

ALGUNOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN AMÉRICA LATINA

Coralia Gutiérrez Álvarez

Introducción

En este trabajo se proponen algunos problemas de discusión relacionados con la enseñanza de la historia en el nivel medio y superior, a la luz de la experiencia docente en la materia de Historia de América Latina. La primera cuestión es la de historiar la enseñanza de esta materia a partir del supuesto de que los maestros de historia han enfrentado problemas y problemáticas diferentes en cada época, pero ¿cuáles son los que se enfrentan al comenzar el tercer milenio de nuestra era?

Para el eminente historiador inglés Eric Hobsbawm, el problema central es que los jóvenes que llegan a las aulas viven en una especie de "presente permanente". En su *Historia del siglo XX*, Hobsbawm dice: "La destrucción del pasado es la característica de esta época, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo

que otros olvidan, mayor trascendencia de la que han tenido nunca, en estos años finales del segundo milenio".¹

¿Qué percepción tiene la población en general acerca de su historia inmediata? ¿En qué medida la escuela transforma, altera o reproduce estereotipos que conforman una mixtificada identidad colectiva? ¿Cuál es el peso específico en este proceso de "invención del pasado", de la memoria y del olvido? El conocimiento histórico de cada individuo es un vertedero de escombros formado por lecciones mal recordadas, sostiene Ascherson. "Todos nos creamos a nosotros mismos desde el pasado y encontramos nuestra propia manera de comprender en qué forma derivamos de él. Cada niño lo hace de un modo diferente, y podemos ayudarlo a hacerlo mejor y con más elementos. Es esto lo que constituye el núcleo en la enseñanza de la historia y no el curriculum".² Si todos participamos en la reconstrucción de la memoria histórica como se ha señalado, entonces ésta supone variedad de concepciones y diversidad de actores, incluyendo aquellas reelaboraciones que manipulan el pasado desde el presente, con fines políticos. Si el propósito de ense-

17

Profesora-investigadora Titular en el
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades,
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,
México.

ñar historia es lograr el desarrollo de una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente; es decir, la formación de la conciencia histórica, entendida como la influencia de la configuración que cada persona tiene del pasado en sus actitudes y acciones presentes, entonces, los hechos recientes deberían de pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado.

Igualmente, si se tiene a la vista la "materia prima" de los profesores de historia: los jóvenes pre-universitarios y universitarios a quienes se tendrá de alumnos, nacidos a finales de los setenta y principios de los ochenta, la pertinencia de ocuparse de la historia del pasado próximo, que les es más familiar, se hace patente.

Enseñarle al alumnado los orígenes inmediatos del mundo en que vive supone varios problemas. El primero es elegir una perspectiva desde la cual se construya el conocimiento que se quiere transmitir. Es decir, qué vamos a enseñar y para qué. Otras cuestiones son cómo vamos a enseñar, con qué instrumentos y en estrecha relación con este asunto, en qué condiciones institucionales se realizan las actividades docentes específicamente, y qué papel desempeña la escuela en la enseñanza de la historia inmediata.

1. El qué y el para qué (la elección de la perspectiva del conocimiento)

La historia reciente, aproximadamente la de los últimos 35 años, está lejos de ser archivada en nuestros países, más en aquellos en donde "se precipitó el terror estatal".³ Algunos no quieren recordar esa historia; más bien tratan de que quede sepultada, que se olvide o que no se hable más de ella, pero la memoria de otros, con heridas abiertas o cicatrizadas, se aparece hoy en día por todos lados, incluso gracias a la ideología de la globalización, que promueve los derechos

humanos, la democracia, la ciudadanía y la impartición de justicia. Llevar a los alumnos la historia cercana obliga a elegir una perspectiva, desde la cual se construya el conocimiento que queremos transmitir sobre aquellas décadas.

