

Galván Lafarga, Luz Elena (coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México: Academia Mexicana de la Historia.

## A DOS VOCES

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA / MARÍA BERTELY-BUSQUETS

### Parte I: El camino en construcción

(por María Esther Aguirre Lora)

Bajo el sugerente título *La formación de una conciencia histórica* Luz Elena logra reunir un conjunto de diecinueve colaboraciones, que tienen su origen en el coloquio Enseñanza de la Historia en México, celebrado en la Academia Mexicana de Historia, en el año 2005, y éste es uno de los primeros aciertos de la publicación, que la propia Academia se ocupe de estas temáticas e incida en las posibilidades de su difusión a través de una cuidadosa y pulcra edición.

Dos partes integran el volumen colectivo: la primera, “Investigación y reflexiones sobre la enseñanza de la historia”, con nueve colaboraciones; la segunda, “Aportaciones en la enseñanza de la historia”, con diez capítulos. Ambas giran en torno a un problema nodal en nuestro país y, me atrevo a afirmar, en la región occidental, de uno a otro de sus extremos: la construcción de sentido, propia de los saberes históricos, y su proyección en la formación de las identidades colectivas, en las formas de olvido y de recuerdo que subyacen en la memoria colectiva de nuestras actuales sociedades, inmersas en complejos y multifacéticos reordenamientos sociales. Los autores, por diversas vías, convergen en problematizaciones compartidas en el ámbito de la enseñanza de la historia.

La primera parte, que es de la que me ocuparé, recoge aportaciones cuyos autores son de distintas procedencias institucionales –Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, los colegios de Jalisco y de San Luis; las

---

María Esther Aguirre Lora es profesora-investigadora del IISUE-UNAM, CE: lora@servidor.unam.mx

María Bertely-Busquets es investigadora del CIESAS-DF, CE: bertely@ciesas.edu.mx

universidades Pedagógica Nacional, Autónoma de Morelos, de Colima e Iberoamericana— y disciplinares —historiadores, pedagogos, antropólogos— cuya mirada, necesariamente plural y polifacética, se dirige a la problematización del campo en la perspectiva de distintos niveles escolares —que abarcan desde la escuela básica a la universidad—, distintos sujetos educativos —como lo pueden ser la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez, en su condición de estudiantes, de profesores o de público más amplio—, distintos universos —como reformas educativas, capacitación de los docentes, educación indígena, cultura de los migrantes mexicanos, profesionalización de la historia, despliegues curriculares y, no podían faltar, los libros de texto. Y si los planteamientos prometen analizar la enseñanza de la historia, no escapan a los vericuetos de la investigación así como de la difusión y divulgación del conocimiento histórico, con sus contradicciones, sus debilidades y aciertos.

Los textos, en su totalidad, dan cuenta de un campo de tensiones, donde la historia es interrogada en su sentido vital, en su condición de “saber necesario”, cuyos polos serían, por un lado, el propio de un proyecto de globalización económica, social y cultural que, como vuelta de tuerca, nuevamente nos depara altas cuotas de homogeneización y uniformidad en los modos de pensar, de hacer, de sentir, en igualdad de superficie que diluye diferencias histórico-culturales; el otro polo, apela a la utopía de sociedades plurales en sus expresiones, armoniosas y tolerantes en el reconocimiento de la diferencia.

En medio de este campo de tensiones desfilan ante nosotros, lectores, distintos escenarios permeados por interrogantes, soluciones, experiencias, balances críticos, propuestas, que ha continuación bosquejo:

Dedicada durante toda una vida a la enseñanza de la historia en la UNAM, en distintos momentos del transcurrir de nuestras sociedades mexicanas, Andrea Sánchez Quintanar discurre y comparte sus preocupaciones en torno a las actuales sociedades convertidas, vertiginosamente, en una parte de la “aldea global”, que corre el peligro de despojarnos de lo propio, de las identidades colectivas sólidamente enraizadas en la diferencia histórico-cultural. En esta crítica, emplea una metáfora muy afortunada, la de *pueblos bonsai*, puesto que la aniquilación de la conciencia histórica representa sociedades de “raíces mutiladas que les impidan crecer y constituirse con la plenitud que su naturaleza y su historia les permiten adquirir” (p. 44). Queda claro que la toma de decisiones en la enseñanza de la historia es un

asunto estrechamente vinculado con el poder, en la medida en que la conformación de la identidad y la conciencia crítica desembocan, por fuerza, en un horizonte de posibilidades. Frente a ello, desde una perspectiva profundamente humanista deposita el sentido de la historia, de su enseñanza, en el “actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente respecto de ellos [lo que nos conduce al] actuar plenamente humano” (pp. 27-28). Actitud que se proyecta a la docencia en toda la extensión de la palabra. Para ella, el reto actual de la enseñanza de la historia consiste en no limitarse al qué y cómo, sino al *por qué y para qué*.

