

Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar

Francisco Javier Dosil
Mancilla

Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y coordinador de la Maestría en Enseñanza de la Historia. Doctor en Ciencias por la Universidad de A Coruña (España). Profesor visitante en diversas universidades de Argentina, Chile y Brasil. Imparte clases de Licenciatura, Maestría y Doctorado en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana. Líneas de investigación: Historia de las Ciencias y de las Culturas, Epistemología de la Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales. Algunas publicaciones: *Faustino Miranda: una vida dedicada a la Botánica* (Morelia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid, 2007); *Los albores de la botánica marina española* (Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007); *Continuidades y rupturas. Una historia tensa de la ciencia en México* (Morelia, Universidad Michoacana/UNAM, 2010); *La soledad enamorada: María Zambrano y los poetas del exilio* (Morelia, Secretaría de Cultura del Gobierno de Michoacán, 2010, Primer Premio Estatal de Ensayo 2010); *La sociedad michoacana en vísperas de la guerra: el paisaje, los lugares y la gente* (Morelia, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana/ Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, 2010); *El indigenismo en Michoacán. Coyunturas hacia una nueva comunidad purépecha* (Morelia, Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Michoacán). “Las contradicciones de la ciencia revolucionaria”. En: Juan José Girón Sifuentes y Marcelino Cuesta Alonso, *Revoluciones en México 1810-1910*, Oviedo, Ediciones I.M.D., 2011, pp. 83-102. “La dinámica de las redes del exilio científico en México”. En: Trejo Barajas & Guzmán Ávila (coords.), *Veinticinco años de investigación histórica en la Universidad Michoacana. Tomo II. Actores sociales, representaciones y reflexiones historiográficas*. Morelia, Instituto de Investigaciones

Históricas, UMSNH, 2012. “El pescado blanco en la encrucijada. Una mirada desde la historia de las ciencias”. En: Sánchez Díaz (coord.). *El pez blanco de Pátzcuaro*. Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán. “Aracne en el destierro. La red del exilio español y la ciencia mexicana”. En: Dávila *et al.* (coord.). *El exilio republicano español y catalán en México*. Morelia, Universidad de Guadalajara / Universidad Michoacana. “Rescatados por la tradición. La construcción del pasado en los procesos de lucha social de tres comunidades michoacanas”, *Enclaves del Pensamiento*. “La neurología española en el exilio. El legado de Cajal en México”, *Neurosciences and History*. “La emergencia del sujeto en la formación de docentes en Historia”, *Perfiles Educativos*. Dosil et al: “Tejer el destierro. Las redes científicas e intelectuales del exilio republicano español en México”. En: Serra Puche, Mejía Flores y Sola Ayape (eds.). *De la posrevolución mexicana al exilio republicano español*. México, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca de la Cátedra del Exilio), 2011. “Redes sociales y profesionales de los juristas del exilio español en México”. En: Trejo Barajas & Guzmán Ávila (coords.), *Veinticinco años de investigación histórica en la Universidad Michoacana. Tomo II. Actores sociales, representaciones y reflexiones historiográficas*. Morelia, Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH, 2012.

Artículo recibido: 26 de noviembre de 2013

Aprobado: 5 diciembre 2013

Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar

Resumen

El artículo recoge diversas reflexiones sobre la didáctica de la historia. Plantea algunos de los problemas más acuciantes de la realidad social de México y de América Latina que debería atender urgentemente esta disciplina. Para ello apuesta por un modelo crítico y comunicativo, que incorpore prácticas que

faciliten a los educandos herramientas para transformar su realidad. Señala la necesidad de concebir la transposición didáctica en Historia como un salto epistemológico, al aplicar la atribución subjetiva. La enseñanza de la historia, más que ofrecer datos o explicaciones de procesos sociales, debe permitir que el estudiante se reconozca como sujeto de su historia. Advierte asimismo de los riesgos de depositar la práctica educativa en los recursos didácticos, por muy atractivos que resulten, si esto supone desplazar la responsabilidad del docente.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, Pedagogía Crítica, Transposición Didáctica, Epistemología, Formación de docentes.