En el caso de la enseñanza de la historia latinoamericana en general, este imperativo adquiere singular relevancia; porque como se sabe, los estudios latinoamericanos surgieron como disciplina particular en las universidades estadounidenses (en la Universidad de Harvard) respondiendo a las necesidades de los intereses privados y públicos de Estados Unidos en América Latina. Hasta los años cincuenta del siglo pasado los modelos de interpretación eran de investigadores "fuereños", según lo señaló John Womack en 1998. La propuesta de Herbert Eugene Bolton de estudiar a América como un todo, ha sido quizá la más importante. Al guiarnos por esos modelos también atendíamos a los significados, los contextos, las invenciones y versiones de la historia que ellos proponían.

No fue hasta dos décadas después, en los años setenta, cuando una nueva generación de historiadores, latinos formados principalmente en Europa, comenzó a hacer sus propias síntesis y a proponer paradigmas de interpretación. De la experiencia docente mencionada al principio, ya en la década de los noventa del siglo XX, queda clara la exigencia de no repetir modelos inventados por otros, en otros espacios, para estudiar y entender al espacio latinoamericano.

Cuando menos desde Stephens sabemos que lo maya, por ejemplo, es autónomo de lo occidental, aserto confirmado luego por Knorozov y por los estudios más recientes de Linda Schele. Hay ejemplos también para la época colonial, la creación de la imagen del Hermano Pedro en lo que hoy es Centroamérica, sería parte de lo que Florescano denomina "el proceso de transformación del suelo americano en suelo sagrado".⁴ Así se podrían enumerar más casos de procesos en los siglos XIX y XX que atestiguan una dinámica latinoamericana propia, aunque no por ello desvinculada del

mundo, sobre todo del que tenía sus ejes articuladores en el Atlántico.

Una mayor dosis de historia reciente permitirá a los alumnos comprender mejor el mundo en que les ha tocado vivir y servirá también para una adecuada educación cívica que siempre ha promovido la escuela y ahora los nuevos “valores de la globalización”, ya citados arriba. Sin embargo, el propio Hobsbawm y otros profesores advierten que la formación de la conciencia histórica en los jóvenes universitarios no es una tarea siempre fácil. Existe, como ellos explican, una “barrera invisible” cuando queremos explicar a nuestros alumnos temas que para nosotros son parte del entramado de nuestra vida, pero que para ellos sólo tienen una existencia nebulosa; hechos que aún siguen “abiertos” para nosotros pero que no tienen mayor significado para ellos.

Por ejemplo, los planes del gobierno de Estados Unidos contra el gobierno de Guatemala durante los años cincuenta, cuyos documentos oficiales se han dado a conocer en los meses pasados, al ser “desclasificados” los archivos de la Central Intelligence American (CIA). Lo mismo que las guerras en varios de los países centroamericanos y la intervención extranjera en la década de los ochenta del siglo XX forman parte de un “pasado indestructible” para las personas de más edad y con otra formación,⁵ mientras que para muchos jóvenes son parte de un pasado tan remoto como el de las repúblicas cafetaleras. Tal barrera obliga a preguntarse por la perspectiva desde la cual queremos transmitir esas historias, especialmente por las virtudes o dificultades que presenta en el aspecto didáctico.

Así pues, la enseñanza del pasado reciente atañe a la propia concepción de nuestro objeto de estudio y materia de enseñanza, la historia. La necesidad de tener como punto de referencia el presente, encuentra apoyo en las nuevas corrientes historiográficas, que promueven el acercamiento y colaboración de la historia con la antropología, sociología, lingüística y las ciencias sociales en general. Asimismo, obliga a revisar las

políticas seguidas por las instituciones dedicadas a la investigación y enseñanza de la historia y los temas privilegiados por los historiadores, adentrándonos así en el cómo y el con qué instrumentos enseñar.

2. ¿Cómo y a quién le vamos a enseñar?

La cuestión de cómo y con cuáles instrumentos enseñar historia está estrechamente relacionada con la otra de a quién le vamos a enseñar. Desde el punto de vista del sujeto del aprendizaje, los temas y medios didácticos más vinculados a la experiencia de su vida cotidiana, probablemente le despertarán mayor interés en una materia para la cual es cada vez más difícil captar su atención.

