

La enseñanza de la historia

Apuntes para crear espacios en blanco

*Alejandro Araujo Pardo**

La crisis de la enseñanza de la historia es casi universal como lo fue en su momento la crisis de la historia general, que pretendía ser universal.

MARC FERRO

QUISIERA QUE SE TOMARA este texto como un intento por pensar la *posibilidad* de la enseñanza de la historia en un momento en donde se ha puesto en duda la *posibilidad* misma de la historia. Apelar de manera insistente a este concepto supone querer dotar al texto, a la reflexión que intenta, del doble sentido que el mismo concepto instaura. Decir posibilidad implica desear novedad, pero también exige reconocer las limitaciones constitutivas de todo pensamiento. De esta forma la pregunta por la enseñanza de la historia debe estar gobernada por dos puntos de atención, por qué y cómo se practica esta actividad y qué situación o situaciones quisiera seguir inaugurando al realizarse. Por ello, el título del texto, *crear espacios en blanco*, propone ser una especie de deuda con el deseo de porvenir que impregna aún a nuestro pensamiento, a pesar de que resulte hoy en día imposible negar que todo espacio en blanco, todo discurso por construir, está atravesado por ordenamientos previos.

De esta forma he decidido dividir el texto en tres apartados. Un primero muy breve que quisiera mostrar, *casi* a título de confesión personal, el nudo en el que se encuentra nuestro pensamiento después del vacío de sentido, de la caída del sentido, de la desilusión de la ilusión de plenitud y de la paradoja que encierra la certeza de la incertidumbre como lógica del mundo contemporáneo. Un segundo que se presenta

* Profesor-investigador de la Universidad del Claustro de Sor Juana.

como esbozo de una posible investigación en torno a la enseñanza de la historia en la Modernidad y que pretende hacer visible la necesidad de repensar la historia de la enseñanza de la historia apuntando algunas ideas a partir de una *visita a vuelo de pájaro* al siglo XIX mexicano. Visita elaborada bajo la premisa de que es ahí, en el siglo XIX, cuando nace la tensión entre la historia y su enseñanza, como un espacio que marca y atraviesa las discusiones que en el siglo XX se siguieron realizando bajo la misma temática, aun cuando se acrecentaran estas tensiones sobre todo después de la década de los cuarenta. Recordemos que en esos años se consiguió la profesionalización de la historia como ciencia en México y al mismo tiempo se institucionalizó la enseñanza de la historia bajo la égida del Estado. Finalmente trataré en un tercer apartado, breve nuevamente, de recoger los dos anteriores para hacer notar las nuevas interrogantes en torno a la enseñanza de la historia en la actualidad.

Lo perdido (notas en torno a la crisis de la historia general)

Hace ya algunas décadas que los historiadores han caído en la cuenta de que su oficio no está separado de la realidad que pretenden explicar. No se trata, desde luego, de un tema completamente nuevo, forma parte de uno de los rasgos que definen al concepto de historia, tal y como este se resemantizó a finales del siglo XVIII.

Cuando hoy día hablamos de “historia”, utilizamos una expresión cuyo contenido y extensión semánticos no se alcanzaron antes del último tercio del siglo XVIII.¹

De esta forma comienza un espléndido texto de Reinhart Koselleck en el que trabaja la forma como nace el concepto moderno de historia; un poco más adelante, en la misma página inicial, señala:

El concepto surge después de dos dilatados procesos que terminan convergiendo para revelar un campo de experiencias que no se podía haber formulado anteriormente. El primero de los procesos consiste

¹ Reinhart Koselleck, *historia/Historia*, Trotta, Madrid, 2004, p. 27.

en la formación del colectivo singular que aglutina en un concepto común la suma de las historias individuales. El segundo, en la fusión de “historia” como conexión de acontecimientos y de “Historia” en el sentido de indagación histórica, ciencia o relato de la historia.²

Siguiendo el texto de Koselleck podemos observar que la idea de historia acuñada a finales del siglo XVIII atiende al mismo tiempo dos realidades un tanto contrarias: lo real y su discurso, lo acontecido y lo representado, generando con estas dos nuevas producciones (el nacimiento del colectivo singular y la inclusión en la misma palabra de lo real y su representación) la experiencia de la temporalidad propia de la modernidad. La historia se convirtió en objeto y sujeto, es decir en tema por conocer y en creación de sí misma. Hacer historia llevó la marca y la posibilidad de inaugurar y proyectar, de crear y producir, de modificar plenamente el ritmo y el rumbo de sí misma. La filosofía de la historia fue la expresión más acabada de este nuevo uso del concepto historia, convirtiéndose en la actividad crucial en donde se fue delimitando esta significación. Bajo esta noción del tiempo histórico, de la historia como la totalidad de lo sucedido y de lo pensado en torno a lo sucedido, fue posible inaugurar el pensamiento sobre un futuro abierto y moldeable al mismo tiempo. La filosofía de la historia, y la nueva forma de pensar el concepto de historia, nació marcada por la necesidad de la reflexión, de la tematización de sus propias condiciones de posibilidad, del reconocimiento de posicionarse en un lugar para desplazarse a otro y poder incorporarlo con miras a la formación, a la integración del pasado en el presente y de la proyección, por tanto, del futuro.

² *Ibid.* Cabe señalar que en el original en español Antonio Gómez, el traductor de la obra, aclara algunos puntos importantes para comprender mejor la propuesta de Koselleck que en español pasa desapercibida. Pues la palabra historia tiene en alemán dos términos, el germánico *Geschichte* y el latino *Historie*. El primero corresponde a lo acontecido, a la historia, y el segundo a la Historia como relato. Lo que Koselleck señala es que a finales del XVIII el concepto de *Geschichte* aglutinó al de *Historie*, integrándolo en una sola palabra, insistiendo sobre todo en que el nuevo concepto enfatizará lo acontecido como lo central del nuevo concepto historia, pero sin que la noción de indagación, de Historia como relato, pudiera quedar relegada. De esta forma en la traducción decidirán poner Historia por *Historie* e historia por *Geschichte*.

El concepto de formación así lo evidenciaba, pues insistía (y aún insiste) en que formarse es una actividad propia, de uno, que permite poner entre paréntesis un territorio propio, para acercarse al otro, a lo diferente, e incorporarlo a lo que es de uno para ampliar el lugar del que se partió. Formarse es siempre autoformarse y es ampliar el horizonte original en el que uno se encuentra.

La insistencia en la tematización del lugar propio puso en evidencia la puesta entre paréntesis de nuestro suelo, es decir, la necesidad de reconocer que lo otro es diferente y que no puede estar completamente subsumido a las condiciones propias, el historicismo nació bajo este imperativo y planteó de forma contundente una paradoja que lo sigue definiendo: si cada época es hija de su tiempo, ¿cuál es el tiempo del historicismo, de la conciencia histórica, que permite esta especie de salida del tiempo?

