunicadores pensaba y decía sobre la Revolución, en un momento en que el país se encontraba bajo el mando de un grupo que reivindicaba los principios populares y nacionalistas de aquel movimiento. En otras palabras, esta película es la representación del pasado inmediato que se hace dicha generación en 1935, y tanto habla del pasado reciente, como del momento en que se filmó. Así, la utilización del cine en la enseñanza de la historia da pie a una gran cantidad de análisis que se ven enriquecidos en la medida en que mejor se conoce y comprende tanto el momento del que trata la película como el momento en que se filma la misma.

Es cierto que hay una gran cantidad de películas históricas que pueden utilizarse con fines didácticos, a manera de apoyo o complemento de lo que se trata en el salón de clase. Sin embargo, no debe perderse de vista que el cine es también, en muchos casos, un acontecimiento estático. Como tal, también pretende interpretar la realidad y producir con ello cierta emoción o placer. Si bien esto también tiene su conotación histórica, no son pocos los casos en que, en función de este acontecer estético, el llamado 'efecto de realidad' —que parece estar implícito en casi toda representación cinematográfica— puede distorsionar los contenidos históricos y dar versiones del pasado alejadas de la realidad, haciéndolas creíbles e incluso convencer sobre ellas al espectador. Esto también



puede utilizarse como apoyo a la enseñanza histórica, pero requiere de un mayor cuidado y por lo tanto de una mayor penetración en el análisis de las estructuras literarias, dramáticas, fotográficas, etcétera, del film. Por ejemplo, para el curso mismo sobre la Revolución Mexicana es posible proyectar la película de Elia Kazán, *Zapata*, cuyo guión fue escrito por el norteamericano John Steinbeck y que, sin duda, rompe con la autenticidad histórica en función de un mayor dramatismo, al presentar a un Emiliano Zapata que se entrevista con Porfirio Díaz para solicitar una solución al conflicto de tierras en Anenecuilco. El 'efecto de realidad' de esta película podría confundir al espectador y hacerlo pensar que en efecto sí se llevó a cabo dicha entrevista. Por ello es importante destacar que la misma no es un error del guionista, sino que fue ideada por Steinbeck para generar un nudo dramático, más que para representar lo que realmente sucedió. Esta clase de licencias son muy comunes en el cine de ficción. Así encontramos, pues, que el uso de este cine en la enseñanza de la historia requiere de bastante cuidado. Al contemplar la posibilidad de complementar la enseñanza de la historia con la proyección de esta clase de películas es necesario tomar en cuenta cómo aborda este cine tal o cual acontecimiento histórico.

Aunque pueda pecar de cierto esquematismo, he aquí tres principios de clasificación sobre la forma en que el cine se acerca a la historia: 1) el cine documental: o sea las películas que tratan específicamente el acontecimiento histórico utilizando material tomado directamente de los acontecimientos, para después presentarlo a manera de testimonio o reportaje; 2) el cine histórico de ficción: aquél que recrea el pasado con actores, guionistas, fotógrafos o directores que pretenden dar una versión de determinado acontecimiento histórico rehaciendo los hechos especialmente para la cámara. Es muy común que este cine incorpore historias paralelas o acontecimientos novelados a partir de sus propios intereses dramáticos y 3) el cine de ambientación histórica: o sea aquél

que desarrolla un tema que no tiene necesariamente importancia histórica, pero que sí es representativo de un período o acontecimiento cuya representación permite acercarnos al ambiente de determinado momento.