El primer obstáculo que aparece para incluir la historia inmediata en los programas escolares son los textos a utilizar; se trata de una bibliografía heterogénea proveniente mayoritariamente de aportes periodísticos o de disciplinas sociales, como la ciencia política o la sociología, poco familiares y frecuentemente inaccesibles para la mayoría de los docentes. Están además los condicionantes de intereses políticos y económicos del presente, así como las dificultades para seleccionar y procesar los contenidos a impartir en las aulas.

Por si todo ello fuera poco, la investigación sobre periodos recientes no es favorecida por las instituciones dedicadas a la historia y esta temática es considerada marginal por los cuerpos de historiadores.⁶ Sin embargo, estas trabas pierden importancia si se retoma el propósito expuesto al principio de este trabajo, la formación de la conciencia histórica.

Si de lo que se trata es de enseñar a pensar a los alumnos, de promover la reflexión más que la simple memorización, que los lleve a comprender cómo el pasado influye en su vida presente, esta perspectiva será la que condicione la elección historiográfica, los materiales y las actividades en clase.

No parece recomendable seguir las corrientes pantextualistas en el aula, asumiendo que todo o casi

todo es una construcción del lenguaje. Por el contrario, como lo hacen los historiadores, maestros y alumnos deberían formularse preguntas sobre el pasado, cuyo origen se encuentre situado en una inquietud que exista en el presente y ensayar hipótesis que sean coherentes y procurar acercarse a una respuesta. "Esas explicaciones tienen que ser verificables para que la explicación resulte probada con datos pertinentes y bien construida desde el punto de vista lógico. Finalmente, cuando se llega a esos resultados es necesario que los alumnos comprendan la importancia de aceptar la confrontación con otras explicaciones y estar dispuestos al debate de ideas."⁷

En lo que concierne a la enseñanza de la historia de América Latina en la universidad, este tipo de ejercicio cuenta con el abundante material producido en Estados Unidos, Europa y en los propios espacios latinoamericanos. Desde la tradición de los Latin American Studies en las universidades del primero de estos países, pasando por las iniciativas del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, al promediar el siglo XX, hasta el notable crecimiento de la producción historiográfica y la cada vez mayor apertura de fuentes; propiciadas, por un lado, por la conmemoración de los quinientos años del llamado descubrimiento de América y, por el otro, por la instauración del nuevo modelo de dominio económico mundial, denominado globalización.

Así, existe una amplia literatura en textos, revistas especializadas y materiales audiovisuales que invitan a emplear uno de los recursos más utilizados por el mercado: la imagen. Dando por descontado tanto el florecimiento del cine, música, pintura y en general la producción artística de esta última década en el continente, como de un quehacer periodístico que busca contribuir a la educación ciudadana. No obstante, es frecuente que esta riqueza de recursos didácticos no llegue a la escuela. No sólo por las limitaciones que enfrentan los maestros, sino por el papel central que esta institución ha desempeñado en la reproducción del sistema.

3. Escuela e historia reciente. ¿Cuánto de historia cercana se encuentra en los libros de texto y programas escolares?

Muy poco hasta la década de los noventa. No es que el pasado cercano estuviera ausente en los programas, pero sus contenidos resultaban un apéndice pocas veces frecuentado por profesores y alumnos.⁸ Una revisión preliminar de los textos más utilizados para enseñar historia de América en Guatemala, como el de José R. Millán, por ejemplo, muestra que la historia más cercana que aparece en ellos es la de las independencias. ¿En qué medida esta poca presencia de la historia inmediata favorece la visión estatal de la misma, como ha ocurrido en Argentina? Es una pregunta por responder.

En el curriculum vigente de la carrera de historia de la Universidad de San Carlos aparecen varios cursos de historia de América Latina; en el último semestre se estudian temas como la Revolución Cubana y la política exterior de Estados Unidos en el siglo XX. Sin embargo, se le sigue dedicando poco espacio a los temas de la historia reciente.

Más ilustrativo para el tema de este trabajo es el caso de la Universidad del Valle de Guatemala, cuyo plan de estudios sólo incluye un curso de "Historia de Guatemala Siglo XX" al final de la carrera. Aun desde el punto de vista didáctico, la historia del pasado reciente no debería quedar relegada en los currículos, ya que el profesor puede constituir la puerta de entrada al pasado más remoto.

