

## DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

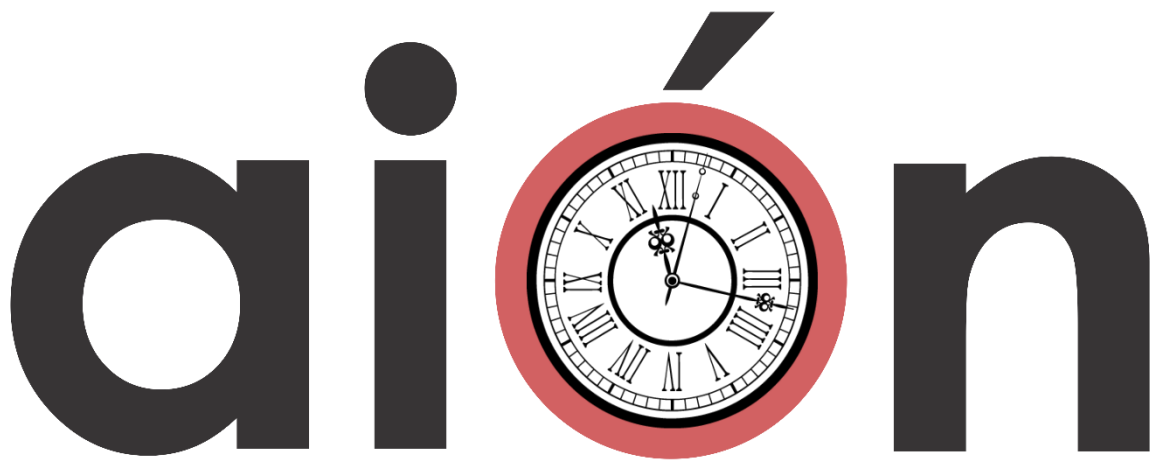


NÚM.: 3

FEBRERO – JULIO 2019

ISSN: EN TRÁMITE

# aión



---

REVISTA DIGITAL DE LA FACULTAD DE HISTORIA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

## DIRECTORIO

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

RECTORA  
Sara Ladrón de Guevara

DIRECCIÓN  
FACULTAD DE HISTORIA  
Raúl Romero

COMITÉ EDITORIAL  
Ricardo Corzo  
Abel Juárez  
Óscar Fernando López  
Rogelio de la Mora

COORDINADORES DEL NÚMERO  
Óscar Fernando López  
Siddharta Camargo

SECRETARIA EDITORIAL  
María Luisa Meneses  
Gloria Estefanía Vargas

COORDINACIÓN Y EDICIÓN DE IMAGEN  
DISEÑO DEL DOSSIER  
María Luisa Meneses  
Gloria Estefanía Vargas

DISEÑO EDITORIAL Y  
COMPOSICIÓN TIPOGRÁFICA  
María Luisa Meneses  
Gloria Estefanía Vargas

CONTACTO  
Francisco Moreno s/n  
Col. Francisco Ferrer Guardia  
C.P.: 91026  
Xalapa, Veracruz, México  
revistaaión@outlook.com

## EN PORTADA



### *Bodegón con caracolas y libros*

Autores: José Pinazo Martínez

Técnica: Óleo

Copyright de la imagen Museo Nacional del Prado

# SUMARIO

## DIDÁCTICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**05** *Prólogo*  
Por los Coordinadores

### DOSSIER

**09** La invisibilidad de la sociedad mapuche en la enseñanza de la historia: Los conceptos de malón y maloca en los textos escolares de historia en la Educación Básica chilena  
Alexis Sanhueza  
Joan Pagés  
Neus González

**32** Clío para historiadores. La profesionalización de la historia en contextos universitarios, el caso del estado de Hidalgo.  
José Cruz  
Sergio Sánchez

**53**

Algunos elementos teóricos sobre el concepto de tiempo histórico y su aplicación en la aulas.  
Belinda Arteaga

**68**

Teoría de la Historia: el problema de la imprecisión epistémica y su conexión con la didáctica  
Óscar López  
Raúl Romero

**87**

Apuntes sobre el estudio de la Cosmografía en el siglo XIX.  
Dafne Reyes

## SOBRE ESTE NÚMERO

La Revista AION, de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana, presenta su tercer número dedicado a uno de los aspectos más necesarios de la reflexión histórica para que la disciplina tenga un mayor y mejor impacto social: la didáctica y la enseñanza de la Historia. Esta edición no pudo encontrar mejor marco para el inicio de su socialización, pues se desarrolla en el XIV Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos, y el VIII Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia, de los que la institución responsable de esta publicación es sede.

El número se compone de cinco artículos, de origen nacional y extranjero. Cuatro de los textos abordan, desde diferentes aproximaciones, la temática convocada, y otro presenta una novedad editorial, al ser la primera vez que se incorpora un texto ajeno al dossier. Sobre quienes firman los documentos se puede decir que existe un autor consagrado, como Joan Pagés, y varios que han escrito importantes entregas en la materia, como Belinda Arteaga. También levantan la mano autores noveles como Alexis Sanhueza, y quienes se han interesado desde hace ya tiempo en esta área de conocimiento, como José Cruz. En el ámbito local, Raúl Romero y Oscar López Meraz representan solo un botón de muestra de quienes intentan pensar la didáctica y la enseñanza de la Historia al interior de la facultad y en otros espacios académicos en el estado de Veracruz.

En cuanto al contenido, el texto en el que colabora Neus González-Monfort se presenta un tema frecuente, por desgracia, en los libros escolares de Educación Básica en Latinoamérica: la invisibilización de los grupos originarios. En este caso, se aborda la situación de la comunidad mapache en el contexto chileno. La apuesta del artículo es analizar la representación de los conceptos de *malon* y *maloka* y contrastarlos con el significado que guarda la memoria de la sociedad mapuche. Un acercamiento que considera vital otro de los temas más relevantes y sujetos a discusión en la actualidad: la memoria

histórica. Las conclusiones, como lo afirman los tres académicos, argumentan sobre la necesidad de incluir otras voces y perspectivas que ayuden a repensar el currículo del área y la formación del profesorado.