Las bondades del programa de libros de texto gratuitos establecido por Torres Bodet en 1960 son leídos en Jalisco, por José María Muriá, paradójicamente desde el reclamo regional por una perspectiva de la historia que supere, precisamente, a la inauguración de este programa, por diversas razones, se canceló durante tres décadas (de 1960 a 1990) los contenidos regionales existentes desde las tres últimas décadas del XIX (1872). Situación que, en medio de dificultades comenzará a resolverse con la publicación de la *Breve historia de Jalisco* (Muriá, 1988) y los programas de actualización de profesores al respecto, lo cual marca el reinicio de las historias regionales con fines pedagógicos.

La enseñanza de la historia, su razón de ser en nuestras actuales sociedades, es leída por Oresta López desde la perspectiva que nos ofrece Edgar Morin a través del paradigma de la complejidad, en general y, más particularmente, de la respuesta que da a la ONU y a la UNESCO, en términos de los *Siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Haciendo un recorrido por los efectos de las recientes reformas que tienen en la enseñanza de la historia, discurre sobre las aportaciones de este cuerpo de saberes a la formación de ciudadanos, como una de las vías privilegiadas para el aprendizaje de la convivencia en la pluralidad y diversidad, pasando por el filtro de la crítica nociones que forman parte de nuestro lenguaje, tales como “unidad nacional”, mestizaje, etc. (p. 65), que habrán de ser recreadas desde la mirada que ofrece la historia reflexiva y crítica (p. 67) que habrá de dirigirse a los temas pendientes, a los actores olvidados, silenciados, discriminados.

Ubicada en los albores del siglo XIX, en el proyecto de construir la nación mexicana, Rosalía Menéndez indaga el sentido de la enseñanza de la historia en los niños y el lugar que al respecto tendrían las políticas educa-

tivas públicas, así como la vigilancia e intervención del Estado, tanto en el ámbito de los liberales como de los conservadores (José María Luis Mora, en un caso; Lucas Alamán, en otro) y la manera en que ello se concreta en la edición de manuales escolares. Al recorrer algunos de los momentos culminantes en esta empresa decimonónica hasta llegar al Porfiriato, asistimos a la regulación que se hará del campo de enseñanza de la historia para, finalmente, integrar a ella los principios de la pedagogía moderna y el despliegue de dispositivos.

La enseñanza de la historia a través de las recientes reformas educativas, la de 1992 y la de 2004, enfocadas en el terreno de la contienda, a donde dirige nuestra mirada Adelina Arredondo, donde convergen diversos actores: “Conflicto multifacético entre SEP, SNTE, gobierno federal y gobiernos estatales, partidos políticos, grupos de historiadores, académicos y no académicos e, incluso, religiosos” (p. 93). Entre ambos eventos señala el desplazamiento del eje de preocupaciones y debates, de los noventa, centrado en los contenidos y métodos, hacia las discusiones en torno al tiempo destinado a su estudio, su lugar en el currículo, con lo cual pareciera que hoy se está tocando fondo en el asunto al llegar a plantearse, desde una perspectiva pragmática y utilitarista, la pertinencia o no de su enseñanza.

Desde la experiencia de la formación de educadores que trabajan con poblaciones indígenas, Amalia Nivón se plantea cuál puede ser la historia pertinente para estos grupos, su razón de ser en la perspectiva de los programas de educación intercultural bilingüe, lo que la conduce a incursionar en las articulaciones entre memoria histórica de las minorías étnicas y conocimiento histórico, planteándose contenidos y dispositivos para que estas poblaciones se sientan integradas en la perspectiva de lo nacional a través del conocimiento de la historia local de sus comunidades y la comprensión del papel que han desempeñado como sujetos históricos.