No es hasta la década de los noventa, a raíz de los procesos de paz en Centroamérica, que se le empieza a dar un poco de más cabida a la historia reciente en los textos escolares y en los programas de estudio. Es el caso de los libros de texto de historia de El Salvador, publicados en 1994, cuyo segundo tomo dedica al menos la mitad de sus capítulos a la historia del último medio siglo. También en ese país centroamericano, el programa de Licenciatura en Historia de la Universi-

dad de El Salvador, recientemente estrenado, incluye cursos de historia contemporánea desde el V Ciclo y los seminarios de historia de El Salvador, que pueden ocuparse de reconstruir la memoria de las últimas décadas. Este programa tiene, además, cursos de historia latinoamericana en seis de los diez ciclos que comprende.

El otro ejemplo de los cambios en el currículo de historia en los noventa es el de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en Managua. En este programa, la presencia de la historia cercana es mucho más clara. En el sexto semestre de la carrera se contemplan tres cursos sobre el siglo XX (uno de ellos de historia de América) y en el octavo, varios seminarios de reflexión sobre problemas de la actualidad latinoamericana y nacional. Como puede verse, los ejemplos no abundan y, probablemente, habrá que esperar más para que los profesores y los textos ocupados en la escuela le hagan algún tipo de contrapeso a los *mass media*, que han sido los principales encargados en este último medio siglo de “popularizar” la historia reciente.

En palabras de Umberto Eco (que se preguntaba en 1995 por las nociones imprecisas de muchos jóvenes y personas de mediana edad, acerca de los acontecimientos desarrollados en Italia entre 1943 y 1945, y por el enfrentamiento entre totalitarismo y democracia) “La espectacularización de los acontecimientos históricos recientes los entrega a un pasado mitológico, una ocasión para entretener, no un espacio para reflexionar. ¿Qué queda como alternativa? Las decenas de óptimos libros de historia producida en estos cincuenta años. Pero es un material para un par de miles de personas, no para millones. Por lo cual tenemos, de un lado, la reflexión científica (para pocos), del otro, el espectáculo (para todos). Lo que nos faltó es precisamente un espacio de reflexión no especializada, a la que quizás [...se] pudo haber entregado la escuela, no tanto con el último capítulo de los manuales de historia, sino con una más intensa educación cívica...”⁹

Los años recientes han visto emerger varios esfuerzos de educación, que ya no vienen de los sectores oficiales, sino de los sectores privados-empresariales, de la Iglesia y de los medios académicos. En Guatemala y Nicaragua, por ejemplo, en donde el periódico Prensa Libre en uno y otro país han producido suplementos históricos para niños. En el primer caso, sobre la historia nacional, de América y mundial.

Igualmente, después de los acuerdos de paz en Centroamérica, en donde la vigilancia del exterior —que se mantiene hasta la fecha— ha desempeñado un papel significativo, se ha dado un resurgimiento editorial que bien podría servir a la educación cívica y la formación de la conciencia histórica. En Guatemala dicho resurgimiento es notorio después de los acuerdos de paz de 1996. Además del incremento en la producción editorial de las universidades, centros de investigación y empresas privadas, se han publicado materiales tan importantes como los de la Comisión de Recuperación de la Memoria Histórica, y se emprenden iniciativas de educación paralela,¹⁰ como el proyecto titulado ¿Por qué estamos como estamos? del Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA).

Conclusiones

La enseñanza de la historia reciente —y aun remota— se enfrenta en la actualidad a las imágenes y estereotipos que lanza la televisión, el cine, los medios masivos de comunicación y la sociedad de consumo. Como dijo Roser Solá recientemente,¹¹ los profesores de historia deben enseñar a un alumnado indiferente y prejuiciado.