La participación de Belinda Arteaga está dirigida a reflexionar teóricamente sobre el concepto fundamental del tiempo histórico. No se trata, sin embargo, de un análisis alejado de la práctica docente, sino que se complementa con una propuesta de aplicación en las aulas. La autora parte de la necesidad de la construcción teórica de nociones cercanas al tiempo histórico, como sincronía y diacronía, o cambio y continuidad, o algunas que, con cierta frecuencia, se confunden con ese concepto como la cronología o la periodización. El ejercicio está dirigido a facilitar explicaciones sobre el pasado y sus relaciones con el presente y el futuro, en el que conocer y analizar fuentes primarias y secundarias, así como explicar el proceso social e historizarlo, son ejes necesarios para que los sujetos comprendan su mundo, asuman un lugar en la sociedad a la que pertenecen y puedan trazar el futuro.

Por su parte, José Eduardo Cruz Beltrán presenta un estudio de caso posicionado desde una descripción analítica. El objeto de estudio es la Licenciatura en Historia de México de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, tardía en comparación con otros esfuerzos del mismo tipo, y el objetivo es historizar la constitución de este espacio de formación para futuros historiadores. De esta manera, se reconstruye el contexto en el que surge el mencionado programa, y se pone especial atención en las fases por las cuales ha transitado. Comienza destacando al impulsor de esta opción profesional y, después, da cuenta de su proceso de institucionalización. Además, toma como material empírico los programas de estudio e identifica en ellos concepciones de la Historia específicas, además de exponer el tipo de enseñanza de la disciplina.

La sección dedicada a la enseñanza de la historia también contempla la contribución “Teoría de la Historia: el problema de la imprecisión epistémica y su conexión con la didáctica”, construida en coautoría por Óscar Fernando

López Meraz y Raúl Romero Ramírez. Ahí se destaca la falta de una formación teórica robusta entre los futuros historiadores en buena parte de las instituciones encargadas de tal fin. A partir de este diagnóstico, se propone que la formación teórica no sólo es necesaria sino indispensable para que el historiador pueda afrontar con mayor claridad epistémica y metodológica la complejidad de la realidad. Para contribuir a ello se avanza en cuatro puntos fundamentales, a saber: la hipótesis surgida de una Teoría de la Historia como Conciencia Social y Producción Material, la Creencia versus el Saber, los temas de la Historia y su abordaje (Disciplina/Ciencia, vs. Género literario/Saber), y una nueva enseñanza de la Historia.

Este número de AION también incluye el trabajo “Apuntes sobre el estudio de la Cosmografía en el siglo XIX”, de Dafne Evelia Reyes Guerra. En la convulsa centuria decimonónica mexicana no todo fueron confrontaciones entre liberales y conservadores, o intervenciones extranjeras, sino que se inició un proceso fundamental que acompañó de manera paralela a la escritura de la historia con aspiraciones científicas: la vinculación entre los hombres de ciencia y la difusión que se realizaba de sus obras geográficas, en lo que el fortalecimiento de la identidad nacional no estuvo ausente. Un acercamiento al trabajo del ingeniero Antonio García Cubas, máximo geógrafo del Porfiriato, es el objetivo de este artículo.

No se puede cerrar estas páginas sin hacer un reconocimiento especial a las editoras María Luisa Meneses y Gloria Estefanía Vargas, sin quienes no se tendría el resultado final de esta revista.

**Oscar Fernando López Meraz**

**Siddharta Camargo Arteaga**



***La educación de Aquiles.***

Autores: Pedro Pablo Rubens

Técnica: Óleo. Lienzo sobre tabla. 1630-1635.

Copyright de la imagen Museo Nacional del Prado



# LA INVISIBILIDAD DE LA SOCIEDAD MAPUCHE EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LOS CONCEPTOS DE MALÓN Y MALOCA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA CHILENA

Alexis Sanhueza Rodríguez\*

Joan Pagés Blanch\*\*

Neus González-Monfort \*\*\*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en Chile y en Argentina, la situación del pueblo mapuche puede considerarse un problema socialmente relevante o una cuestión socialmente viva. En ambos países, cada vez que el tema emerge se crispa el ambiente y existen diversas reacciones con un marcado tono racista y violento (Bengoa, 2013). Goicovic (2015), Pinto (2015) y Pairican (2015) consideran que el problema político que existe en La Araucanía se encuentra relacionado con la construcción histórica de las relaciones de poder en el Wallmapu, país mapuche cuyo antecedente más próximo se encuentra en el expolio que realizaron los Estados de Chile

y de Argentina en la llamada “Pacificación” u “Ocupación” del territorio mapuche, entre los años 1861 y 1863. Un eufemismo para llamar a las distintas formas de sometimiento, deportación, reubicación e incorporación forzosa a los Estados nacionales a fines del

### Nota de los autores:

**\*Alexis Sanhueza Rodríguez:** Doctorando de la Universidad Autónoma de Barcelona en Educación. Correo electrónico: alexis.sanhueza.03@gmail.com.

**\*\*Joan Pagés Blanch:** Catedrático emérito de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: joan.pages@uab.cat

**\*\*\*Neus González-Monfort** Profesora Agregada de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: neus.gonzalez@uab.cat

siglo XIX y principios del siglo XX (Delrio, Escolar, Lenton y Malvestitti, 2018). El proceso de exclusión de la sociedad mapuche en palabras de Pinto (2003) hunde sus raíces en el siglo XIX como una política sistemática de exterminio, despojo territorial, separación de núcleos familiares y pérdida de recursos materiales. La guerra de exterminio, como llamó Bengoa (2008) a la última etapa de la “Ocupación de la Araucanía”, significó un quiebre histórico que inició la reducción territorial y que marcó la situación colonial de la sociedad mapuche al interior de la sociedad chilena. Esta incorporación forzada fue definida por diversos factores que, entre otros, consistieron en la violación de antiguos tratados coloniales acordados con la corona española y ratificados por el Estado de Chile<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Los parlamentos de acuerdo con Zavala (2015) fueron la “Principal institución de negociación fronteriza hispano-mapuche” (p. 18). Pinchiao (2013) explica que análogamente la sociedad mapuche asume de forma interna una instancia conocida como *kojagtun*,

la reducción<sup>2</sup> de comunidades mapuche; y la usurpación territorial por parte de colonos y chilenos, largamente denunciados en los siglos XIX y XX (Pozo, 2018). Las cifras del despojo en Chile indican que, finalizada la Ocupación de la Araucanía en 1883, se anexaron cerca de cinco millones de hectáreas al territorio nacional dejando a cuarenta mil mapuche sin terreno alguno (Mella, 2007 y 2010; Bengoa, 2008). Lo que no hizo España entre 1641 y 1803, de acuerdo con Marimán (2006), el Estado de Chile lo realizó en dos décadas (1860 a 1883). Esta situación incubó el actual conflicto entre el Estado de Chile y la sociedad mapuche (Pinto, 2015).