Clio in the classroom. The history we have and the history that we want to teach

Abstract

This article contains diverse reflections on the didactics of history. It presents some of the most serious problems of the social reality of Mexico and Latin America that should be urgently attended by this discipline. It relies on a critical and communicative model, that incorporates practices that provides tools for students to transform their reality. It points out the need to conceive the didactic transposition in history as an epistemological leap, as it applies a subjective attribution. The teaching of history, rather than to provide data or explanations of social processes, must allow to the student be recognized himself as a subject in its history. Also it warns of the risks of depositing the educational practice in the teaching resources, even when these are very attractive, if this resources displace the responsibility of the teacher.

Keywords: Didactics of History, Critical Pedagogy, Didactic Transposition, Epistemology, Teacher Training.

Clío en las aulas. La historia que tenemos y la que queremos enseñar

El aula, un espacio para la formación ciudadana

Pensar la educación significa asomarse críticamente a un campo marcado por la complejidad, las limitaciones materiales, la pluralidad de actores involucrados y la confrontación de intereses. No podría ser de otro modo, dado que la educación vincula todas las esferas de la vida humana, desde las más íntimas y personales hasta aquellas que nos definen como sujetos sociales con un horizonte compartido. La educación moviliza y pone en diálogo las dimensiones psicológica, estética, ética y política, interviniendo decisivamente en nuestra conformación como sujetos y como ciudadanos. Para que una estrategia educativa no esté de antemano abocada al fracaso, debe asumir radicalmente la naturaleza compleja, inacabada, dialéctica del ser humano, y renunciar a recetas y a modelos rígidos preestablecidos.

Con demasiada frecuencia se ha intentado reducir la problemática educativa a la definición de una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje; es decir, se ha puesto el acento en la búsqueda de mecanismos que permitan que el estudiante aprenda más y mejor. Esto explica en parte el éxito que ha tenido el modelo constructivista, que ha servido de brújula a la mayor parte de las iniciativas educativas llevadas a cabo en los últimos años. A menudo nos olvidamos que el constructivismo es una teoría psicológica y que por sí sola no puede resolver la encrucijada de la educación (Delval 1997). Del mismo modo que hacer un avión supone mucho más que conocer la teoría de la gravedad, pensar la educación significa plantear el debate educativo en unos términos que trascienden las pautas psicológicas que determinan el aprendizaje, por muy importantes que éstas sean. En pocas palabras, educar supone reconocernos como seres sociales, aceptar que nuestros significados y significantes se constituyen en la convivencia y en el diálogo permanente con los que nos rodean (Vygotski 1996). Para ser un “yo” se necesita de un “nosotros”.

Las escuelas no son lugares de simulacro en los que se prepara a los alumnos sin los riesgos propios de la vida; muy al contrario, son parte de nuestra realidad y como tal contienen siempre, de forma manifiesta o más o menos camuflada, todas las problemáticas que afectan al país: violencia, marginación, segregación, racismo, sexismo, homofobia, etc. Precisamente por constituir un espacio activo de construcción

de significados, las aulas pueden también no limitarse a reproducir estereotipias y actuar como motores de transformación social (Giroux 2004). Pueden servir para promover actitudes pasivas y sumisas, o por el contrario formar ciudadanos preparados para asumir con responsabilidad los desafíos del presente.

El rol que desempeñe la escuela dependerá en última instancia del tipo de sociedad que deseemos fomentar; y al contrario, las formas de convivencia del futuro inmediato vendrán definidas en buena medida por los modelos de educación que seamos capaces de llevar a la práctica en el presente. Si nuestras expectativas están puestas en seguir avanzando en el respeto a la pluralidad y en los valores democráticos, la educación deberá ser crítica y habrá de apostar por un modelo didáctico de tipo comunicativo. La educación crítica es aquella que ofrece una lectura lúcida de la realidad, la cual pasa por:

- a) Comprender las lógicas de poder, desentrañando los mecanismos de exclusión y poniendo de manifiesto las injusticias y las asimetrías sociales más o menos encubiertas.
- b) Pensar otros tipos de sociedades posibles, no como fantasías inalcanzables sino partiendo de la comprensión del pasado y del presente, y reconociendo los mecanismos que posibilitan los cambios sociales.
- c) Ofrecer estrategias, mediante el ejercicio de las mismas, para participar activamente en la transformación de la sociedad en el contexto de una convivencia democrática.