En tales circunstancias, cobra relevancia el propósito de la historia enunciado en la introducción: conseguir que se desarrolle en los estudiantes una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente. El problema más importante, entonces, deja de ser el de los materiales para enseñar y se traslada al propio docente que debería estar capacitado, en primer lugar,

para elegir su propia visión del conocimiento histórico, así como los contenidos curriculares y los materiales correspondientes. En segundo lugar, para llevar a cabo lo que Jacques Le Goff denomina la “normalización de la memoria”. Le Goff afirma que el gran aporte del historiador no es sólo la reconstrucción de la memoria, sino también la “normalización” de la memoria. “Hablo de ‘normalización’ [dice...] en el sentido positivo. Es necesario que la memoria no sea una memoria pervertida, deformada, manipulada. Para ser inspiradora, el requisito esencial es que sea verificada y pensada a través de la historia [...]”.¹² Así pues, como se señaló al principio, los profesores deben orientar a los estudiantes a que formulen hipótesis sobre hechos del presente que les parezcan significativos, con el rigor consustancial a la idea de que la historia opera de atrás hacia delante y no al revés.

La formación de este tipo de conciencia histórica requiere asimismo que se construyan ámbitos de discusión no especializados, tal como lo reclama Umberto Eco. Para algunos expertos,¹³ debería procurarse que esas reflexiones se realizaran en espacios que incluyeran tanto a la escuela como a la universidad; que abarcaran a la historia de los especialistas y a la historia escolar de los libros de texto y que permitieran superar la separación entre una historiografía de alto nivel para una minoría y, en el mejor de los casos, una visión rudimentaria del pasado para la población en general. Un problema significativo para ese debate es el de la relación entre conciencia histórica, investigación e historia escolar; la cuestión de en qué medida la ampliación del conocimiento histórico puede o no trasladarse a la escuela e incidir o no en la evolución de la conciencia histórica. Será ésta la clase de resonancia que nos ayude a comprender lo que ha pasado en nuestros países y por qué ha pasado, la que haga del trabajo del historiador una “hazaña de la libertad”, como dijera el célebre Benedetto Croce.¹⁴

Bibliografía

- ¹ Eric J. H Hobsbawn. *Historia del siglo XX. 1914-199*, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1996, p. 13. Otro gran historiador del siglo XX, Jacques Le Goff, también ha tratado este tema, como se verá al final.
- ² “Tell the Children Wolfe won Québec”, colaboración de Neal Ascherson para el *Observer*, 26-7-87, citado en Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata, 1993.
- ³ La expresión es de Gonzalo de Amézola, en “Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente”, en *Entrepasados. Revista de Historia*, n. 17, Buenos Aires, marzo de 2000, p. 24.
- ⁴ Enrique Florescano se refiere a México y a la Virgen de Guadalupe en uno de sus últimos libros, titulado *Historia de las Historias de la Nación Mexicana*, México, Taurus, 2002.
- ⁵ El concepto es de Hobsbawn, Op. Cit., p. 14, citado por Amézola, Op. Cit., p. 24.
- ⁶ Estos obstáculos son enumerados por Amézola, Idem., p.30
- ⁷ Idem., p. 12.
- ⁸ Idem., p. 16 (el autor hace este señalamiento para Argentina).
- ⁹ Humberto Eco. “La historia reciente como espectáculo”, en *La Nación*, febrero de 1995.
- ¹⁰ Para el concepto de educación paralela, véase: Carlos González Orellana. *Los educadores y la escuela paralela en Guatemala y Costa Rica*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1985 (Colección Textos Universitarios # 14).
- ¹¹ La doctora Roser Solá es Vicerrectora Académica de la Universidad Centroamericana en Managua, Nicaragua, expuso en la Sesión Inaugural del Seminario Internacional *Perspectivas de la enseñanza de la historia en el nuevo milenio*, realizado en esa institución el 7 y 8 de mayo de 2003.
- ¹² “Un patriota europeo. Jacques Le Goff habla del futuro de Europa”, en *Radar*, 30-11-97, p. 8, citado por Amézola, p. 30.
- ¹³ Cfr. Gonzalo de Amézola y Ana María Barletta. “Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta al secundario”, en *Entrepasados*, n. 2, 1992.
- ¹⁴ *La historia como hazaña de la libertad*, México, FCE, 1960.