---

como instrumento de resolución de conflictos.

<sup>2</sup> La reducción territorial mapuche corresponde a un proceso de apropiación forzosa efectuada por el Estado de Chile. En primera instancia se realiza a través de la ley de 1886 y posteriormente por la derrota militar en 1883. En este orden, se inicia la expropiación de sus tierras y la radicación en pequeños espacios del pueblo mapuche.

La historia que prescribe el currículo chileno ha invisibilizado a la sociedad mapuche en relación con la manera como piensa sus procesos y sus conflictos históricos. En este sentido, el currículo chileno legitima culturalmente significados y procesos que oscurecen y ocultan las relaciones con el Estado de Chile, desde la independencia hasta nuestros días:

Hoy día el Estado y las clases dominantes, utilizando todos los recursos que tienen a su disposición (medios de comunicación social, discursos institucionales, accionar represivo, cooptación clientelar, etc.), intentan ocultar la existencia del conflicto en el territorio mapuche y minimizar la relevancia de los actores sociales que lo protagonizan. (Pinto, 2015, p. 21)

A pesar del avance de las investigaciones en historia y en la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, el currículum y los textos escolares persisten en imágenes estereotipadas sobre la sociedad mapuche en función de los

intereses políticos de turno. Las investigaciones sobre la presencia y representación de la sociedad mapuche en el currículo del área han demostrado que su tratamiento es superficial. Sus contenidos hacen referencia principalmente al pasado colonial y su papel como protagonistas concluye con la denominada “Ocupación de la Araucanía”, a fines del siglo XIX. Las políticas a nivel nacional e internacional plantean en el ámbito de la educación y de la enseñanza de la historia, un golpe de timón al enfoque de asimilación con respecto a los pueblos originarios y su tratamiento en el currículo y en los textos escolares. Por ejemplo, el artículo 31 del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (2014) explica que: “(...) deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados” (p. 60).

Siguiendo los planteamientos de Apple (1997 y 2016), Giroux (2003), Freire (2017) y McLaren (1997), entendemos que el carácter político de la educación implica el procesamiento de personas, contenidos disciplinares y significados con propósitos hegemónicos. En este sentido, al enfocar las relaciones coloniales entre España y la sociedad mapuche, se oscurece la continuidad de la situación colonial y las posteriores relaciones de despojo humano, territorial y material realizadas por el Estado de Chile. De esta forma, como indican Villalón y Pagès (2013a), a pesar del avance en las investigaciones el currículo y los textos escolares de historia no han transitado en la misma línea.

A continuación, se presentan distintos ejemplos que apoyan el argumento anterior en relación con dos conceptos, *malon* y *maloka*, utilizados para enseñar las relaciones violentas entre la sociedad colonizadora española y la sociedad mapuche. En primer lugar,

se caracteriza la línea de investigación a la que se une este trabajo. Además, se esbozan avances investigativos en relación con la memoria de la sociedad mapuche para repensar y contrastar con el análisis del currículo escolar y los textos que distribuye gratuitamente el Ministerio de Educación de Chile, para el quinto y octavo año de Educación básica.

#### LOS INVISIBLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Desde los planteamientos de la teoría crítica, el currículum escolar corresponde a una construcción social que funciona como una política cultural en la cual se posan unos significados y saberes sobre otros (Giroux y McLaren, 1998; Apple, 1996 y 2001). La designación de un conocimiento como “oficial” no corresponde a un acto neutral, pues siempre concierne a la selección de un individuo o un grupo determinado. Apple (1996 y 2001) y Bernstein (1996) indican que, a pesar de que no es una imposición,

el marco ideológico general de una sociedad condiciona la lógica de selección del conocimiento a enseñar. La tradición selectiva acerca de qué conocimiento se enseñará en las escuelas, por regla general, pertenece al grupo dominante y oculta a los grupos oprimidos (mujeres, niños y niñas, afrodescendientes y minorías étnicas y sexuales):

(...) demasiado frecuentemente son excluidas las historias de las mujeres, los grupos minoritarios y los indígenas. Esta exclusión no es políticamente inocente cuando consideramos cómo los arreglos sociales son parcialmente constitutivos y dependientes de la subyugación y eliminación de las historias, y de las voces de aquellos grupos marginados y despojados de poder por la cultura dominante. (Giroux y McLaren, 1998, p. 118)

Con esta preocupación se ha forjado una línea de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, que centra su atención en los actores o protagonistas de la historia. Desde esta perspectiva se

ha indagado sobre la representación, la inclusión, y la invisibilidad de grupos minoritarios: mujeres, niños y niñas, minorías étnicas, sexuales y afrodescendientes, en el currículo y en los textos de historia y ciencias sociales (Mariotto y Pagès, 2013; Marolla y Pagès, 2015; Pagès, Villalón y Zamorano, 2017; Pagès y Sant, 2012; Villalón y Pagès, 2013a, 2013b y 2015). Esta línea de investigación entiende que la enseñanza de la historia ha de servir para tratar la vida en sociedad desde un punto de vista más humano: “¿No tendrían que ser las personas el centro principal de nuestra enseñanza? ¿No son, las Ciencias Sociales, una mirada a la humanidad desde la humanidad para entender quién somos y hacia dónde vamos?” (Massip y Pagès, 2016, p. 447). Todos somos protagonistas y, en alguna medida, dejamos una huella en el pasado. La utilidad de la historia no ha de ser solamente preservar un conjunto de hechos monumentales realizados

por grandes hombres (Nietzsche, 2016).