Frente a las preguntas iniciales sobre la transculturalidad de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, que les hace mantener vivas las tradiciones, la cultura, las costumbres, de su país de origen, Lucía Martínez busca explicaciones en libros de texto, de inicios del siglo XX –cuyas imágenes remiten a la pérdida del territorio nacional y generan una actitud de resentimiento sobre los invasores–, y otros materiales didácticos relativamente recientes, de 1989, empleados con las poblaciones de jornaleros migrantes en los que se introducen, además de las imágenes del 47, otros contenidos históricos,

costumbres y rituales propios de nuestra cultura, tales como las fiestas que fortalecen el vínculo con la cultura mexicana en quienes se desplazan por tierras estadounidenses en busca de trabajo y de otras condiciones de vida.

Preocupada por el escaso interés –y aun rechazo– mostrado a través de una encuesta por los jóvenes universitarios colimenses en relación con la historia, María de los Ángeles Rodríguez revierte positivamente esta actitud, como la ocasión propicia para proponer salidas sobre la enseñanza de la historia. Para ello, después de mucho discutir con los colegas, logra resituar los contenidos de aprendizaje y la actualización docente, en la medida en que el propósito no es formar historiadores, sino enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, lo cual cristaliza en los “Programas de historia (3) para el bachillerato de la Universidad de Colima”, debidamente apoyado con la actualización de profesores a través de la puesta en marcha del diplomado “México en el contexto del mundo”.

Valentina Torres Septién, a través de la institución de la Escuela de Historia en la Universidad Iberoamericana (1957, sobre el modelo y maestros del Instituto de Historia de la UNAM, de 1945) y sus sucesivos replanteamientos curriculares que la han llevado a constituir una alternativa, con fisonomía propia, para la formación de historiadores, nos conduce por los vericuetos del riquísimo despliegue de instituciones mexicanas vinculadas con la historia, donde tiene lugar la profesionalización de la misma. Asistimos, a través de la revisión crítica del proceso, a las tradiciones consolidadas, las corrientes historiográficas renovadoras, algunos de los campos emergentes que marcarían la particularidad de las aportaciones de la UIA, como la preocupación temprana por llevar la historia más allá de las aulas incidiendo en otras formas de divulgación del conocimiento histórico (planes de licenciatura de 1988, mediante el curso de Lenguajes y medios de comunicación; taller de géneros periodísticos y seminario de investigación en divulgación de la historia y el de 1995, que integra periodismo y guionismo), así como el énfasis en la investigación.

Aún se podría decir mucho más sobre cada uno de los trabajos, pero hemos de ser breves. De su lectura, por último, nos queda claro que el camino está siempre en construcción, en la búsqueda de formas viables que hagan realidad el reclamo de Pierre Vilar, a tono con los constructivismos, para “el pensar históricamente”, hoy, nuestros sinsabores, nuestros destinos, nuestros sueños colectivos, en la cabal conciencia y compromiso de nuestra condición de sujetos históricos.

## Parte II: Homenaje a Mireya Lamonedá

(por María Bertely-Busquets)

Agradezco este momento porque este libro, en torno a la enseñanza de la historia, esperó el tiempo suficiente para atender al recuerdo y a la memoria de Mireya Lamonedá, entrañable amiga que, con Luz Elena Galván, cultivó y sigue cultivando las enseñanzas de Clío.

En esta reseña comentaré la segunda parte de este libro, iniciando con el artículo escrito “entre dos plumas”, que nos lleva a reconocer la pasión de Mireya Lamonedá y de Luz Elena Galván por la corriente de los *Annales* y la interdisciplinariedad. Con ello, no sólo los historiadores, sino todos los interesados en la difusión de la cultura histórica en la escuela nos veremos seducidos. Educadores, psicólogos, sociólogos, críticos de arte y antropólogos, entre otros, nos sentiremos liberados de las ataduras disciplinarias porque, en contraste con otros campos disciplinarios, las enseñanzas de Clío aparecen como una fuente inagotable de conocimientos. ¿Por qué especie de torpeza la escuela no ha ponderado la función integradora del conocimiento histórico? y ¿cuán amplios pueden ser los conocimientos que la escuela puede derivar de la reconstrucción histórica de la vida familiar y cotidiana de nuestros alumnos?

Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván aportan a las enseñanzas de Clío un recurso fundamental que, no obstante haber sido recuperado en los libros de texto oficiales del nivel primario, redujo su utilización al pequeño espacio-tiempo destinado a una asignatura. Me refiero a la *Línea del Tiempo*, acerca de la cual las autoras nos dicen que “no es suficiente elaborar una cronología detallada” porque el maestro debe estudiar acerca del periodo representado, identificar y diferenciar los hechos, seleccionar los procesos estructurales o de larga duración, así como los eventos de duración media y corta, para que la enseñanza de la historia adquiera sentido.

Sentido y *hacer histórico* no aséptico que, con Roland Barthes y Raymond Aron, busca inscribir Jesús Márquez al relatar su experiencia en la producción de un libro sobre la historia de Puebla para niños y niñas. A partir de los usos selectivos de la memoria, Jesús Márquez denuncia los pilares institucionales de la historia oficial y legitimada porque existe, en palabras del autor: “[...] un modelo de historia que desde la infancia nos da (o pretende darnos) un sentido amplio de pertenencia: es la historia que modela la conciencia colectiva de cada país [...] la memoria nacional transmitida

en aquellos tiernos años”. Con este modelo aprendido, las distintas memorias e identidades familiares y barriales quedan silenciadas y subordinadas al ejercicio del poder. Y al ser así enseñada la historia, Clío no cuenta con los nutrientes para celebrar los encuentros acaecidos en las múltiples acciones humanas.

En alusión a la didáctica alemana de vanguardia, Márquez sostiene que la enseñanza de la historia no se limita a la escuela, resultando no sólo la narración y el entendimiento antropológico sus recursos fundamentales, sino la búsqueda del sentido subjetivo inscrito en la historización en el presente. Esto, cuando en México no existe “una política cultural de la memoria”, como “responsabilidad académica, ética y social” que pueda retribuir a la enseñanza de la historia otro de sus múltiples sentidos. Esta responsabilidad es asumida por Márquez en los ámbitos de la historia de las entidades federativas y del público infantil, luego de mostrar cómo la elaboración de libros de texto implica siempre seleccionar qué y cómo enseñar, en este caso, la historia.

Al modo que siempre lo han hecho Mireya Lamonedá y Luz Elena Galván, Jesús Márquez critica en este artículo la “historia de bronce”, contándonos cómo y por qué él mismo produjo una historia problemática y significativa. Generó así, con sus estudiantes universitarios, una breve historia de Puebla que incluye una estructura didáctica en espera de ser recuperada por otros como memoria, en los ámbitos de la historia y la geografía: notas sobre el tema, relatos de la vida cotidiana, preguntas en torno a la noción de cambio histórico, inclusión de objetos significativos, mapas y una línea del tiempo, donde lo afectivo y lo cognitivo se encuentran en el corazón y en la mente de Clío.

Cirila Cervera Delgado también se esfuerza por encontrar lo significativo en el aprendizaje de la historia; aprendizaje que con David P. Ausbel se debe dar “en la vida y para la vida”, a partir de las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos. La autora se sitúa más allá del uso de materiales didácticos y la aplicación de aburridos cuestionarios. Las voces de los profesores y de los alumnos aparecen como los referentes etnográficos de su planteamiento innovador y creativo, analizando los cinco rasgos del planteamiento oficial en torno a la enseñanza de esta asignatura en la escuela primaria.

Entre otros, Cervera Delgado identifica los “saltos mortales” entre la historia personal y familiar de los estudiantes y los hechos nacionales, siendo

un tema pendiente la articulación entre lo cercano y lo lejano, entre la vida cotidiana y la dimensión estructural; serios problemas en el ordenamiento cronológico, identificándose como un reto si la historia del alumno y de su familia, o la lógica de presentación de las lecciones, es la que debe imperar en la estructuración de la línea del tiempo. Otros retos se relacionan con el peso de la tradición historiográfica episódica y militarizada; el maniqueísmo en la formación cívica; así como la necesidad de diversificar la relación entre las nociones de tiempo y espacio a partir de mapas locales y regionales. Es necesario producir transformaciones en las tradiciones sedimentadas y, en consecuencia, optar por una historia problema que involucre a los profesores, a los estudiantes y a los padres de familia, que promueva el desarrollo de proyectos escolares en esta disciplina y que asuma a la comunidad como “informante clave”. Cervera asume así el valor de la historia polifónica al preguntar: “¿Por qué no intentar la presentación paralela de varias historias?”