Una educación crítica debe huir por igual de posturas que asuman de forma resignada las problemáticas sociales, como si fuesen realidades inamovibles, producto del capricho divino o del azar, y de interpretaciones idealizadas de la convivencia humana que apuesten por modelos de sociedad irreales y caricaturizados al modo de Walt Disney (Giroux 1999). Ambas estrategias terminan por sumir al alumnado en actitudes pesimistas e individualistas al impedir conectar sus ideas y sus deseos con estrategias concretas de intervención social. La educación crítica debe reconocer la complejidad y el conflicto como elementos constituyentes de la realidad humana y de la vida social (Giroux 2006).

El modelo didáctico de tipo comunicativo parte de un enfoque crítico en el que prevalece el diálogo. Se opone a los modelos de tipo renacentista, que contemplan la educación como un proceso centrado en el individuo aislado y cuyo propósito principal

es el crecimiento personal, entendido como producto de la acumulación de conocimientos y del desarrollo de competencias limitadas al ámbito de lo privado. Por el contrario, el modelo comunicativo hace hincapié en la naturaleza dialéctica del conocimiento; reconoce en la comunicación un valor clave en la construcción de significados, al poner al alumno en contacto directo con la pluralidad de actores y de intereses involucrados en un proceso social (Ferrara 2001). El saber se concibe como algo inacabado, en permanente construcción, que se enriquece a medida que se complementa con nuevas experiencias fruto de la comunicación y del acceso a interpretaciones alternativas. De este modo, el alumno va adquiriendo una serie de estrategias que le permiten acceder a la comprensión de la realidad desde una perspectiva multifocal y crítica, sin menoscabo de su complejidad. Será tarea del profesor asegurar que el aula se mantenga abierta a la pluralidad de voces y favorezca el intercambio de opiniones con el propósito de ir definiendo itinerarios de saber crítico.

El pedagogo español Jurjo Torres señala nueve estrategias curriculares incorrectas, presentes todavía en los centros escolares, que urge superar si aspiramos a conformar personas optimistas, democráticas y solidarias: segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, “psicologización”, paternalismo, “infantilización”, extrañeza y “presentismo” (Torres 2008). Son estrategias inadecuadas bien porque reproducen en el aula, a menudo inconscientemente, actitudes de marginación y desprecio hacia sectores de la sociedad particularmente vulnerables, o bien porque no permiten que el alumno disponga de un conocimiento crítico de su realidad y en consecuencia queda incapacitado para asumir plenamente su rol como ciudadano activo en el contexto de una sociedad plural y democrática. Siguiendo a este autor, las voces por lo general silenciadas en el currículum escolar son las siguientes:

Tabla I. Voces presentes y ausentes en las aulas

Voces presentes	Voces ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas minusválidas, físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas y transexuales
Profesionales de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo rural y marinero, inmigrantes
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado

Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Aunque los comentarios anteriores están pensados para la realidad española, en general son válidos también para México y América Latina. Dos estudios recientes llevados a cabo en diversas secundarias de la ciudad de Morelia (Michoacán, México), en un universo de 500 estudiantes, arrojan en este sentido datos muy preocupantes (Casal 2010; Rubio 2010); recogemos a continuación algunos de los más llamativos:

- El 78% de los estudiantes señala que en sus clases de Historia nunca se hace referencia a los niños ni a la infancia.
- El 72% señala lo mismo con respecto a las mujeres. El género femenino no parece formar parte de la historia de México.
- El 53% observa que en sus clases nunca se menciona a los indígenas en la actualidad: sus culturas aparecen relegadas al pasado prehispánico. Algunos estudiantes llegaron a afirmar que en el presente ya no existen indígenas, a pesar de que conforman el 10% de la población michoacana.
- El 65% indica que en sus clases nunca se ha hecho referencia al fenómeno migratorio, aunque afecta directamente a la mayor parte de sus familias. No hay que olvidar que más de tres millones de michoacanos (cerca de la mitad de la población) reside en EEUU.
- El 60% señala que nunca se ha discutido en el aula el problema del narcotráfico.
- El 93% observa que nunca se les ha hablado del conflicto indígena en el presente y sólo en muy contadas ocasiones supieron reconocer hechos históricos relacionados con la realidad indígena, como la matanza de Acteal o la insurgencia neozapatista.
- El 75% de los estudiantes indica que nunca escuchó hablar de Tlatelolco.
- El 78% afirma que en las clases no se estudian las dictaduras latinoamericanas.
- Aunque todos los alumnos reconocen haber estudiado la independencia de México, el 65% desconoce que el mismo proceso se llevó a cabo en otros países de América Latina.

De poco importa para nuestra reflexión si estos contenidos fueron tratados en el aula, pues aunque así fuera, resulta evidente que no llegaron a integrarse en la estructura cognitiva de los estudiantes, bien porque se trataron de forma marginal, bien porque no resultaron significativos. Sería muy interesante ampliar estas investigaciones con el estudio de otros contenidos críticos, como la violencia o la homofobia, y con diversas realidades sociales, como el mundo rural y otros estados de la República. En cualquier caso, los resultados coinciden en lo esencial con otros estudios llevados a cabo fuera de los centros escolares; por ejemplo, la I Encuesta Nacional sobre Discriminación, realizada en el 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, ofrece los siguientes porcentajes (Rodríguez 2005, 4):

- El 34% de los mexicanos encuestados expresa que para que los indígenas salgan de la pobreza “lo único que tienen que hacer es no comportarse como indígenas”.
- Un 43% opina que los “indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales”.
- El 40% de los mexicanos estaría dispuesto a organizarse para impedir que un grupo de indígenas se establezca cerca de su casa.

Estas manifestaciones de racismo son particularmente preocupantes cuando se constata que reflejan la actitud de la sociedad frente a grupos que padecen una fuerte marginación social. Conviene recordar que el 89.7% de los indígenas son pobres y que el analfabetismo afecta al 35% de los indígenas mayores de 15 años, cuatro veces más que a la población mexicana en general (Cimadamore, Eversole y McNeish 2006, 17-37).

Los resultados anteriores deberían alertarnos sobre la situación crítica en la que se encuentra la educación en México. Resulta evidente que son problemas que trascienden la realidad de los centros escolares y que, por sus dimensiones y complejidad, sería muy ingenuo pensar que podrían resolverse únicamente a través de intervenciones y políticas educativas, por muy acertadas que resultasen. Pero tampoco deberíamos pasar por alto que, a juzgar por los datos anteriores, las escuelas están reproduciendo estas problemáticas sin ofrecer una respuesta crítica, y que cualquier tipo de medida encaminada a mejorar la situación del país debe contar necesariamente con la participación del sector educativo.

Por lo demás, basta una lectura atenta de la prensa diaria para reconocer algunos de los puntos críticos que afectan gravemente a nuestra sociedad y que deberían ser discutidos en profundidad en el aula, no para aceptarlos resignadamente sino para estudiarlos críticamente, recurriendo al análisis histórico para conocer las causas y los actores involucrados, determinar las consecuencias económicas, políticas y sociales, así como explorar posibles soluciones y alternativas de sociedad. De otro modo, se corre el riesgo de convertir en tabúes ciertos temas importantes para la vida en común y, lo que es más grave, se niega al alumno la posibilidad de comprender críticamente su realidad, ejercicio imprescindible para participar de forma activa en su transformación.