La inclusión de otros protagonistas a la historia oficial es algo reciente y plantea cuestiones incómodas en el plano académico, pero que es importante para visibilizar a todos los grupos oprimidos. Bonfil Batalla (2005) y Jara y Salto (2016) explican que las historias sobre las minorías étnicas y su reflejo en la enseñanza representan más un discurso de poder para justificar su dominación que un relato para narrar su papel en la historia. Por su parte, Mariotto y Pagès (2013) afirman que:

La aceptación de las personas comunes, de las minorías étnicas, de las mujeres y de otros actores hasta entonces silenciados en la historia, no es fácil. El debate se centra a menudo sobre su papel en la historia y, también, en el papel del historiador en este escenario. (p. 38)

¿De qué forma estos grupos son invisibles en el currículo de historia y ciencias sociales? ¿Qué implica ser

invisible en la enseñanza de la historia? En este trabajo queremos ofrecer un breve acercamiento a estos problemas. Al parecer existe una coincidencia entre la invisibilidad de ciertos grupos en el currículo de ciencias sociales y los grupos minoritarios que han sido oprimidos por la cultura de la dominación, ocultando sus funciones, perspectivas y conocimientos. Freire (2017) explicó que los oprimidos son producto de la violencia que proviene de los opresores. La cultura de la dominación transforma a los oprimidos o los marginados en “seres para otro”. Por lo tanto, su pasado es invisibilizado a través de un ejercicio de poder que define cuál ha de ser su historia en el currículo. Su transformación en otro se desarrolla desde una forma que los incluye para luego excluirlos: “(...) los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*” (Freire, 2017, p. 65). La escritora nigeriana Chimamanda Ngozi (2018) explica

que el peligro de enseñar una sola historia no es solo que los estereotipos que se construyen de los otros sean falsos, es que son incompletos. La historia escolar se transforma en un relato de poder, pues no solo se atreve a contar la historia de los grupos minoritarios, sino que la convierte en su historia definitiva que “priva a las personas de su dignidad. Nos dificulta reconocer nuestra común humanidad. Enfatiza en qué nos diferenciamos en lugar de en qué nos parecemos” (Ngozi, 2018, p. 23). Los grupos minoritarios no son invisibles, los podemos encontrar en la calle, mientras paseamos, compartimos y ahora con mayor facilidad, en el aula. Ellos aman, sufren y lloran de la misma forma que quienes componen la cultura dominante. La transformación en sujetos invisibles en el itinerario escolar se genera, en gran medida, por la concepción hegemónica del currículo de ciencias sociales, que convierte la diferencia en desigualdad al incluir a los grupos

minoritarios desde una posición de subordinados.

Siguiendo a Apple (2016) sostenemos que el conocimiento educativo, es decir, lo que se enseña en la escuela, no es solo un problema acerca de qué es lo que se considera como conocimiento (perspectiva epistemológica), o solo un problema que gira en torno a las metodologías de enseñanza (perspectiva técnica). Es un problema ideológico acerca de la elección de un conocimiento sobre otro, producto de intereses de grupos minoritarios en contextos históricos específicos.

#### *EL MALON Y LA MALOKA EN LA MEMORIA MAPUCHE*

La apertura de la historia hacia las ciencias sociales ha permitido establecer conexiones con la antropología y la sociología. Este hecho ha coincidido con el marco de las luchas político-sociales por reconstruir el pasado, con la emergencia indígena y los estudios de la memoria social. Ramos (2017)

indica que: “Las formaciones discursivas nacionales han mantenido a las narrativas orales de la memoria a distancia de los relatos históricos oficiales (...)” (p. 35). Bello (2017) explica que la historiografía tradicional ha homogeneizado la historia mapuche, asunto que no ha permitido comprender sus dinámicas o posicionamientos como actores sociales, individuales o colectivos, en relación con los procesos históricos locales o nacionales. La historia mapuche ha sido invisibilizada bajo un manto nacionalista. Las memorias indígenas, en palabras de Bello (2017) “son, además de una puerta de entrada al pasado, subalternizado por la historia oficial, un lugar de acceso a la comprensión de los modos de representación en un contexto de dominación determinado” (pp. 109-110). Así, la memoria representa una forma de comprender la perspectiva mapuche y la relevancia de un pueblo que fue protagonista en un periodo histórico de reducción humana.

Las categorías mapuche de *malon* y *maloka* han sido objeto de estudio de la Lingüística, la Antropología y la Historia. Por ejemplo, en el ámbito de la Lingüística, Rodolfo Lenz (1895-1897) define *malon* en relación con la palabra malo, para reforzar sus características negativas:

La palabra malon i algunos derivados de la misma han pasado al diccionario castellano de Chile i la Arjentina para denominar los asaltos i las incursiones guerreras de los indios. La aparente semejanza con la palabra castellana «malo» habrá ayudado para la fácil aceptación de la palabra mapuche. (p. 367)

Fray Felix José de Augusta (1989), por su parte, en el diccionario mapuche-español define *malon* como:

*maló* II *kontun*, tr., hacer a alguno un malón en su casa, para saquearla. II – n.s., guerrilla, correría para saquear las casas o llevarse animales. II –ñman, tr. 2ª, rodear (los animales de otro) en un malón, o sea por orden



del receptor; v.g.: –ñmanen ñi kulliñ (Me) rodearon y llevaron mis animales con el fin de quedarse con ellos. II – tun, n. dar un malón. (pp. 139-140)

Desde la Historia y la Antropología, Canio (2011) explica que con la palabra *malon* se han caracterizado los ataques perpetrados por los mapuches provenientes de Chile a las estancias argentinas, cuyo propósito fue principalmente apropiarse de animales. Leonardo León (1991) lo define como sinónimo de *maloka*, cuyos objetivos son los mismos. En esta línea, Parentini (1999) describe que *malon* o *maloka* corresponden a un mecanismo interno de la sociedad mapuche que sufre cambios con la invasión española:

La Maloca o Malón lejos de ser un fenómeno hispano-indígena, se convierte en un elemento que surge producto de las relaciones a nivel de linajes (...). Con la llegada del europeo comienzan a operar ciertas transformaciones en la estructura social nativa, y es allí donde el Malón opera su

transformación histórica (...). (p. 138)

Tomás Guevara (1913), con la ayuda de Manuel Manquilef, rescató a través de un canto, llamado *ülkantun*, el sufrimiento de Fermín Mankilef -Trekamañ Mankilef-, a raíz del impacto de la “Campaña del Desierto” en Argentina (1878-1885):

Mankelef, alterado en Mankilef, no se contenta con repetir los ül, cantos, entonados por otros indios, sino que diariamente improvisa algunos. (...) Los cantos que mas interesan al anciano cacique son los que recuerdan a los malones, pues en uno de estos ataques sorprendidos cayó cautiva su madre. El canto mas lastimero que siempre recuerda Trekamañ Mankelef es el que narra los fracasos que experimentó su padre en algunos malones a la Argentina. A consecuencia de esas correrías desgraciadas, perdió a sus parientes i amigos, de los que varios fueron desterrados a la isla Martín García. (p. 110)

El testimonio de Fermín Manquilef constata las pérdidas humanas como consecuencia de la política

militar en Argentina entre 1869-1888. En última instancia, revela uno de los episodios más oscuros de las historias nacionales de Chile y de Argentina que implicó el acorralamiento, separación de familias y traslados forzados a lugares aislados; como es el caso de la Isla Martín García en Argentina.