Pasamos de la educación primaria a la secundaria con el artículo de Martha Patricia Zamora. La historia de la educación en general, y de la secundaria en particular, demuestra que la enseñanza de la historia universal y de México ha estado desde el siglo XIX en los programas escolares, además de atribuírsele a ellas las formaciones ciudadana, cívica, ética y la formación para la integración a la sociedad respectiva. Zamora nos muestra no sólo las deficiencias en la enseñanza de la historia en el nivel secundario como la transmisión de información cronológica, libresca y centrada en el maestro, enfocada al estudio de personajes y los acontecimientos político-militares que nada tienen que ver con el presente. La autora sintetiza también las sugerencias didácticas gestadas a lo largo del siglo XX, como un acto de justicia a la memoria pedagógica que suele enterrarse en nuestro México después de cada cambio sexenal, así como los nuevos recursos didácticos que ofrecen los tiempos actuales: aparatos de televisión y reproductores de video, carruseles y proyectores de diapositivas, acetatos y cuerpos opacos, cañones y computadoras. Tiempos y espacios empalmados a partir de las demandas educativas del presente.

A esta altura del libro, Márquez, Zamora y Cervera nos llevarían a preguntar: ¿el aprendizaje de la historia se da “en la vida y para la vida” o requiere de libros de texto y de recursos didácticos innovadores? María Guadalupe Mendoza Ramírez asume que la respuesta a esta pregunta no está en tomar una posición al respecto, sino en considerar como funda-

mental el acto de formar a los maestros. Ellos son quienes deben seleccionar, estructurar y conectar el amplio repertorio de textos escolares ofertados en el nivel secundario con las informaciones y los niveles de desarrollo de los alumnos. Considero que la interacción entre los profesores y los alumnos es el principal reto de Clío. Mendoza se plantea tres preguntas fundamentales para darle sentido a la enseñanza de la historia: ¿qué historia enseñamos?, ¿por qué seleccionar determinados contenidos de enseñanza? y ¿cuál es el enfoque de la historia que enseñamos? Esto, cuando la autora ya detecta a los asesinos de Clío, que a lo largo del tiempo han ido situando a la enseñanza de la historia en una posición marginal hasta, últimamente, reducirla y mutilarla en la reciente reforma (RES) neoliberal infringida a la educación secundaria.

Salta aquí la formación de la conciencia histórica. ¿Por qué, precisamente hoy, la normativa política sede frente a la pedagogía científica, como los dos tipos de cultura que Mendoza Ramírez identifica en la historia de esta disciplina?, ¿por qué los argumentos para impulsar la RES se basan más en la sobresaturación de contenidos y en cuestiones psicopedagógicas, que en el sentido ético y político antiimperialista implícito que la enseñanza de la historia antes tuvo? Más aún, si antes esta enseñanza obedeció a los intereses proselitistas de los distintos gobiernos revolucionarios: ¿a qué intereses proselitistas responde la RES cuando hoy se han reducido las horas y los contenidos de enseñanza? El tránsito paulatino del texto/compendio al texto/guía, así como la reforma de 1993, marcan el predominio de la evaluación y de la renovación didáctica constructivista sobre una definición clara acerca de la naturaleza y del sentido que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales pueden tener para los adolescentes. En pocas palabras, como sostiene esta autora, los docentes no han sido formados para encontrar el sentido del discurso histórico en sus alumnos y para “comprender los problemas humanos y, frente a ellos, tomar posición [...]”. Esto, en alusión al sentido no aséptico planteado ya en el artículo de Jesús Márquez.

Desde un enfoque etnográfico, María Guadalupe Mendoza nos dice que el profesor deberá iniciar con el análisis de su práctica para identificar los problemas que enfrenta. Esto lo llevará a reconstruir su concepto de historia y de enseñanza para seleccionar, jerarquizar y/o correlacionar tantos los conceptos como las categorías que resultan significativos a partir de los conocimientos previos de los alumnos. Las investigaciones de

los alumnos arrojarían ideas y prenociones que podrían generar preguntas y, con esta base –nos dice la autora– “el maestro está en posibilidades de establecer un marco de ubicación temporal y espacial de los hechos históricos y leer con los alumnos el libro para hacer una *lectura problemática* que permita la reflexión, no sobre ‘lo leído’, sino sobre el ‘*sentido de lo leído*’”.