Por otro lado, bajo este mismo impulso de convertir al pasado en territorio extraño, diferente, separado del presente, fue posible el surgimiento de la ciencia histórica. Actividad que apareció en franca oposición a la filosofía de la historia, impugnándole a ésta su pretensión de integrar en un todo el conjunto del pasado y del futuro especulativamente. La crítica de Ranke fue, como sabemos, en contra de partir desde un *a priori* para conocer el pasado y comprenderlo, en lugar de *investigar* en el mismo pasado el orden y la manifestación de los hechos, el pasado mismo y su devenir. La relación entre los hechos no podía, para esta nueva ciencia de la historia, derivarse más que de los hechos mismos.

A pesar de esta insistente crítica a la filosofía de la historia, los historiadores del siglo XIX no pudieron abandonar el proyecto de integrar el conjunto de la historia desde un *a priori*, desde un final que ordenara el conjunto de sus representaciones. La historia de las naciones organizó lo historizable y puso en pie la posibilidad y el sentido de toda historia. Y ello bajo el fuerte compromiso de la objetividad, sustentada en el ejercicio crítico de los documentos históricos. La exigencia metodológica de la crítica de fuentes permitió al nuevo historiador ocultarse bajo la máscara de la imparcialidad y negar, con ello, que su reconstrucción era en buena medida una especulación, es decir, que partía de un prejuicio no tematizado: el pasado nos ha hecho ser la nación que somos. La historia se mezcló con la epopeya y la didáctica, sin ser por ello la antigua maestra de vida que hasta el siglo XVIII había logrado ser.

Y es que la historia como *magistra vitae*³ llevaba consigo una forma de experiencia de la temporalidad que hacía del pasado ejemplo y que acortaba las expectativas futuras sometiéndolas normativamente, es decir, a lo moralmente permitido.⁴ En cambio, la nueva función didáctica de la historia no consistió en enseñar cómo comportarse, sino en mostrar cómo nos hemos ido conformando dejando de ser lo que fuimos. La ruptura con el pasado fue pieza clave en esta nueva forma de ordenar el tiempo. Al igual que la filosofía de la historia, la ciencia histórica partía del presupuesto de que del pasado no es posible sacar lecciones morales: conocer el pasado es conocer su singularidad, su particularidad, pues sólo así podemos reconocernos como producto de una historia que nos envuelve y que está llena de momentos significativos en donde se puso en marcha lo que somos y lo que dejamos de ser. La noción de acontecimiento, tan importante tras la Revolución Francesa, incluso el concepto también resemantizado de revolución,⁵ no podía permitir que la nueva didáctica de la historia se cobijara en la historia como maestra de vida.

Más o menos por la misma fecha en que salió publicado en territorio alemán el texto de Koselleck, apareció en el ámbito francés otro texto crucial para nuestro presente. *La escritura de la historia* de Michel de Certeau puso el dedo en la misma llaga que había indicado Koselleck, el historiador “fabrica” historias encarnado en una institución que forma parte de la sociedad. El pasado no es pasado en sí mismo, sino pasado de un presente que es abierto, producido, resignificado, por un presente que a través de una serie de procedimientos técnicos, encarnado en un lugar de producción y por medio de la producción de una “literatura” observa un cambio: “¡No que ese mundo antiguo y pasado se mueva! Ese mundo ya no se mueve. Lo remueve uno”.⁶ Ni el texto de Michel de Certeau ni el de

³ Para un estudio detallado en torno a la disolución del topos de la historia como maestra de vida, véase el ensayo de Koselleck, “Historia Magistra Vitae. Sobre la disolución del topos en el horizonte de la agitada historia moderna”, en *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 41-66.

⁴ Con relación a la forma como produce conocimiento una sociedad con primacía retórica véase Alfonso Mendiola, *Retórica, comunicación y realidad. La construcción retórica de las batallas en las crónicas de la conquista*, UIA, México, 2003.

⁵ Véase Reinhart Koselleck, “Criterios históricos del concepto moderno de revolución”, *op. cit.*, pp. 67-85.

⁶ Michel de Certeau, “Historie et structure”, *Recherches et débats*, en Françoise Dosse, *Michel de Certeau. El caminante herido*, UIA, México, 2003, p. 260.

Koselleck fueron ocurrencias individuales que indicaran algo invisible anteriormente para los historiadores. No fueron voces solitarias que quisieran recuperar la reflexión al interior de la historiografía. Se trata de textos que se movían a favor o en contra de un conjunto de miradas que habían comenzado a convertir en tema serio de trabajo la función que la historia como disciplina había cumplido y cumplía en la sociedad.⁷ Sin embargo, la propuesta de Certeau traía consigo una impronta fundamental. La marca que el psicoanálisis había generado en Francia a partir de la lectura lacaniana, hizo de la obra de Certeau una propuesta singular. El pasado no podía ser desde esta propuesta algo superado, su fantasma aparecía desde el momento en que el historiador producía su objeto de estudio.

Por otro lado las condiciones que permitieron el trabajo de Koselleck estaban atravesadas por la recepción e importancia que la obra cumbre de H.G. Gadamer, *Verdad y método*, había generado en el ambiente intelectual alemán.⁸ La noción de historia efectual desarrollada por Gadamer permitió a Koselleck evaluar que la historia como fuerza y como condición de posibilidad, como historicidad, está presente en todo intento de representación y de conceptualización del pasado. Es decir, le obligó a reconocer que el pasado trabaja en el presente como efecto inobservable, constituyendo lo que somos, y que es a través del lenguaje como organizamos la relación entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas, como hacemos posible un régimen de historicidad, una noción de temporalidad. También ahí se hacía presente que antes de elegir un tema el historiador está implicado en la historia.⁹

⁷ De la multitud de trabajos que hicieron suya esta problemática, vale la pena pensar en algunos como *La arqueología del saber* de Foucault, las reflexiones de Roland Barthes sobre el discurso histórico, el trabajo de Paul Veyne, *Cómo se escribe la historia*, o *Metahistoria* de Hayden White. Estos textos, producidos en buena medida bajo la marca del estructuralismo, acompañaban el horizonte de discusión que permitió el surgimiento de *La escritura de la historia*.

⁸ Un caso ejemplar del impacto de Gadamer puede verse en la renovación de la crítica literaria y de la historia de la literatura con el célebre texto de H.R. Jauss, *Historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria*, en donde se inauguraba lo que después se conocería como Teoría de la recepción estética.

⁹ No quisiera detenerme a anotar algunas de las posibles diferencias entre la posición de Michel de Certeau y la de Koselleck, la intención es más bien marcar lo que hay de común en su visión para así poder asentar lo que hoy en día se ha vuelto punto de partida de la historiografía.

A partir del esbozo de estas dos tradiciones podemos indicar que el panorama de lo que podría ser la historiografía quedaba más o menos delimitado, o por lo menos ampliamente problematizado.¹⁰ En ambas posturas se hace recurrente un problema que habrá que pensar con detenimiento. El pasado ha dejado de ser eso que logramos separar del presente con el fin de lanzar un futuro. El pasado regresa, el pasado está presente.