Otros estudios que han puesto su atención en la memoria o la oralidad de la sociedad mapuche como primera fuente de consulta evidencian que *malon* representa un proceso de invasión por parte de los Estados nacionales de Chile y de Argentina, que impacta fundamentalmente en lo humano:

Malon se presenta como una invasión: así se le denominó al ingreso del ejército y estancieros armados para apropiarse de las tierras. Que desde el castellano se haya adoptado la misma palabra para referirse a lo contrario – es decir, los asaltos por parte de mapuches- quizás formó parte de la estrategia para justificar la ocupación, mucho antes de las fechas de la

campaña misma. (Canio, 2011, p. 5)

El investigador alemán Robert Lehmann-Nitsche, en su obra póstuma, recopiló testimonios de sobrevivientes de la Campaña del Desierto y de la Ocupación de la Araucanía. En un relato en 1902 registrado en La Plata, Argentina, Katrülaf indicaba lo siguiente:

Entonces cuando yo esa vez fui hombre, un poco más adulto, ahí comenzaron a suceder cosas. Estaba comenzando a entrar el *malon* [invasión], yo esa vez tenía dieciséis años, esa edad tenía en aquella ocasión. Eso pasaba en mis tierras antes, cuando yo vine a entrar en razón, no había ninguna cosa mala aún. Pues todas las personas estaban de buena manera. (Canio y Pozo, 2013, p. 347)

La invasión, el *malon*, de acuerdo con Katrülaf, implicó la entrada del ejército argentino para usurpar tierras en el “Mansanamapu”, una parte del actual territorio argentino, y secuestrar y asesinar a jóvenes *kona* (guerreros). En la actualidad, una serie de investigaciones en

comunidades mapuches cordilleranas entre Chile y Argentina, de acuerdo con Pozo (2016 y 2017), mantienen el sentido de *malon* como un proceso de invasión: (...) esta idea de malon adquiriría una noción de “proceso”. Es decir, si para la sociedad occidental se denomina “Ocupación de la Araucanía” o “Campana del Desierto”, para la sociedad mapuche era “Malon” o “Wingka Malon” (Pozo, 2016, p. 4).

Como explica Pozo (2017), este proceso de invasión que se mantiene en la memoria social mapuche revela una experiencia histórica que impactó profundamente en esta sociedad. En palabras del investigador, la sociedad dominante adoptó el concepto *malon* invirtiendo su carga para eliminar las responsabilidades de los Estados de Chile y de Argentina.

El término *maloca* tiene un recorrido diferente. Sánchez (2011) expone que la expresión *maloca* se refiere a una construcción que

durante siglos se daba a viviendas colectivas cuyo techo era de hoja de palma. Pozo (2017) explica que *maloca* es una palabra que rápidamente fue adaptada por los colonizadores para referirse a los saqueos que hacían en ellas.

Es necesario cuestionar el origen de las categorías que se enseñan como conocimiento oficial en las escuelas, pues, como aseveran Apple y Bane (1997), el currículo democrático debe ir más allá de la tradición selectiva que se realiza sobre el conocimiento y los significados. Lo anterior no implica sumar contenido a una extensa definición. Aumentar el abanico de conocimientos y significados en el currículo implica complejizar la mirada para incluir otras voces que se encuentran fuera de la cultura dominante. Para esto revisaremos en qué contexto se representan los conceptos de malón, con tilde, y la maloca en el programa de ciencias sociales en Chile.

## **El malón y la maloca en el currículo y los textos escolares**

El currículo de Historia y Ciencias Sociales se regula en el marco de distintos Decretos que rigen la educación básica y media en Chile. Los decretos materializan el Marco Curricular (2009) y las Bases Curriculares de Educación Básica y Media (2012 y 2016). La sociedad mapuche se enseña en distintos cursos, tanto de enseñanza básica como de media.

Los conceptos utilizados para explicar a los estudiantes chilenos las tensas relaciones fronterizas en el período colonial entre las sociedades mapuche y la española-criolla corresponden al malón, con tilde, y a la maloca. Ambos conceptos se enseñan en quinto y octavo años de Educación Básica. Los Objetivos de Aprendizaje y el Organizador Curricular hacen hincapié en examinar las formas de convivencia y relación entre españoles y mapuches en el marco de una sociedad de frontera en el periodo colonial. En este contexto,

los textos escolares que distribuye gratuitamente el Ministerio de Educación de Chile narran las diferentes formas de dominación en torno a la servidumbre y el enfrentamiento armado dentro una marcada jerarquía social (SM, 2015 y 2016). Los relatos en los cuales se contextualiza el malón y maloca en los textos escolares de quinto y octavo año básico se refieren al **Origen del territorio chileno y la resistencia al progreso.**

Una de las preocupaciones del texto es tratar de indicar que la relación entre los españoles y los mapuche se realizó en territorio chileno: “Una vez que se consolidó la conquista del territorio chileno entre los ríos de Copiapó y Biobío, comienza el período colonial” (SM, 2016, p. 168). De esta forma, los textos escolares de quinto y octavo año básico describen que las formas de relación entre los españoles y las sociedades indígenas en Chile se desarrollaron en razón a la expansión militar española, la fundación de ciudades y el conflicto

entre la sociedad mapuche y los españoles (SM, 2016 y 2015).