Algunos de estos temas críticos que no deberían estar ausentes en las aulas son los siguientes: el problema de la pobreza, que según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afecta al 49.6% de la población mexicana (González 2013); el alto índice de corrupción, cuyo costo equivale en México al 9% del Producto Interior Bruto (Reyna Quiroz 2010); el problema del narcotráfico y la casi total impunidad de sus crímenes (Redacción 2013); el feminicidio y la violencia de género e intrafamiliar –el 43% de las mexicanas mayores de 15 años han sido víctimas de su pareja actual o en su más reciente relación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2007)–; la amenaza a la libertad de expresión y el problema de la autocensura (Olivares Alonso 2013); la persecución de activistas civiles y de muchos movimientos sociales (Castro 2013); los problemas ambientales, tales como los incendios, el cambio del uso de suelo para fines turísticos y la escasez de agua (Vigne 2008), etc.

Son problemas que la mayoría de la población de algún modo conoce, porque forman parte de la vida cotidiana, pero rara vez con cierta profundidad, de tal modo que por lo general se asumen pasivamente como irresolubles. La escuela puede ofrecer una lectura crítica de estas situaciones, explorar en la historia y en otros marcos geográficos situaciones semejantes que lograron superarse con éxito, y buscar soluciones a corto, medio y largo plazo.

Esta actitud crítica no sólo debe destapar los inconvenientes de la vida en común, también hacer hincapié en sus beneficios y permitir que el alumno valore las conquistas sociales; sólo así podrá asumir con motivación los retos que plantea la vida en sociedad. Como señala Jurjo Torres, es importante “educar con optimismo y confianza en las posibilidades del ser humano” (Torres 2008, 85). Habrá que señalar que, de acuerdo a la I Encuesta Iberoamericana de Juventudes realizada por la CEPAL, cuyos resultados acaban de publicarse, los jóvenes mexicanos son los más pesimistas

del continente con respecto al futuro y también los que se muestran más conservadores (Organización Iberoamericana de la Juventud 2013). Por este motivo, la educación no debe limitarse a presentar una crítica de la realidad, como sucede en los mejores casos, sino que tiene también que plantear un lenguaje de posibilidad, para lo cual es necesario trabajar con los estudiantes, desde la práctica, los dispositivos que permitan transformarla (Giroux 2001, 106). En definitiva, se trata de activar los mecanismos de “lucha contra el poder, lucha para hacerlo aparecer y golpearlo allí donde es más invisible y más insidioso” (Foucault 1978, 79).

La enseñanza de la historia en una educación crítica y transformadora

La historia puede desempeñar un papel interesante en la educación, al ofrecer herramientas que ayudan a comprender de forma crítica la realidad y a transformarla. Lo señaló de manera sencilla el historiador Pierre Vilar al observar que la principal función de la historia es prepararnos para comprender la prensa diaria, que es como decir entender el mundo (Vilar 1980, 12). No debemos olvidar que lo opuesto a la historia no es el olvido sino el presentismo, esto es, la tendencia a percibir los hechos sociales como una fotografía instantánea y no como parte de un proceso que se desarrolla en el tiempo y que es, por lo tanto, susceptible de encauzarse. Este presentismo reduce las noticias a meros sucesos, impermeables a una reflexión más profunda, y bloquea la disposición del ciudadano a comprometerse socialmente.

Ahora bien, aceptar que la historia es importante para que los alumnos tengan una interpretación crítica de su realidad no significa que las aulas deban formar a pequeños historiadores. Esto sería tan absurdo como pretender que de las secundarias salieran biólogos moleculares o físicos nucleares. La historia es una disciplina compleja ya que requiere, además de un conocimiento más o menos detallado de los hechos del pasado, un crecimiento personal y unas experiencias de vida sin los cuales estos hechos carecen de significado. Es posible encontrar matemáticos y físicos casi adolescentes que han hecho contribuciones relevantes, pero nunca hallaremos historiadores competentes que no hayan alcanzado cierto grado de madurez.