En los capítulos dedicados al aprendizaje de la historia en los niveles medio superior y superior. Belinda Arteaga, desde una visión multidimensional, nos dice que “lo que está en juego es el poder de los sujetos para trazar su propia historicidad como sentido y herencia”. La conciencia y la memoria, como el *presente recordado* del que nos habla Joseph Fontana, anidan en Clío y nos alertan contra los recetarios mecánicos. Con este autor, Arteaga asume que la naturaleza del problema hace al método, sugiriendo con ello que la pregunta sobre el sentido de la historia resulta fundamental en la definición de nuestras estrategias metodológicas. ¿Qué tan distintos son los métodos cuando nos preguntamos sobre la historia de los pueblos indígenas, de las instituciones o de los grandes héroes?

La historia global de la cual nos habla Arteaga, relativa a la existencia de múltiples realidades, lenguajes y racionalidades, me recuerda que la historia de los indígenas mayas se sostiene más en el *Popol-Vuh* y en la tradición oral que cuentan los ancianos, que en la historia oficial de la Conquista y cronológica que se enseña en las escuelas. Sustentando así su propia historia, la vuelta al mito de origen y a la creación de la gente de maíz –y no de barro, ni de madera– sitúa al pasado maya en el futuro esperado, desde una visión cíclica y no lineal del tiempo y del espacio. La “historia del mañana” a la que alude Arteaga, y con ella la noción manida de “cambio histórico”: ¿aparece aquí filtrada por “el Otro”, distinto a nosotros? y ¿la línea del tiempo debe en estos casos curvarse hasta convertirse en círculo? He ahí un gran reto: la enseñanza de la historia supone articular distintas racionalidades y, en consecuencia, descubrir las diversas maneras de vivirse en el tiempo y en el espacio global.

Para que Clío recupere sus bríos es necesario asumir con Arteaga que la historia no ha muerto. Deberían morir, más bien, las ataduras que la han paralizado. Nuestra autora sugiere que la crisis de sentido que padece la enseñanza de la historia en México se debe, entre otros factores, al traslape de dos tradiciones que dejaron al margen el compromiso ético y

por el bien común implícito en las enseñanzas de Clío. Por una parte, el debate entre religión y ciencia, propio del tránsito a la modernidad, invadió las aulas preparatorias, siendo el catecismo, la memorización y la cátedra magistral los estilos de enseñanza más valorados. En este marco, ni el positivismo o el pensamiento humanístico pudieron modificar del todo este imaginario social. Más tarde, con el productivismo y el liberalismo económico, aparecieron modalidades enfocadas a la alfabetización tecnológica. ¿Cómo recuperar, como los pueblos mayas, el sentido perdido de la enseñanza de la historia en la educación media superior, de cara a procesos de institucionalización a tal grado distintos? Arteaga asume que es necesario “atender a nuestros compromisos éticos con un mundo que nos interpela, con una humanidad que nos convoca a actuar”, a fin de derrumbar “las murallas que nos separan de la vida”. Solo así podremos edificar una conciencia colectiva fundada en una historia crítica y comprometida, inscrita en el marco de las relaciones de poder y el ejercicio de la dominación.

Bien podemos tejer estas ideas con las preocupaciones de Blanca García Gutiérrez y Federico Lazarín Miranda, ejemplo del modo en que todo maestro de historia debería proceder para mejorar su enseñanza. Los autores, interesados no únicamente en la función social de esta enseñanza en el Colegio de Bachilleres, sino en el mejoramiento del currículo formal a la luz de la experiencia práctica, analizan dos asignaturas para identificar las posibilidades, las dificultades y las propuestas derivadas del esfuerzo curricular por vincular el conocimiento de la historia nacional, con lo que acontece en el escenario mundial. Desde un enfoque objetivista los autores concluyen que, al plantearse articulaciones como éstas, prevalecen posiciones eurocentristas, además de que no siempre la historia nacional influye en el escenario mundial y viceversa.

García y Lazarín proponen, en consecuencia, profundizar en el estudio de las dificultades y en las posturas ideológicas contrapuestas con énfasis en el escenario nacional, así como utilizar estrategias didácticas complementarias, como el acceso a pasajes de la literatura nacional y la realización de actividades extraclase (visitas a museos y análisis de obras de arte y caricaturas políticas).