Hay una “inquietante familiaridad” de este pasado que un ocupante actual expulsó (o creyó expulsar) para apropiarse de su lugar. El muerto habita al vivo. Re-muerde (mordedura secreta y repetitiva). También la historia es “caníbal”, y la memoria se convierte en el campo cerrado en donde se oponen dos operaciones contrarias: el olvido, que no es pasividad, pérdida, sino una acción contra el pasado; la huella del recuerdo, que es el regreso de lo olvidado, es decir, una acción de ese pasado siempre obligado a disfrazarse.¹¹

De esta forma es posible observar que a finales de los sesenta y principios de los setenta apareció, como una especie de fantasma imposible de exhumar, el retorno del pasado. Intencionalmente, irremediamente, los años setenta fueron años de una conciencia extraña: no es posible hacernos conscientes de todo. Se trató, en fin, de un retorno que se ha vuelto signo (si la palabra puede ser empleada con pertinencia después de este arribo) de la quiebra del sujeto que tan trabajosamente había instaurado la filosofía desde el siglo XVIII.¹² La razón dejaba de ser resguardo, lugar de

¹⁰ También es posible ver la presencia de una discusión similar al interior de la filosofía analítica; sobre todo valdría la pena pensar en el texto de Arthur C. Danto *Historia y narración*, en donde separándose con precisión de una filosofía sustantiva de la historia, Danto defendió la posibilidad y la necesidad de una filosofía analítica de la historia y por lo tanto recuperó la importancia de la narración como una forma de explicación en la historia. La posición de Danto sostiene que el futuro del pasado es la condición fundamental del conocimiento histórico, y es que sin el efecto del acontecimiento, la trama de sentido no puede organizarse. Sin embargo, por la condición fundamental de que el futuro permanece abierto, el acontecimiento se convierte en un suceso que sigue y seguirá produciendo efectos. El pasado es de nuevo un espacio que se mueve en función de lo que un presente le hace decir.

¹¹ Michel de Certeau, *Historia y psicoanálisis*, UIA, México, 1995, p. 77-78.

¹² Es indiscutible que antes de la década de los setenta existieron pensadores que “anunciaron” esta crítica a la razón y a la filosofía del progreso que esta suponía. Lo que llama la atención es su difusión y su presencia constante en el conjunto de las ciencias humanas, articulando la discusión académica y, *a cuenta gotas*, desarticulando los nuevos

encuentro y reconciliación, destino final, triunfal, de una historia que se quería pensar bajo la palanca de un pensarse a sí mismo para saberse plenamente. El pasado rechazado retornaba para recordar que la sinrazón no podía ser suprimida.

Sin embargo, la quiebra de esta ilusión no debía ser pensada, no podía serlo desde luego, como el arribo de una nueva verdad, superior, que se reconfortara con indicar que el suelo en el que reposaba la confianza en el progreso había sido disuelto. ¿Quién podría responder, afrontar, sostener, tan alto compromiso? El lugar privilegiado para mirar había quedado, ha quedado, corroído desde su interior.

Bajo este esbozo de historia, de reconocimiento de “estado de la cuestión,” que más que *mostrar* un conocimiento *acumulado* del que uno parte para entrar al tema, lo que se abre es más bien un vacío, una ausencia, qué podemos decir, cómo podemos pensar. Parecería que los esfuerzos del pensamiento contemporáneo han recaído más en insistir en torno a la inquietud de la incertidumbre que en el consuelo del saber, y sobre todo porque el saber acumulado, lo único que hace hoy, lo único que puede hacer legítimamente, es derribar toda pretensión de verdad o de verdad como certidumbre. Y la pregunta entonces sigue siendo, o empieza a ser, o quisiera ser para darse espacio: si después de que el diagnóstico “posmoderno” ha quebrado, ha olvidado, ha abandonado el deseo de certeza, la ilusión de certeza, no queda *algo* de ella, oculto, como suelo que irrumpe y hace hablar, en una búsqueda de sentido que no sea quizá ya plenitud, sino fabricación. La pregunta que inquieta, desde luego, es cómo desprenderse de una “verdad” que nunca puede reconocerse del todo. ¿Cómo trabajar con ella?

Nacimiento y crisis de la enseñanza de la historia

El tema de la enseñanza de la historia es de otro orden, pero también del mismo. Es decir se articula bajo una lógica propia, a partir de una

planes de estudio. Generando con ello, por lo menos en nuestro país, una formación extraña; pues al *ordenarse* desde la lógica de un pensamiento *desordenado*, disfrazado de inter-multi-transdisciplinariedad, ha generado un eclecticismo violento, del que no resulta fácil desprenderse.

tradición que no siempre ha marchado al lado de la historiografía, o incluso al lado de la filosofía o de las llamadas ciencias humanas o sociales. La enseñanza de la historia ha tenido, pues, su propio ritmo. Aun cuando naciera en el mismo momento que el concepto historia tomó la fuerza que ha marcado Koselleck, e incluso aún, cuando parte de lo que le diera a la palabra historia esa nueva orientación viniera dado, también, por la pretensión de *enseñar historia*. De esta forma la historia de la enseñanza de la historia permanece tensada por la historia del concepto historia, la historia de una práctica que supone un hacer “científico” y la historia de la educación.

Para ordenar de manera un poco más clara la historia de la enseñanza de la historia, es preciso recorrer un camino, un tanto arbitrario quizá, como el de todas las narraciones que intentan dotar de sentido a una trayectoria. Se trata de construir una especie de relato general articulado, primero, desde la lógica de la enseñanza de la historia en el mundo occidental, como parte de la estrategia de consolidar y construir a los nuevos Estados nacionales, para luego ver algunas pautas de este movimiento en México. Sin embargo, este relato de la historia de la enseñanza de la historia quisiera hacerlo menos *pleno* y más como el intento de un posible guión, de un argumento por *poblar y desdibujar* al mismo tiempo, a través de una posible investigación futura. Sin duda se trata de un recorrido *especulativo*, un tanto endeble porque no será *soportado* por ninguna *evidencia* fuerte, por ningún *documento* que avale y que pruebe que el rumbo fue tal y como se presenta.

El origen de esta sugerencia de investigación en torno a la historia de la enseñanza de la historia viene dado por el título de un interesante artículo de Perla Chinchilla titulado “¿Aprender de la historia o aprender historia?”¹³ El título sugiere una disyuntiva, una pregunta que deberá ser contestada afrontando una de las opciones abiertas. Se trata de opciones abiertas al futuro, pero también, de opciones canceladas y surgidas en el pasado. ¿Cuál es la diferencia central de ambas opciones y qué permite la articulación, hoy en día, de esta pregunta?

¹³ Perla Chinchilla, “¿Aprender de la historia o aprender historia?”, en *Historia y gráfica*, num. 15, UIA, México, 2000, pp. 119-150.