La perspectiva nacionalista en que se basa el relato establece que el orden colonial impuesto en el territorio permitió establecer relaciones de servidumbre como la encomienda, la mita, el repartimiento de indígenas, y la esclavitud; lo que rentabilizó el territorio a través de relaciones abusivas y maltratos (SM, 2015). Esta idea de improductividad fue uno de los elementos que hicieron que emergieran los primeros relatos de inferioridad de la sociedad mapuche y, además, la necesidad de implementar los trabajos forzados, que se regularon a través de tasas o normativas de trabajo. Desde esta perspectiva, eurocéntrica y nacionalista, se establece que el problema es la falta de hábito del mapuche por trabajar forzosamente en un sistema de producción que, en definitiva, generó resistencia y conflictos –malón y maloca– en el marco de la sociedad de frontera.

## 1. EL MALÓN Y LA MALOCA

Otro relato identificado en los textos escolares es el establecimiento de una sociedad que gira en torno a la guerra y la paz. La armonía se desarrolló a través de la fundación de ciudades por los españoles y, en contraste, la guerra provenía de la resistencia indígena: “Los españoles sufrieron una crisis debido a la decadencia de los lavaderos de oro y la resistencia indígena” (SM, 2016, p. 170). El texto escolar de quinto año reafirma esta situación: “Esto determinó la creación de una frontera entre una zona central hispanizada y una zona sur con una población no sometida al poder español (SM, 2015, p. 204). La vida fronteriza dio paso a formas de negociación y acuerdos generados en parlamentos entre ambas sociedades que propiciaban intermitencias de convivencia pacífica. Los parlamentos, de acuerdo con el texto escolar, eran estrategias de las autoridades reales para garantizar la paz (SM, 2016). En este contexto, los malones y las malocas marcaban los intersticios

de guerra en la sociedad de frontera. La definición que se establece en este orden corresponde a: “Ataques de los mapuches a los pueblos españoles para apoderarse de mujeres, niños y ganado” (SM, 2015, p. 220).

En la misma línea lo interpreta el texto escolar de octavo que indica que las malocas y los malones, en castellano, se contraponen y caracterizan acciones diferentes: “(...) no era posible evitar que los españoles organizaran malocas para incursionar en territorio mapuche y, asimismo, los indígenas realizaran malones, invadiendo los asentamientos españoles” (SM, 2016, p. 172). Desde esta perspectiva es de pensar que la versión que portan los textos de estudios para los estudiantes chilenos, y no chilenos, mantiene una selección unilateral de hechos realizada por la sociedad dominante (chilena). Su análisis explica que estos ataques sucedieron en el periodo colonial y se conservan para definir las violentas relaciones entre los mapuches y españoles.

## 2. MESTIZAJE: LA NUEVA SOCIEDAD QUE EMERGE

El último relato identificado se relaciona con la proyección hacia la nueva sociedad que emerge en relación con el mestizaje. Los textos escolares proyectan una nueva sociedad que recoge un legado cultural en relación con la frontera. Esta nueva sociedad, basada en una paz relativa, comienza a civilizar a través de la influencia de la iglesia, la escuela y el comercio: “Lo claro es que las relaciones fronterizas dieron paso a un proceso de mestizaje étnico y cultural que formó parte del espectro social colonial de Chile” (SM, p. 172). A partir de esta situación, emerge un nuevo actor reconocido como mestizo, con el que finaliza el conflicto y el malón y la maloca.

## CONCLUSIONES

La revisión del currículo y los textos escolares muestran que los conceptos de malón y maloca se utilizan para evidenciar la resistencia de la sociedad mapuche

al progreso europeo. De esta manera, se justifica la posterior ocupación chilena del territorio para erradicar el retraso y la violencia que se mantiene a pesar del contacto interétnico entre mapuches y españoles. La representación unilateral que existe en los textos escolares sobre el malón y la maloka, traslada el conflicto hacia las relaciones coloniales entre la sociedad española y el pueblo mapuche. Sin embargo, la investigación disciplinar evidencia que el significado que resguarda la memoria de la sociedad mapuche acerca del *malon* hace referencia al proceso de invasión, impacto humano y pérdida material a raíz de la entrada de los ejércitos chileno y argentino. Por lo tanto, el tratamiento interesado que recibe la historia mapuche en el currículo implica el control de los significados para invisibilizar a la sociedad mapuche en el presente. Las categorías *malon* y *maloka*, a pesar de su origen mapuche, son manipuladas de tal forma que es

imposible incluir la palabra del colonizado.

Incluir conocimientos sobre los grupos minoritarios no es sinónimo de mejorar la enseñanza o el aprendizaje de la historia. Su inclusión generalmente se realiza para continuar narrando la historia nacional. Creemos, no obstante, que es necesario repensar el currículo de historia con el fin de complejizar la enseñanza para, de esta forma, ayudar a que el alumnado piense en los grupos minoritarios basados en una común humanidad.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (2016). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid, España: Akal.
- Apple, M. y Bane, J. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Bello, A. (2017). Rememorar en los bordes de la nación. Memoria, cultura y territorio en los valles transcordilleranos de la frontera Araucanía-Neuquén. En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz (Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 104-122). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.
- Bengoa, J. (2013). El viento que agita los trigales. En Le Monde Diplomatique, *Resistencia en Wallmapu. Resistencia del Pueblo-Nación mapuche* (pp. 5-16). Santiago, Chile: Editorial aún creemos en los sueños.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche: siglos XIX y XX*. Santiago, Chile: LOM.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bonfil Batalla, G. (2005). Historia que no son todavía historia. En *Historia ¿Para qué?* (pp. 227- 245). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Canio, M. y Pozo, G. (Comp.) (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche: sobrevivientes de la "Campana del Desierto" y "Ocupación de la Araucanía"*. Santiago, Chile: LOM.