Ya Mireya Lamóneda nos había advertido acerca de la riqueza histórica localizada en los museos, como espacios vivos que adquieren significado

no únicamente por las frías notas que acompañan cada cuadro, objeto o vitrina, sino a partir de la curiosidad, las alabanzas, las preguntas y el *deseo por conocer* que nos genera lo expuesto.

Pero Josefina Mac Gregor, interesada en la formación de los futuros historiadores, profundiza aún más en las estrategias de enseñanza y en la interdisciplinariedad requerida para su perfeccionamiento, cuando en el nivel superior se pone mayor énfasis en el dominio del campo disciplinario. En justicia a la memoria histórica, como buena historiadora que no desecha el pasado por los espejismos del presente, Mac Gregor nos habla de Rafael Altamira que ya en 1894 manifestaba sus preocupaciones por el predominio de las conferencias magistrales, los apuntes de clase y los libros de texto. Esta práctica actuaba en detrimento de lo más importante: la formación de la personalidad del alumno y de sus cualidades, entre las que mencionaba el espíritu crítico. Como sostiene esta autora, desde las postrimerías del siglo XIX se tenía claridad sobre la dualidad implicada en la enseñanza de la historia: ser apto para la docencia y, a la vez, ser profesional en el campo de la historia.

Por su experiencia, Mc Gregor se sitúa en las preocupaciones pedagógicas encontrando en la interacción áulica y, sobre todo, en lo que *se sabe* y no únicamente en lo que *se espera* del alumno, una posible solución. La autora nos hace saber que los alumnos llegan al aula con esquemas de interpretación contruidos durante su proceso de socialización y “cuando se les fuerza a pensar cuentan con el ‘repertorio necesario’ para ‘desarrollar un pensamiento causal de cierta complejidad’”.

¿Quiénes son y qué historias portan los alumnos universitarios a partir de sus particulares experiencias de socialización? Clío encontraría en estas historias un gran motivo, el que no se puede celebrar más que en la actividad humana cotidiana. Con Schwartz y Catalana, Mc Gregor nos invita a la expresión y a la creación colectiva entre pares, a considerar la vida circundante y la experiencia del propio alumno, y a recuperar las narrativas y los sentimientos humanos, porque *celebrar y alabar*, como los rasgos de personalidad de Clío, aluden a sentimientos y a emociones, más que a la fría razón cognitiva. Con Erich Kahler nos habla también de la importancia de encadenar los relatos, para volverse historia. Con Howard Gardner, mientras tanto, nos invita a incursionar en las inteligencias múltiples y, con Edith Litwin en la sinfonía de alternativas para la enseñanza de la historia. La comunicación didáctica rompe con las recetas y nos ofrece

una amplia gama de configuraciones didácticas, cuya elección depende – nos dice la autora– del *tipo de hombre* que queremos formar. Clío, entonces, no celebra y difunde las acciones humanas por simple capricho mundano sino a partir de su responsabilidad en la construcción crítica y reflexiva del hombre moral.

Por último tenemos dos artículos espléndidos. Virginia Ávila García escribe sobre la enseñanza abierta como una alternativa para la enseñanza de la historia, mientras Elvia Montes de Oca conversa con nosotros y deliciosamente acerca del valor educativo de la novela y el relato histórico. Las comento juntas porque nos ofrecen opciones “laterales” realmente innovadoras.

A partir de su trayectoria en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Ávila nos ofrece un interesante panorama en torno a la reforma universitaria y los nuevos planteamientos educativos que dieron origen a la universidad abierta, como una opción que pretendió vincular las tareas universitarias con la sociedad y, sobre todo, con las demandas planteadas por los trabajadores que no podían asistir a las aulas. Lo innovador, en este caso, estriba en el compromiso que asumieron los profesores para dar forma y contenido a una opción poco explorada en aquel tiempo. Josefina Mac Gregor, por ejemplo, formó parte de este laboratorio curricular que, no obstante los problemas, reporta a la fecha un excelente desempeño.