Las dos posibilidades vienen dadas por la historia de *la historia como enseñanza para la vida* a la historia de *la enseñanza de la historia*; es decir, de la historia como *magistra vitae* a la historia como singular colectivo, de la idea de historia antes de la modernidad a la idea de historia propia de la modernidad. Recordemos el argumento de Koselleck que es el que hace pertinente esta distinción: a finales del siglo XVIII se disuelve al antiguo topos de la historia como maestra de vida al entrar en una nueva forma de experimentar la temporalidad en donde el pasado se convierte en algo superado, y por lo tanto, incapaz de ofrecer ejemplos morales de acción en el presente o en el futuro. La verdadera enseñanza de la historia será entonces la posibilidad de ilustrar un movimiento, la historia ya no será un relato aleccionador, sino el propio movimiento que hable por sí mismo, por eso la palabra abandona la antigua noción de historia como relato, para quedarse tan sólo como historia (lo sucedido, lo acontecido). En este sentido el saber histórico es el saber en torno a los cambios ocurridos en el pasado, a la forma de ser del pasado, y a su singularidad, pero pensando esta singularidad como parte de un todo general (la historia general) que articula esas singularidades. La historia es devenir, movimiento, camino, si se quiere, al progreso o al triunfo de la razón absoluta, o incluso, sospechando de la posibilidad plena de esta autorrealización, apertura a un futuro siempre abierto.

Lo que se volvía imposible pensar a partir del siglo XVIII es una historia que sirva para “no repetir los errores del pasado” pues al pensar al pasado y al presente como diferentes, comprensibles desde sí mismos, resulta imposible obtener de lo ocurrido alguna lección. La nueva acuñación del concepto historia dejó de lado a la historia como un relato aleccionador. *De la historia como enseñanza moral a la enseñanza de la historia* es posible bautizar el giro que en torno a la historia y a la enseñanza ocurrió a finales del siglo XVIII y principios del XIX.

Desde luego, sobra decirlo, este diagnóstico elaborado por Koselleck no implica afirmar que iniciado el siglo XIX no existieran textos en el mundo occidental que siguieran apelando al topos de la historia *magistra vitae*, y es que, como él mismo señala, los prólogos, las introducciones a los textos y la oratoria política en la prensa o en los foros de debate, en los rituales y fiestas de consagración de las naciones, siguieron usando la expresión. Sin embargo, el sentido de la misma no podía perma-

necer estático tomando en cuenta el uso que se le dio a la palabra historia y a su condición de anunciar el progreso y la apertura al futuro. La historia enseñaba el origen de la nación, su desarrollo, mostraba una trayectoria que indicaba una continuidad y una transformación: un movimiento y una conformación de lo propio históricamente. Y si las historias nacionales fueron el ejercicio fundamental de todo historiador y el tema que los Estados quisieron enseñar a sus ciudadanos, no fue en aras de montar, tan sólo, un imaginario nacional conformado por héroes virtuosos atemporales. Pues a pesar de la necesidad de crear un “santoral patrio” la conciencia de la distancia histórica, de la apertura al futuro, generó la tensión suficiente para que los héroes fueran menos ejemplo y más origen, y fueran además momento particular, evento de una trama que ofrecía construcción y desarrollo, tiempo y movimiento, elaboración de una nación no sólo por el ejemplo sino por la acción concreta de los hombres *que realizaron* y trazaron *con sus actos*, con sus acontecimientos, un suelo que es hoy, o ayer, el suelo que habitamos.

Su verdad, para serlo, no bastaba con indicar una *acción buena*, digna de seguir, sino con *haber sucedido*, con probar que sucedió. Este giro fue definitivo, me parece, pues la verdad de la historia *magistra vitae* recaía sobre todo en la posibilidad de testimoniar un lugar común, de ilustrarlo, de evidenciarlo, con el fin de normar, de moralizar. En cambio la verdad de la nueva ciencia histórica consolidada en el siglo XIX consistió en probar que lo que se decía era tal y como había sucedido.

Es bajo esta lógica que la enseñanza de la historia, de aquello que ha sucedido, se vuelve temática central para consolidar y crear los nuevos Estados nacionales. La ruptura inaugurada por la ilustración, la idea de novedad que ella implicaba en sentido estricto, y que no podía abandonar pues corría el riesgo de anularse a sí misma, dejaba al Estado, a los Estados constituidos, desorientados. Decapitando a la tradición —al Rey— la unidad del Estado debía conformarse, legitimarse, bajo nuevas reglas: el futuro y la historia, la razón y la pertenencia a una totalidad previa, la discusión racional y la construcción de un espacio de opinión pública, fueron estrategias centrales para producir un nuevo espacio común, la Nación sería entonces el nuevo eje articulador de toda historia.

En este sentido, el siglo XIX generalmente tildado del siglo de la historia es también el de la enseñanza, de la educación. Y en ese sentido

será también el siglo de la enseñanza de la historia, de la entrada de la historia a la matrícula de una educación que extendió sus redes en aras de producir a los nuevos sujetos: el ciudadano será creación del Estado y, también, condición de su posibilidad.

En esta tarea didáctica, la enseñanza de la historia tenía un papel crucial que cumplir: desplegar y llenar la identidad perdida, quebrada por la ruptura con la tradición; unir a través de un relato de la nación lo que la revolución había desgajado, pero también lo que la revolución había inaugurado, es decir lo que la razón y la historia misma en su trabajo autoproductivo, había conformado. Relato completo que encontrara en el pasado el origen de la nación y su desarrollo, que identificaba la fórmula y la estrategia para hacer de la diferencia, del acontecimiento singular, una novedad asimilable en un relato que no sólo hacía inteligible la contradicción —la diferencia entre el pasado y el presente— sino que además dotaba a la existencia de tiempo.

De esta forma el relato, la narración, cumplía la función de recuperar la identidad perdida y, más aún, hacía posible *inventar* una comunidad, una identidad, en donde existía diversidad, heterogeneidad, diferencia. La identidad nacional fue producto, entonces, de una gran diversidad de prácticas y discursos, en donde no sólo se define sino se reproduce un contenido imaginario que irá conformando la unidad de la nueva nación.

Sin embargo, y acá entra en parte el problema complejo y paradójico que no se podía resolver del todo, la enseñanza de la historia fue también, en muchos casos, enseñanza moral del nuevo ciudadano, la contradicción estribaba en suponer por un lado una identidad en devenir, pero al mismo tiempo en insistir que las virtudes de un buen ciudadano eran, estas sí, atemporales. Por ello las lecciones de historia transitaban en un espacio de tensión: educar al ciudadano o restaurar lo perdido e incorporarlo en una trama que dotara de sentido a la nación.