- Canio, M. (2011). *Kuifikecheyem montulu malon mu, sobrevivientes del malon y sus relatos históricos. Textos en lengua mapuche recopilados por Robert Lehmann-Nitsche (1901-1926)* (tesis de máster). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- De Augusta, F. (1989). *Diccionario mapuche-español*. Santiago, Chile: Ediciones Séneca.
- Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. y Malvestitti, D. (Comp.). (2018). *En el país del nomeacuerdo: archivo y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1850-1870*. Argentina: Ediciones UNRN.
- Ediciones SM. (2016). Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8°. Santiago, Chile: Ediciones SM.
- Ediciones SM. (2015). Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5°. Santiago, Chile: Ediciones SM.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores.
- Guevara, T. (1913). *Las últimas familias i las costumbres araucanas*. Santiago, Chile: Imprenta Barcelona.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. España: Miño y Dávila Editores.
- Goicovic, I. (2015). Campos conceptuales, perspectivas de análisis y ciclos históricos en el estudio del movimiento mapuche (1870-1990). En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos*,

- sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 19-48). Santiago, Chile: Pehuén.
- Jara, M. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Lenz, R. (1895-1897). *Estudios araucanos: materiales para el estudio de la lengua, la literatura, i las costumbres de los indios mapuche o araucanos. Diálogos en cuatro dialectos. Cuentos populares, narraciones históricos i descriptivas i cantos de los indios de Chile en lengua mapuche, con traducción literal*. Santiago, Chile: Imprenta Cervantes.
- León, L. (1991). *Maloqueros y conchavadores: en Araucanía y las Pampas, 1700-1800*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- Marimán, P. (2006). Los mapuches antes de la conquista militar chileno-argentino. En P. Marimán, S. Caniuqueo, J. Millalén y R. Levil. *¡¡...Escucha, winka...!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro* (pp. 53-127). Santiago, Chile: LOM.
- Mariotto, O. y Pagès, J. (2013). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 37-44). Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 2.

- Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. En *Clío & Asociados*, (20), 223-236.
- Massip, M. y Pagès, J. (2016). Humanos contra humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. García, A. Arroyo y B. Andreu (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 447-457). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo*. Santiago, Chile: LOM.
- Mella, E. (2007). *Los mapuches ante la justicia*. Santiago, Chile: LOM.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares. Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós.
- Nietzsche, F. (2016). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Santiago: Biblioteca Edaf.

- Ngozi, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- Pairican, F. (2015). Weuwaiñ: la invención de la tradición en la rebelión del movimiento mapuche (1900-2010). En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos, sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 187-214). Santiago, Chile: Pehuén.
- Parentini, L. (1999). Delincuencia o malones?, la justicia no comprendida. En *Revista de Humanidades*, (5), 125-138.
- Pagès, J. Villalón, G. y Zamorano, A. (2017). Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español. En *Educacao & Realidades*, (42), 161-182.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? En *Cuadernos de Pesquisa do CDHIS*, (25), 91-117.
- Pinchinao, J. (2013). Los parlamentos hispano-mapuche como escenario de negociación simbólico político durante la colonia. En Comunidad de Historia Mapuche, *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*, (pp. 25-62). Temuco, Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <https://www.ilo.org/>
- Pinto, J. (2015). Los orígenes del conflicto Estado-pueblo mapuche en el siglo XX. En J. Pinto (Ed.), *Conflictos étnicos*,

- sociales y económicos: Araucanía (1900-2014)* (pp. 49-90). Santiago, Chile: Pehuén.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche: de la inclusión a la exclusión*. Santiago, Chile: Biblioteca Nacional de Chile.
- Pozo, G. (Ed.). (2018). *Exposición y violación de los Derechos humanos en territorio mapunche*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores.
- Pozo, G. (2017). Malon: memorias en torno al proceso de pérdida humana, material y territorial que afectó a la sociedad mapuche (siglos XIX y XX). En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz (Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 123-144). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.
- Pozo, G. (2016). Tukulpagen ta malonzungu: memoria y oralidad mapuche en tiempos de ocupación. Estudio etnográfico en comunidades cordilleranas. Programa FONDECYT informe final N° 11130679. Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/202243>.
- Ramos, A. (2017). Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En A. Bello, Y. González, P. Rubilar y O. Ruiz (Eds.), *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 32-50). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera/Núcleo Científico Tecnológico de Ciencias Sociales y Humanidades/Colección Espiral Social.

- Sánchez, L. (2011). Trasplantar el árbol de la sabiduría: malocas, maloqueros urbanos y comunidades de pensamiento en Bogotá. *Cahiers des Amériques latines [en línea]*, 66, 131-154. doi: 10.4000/cal.501.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013a). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudios de Historia de Chile de educación primaria. En *Clío & asociados: La historia enseñada*, (17), 119-136.
- Villalón, G y Pagès, J. (2013b). Los niños y las niñas en la Historia en los textos escolares. En *Analecta Calasactiana*, (109), 26-66.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2015). La representación de los y las indígenas en la enseñanza de la historia en la educación básica chilena. El caso de los textos de estudio de historia de Chile. En *Diálogos Andinos*, (47), 27-36.
- Zavala, J. (Edit.) (2015). *Los parlamentos hispano-mapuches, 1593-1803: Textos fundamentales*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.



***Educación del príncipe don Juan***

Autores: Salvador Martínez Cubells.

Técnica: Óleo. Lienzo. 1877.

Copyright de la imagen @Museo Nacional del Prado

# CLÍO PARA HISTORIADORES. LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS, EL CASO DEL ESTADO DE HIDALGO

José Eduardo Cruz Beltrán\*

Sergio Sánchez Vázquez \*\*

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una descripción analítica de la licenciatura en Historia de México de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo como parte de la trayectoria de la enseñanza de la historia en el estado de Hidalgo. Intenta situar al lector en el contexto histórico bajo el cual surgió el programa poniendo especial atención en la concepción de historia, reflejado en el perfil de egreso del estudiante, y en el pensamiento intelectual de su impulsor. En este sentido, el fin último de este trabajo es exponer el proceso surgido de una iniciativa personal y su posterior institucionalización, considerando que es la única universidad pública en la entidad que ofrece el programa. También se abordará su

el modelo pedagógico reflejado en el programa de estudios, ya que muestra en buena medida el tipo de enseñanza de la disciplina.

Nuestra concepción de profesión, y por extensión de profesionalizar, va de acuerdo a la vertida por Josefina Zoraida Vázquez (1982, p. 1), en cuanto a que es la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados y adquiridos por

### Nota de los autores:

**\*José Eduardo Cruz Beltrán.** Doctorante en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Correo electrónico: [ecrbelt@live.com.mx](mailto:ecrbelt@live.com.mx)

**\*\* Sergio Sánchez Vázquez:** Doctor en Antropología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Correo electrónico: [sergios@uaeh.edu.mx](mailto:sergios@uaeh.edu.mx)



medio de un estudio acreditado. Esto va de la mano con la conformación de las instituciones escolares encargadas de otorgar una educación formal, y por tanto, facultadas para extender un título que acredite al egresado como profesionalista.