Además, en las últimas décadas la Historia como disciplina ha experimentado cambios notables, en parte como consecuencia de los avances en otros campos del saber, como la antropología, la sociología y la filosofía. Esto ha enriquecido notablemente su marco conceptual pero también lo ha hecho más complejo. En la actualidad ya no podemos aceptar una lectura en clave positivista del pasado: la historia

se revela como un saber *construido* –y no como un ejercicio de reconstrucción– que ayuda a interpretar los procesos sociales y sus cambios a lo largo del tiempo. Los historiadores buscan comprender cómo se producen las transformaciones en las sociedades, el diálogo entre saberes, la legitimación del conocimiento y del poder, las cadenas de traducciones y deslizamientos de metas, las asimetrías y las redes sociales, la relación siempre compleja entre individuo y sociedad, etc. Estas nuevas perspectivas de análisis histórico descansan en una serie de planteamientos, entre los que destacamos los siguientes:

- El reconocimiento del hecho histórico desde un marco constructivista, que no se cierra con el simple acontecer del hecho en el pasado sino que queda abierto a un proceso de permanente construcción en función de los significados que le confiere el presente.
- La explosión de actores involucrados en un determinado proceso histórico y la necesidad de comprenderlos desde una perspectiva relacional, como integrantes de redes sociales (teoría del Actor-Red) (Cf. Latour 2001).
- La necesidad de colocar la historia en un diálogo permanente con otras disciplinas: la sociología, la filosofía, la antropología, la politología, la psicología, etc.
- El reconocimiento de una pluralidad de itinerarios en los procesos históricos; en otras palabras, la aceptación de las historias frente a la historia.
- El principio de recursividad, según el cual los productos son necesarios para la producción de un proceso, lo que obliga a replantear la relación entre causas y efectos más allá de aplicaciones simples (Morin *et al.* 2006, 40).
- El principio dialógico, que plantea la necesidad de superar una categorización de la realidad en función de criterios bipolares (objetivo/subjetivo, humano/no humano, real/irreal, etc.) y reconocer los antagonismos, las contradicciones, los elementos emergentes y la invisibilidad como partes esenciales de los fenómenos sociales (sociología simétrica). “El ‘conocimiento absoluto’ denota una posición subjetiva que finalmente acepta la ‘contradicción’ como condición interna de toda identidad” (Žižek 2008, 29).

Esta perspectiva de la historia puede aportar mucho a la educación básica, pero no con la pretensión de formar historiadores. Más bien se trata de reflexionar en torno a los objetivos que persigue la educación para en consecuencia pensar qué puede aportar

la historia para alcanzarlos. Del mismo modo que las matemáticas y la física que se enseñan en las aulas ofrecen instrumentos útiles para la vida cotidiana (formación del pensamiento abstracto y la resolución de problemas prácticos), la historia debe plasmarse en unas competencias y unos contenidos que cubran las expectativas sociales que dan sentido a nuestras escuelas. En otras palabras, se trata de definir en qué tipo de sociedad queremos vivir para establecer la historia que queremos enseñar. Resulta importante actuar en este sentido con la mayor coherencia, pues no podemos esperar, por ejemplo, que un alumno se involucre activamente en su realidad si ha asimilado una historia alejada de su contexto cotidiano y protagonizada exclusivamente por sujetos poderosos de los ámbitos político y militar. Una educación basada en estos principios formará adultos resignados que esperarán pasivamente la llegada de un “mesías” que les resuelva sus problemas, lo cual puede resultar útil para sostener un régimen autoritario pero nunca para apostar por una convivencia regida por los valores democráticos.

Si damos por cierto que el futuro de México debe fraguarse en un escenario multicultural y democrático, debemos preguntarnos de qué forma la historia puede ayudar a conseguirlo. Creo que la historia ofrece en este sentido varias posibilidades:

a) En primer lugar, la historia nos permite comprender mejor al ser humano, nos ayuda a entenderlo y a entendernos. Gracias a la historia podemos ponernos en la piel de los campesinos del siglo XVIII, en los niños del porfiriato o en las mujeres de la Revolución Mexicana, indagar en las cualidades de la naturaleza humana que permanecen más o menos fijas a lo largo del tiempo, y en la pluralidad de las expresiones sociales y culturales.