Resulta evidente que tal proyecto de conformar la nueva identidad nacional no podía realizarse con una sola estrategia, y que además las estrategias no venían dadas —¿sobra decirlo?— de un plan completamente consciente, el plan se iba definiendo y redefiniendo en función de los efectos y tensiones que él mismo provocaba. Como parte de este grupo de prácticas entramadas, superpuestas, la enseñanza de la historia, su institucionalización, se convirtió en uno de los ejes fundamentales a

través del cual las sociedades fueron definiendo su contenido identitario, produciendo su simbología, y articulando una tensión de discursos enfrentados que descansaban en un presupuesto común: la nación es el producto de un devenir histórico.

La discordia no estaba fincada en tematizar este presupuesto, se engendraba por la intención de privilegiar y/o desdeñar unos acontecimientos sobre otros, la memoria fabricada a partir de un *programa inestable* de Estado, es decir, de un programa menos coherente que polémico, fue construyendo una unidad que fue siendo tal en la medida que los Estados lograban dirimir diferencias estrictamente políticas entre los grupos.

Pasemos, para aterrizar el argumento, al caso mexicano. La disputa política por definir el futuro de la nación después de consumada la Independencia, fue también el enfrentamiento en torno a la forma como debía pensarse la educación. Desde luego, parte de la impugnación liberal consistía en destituir a la Iglesia del encargo educativo, y producir una nueva forma de pensar la unión entre los mexicanos; el compromiso y la posibilidad del Estado moderno, del Estado nacional, radicaba en la posibilidad de ofrecer educación para sus miembros. En este sentido la educación formaba parte del programa integral derivado de la ilustración: se trataba de formar ciudadanos. El debate estaba en los contenidos que se iban a transmitir, contenidos que tendrían que ser, desde luego, los mismos para el conjunto del país.

Es por ello que podemos encontrar a lo largo del siglo XIX una gran cantidad de estrategias para hacer de la educación programa de Estado. Desde la formación de la Compañía Lancasteriana a pocos años de la firma del acta de independencia, las reformas del gobierno liberal de 1833 diseñadas por Gómez Farías con las que se crea la Dirección de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales; después, bajo el gobierno centralista, la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1842. Como se puede notar toda esta primera etapa de la vida independiente estará marcada por el intento de definir un programa general de Estado. Desde luego habrá que matizar en torno a las diferencias entre la lógica de cada proyecto, por ejemplo entre las reformas de Gómez Farías y la propuesta de las Bases Orgánicas de la década de los cuarenta. Lo interesante es, por el momento,

observar como ambos proyectos políticos (federalismo y centralismo) saben que la educación es estrategia para su proyecto nacional.

Después de la guerra con Estados Unidos la historia política y cultural de México cambia radicalmente. Y es que el año de 1848 se ha indicado como un parteaguas de la historia nacional, no sólo por la pérdida del territorio mexicano, sino sobre todo porque dicho acontecimiento generó la necesidad de producir un discurso sólido, contundente, que hiciera del país uno solo. En cierto sentido se trató de un acontecimiento simbólico, es decir, del acontecimiento que indicaría la urgencia de la identidad nacional. La hipótesis suena atractiva, sobre todo si pensamos que pocos años después irán apareciendo con mayor frecuencia, prácticas y discursos que llevaron en su seno la idea de que la nación es una sola. El surgimiento del himno nacional, la publicación, también en 1853, de *Los mexicanos pintados por sí mismos*, de *México y sus alrededores* en 1855 y 1856, del *Diccionario universal de historia y de geografía* de 1853 a 1856, y, finalmente, la promulgación de la Constitución de 1857 se convierten en una serie de documentos que permiten pensar un movimiento interesante: la “puesta en orden” del mundo nacional, la posibilidad de administrarlo, dirigirlo y representarlo.

Desde luego, el intento de unificar, de contener en una serie de documentos el todo nacional, generó que las partes marginadas, las que quedaban fuera de la normatividad y de la representación, intentaran mostrarse. La guerra de tres años o guerra de Reforma, al igual que los diversos levantamientos indígenas, serían *spectros* que indicarían que no todo estaba contenido y que ante el intento de producir unidad, existe, siempre, algo que se queda fuera. La lectura liberal de aquel momento fue contundente, lo que se quedaba afuera no era una posibilidad histórica distinta, era, tan sólo, la inercia de un pasado que había que superar, exhumándolo al representarlo como lo tradicional que pervive.

La “razón” la tuvieron los vencedores, la victoria les permitió, posteriormente, trazar la historia de este periodo como uno de los momentos culminantes de la historia de una nación que al fin había recuperado a sus legítimos directores. Es decir, quizá desde el año de 1867 con la derrota del gobierno de Maximiliano, se abría la puerta para que décadas posteriores, una vez que Díaz tomara el poder, se hiciera la historia unificada de la nación y se acumularan los “logros” jurídicos, administrativos, culturales

para seguir instalando la modernidad conseguida. El suelo del progreso estaba trazado, sólo había que hacerlo *real*. Por ello la victoria sobre Maximiliano se convertía en la segunda independencia, es decir, en una nueva revolución. Y si éste era el final de la historia de la nación que ahora sí estaba dispuesta a seguir su rumbo correcto, fue necesario poblarla de héroes, villanos y mártires. Quizá sólo hasta que se consiguió la unidad nacional y que el Estado pudo encargarse de producir orden de manera “legítima” fue posible integrar el todo nacional en un solo compendio. Muchas fueron, nuevamente, las estrategias a seguir, fue un periodo de auge de la pintura histórica, de la literatura nacional dirigida por Altamirano, de la renovación de la novela histórica, y finalmente, surgió, ya en tiempos de don Porfirio, la posibilidad de trazar un compendio general de la historia de la nación; el *México a través de los siglos* muestra este nuevo ordenamiento. Una sola historia, la de México; y para aquellos que no sabían leer el Museo Nacional de Historia ofrecía a través de la distribución y fetichización de objetos del pasado, la construcción de un nuevo imaginario nacional.

De esta forma fue posible también reorganizar la educación en general y desde luego la enseñanza de la historia en las aulas. La Ley Orgánica de Instrucción de 1867, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en el mismo año, y, finalmente, como apéndice de un siglo que tuvo por “consigna” construir un Estado y darle una Nación, se organizó en el año de 1889 el Primero Congreso Nacional de Instrucción Pública, generando con ello, un espacio de discusión trazado por el mismo Estado para definir su programa de acción educativa.

Como podemos ver, fue a través de un conjunto de objetos, de prácticas y discursos como la nación adquirió contenido, sustento, existencia.¹⁴ Los últimos años del siglo XIX son sello de esta nueva situación. Se

¹⁴ Para comprender la forma como se fue produciendo, “inventando” la nación mexicana resulta imprescindible conocer detalladamente la manera como funcionaron estas prácticas al interior del territorio nacional, quién o quiénes escribían historia, novela histórica, literatura, quién los editaba, para qué público se hacían los textos; preguntas similares habría que hacer en torno a la formación de museos, a la elaboración de pinturas, litografías, grabados, a la realización de festividades, de ceremonias cívicas, etcétera. Un estudio histórico de este problema no puede quedarse en el análisis de los contenidos de estos nuevos objetos culturales, sino que deberá reconstruir las operaciones que hicieron posible realizar estos objetos, la relación entre los productores de objetos y el Estado, el público, la socie-

trata, sin duda, de un proceso amplio, que tiene su origen, como he insistido, en un movimiento mundial, por decirlo de alguna manera, y que en México tomaría cierta lógica propia en función de las demandas de un mundo organizado, a partir de entonces, en Estados nacionales.