¿A qué se debe que esta opción haya llegado a igualar e incluso a encauzar la eficiencia terminar en esta carrera? Y, ¿cómo puede explicarse tal éxito a partir de la sobresaturación de contenidos y tareas, así como la diversidad de enfoques y perfiles? Considero que la flexibilidad en cuanto al uso del tiempo y el ejercicio de la libertad –diez años para titularse y la posibilidad de exámenes voluntarios– ha resultado fundamental en la culminación de los estudios profesionales, cuando Clío ha tenido que ceder a la tiranía del tiempo actual, dictada por la eficiencia de nuestros sistemas actuales de supervisión académica. Además, supongo que la experiencia laboral y las responsabilidades familiares de los alumnos hacen que los aprendizajes históricos les resulten más significativos, que el amplio margen de edad atendido –entre 18 y 70 años– mantiene viva la creatividad pedagógica de los tutores –formados, experimentados y estables–, y que la diversidad de ocupaciones –entre las que se encuentran abogados, profesores normalistas, mecánicos y amas de casa– alimenta los contactos personales y el corazón de Clío.

Con este artículo se rompe en pedazos nuestro imaginario en torno a las condiciones institucionales ideales para la enseñanza de la historia y, por ello, esta experiencia abre vetas para transitar hacia una enseñanza alternativa, responsable, creativa y autogestiva.

Mientras tanto, el artículo de Elvia Montes de Oca abre una veta donde el arte y las ciencias sociales se encuentran en congruencia con los aportes también de punta en el campo de la antropología y la crítica al realismo etnográfico. La novela histórica, situada entre la ficción y la realidad –pero siempre verosímil, como sugeriría Lukács–, rompe contra la verdad única a partir de los fines estéticos, éticos, políticos o filosóficos que la inspiran, además de requerir, como nos indica la autora, de las cualidades del poeta, del filósofo y del anticuario. ¿Por qué la novela histórica enseña? Elvia Montes de Oca, aun cuando asume las diferencias entre el quehacer del novelista y del historiador, afirma que la novela histórica enseña porque los límites entre la ficción y la historia son cada vez más delgados y porque la literatura y la historia “abordan un hecho e intentan descifrarlo y reconstruirlo para salvarlo del paso inevitable del tiempo y del olvido”.

Recuerdo aquí a mi entrañable maestro Guillermo de la Peña, cuando me sugirió “imaginar” diálogos, situaciones sociales y rasgos de personalidad en los conflictos locales en torno al control de la escuela, así como “poner sangre” a los datos históricos por mí recopilados. Fueron estos los capítulos que más disfruté porque aunque mi base documental mostraba, como diría Monte de Oca, acontecimientos realmente ocurridos, los sucesos podían ser novelados para mostrar mis hipótesis y descubrimientos. Como la obra de Fernando Benítez sobre Carranza, que trae a colación Montes de Oca, quienes hacemos historia deberíamos incursionar en la intriga y en el suspenso, para devolver el sentido humano a la historia, así como la pasión a Clío.

Pero también deberíamos leer las obras que, explicadas magistralmente en las palabras de la misma Elvia, nos seducen: *Jicotencal* de José María Heredia y *Xicoténcal, príncipe Americano* de Salvador García Baamonde en el caso de la llegada de Cortés a Tlaxcala; las *Relaciones históricas* de Carlos de Singüenza y Góngora o las obras de José Manuel Villalpando, Joaquín Fernández de Lizardi o Fernando Benítez en cuanto a la historia del virreinato; y para profundizar en las intervenciones extranjeras acaeci-

das en el siglo XIX, habría que leer la obra de Ignacio Manuel Altamirano, entre muchas otras. Martín Luis Guzmán, Mariano Azuela, Emilio Rabasa, Juan Rulfo y Carlos Fuentes nos enseñan mucho acerca de la Revolución Mexicana, del mismo modo que Elena Poniatowska “pone sangre” a la represión estudiantil de 1968.

Mucha literatura aún existe sobre la historia de los pueblos indígenas y los sectores silenciados porque, como sostiene Elvia Montes de Oca: “Los marginados de la historia oficial no aparecen en las novelas sólo como grupos sociales, sino también como individuos que representan esos grupos que se han quedado fuera de la historia oficial [...] En estas obras se subvierte el discurso histórico monolítico de los grupos sociales dominantes”.

Este es, en mi opinión, el aporte revolucionario de este libro que, al celebrar con Clío la enseñanza y el sentido de la historia subvierte, con la misma rebeldía que caracterizó a nuestra entrañable Mireya Lamóneda, la quietud desesperante de lo cómodamente establecido.