Con relación nuevamente a un hipotético curso sobre Revolución Mexicana, un ejemplo de cine documental sería *Memorias de un mexicano*, de Salvador y Carmen Toscano. Aunque dicha película se estrenó en los años cincuenta y el orden de las imágenes, así como los comentarios que hace la voz fuera de cuadro corresponden a un período muy posterior al momento en que fue filmada, su carácter documental tiene un gran valor didáctico. Esta película no sólo ilustra algunos de los pasajes más importantes de la Revolución, sino que permite aproximarnos a algunas ideas que sobre la misma se tenían tanto a la hora de la filmación como al momento en que se reunieron las imágenes para elaborar dicho documental. En este film están presentes, por lo menos, dos interpretaciones del pasado: la de los camarógrafos que retrataron los acontecimientos con un afán noticioso, y la de la editora y realizadora, que años más tarde reunió dichos materiales visuales para dar su versión de los hechos. El 'efecto de realidad', sin embargo, precisamente por su cercanía a los acontecimientos y la forma en que fueron filmados, es tan contundente que bien puede ser tomado este documental como lo que "de veras" sucedió. Pero no hay que olvidar que como cine es ante todo una 'representación' del pasado.

El cine histórico de ficción tendría dentro de este mismo curso sobre Revolución Mexicana, buenos representantes en películas como la ya mencionada, *Vámonos con Pancho Villa*, de Fernando de Fuentes, o *El Principio* de Gonzalo Martínez o *Reed, México Insurgente* de Paul Leduc. En las tres el proceso revolucionario, que es parte esencial de su tema, se recrea con actores, lugares y situaciones previamente establecidas y estudiadas. Si bien las tres reúnen intenciones de representar la realidad histórica de ese momento, queda claro que se trata de reconstrucciones en las que existen personajes



históricos en versiones mucho más acordes con la pretensión inicial del equipo realizador de la película, que con el rigor histórico. Aun cuando estas películas necesiten cierta veracidad para conseguir el 'efecto de realidad', el sabor de la representación termina por imponerse, estableciendo un equilibrio entre el drama que cuentan (lo subjetivo) y el momento en que éste sucede (lo objetivo).

El cine que llamé "de ambientación histórica" podría representarse en ese mismo curso con muchas otras películas, pero tal vez *Enamorada*, de Emilio Fernández, sea un buen ejemplo de aquél. En esta película, cuya acción se sitúa en la ciudad de Puebla, durante la Revolución, el medio tanto geográfico como histórico solamente 'viste' al drama romántico que protagonizan dos personajes de distinta condición social. La Revolución adorna, pero no interviene directamente en los acontecimientos, por lo tanto la parte rescatable de dicha película con relación a nuestro curso es solamente aquélla que describe el ambiente de una ciudad que ve entrar y salir a los revolucionarios. Si bien el retrato de la época presenta constantes modelos estereotípicos —esto es: revolucionarios muy machos, somberudos, blandos pa'l gatillo, pero eso sí con su corazoncito, vivacs establecidos en las afueras de los pueblos alrededor de fogatas inmensas que iluminan grupos de soldados y soldaderas cantando corridos, reaccionarios que hablan con acento español y que además de su inmensa fortuna han logrado procrear a una hija hermosa pero rebelde, etcétera, etcétera—, en esta clase de películas las referencias históricas se diluyen frente al drama y el 'efecto de realidad', se desprende del contexto histórico para establecerse en la parte anecdótica de la acción. Estas películas de 'ambiente' más que ubicarnos en el tiempo en el que supuestamente suceden los hechos que retratan, nos remiten a las imágenes que de aquella época se tienen a la hora de la filmación, y particularmente a la versión que de ese momento tienen actores, directores, fotógrafos y guionistas, cuyo prin-

cipal interés está en el drama y no en los fenómenos históricos. Por ello este tipo de cine requiere de mucho mayor cuidado a la hora de su uso como auxiliar en la enseñanza de la historia. No dejan de ser útiles los complementos, siempre y cuando se aclare al alumno de historia que se trata de estereotipos y representaciones de la realidad un tanto cuanto adulteradas.