Tomás Pérez lo señala con toda precisión:

Los nuevos Estados, nacidos de las revoluciones burguesas, tienen su fuente de legitimidad en ser representantes de la nación; gobiernan en nombre de ésta. Ya no ejercen el poder por gracia de Dios, sino por la gracia de la nación, pero para esto es necesario inventar la nación, mostrarla en imágenes.¹⁵

Al retomar esta cita de Tomás Pérez en un trabajo que gira en torno al tema de la pintura histórica, en el que se habla *literalmente* de imágenes, quisiera llevar su mirada a todo el espacio de prácticas que han permitido a la nación dotarla de existencia, conformando este *imaginario* nacional. La novela histórica, la historiografía, la conformación de museos, los discursos cívicos, las clases de historia, son portadoras y creadoras de imágenes, enseñan con imágenes del pasado a conformar una memoria nacional.

Si regresamos a nuestro tema, a la enseñanza de la historia o a la historia como enseñanza, enfrentamos de nuevo el problema antes planteado, y que será preciso atender, para comprender mejor lo que se está entendiendo por historia y enseñanza. No cabe duda que todas estas estrategias tienen la urgencia de la enseñanza, son didáctica de la nación, son prácticas “disciplinarias” que producen a través de fragmentos una imagen de lo nacional. En este sentido la noción de historia *magistra vitae* cobra un lugar principal, es decir, parece que estamos ante una retórica de la nación que elige del pasado un conjunto de emblemas para representar el todo nacional.

Sin embargo, me parece, que la complejidad del siglo XIX radica en que en la construcción de este imaginario, la imagen como tal no tiene sólo función ejemplar, sino que se articula, siempre, a través de un

dad, el mercado; todo ello con el fin de comprender la dinámica de cada práctica y el lugar que ocupaba al interior de la sociedad decimonónica.

¹⁵ Tomás Pérez Vejo, “Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado en imágenes”, en *Historia y gráfica*, UIA, México, num., 16, 2001, p. 103.

relato que pretende ordenar un devenir. La nación no está fuera de la historia, por ello, aunque la pintura histórica, trabajada por Pérez Vejo sustituyera a la pintura religiosa para conformar un “santoral” patrio, cada cuadro no se puede leer por sí solo:

El conjunto de los cuadros de historia se convierte así en una sucesión de estampas en las que se desarrolla la saga de una etnia mítica capaz de dar soporte a la nación.¹⁶

Es decir, lo interesante de la pintura histórica no es el cuadro por el cuadro, sino el cuadro como capítulo, el cuadro como serie, como si existiera un guión previo “en el que hay una casilla para cada uno de los cuadros que después se van a pintar”.¹⁷ Es por ello que la pintura histórica no acepta ya anacronismos (aunque para nosotros puedan serlo), así lo deja ver en 1855 Manuel Murguía:

Podemos perdonar y perdonamos en efecto a nuestros antiguos pintores, el que nos presenten a los soldados de las legiones romanas con las armaduras del siglo XVI, y aun con anteojos; les perdonamos así mismo que pongan en la mano de San Juan un a pluma para escribir su Apocalipsis en un libro de nuestros días; pero podemos, tenemos obligación de pedir a nuestros artistas de hoy que estudien y que no cometan anacronismo alguno.¹⁸

Esta cita resulta crucial en muchos sentidos, pues nos permite ilustrar que la noción de historia como didáctica, tan claramente visible en el conjunto de las prácticas que hasta ahora he mencionado, no implica completamente la idea de maestra de vida, o por lo menos no de la misma forma. Aunque en el momento en que la historia pasa a ser conjunto de información, de acontecimientos ocurridos que se muestran al

¹⁶ *Ibid.*, 106.

¹⁷ *Ibid.*, 107.

¹⁸ Manuel Murguía, “Bellas Artes”, *La iberia* (1855), en Tomás Pérez (*ibid.*:81). La cita es similar a lo que señala Koselleck en *Futuro pasado*, es decir nos permite ver cómo en el siglo XIX nace la posibilidad de indicar que antes no existía reconocimiento del anacronismo, pues el sentido de la historia como *magistra vitae* suponía que el pasado sirviera como ejemplo y no que se comprendiera en su originalidad. En cambio a partir del siglo XIX era importante ubicar la singularidad del pasado, la diferencia con el presente, para así poder pensar la historia nacional como devenir.

que no los conoce, lo más evidente es apelar a las estrategias que permitan hacer de esta historia memoria, y en este sentido la producción de imágenes, y la noción de *magistra vitae* se actualiza y funciona.

Sin embargo, la propuesta que quiero sostener y que se abre como posibilidad de investigación de la enseñanza de la historia y de la historia como enseñanza, es que a pesar de que está presente la noción de *enseñar con la historia*, se mantiene una tensión a lo largo del siglo XIX con la noción de *enseñar historia*. Debate que se puede observar en las discusiones y polémicas que en torno a la enseñanza de la historia se generaron en el siglo XIX. Y más aún, puede servirnos para entender y estudiar, para revisar, las formas como estos diferentes discursos: museos, novelas históricas, historias, pinturas históricas, rituales cívicos, clases de historia, fueron conformando una idea de historia, unas veces más apegadas al viejo topos y otras al nuevo paradigma de la historia como un tiempo propio y único en el que estamos envueltos.

Comprender este debate decimonónico nos puede permitir entender mejor cómo se trasladan estas prácticas al siglo XX. De nuevo se trata de lanzar una hipótesis que consiste en suponer que durante casi todo el siglo el debate entre la historia como disciplina científica, la novela histórica, los museos históricos, la enseñanza de la historia, y el trabajo de otros científicos sociales o de “intelectuales” que tocan temas “históricos”, está articulado por el debate en torno al complejo entramado que la nueva noción de historia, propia de la modernidad, puso a circular al desplazar al viejo topos de la historia como *magistra vitae*. La tensa relación entre estas formas de concebir el tiempo histórico, la temporalidad y por tanto la existencia de subjetividades sociales, ha generado que la noción de historia se convierta en problemática, pues enreda en su seno debates políticos, metodológicos, teóricos, éticos, que no alcanzamos a separar para comprender mejor la forma como producimos una relación con el tiempo.