b) La historia nos permite adentrarnos en los mecanismos de los procesos sociales, entender la realidad no como algo azaroso o determinado de antemano, sino como fruto de tomas de decisiones concretas, de aciertos y errores, de la cooperación o del individualismo, del diálogo con las condiciones materiales y el medio ambiente, y de legítimas aspiraciones colectivas.

c) La historia permite la familiarización con determinados conceptos que son claves en la comprensión de la realidad, como cambio social, comunicación, cooperación, tolerancia, justicia, conquistas sociales, conflicto, etc. (Cf. Benejam 1998). En la medida que el alumno logre asimilar críticamente estos conceptos, dispondrá de herramientas

para intervenir en su realidad con una actitud optimista, al asumir que las situaciones están en permanente transformación y son susceptibles de mejorarse, como prueba la historia con tantos ejemplos.

d) La historia, al desplegar sobre la mesa las posibilidades inherentes al ser humano, permite que el alumno y el maestro puedan concebir alternativas de futuro, otros mundos posibles, y determinar estrategias de intervención que nos permitan apostar de manera objetiva por un nuevo orden social, sin dejar de valorar las importantes conquistas sociales, producto del esfuerzo de hombres y mujeres que nos precedieron en la historia.

Para que estas posibilidades de la historia se plasmen en intervenciones educativas eficaces, no es suficiente con conocerlas ni señalarlas sin más en el aula (Carr 1996). Es necesario traducir el saber histórico en un saber didáctico. No basta con hablar en el aula de los valores de la convivencia o de las ventajas de vivir en una sociedad multicultural para que los alumnos asuman una actitud democrática y respetuosa con la pluralidad. Aceptar esto sería tan ingenuo como pensar que es posible aprender a nadar o a andar en bicicleta con unas simples explicaciones teóricas. Para que los contenidos históricos sirvan a la educación, es necesario llevar a cabo una transposición didáctica (Cf. Chevallard 1998). No es el momento de profundizar en los mecanismos de la transposición didáctica, asunto sobre el que existe una amplia bibliografía, aunque pocas veces aplicada a la enseñanza de las ciencias sociales. Sí quisiera llamar la atención sobre la importancia que tiene la función del sujeto en la transposición didáctica en historia. En la historia considerada científica, supuestamente por la necesidad de mantener un discurso objetivo, el sujeto del enunciado figura forcluido; las frases se plantean en tercera persona: el sujeto hace uso de una narrativa que guarda ciertos parecidos con el naturalismo, como estilo literario, que le permite mantenerse oculto. La historia que se enseña en las aulas, por el contrario, debe permitir al estudiante hablar en nombre propio, es decir, comparecer como sujeto de su historia. Para ello es necesario aplicar la atribución subjetiva, que consiste en posicionar al estudiante como sujeto de su decir (Miller 2008, 51), para que se haga cargo de la historia que le compete como individuo y como integrante de una comunidad/sociedad. Como se puede apreciar, ambas narrativas históricas guardan una relación muy distinta con el sujeto. En la historia científica actúa una fuerza centrífuga pues tiende a expulsar

al sujeto, mientras que en la historia educativa (o “materna”) la fuerza es centrípeta, en la medida que pretende introducir a la persona en su estatuto de sujeto. En consecuencia, la transposición didáctica, cuando se aplica a la historia, no consiste en una mera estrategia de enseñanza-aprendizaje, sino que supone un verdadero salto epistemológico.

Quisiera llamar la atención sobre la necesidad de estimular en México y en América Latina la investigación en didáctica de la historia, ya que con frecuencia nos limitamos a trasladar con pocos cambios modelos y propuestas educativas pensados para otras realidades. Sólo así podremos disponer de una educación histórica adaptada a nuestras necesidades. Para los casos particulares de la Independencia y la Revolución Mexicana, por ejemplo, tan presentes por las celebraciones conmemorativas, sería interesante llevar a cabo estudios que nos permitieran determinar qué valores son los que están asimilando los alumnos, a partir del modo en que se hace referencia a estos temas en el aula y en los medios de comunicación. No cabe duda de que ambos episodios históricos pueden resultar muy oportunos para que los jóvenes reconozcan la importancia de las luchas sociales y la defensa de los valores de justicia y solidaridad, pero mal planteados también pueden servir para justificar sin más la violencia o para asumir pasivamente la llegada de un líder carismático como única vía para la transformación social.