Además de estas consideraciones vale la pena tomar en cuenta que la utilización del cine en la enseñanza de la historia, además de tratarse de una aproximación recreativa, y de ángulos múltiples, al fenómeno histórico, permite una dinámica de gran participación e intercambio entre alumnos y maestro. Una buena discusión después de haber visto una película histórica, además de su necesaria presentación, no sólo informa al alumno, sino que puede descubrirle una inmensa gama de posibilidades de acercamiento al tema o acontecimiento que se está tratando. Ésto, desde luego, depende de la maneja en que se estimule el debate y se apoye la inquietud del alumno, y de cómo se comprendan los diversos enfoques que el cine puede tener sobre el fenómeno histórico, que pueden ser estéticos, documentales, informativos, analíticos, interpretativos, dramáticos... La riqueza de la imagen puede ampliar las posibilidades de entendimiento o crítica del mismo acontecimiento. Además, no debemos olvidar que el cine no es exclusivamente imagen. Ciertas películas históricas, hechas con cierto rigor, recuperan las formas del lenguaje, los acentos y la música de determinados momentos que enriquecen desde luego el acercamiento del alumno al fenómeno histórico. Y si a ésto añadimos los atractivos del placer y la recreación, encontramos que el cine es un elemento auxiliar muy recomendable en la enseñanza de la historia, ya que además de presentar un gran abanico de temas y fenómenos relacionados con la historia, las posibles aproximaciones a los mismos y la gran disposición que comúnmente existe para "ver la película", puede ser una manera muy estimulante para que el alumno desarrolle interés por esta área del conocimiento.



Así pues, un curso de historia complementado con películas bien escogidas, previamente estudiadas por el maestro, donde se fomente la discusión y se señalen los pros y contras de lo que aparece en la pantalla, garantiza un aprovechamiento mucho más amplio, ameno y atractivo para los alumnos y tal vez para el maestro mismo.



C U A R T A U N I D A D

CONSTRUYENDO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS



PRESENTACIÓN

El interés principal de un niño es jugar, y ello está prohibido en la clase. Ningún maestro será bueno si no comprende el juego de los niños, si no participa en él...

A. S. Neill (1940)

Recuerde que en la presentación de la Unidad I le advertimos que este es un libro sin principio ni fin; pues bien, los materiales de lectura de la Unidad IV, como los de la I, serán recuperados y elaborados por usted al construir su **estrategia didáctica**. Cuando la tenga concluida y haya sido valorada en el **colectivo escolar** o por el asesor inclúyala aquí. Así, su Antología Básica quedará completa.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, FCE, 17a. reimp., 1992. 159 pp.

CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. México, Siglo XXI, 12a. ed. en español, 1991. 219 pp.

COLL, César (comp.) *Psicología genética y aprendizajes*. México, Siglo XXI, 1986.

DELVAL, Juan. *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1987.

HUARTE, Fernando (coord.). *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, 1986.

FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México, FCE, 1990. 505 pp.

GONZÁLEZ, Luis. *Invitación a la microhistoria*. México, SEP-SETENTAS, 1973.

LE GOFF, Jacques. *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991. 269 pp.

LERNER Sigal, Victoria (comp.). *La enseñanza de Clío; práctica y propuesta para una enseñanza de la historia*. México, UNAM-CISE- Instituto Mora, 1990. 493 pp.

MARTÍN, Elena. "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico", en: *Infancia y Aprendizaje*. Num. 24, 1983.

MUÑOZ, Rafael F. *Relatos de la revolución*. México, SEP-SETENTAS, 1974.

PEREYRA, Carlos. *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 12a ed., 1990. 245 pp.

PRIETO, Ana María (coord.) *Mi libro de historia. Sexto grado*. México, edición de los autores, 1993. 176 pp.

PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, 1993. 223 pp.



ANTOLOGÍA BÁSICA

**CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA
EN LA ESCUELA PRIMARIA**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN

**RESPONSABLE
AROLDO AGUIRRE WENCES
UNIDAD UPN 123, IGUALA, GRO.**

**COLABORADOR
ABEL BONILLA PÉREZ**

**ASESORÍA
TERE GARDUÑO RUBIO**

**COORDINACIÓN DEL PROGRAMA
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ**

AGOSTO DE 1996