En el siglo XX no se alteró la lógica de pensar la historia desde la nación, lo que cambió, en todo caso, fueron los emblemas y la trama que articulaba el conjunto de la nación que siguió ordenando la historia. Si la Constitución de 1917 fue intento de recuperar lo “olvidado,” la creación del nuevo Estado posrevolucionario fue intención de colaborar *paternalmente* en la creación de una *verdadera* nación moderna, integra-

da en la nueva figura del mestizo, universal y local, abierto al mundo pero consciente de lo propio. El indio vivo y “lo popular” ocuparon espacio central en las nuevas representaciones de lo mexicano, y más aún, surgió una especie de enloquecida reflexión sobre lo propio de lo nacional después del estallido revolucionario desde la década de los cuarenta.

Como si el nuevo impacto, el nuevo cambio, obligara a los mexicanos a volverse a pensar para corregir el rumbo. El periodo posrevolucionario será un nuevo espacio de producción de imágenes; el muralismo, los proyectos educativos desde Vasconcelos pasando por la educación socialista, el surgimiento de los libros de texto gratuitos, la aparición del Museo Nacional de Antropología e Historia, por citar algunas de las manifestaciones más conocidas, expresan un nuevo rumbo del imaginario nacional.

Este complejo debate en torno a la relación entre la historia y la enseñanza se intensifica, como he señalado, a partir de la década de los cuarenta. Y esto se debe a un movimiento autónomo de ambas prácticas, es decir de la historia como disciplina académica y de la consolidación de la enseñanza de la historia como eje articulador de la creación de la identidad nacional, siempre en coordinación con diferentes prácticas destinadas al mismo fin: muesos, “fiestas patrias”, creación y conservación de monumentos históricos, clases de civismo, etcétera. La creación de diferentes instituciones para congregar cada uno de estos mundos es una prueba interesante de este distanciamiento y de la dificultad que, desde entonces, tienen para articularse.

La multitud de historias

¿Una guerra entre la historia y la memoria?

Desde el epígrafe de este ensayo se invita al lector a leer las dos imágenes, los dos apartados anteriores, como parte de un mismo problema; la crisis de la historia como totalización supone la crisis de la enseñanza de la historia. A partir de los años setenta los dos mundos, supuestamente autónomos, comienzan a evidenciar sus límites generando una vuelta de un territorio sobre el otro; aun cuando más que una vuelta, parece que se trata de un llamado de auxilio.

La enseñanza de la historia, como nunca antes, busca entre el gremio de los profesionales voces que legitimen sus reformas educativas. Quiere ser científica, neutral, rigurosa; pero, en este afán, se topa sin quererlo y sin poderlo dominar del todo, con propuestas educativas *incómodas*. Es decir, con sugerencias que de aplicarse suscitarían un revuelo exagerado en una opinión pública aturdida por la lógica de los medios de comunicación, en donde la confusión se vuelve ganancia porque mantiene siempre abierta una nueva opinión disfrazada de clarificación, pero que es, tan sólo, murmullo.¹⁹

Por su parte, los historiadores han logrado cristalizar una imagen de sí mismos bastante elocuente, se saben trabajadores solitarios, aislados; encerrados entre el archivo y el cubículo de su institución investigan y escriben libros que se acumulan en las bodegas de su centro de trabajo, y, si bien les va (así se presentan ellos mismos) son leídos por uno que otro que comparte las mismas obsesiones. Desde los años setenta se ha ido configurando esta idea que el historiador tiene de su propio oficio y que se trata de un oficio cada vez más aislado del mundo del que forma parte, ordenado por la lógica de la supervivencia y el prestigio personal, la producción en serie para “sumar puntos,” la erudición descomunal, un tanto competitiva, que aísla y no apuntala intercambios. Podemos pensar para marcar mejor este diagnóstico interno en el famoso librito de *Historia ¿para qué?*²⁰ aparecido en los años ochenta, y en el que se hizo insistente la pregunta en torno a la relación entre el saber histórico y su función social y política. La autocrítica es, desde luego, pertinente, y ha sido una forma de llamar la atención al historiador para que salga de su encierro e intente ofrecer formas de explica-

¹⁹ Recordemos tan sólo para ilustrar el problema, el tremendo debate en torno a los libros de texto gratuitos ocurrida en la década de los noventa. Polémica que no cristalizó en nada. De esta forma es posible señalar que aun cuando “todos” sabemos que se requiere una reforma en torno a la enseñanza de la historia, nadie puede proponerla por el riesgo de entrar en un debate que se anuncia eterno. En fechas recientes, como sabemos la SEP propuso una nueva reforma a la enseñanza de la historia, si en un principio la propuesta se presentó silenciosamente con el fin de garantizar su triunfo, al momento de ser “detectada” por los medios de comunicación, la discusión comenzó a tener visos de inagotable y de insuperable. Nuevamente la discusión se organiza sin aclarar la distancia existente entre la lógica académica de la disciplina, los usos sociales, políticos y éticos de la misma, generando más ruido que claridad.

²⁰ Alejandra Moreno Toscano (coord.), *Historia ¿para qué?*, Siglo XXI, México, 1980.

ción a las tensiones del mundo actual. Curiosamente, estas llamadas de atención desde dentro de la propia disciplina, han mantenido su energía aún en nuestros días. Como muestra está el libro reciente de Enrique Florescano, *Historia de las historias de la nación mexicana*, conformado a partir de una serie de artículos periódicos que aparecieron originalmente en *Los Perfiles de La Jornada*, en donde insiste que al profesionalizarse la disciplina se distanció del mundo.

Este modelo para interrogar al pasado, al fundarse en el escrutinio de documentos inéditos, métodos refinados y teorías sobre el desarrollo humano, propició un rompimiento funesto entre la historiografía académica y la memoria colectiva.²¹

Señala también que mientras al interior de las instituciones de investigación histórica se produce una especie de sinsentido de la investigación, de ocupación de sí mismo, de sordera, falta de comunicación, ausencia de rigor, etcétera, los historiadores no pueden darle a la nación una historia de ella: “Quizá la mayor crisis intelectual que hoy vive la disciplina de la historia radica en su incapacidad para ofrecer a la nación una historia de la nación”.²²

Por otro lado, en otro texto que intenta pensar la práctica de la historiografía en México, Guillermo Zermeño²³ se sumerge de lleno en el problema esgrimido desde los años setenta en torno a las posibilidades de la ciencia histórica en México. Más que presentarse como otra voz en torno a este debate, toma la discusión como una especie de viejo síntoma de lo que ha sucedido en la historiografía mexicana desde su profesionalización. Es decir, no pretende insistir de nuevo en la crisis de la historiografía, sino más bien en tomar este diagnóstico de crisis como el anuncio de que algo no ha quedado del todo trabajado por la historiografía nacional. Ese algo no tematizado tiene que ver con no observar la noción de crítica con la que ha trabajado la historiografía, al postular que es el método crítico la pieza clave de un oficio que sólo así puede encontrar legitimidad. Sin embargo, esta noción de crítica toma-

²¹ E. Florescano, *Historia de las historias de la nación mexicana*, Taurus, México, 2002, p. 444.

²² *Ibid.*, s449.