La investigación en didáctica de la historia deberá plasmarse en la formación continuada del personal docente y en la elaboración de propuestas didácticas que apoyen las tareas de maestros y alumnos en la escuela. Es en este contexto que los libros de texto adquieren su parte de responsabilidad. Ahora bien, los libros de texto sólo pueden valorarse en un contexto más amplio que involucre decididamente la participación de los maestros. El peor material histórico puede ser un excelente recurso didáctico en manos de un profesor bien preparado, y al contrario, el mejor libro de texto no asegurará nunca, por sí solo, una buena educación.

En las sociedades actuales, los niños están desbordados de estímulos. La mayor parte de la información ya no la reciben en la escuela ni en la familia, sino de la televisión, el cine e internet, principalmente. Ahora bien, los medios de comunicación responden a unos intereses privados muy concretos, de tal manera que resulta más importante que nunca saber seleccionar la información e interpretarla críticamente; de otro modo, el exceso de información puede convertirse en una forma más de ocultar la realidad (Bauman 2007, 148). Los libros de texto deben adaptarse a los desafíos que

esta situación plantea, por ejemplo definiendo itinerarios del saber que permitan a los alumnos buscar y contrastar noticias relacionadas con su contexto social, y a partir de las mismas generar un espacio de discusión y reflexión crítica. En plena sociedad de la información y en un mundo globalizado, el futuro de los libros de texto y en general de la educación pasa por establecer nuevos vínculos con la política de la cultura, de tal modo que se haga posible “la construcción de un nuevo conjunto de relaciones entre la escuela y la comunidad en general” (Giroux 2006, 63).

Bibliografía

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benejam, P. (1998). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès. (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). Barcelona: Horsori/Universitat de Barcelona.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casal, S. (2010). *Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia. Una aproximación a los aprendizajes de los alumnos* (tesis de Maestría). Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Castro, H. (18 de noviembre de 2013). Centro Pro: indignante, que no se resuelvan asesinatos de activistas. *La Jornada*.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cimadamore, A. D., Eversole, R. y McNeish, J-A. (Coords.). (2006). *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, (257), 78-84.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Giroux, H. A. (1999). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

- González, S. (21 de enero de 2013). En México, pobreza e indigencia mayores que el promedio de AL. *La Jornada*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2007). *Panorama de violencia contra las mujeres. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. México: INEGI.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa.
- Miller, J. A. (2008). *Introducción al método psicoanalítico*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E., Roger Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Olivares Alonso, E. (9 de octubre de 2013). En México no existen garantías para que la prensa cumpla con su labor. *La Jornada*.
- Organización Iberoamericana de la Juventud. (2013). *El futuro ya llegó. 1ª encuesta iberoamericana de juventudes*. México: PNUD – CEPAL – UNAM.
- Impunidad casi total en crímenes del narco en México. (8 de noviembre de 2013). *La Jornada*.
- Reyna Quiroz, J. (15 de abril de 2010). El costo de la corrupción en México equivale a 9% del PIB, afirma FEM. *La Jornada*.
- Rodríguez, M. Á. (2005). *Plataforma educativa 2006. IX. Educación intercultural bilingüe*. México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Rubio Lepe, G. (2010). *Diagnóstico del proceso de enseñanza de la historia en las escuelas secundarias generales de Morelia* (tesis de maestría). Instituto de Investigaciones Históricas - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 83-110.
- Vigne, A. (2008). La gran mentira del ecoturismo en Centroamérica y México. *Le Monde Diplomatique*, pp. 20-22.
- Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario histórico*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Mondadori.
- Žižek, S. (2008). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.