²³ Guillermo Zermeño Padilla, *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica*, El Colegio de México, México, 2002.

da de la historiografía decimonónica y resguardada con celo al interior de la disciplina mexicana, no ha sido reflexionada teóricamente, y se ha convertido en la piedra angular que da sustento al trabajo del historiador, pero que al mismo tiempo le impide comprenderse históricamente y participar en la comprensión de lo que sucede en el mundo.

Es decir, al no pensar seriamente la función que se le ha solicitado a la historiografía en la modernidad y confiar ciegamente en la certeza del método, los historiadores dejan de participar en una discusión más amplia que se proyecta en la sociedad contemporánea, marcada ya por otra lógica.

De esta forma, parece urgente tomar en cuenta esa *otra* forma de pensar la temporalidad que ya no puede sostenerse en la noción de un tiempo lineal, abierto al progreso, en el que la palabra crisis era legítima, es decir, en donde suponer la crisis como momento de transición, e indicar que lo esperado no coincidía con lo vivido, daba al pensamiento la oportunidad de ser vehículo para corregir el rumbo, o por lo menos para detectar la falla. Aunque, al mismo tiempo condenaba a países como México a un retraso crónico e insuperable, atemperado tan sólo discursivamente bajo la oferta de los innumerables proyectos de modernización. Lo que reconoce y apuntala Zermeño es la existencia de un tiempo pasado que no deja de aparecer bajo la figura de un espectro que no se quiere ver (Ranke) pero que constituye lo no dicho del discurso del historiador. Por ello, en su libro, Zermeño hace un viaje al pasado para “volver a mirar” cómo se construyó la ciencia histórica y cómo se instauró en México, mostrándonos que en aquel momento no fue posible mirar la estrecha relación entre la construcción de la nación y la actividad historiográfica, y solucionando esta relación claramente política a través de una aparente solución epistemológica, en donde se creía que la creación de un método permitiría desprenderse de las cuestiones ideológicas que atravesaban la configuración de historias. Sin embargo, como Zermeño sostiene, esa representación del todo nacional se conformó rechazando sectores importantes, construyéndolos, desde la noción de progreso, como lo atrasado por superar. Ese pasado es el que ahora retorna pidiendo no sólo formar parte de la historia, sino intentando deconstruir la historia que les había asignado el lugar de “lo atrasado”.²⁴

²⁴ Véase el capítulo “Condición de subalternidad, condición posmoderna y saber histórico”, en Guillermo Zermeño, pp. 111-144.

De esta forma, tenemos un entrecruzamiento complejo que en ocasiones parece producir menos diálogo de lo que aparentemente solicita entre la enseñanza de la historia y su tarea de construir una memoria colectiva y la ciencia de la historia y su intención de participar con la sociedad. Los que enseñan quisieran cobijarse en las ventajas de un oficio para construir, ahora sí, la verdadera historia de la nación. Mientras que los historiadores, al meterse de lleno en la reflexión sobre su propia disciplina, empiezan a sospechar que no todo es método y que hablar de la realidad del pasado es tema delicado, que el pasado se cuele en el presente antes de acudir a él y que incluso el mismo método, tan “confiable,” fue producto de una estrategia para sostener una verdad que venía solicitada por otras voces, reconociendo con ello, que hay más de una historia posible.

Recordemos, para poder cerrar, el impacto que ha generado la crisis de la historia general, el deslizamiento de la noción de historia como colectivo singular cuando se vuelve posible reconocer su contingencia. Al indicar que existen formas diferentes de experimentar la temporalidad, al hablar de historicidades en conflicto, ha surgido el fortalecimiento de la noción de cultura, socavando la confianza en el progreso y propiciando el reconocimiento de una diversidad tal que exige atender otras formas de ser que son simultáneas a la nuestra, es decir que no implique que su diferencia sea atraso por superar. Las múltiples historias han desplazado a la historia. La cultura ha resurgido como el nuevo concepto central del siglo XXI.

De esta forma, en esta situación mundial en la que toda historia es posible y legítima, en la que se insiste que el lugar que el pasado ocupa en el presente es producto de diferentes formas de comprender y significar el mundo, el Estado ha abandonado (quizá por fortuna) la confianza para determinar lo que se debe enseñar de historia para conformar una identidad nacional. De hecho, ha tenido que reconocer que no hay quizá una cultura nacional sino diversas culturas nacionales, y por lo tanto diversas historias al interior del territorio nacional, entre las que puede encontrarse la de la nación misma.

Ante esta debilidad de una historia con un eje central definido, de una sola historia, el Estado no sabe cómo enfrentar una tarea educativa en torno a la historia, por ello es común que aparezcan sectores que aprovechen la coyuntura y ofrezcan historias entretenidas, vendibles,

legibles, curiosas, que cumplan la demanda de una sociedad que solicita —en tiempos de tal desorientación— historias reconfortantes y lazos con el pasado, identidades nuevas de grupos nuevos: empresarios, señoritas de clases acomodadas, profesionistas, indígenas, grupos marginados, sectores populares, historias pues, que transitan de lo más banal a lo políticamente correcto, y que muchas veces se legitiman por el simple hecho de hacer un buen uso de las “fuentes”, un buen trabajo de crítica, o por la satisfacción de servir a intereses legítimos reivindicatorios de aquellos que hasta el momento no han tenido voz, pero que, en muchas ocasiones, siguen siendo hablados por otros.

No creo, no quiero creer, que la solución sea la democratización-ciudadanización de la historia como impulso de una renovada buena voluntad de la sociedad contemporánea. Ese dar voz a todos me parece una forma de no dársela a nadie; de negar las diferencias y de pasar por encima la crítica que a la filosofía del progreso le ha hecho el pensamiento contemporáneo. Más que eso imagino una enseñanza de la historia que se enfrente de lleno a pensar la sociedad contemporánea y las formas que ha adoptado hoy en día para establecer relaciones con el pasado.

La pregunta sigue siendo cómo llevar a los salones de clase la conciencia del derrumbe de la historia consuelo, de la historia ilusión de plenitud, de la historia trayectoria autocomplaciente de una razón que se legitima a sí misma aunque nunca se logre observar, cómo llevar el diagnóstico elaborado por aquellos como Koselleck y Michel de Certeau o por Guillermo Zermeño en nuestro país, por poner un ejemplo reciente, a la conformación de los planes y programas de estudio.

Seguramente no puede ser, no debe serlo, función y tarea del Estado ofrecer una sola historia de la nación, pero sí lo es la de crear las posibilidades para que la sociedad pueda seguirse pensando temporalmente. Es probable que no se pueda más *enseñar historia*, ni tampoco regresar a la idea de *enseñar con la historia*. Quizá el reto que tenemos que enfrentar consista en cómo hacer para poder enseñar a pensar el lugar que la historia, que la escritura de la historia, tiene al interior de nuestra sociedad y la manera como esta funciona y ha funcionado en otros lugares y en otros tiempos.