Si a la imagen de institución, como una organización planteada desde el Estado o desde la nación en un sentido nominal (definición laxa), se agrega el término escolar o educativo, dará como resultado la idea de que la educación formal es aquella jurídicamente reconocida o reglada (Señoriño y Bonino, 2012, p. 5). Aun cuando han surgido nuevos debates referentes a que el ejercicio profesional de la historia en México proviene del siglo XIX (Zermeño, 2013; Pinal, 2016), algunos autores coinciden en que su institucionalización parte de 1940; con lo cual podía distinguirse a aquel quien lo hacía por libre voluntad, sin contrato por alguna institución (Matute, 2015, pp. 27-30). Las razones de analizar esta etapa provienen de la creación de

instituciones ex profeso para la investigación histórica, como el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México (1943), o el Instituto de Investigaciones Históricas (1945); con la consecuente injerencia de nuevas perspectivas de pensamiento, como el historicismo. A ello, no debe olvidarse la presencia de los intelectuales españoles y las nacientes tareas editoriales del Fondo de Cultura Económica. Estos procesos de institucionalización se dieron de manera más o menos similar en otras entidades de la república, aunque en tiempos no necesariamente homogéneos, como en el caso de Hidalgo.

#### ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL ESTADO DE HIDALGO

El tema de la enseñanza de la historia en el estado de Hidalgo surge casi al mismo tiempo que sus primeros estudios historiográficos, dirigidos, sobre todo, a los niveles elementales de instrucción pública (Cruz, 2016; Cruz, 2017). Los

primeros trabajos al respecto no sólo fueron utilizados en sus aulas, sino que también, a falta de otros trabajos que implicaran una investigación más amplia y no con fines didácticos, sirvieron como puntos de partida para libros con enfoques académicos. Esta reflexión nos conduce a pensar que el tema de enseñar historia en esta entidad mexicana forma parte de los diversos momentos en que se ha configurado la historiografía de la misma, aunque con trayectorias no siempre similares a las ocurridas en un contexto nacional.

En el estado de Hidalgo pueden percibirse por lo menos tres momentos de su historiografía. Si consideramos que el nacimiento de esta entidad tuvo lugar en 1869, hacia 1884 se tenía noticia de sus primeros trabajos historiográficos, aislados y escasos, sólo reunidos en unos cuantos autores y con la perspectiva decimonónica y positivista todavía imperante. Los esfuerzos por enseñar historia en las aulas provenían del michoacano Luis A. Escandón, redactor del

Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Hidalgo y cercano colaborador al gobernador porfirista Rafael Cravioto; así como del profesor Teodomiro Manzano Campero quien, ante la falta de libros de texto, decidió elaborar los propios y donde se incluían asignaturas como gramática, geografía, lengua nacional, aritmética y desde luego, historia nacional y local.

Un segundo momento proviene de entre los años 1935-1940, cuando la Universidad Nacional comenzó a interesarse en los asuntos relativos a la entidad, sobre todo en los indígenas otomíes del Mezquital, conocidos con mayor amplitud a partir de la apertura de la carretera nacional México-Laredo que cruzaba esta región del estado, y estudiados con especial atención por Vicente T. Mendoza y Miguel Othón de Mendizábal. Por otra parte, los estudios en la historia del arte colonial realizados por los catedráticos Manuel Toussaint y Justino Fernández, concluyeron en un Catálogo de construcciones

religiosas del estado de Hidalgo (1940) y el cual coincide con la década de la profesionalización de la historia en México y la apertura de centros especializados ya comentados. Dicho trabajo trascendió los estudios del arte, pues contenía información histórica general acerca de los municipios de la entidad.

El tercer momento fue el de la apertura de instituciones dedicadas al estudio del pasado hidalguense que se desarrolló a la par del replanteamiento de la historiografía regional durante la década de los setenta. En este sentido, se considera que la publicación de *Pueblo en vilo. Microhistoria de San José de Gracia*, del historiador michoacano Luis González y González, dio pie a organizar y sistematizar los estudios locales.

En el caso de Hidalgo, se creó en 1972 el Centro Hidalguense de Investigaciones Históricas (por sus siglas, CEHINAC), gracias a la participación de una comisión en el primer Encuentro de Historiadores de Provincia en 1972, en San Luis

Potosí. Su principal impulsor, el sacerdote Héctor Samperio Gutiérrez, logró atraer a otros hidalguenses que se habían dedicado al estudio de esta disciplina de manera profesional, como el antropólogo Raúl Guerrero Guerrero y el historiador José Luis Rublúo Islas. Dado que la mayoría de los integrantes ejercían en otras disciplinas, como el derecho, la arquitectura y la medicina, por mencionar algunas; los citados miembros propusieron ser una especie de profesores de sus propios colegas. Así, a Héctor Samperio le fue encargada la historiografía universal; a Luis Rublúo Islas, el curso de historiografía nacional y metodología de la investigación histórica; y al profesor Raúl Guerrero Guerrero la historiografía regional. Para otros cursos, impartidos como seminarios, se invitaba a investigadores como Woodrow Borah para la historia económica; María Elena Bribiesca, para la paleografía, o Miguel Ángel Civeira (J. Rublúo, comunicación personal, 9 de junio de 2018). Desde

luego estos cursos estaban dirigidos a los propios integrantes del Centro, cuya mayoría no sobrepasaba los treinta años de edad.

Si bien el Centro Hidalguense de Investigaciones Históricas se asumió como una asociación civil, varios de sus miembros pertenecían a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, creada a la par del estado de Hidalgo en marzo de 1869, primero bajo el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios; y más tarde como Instituto Científico y Literario. Con la ruptura del Centro en la década de 1980, algunos de sus integrantes buscaron proseguir las investigaciones históricas en la universidad del estado. El sacerdote Héctor Samperio Gutiérrez decidió donar su biblioteca particular, que estaba entonces al servicio del CEHINAC, con un local propio separado de las otras bibliotecas universitarias en la ciudad de Pachuca. El catedrático de la carrera de Derecho, Juan Manuel Menes Llaguno, fue nombrado cronista vitalicio del estado de

Hidalgo en 1983, y rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en 1986. Él prosiguió con sus estudios históricos enfocados a la ciudad capital. Mientras que Víctor Manuel Ballesteros García, uno de los integrantes más jóvenes del antiguo CEHINAC (21 años al momento de su ingreso, en 1973) formó el Centro de Investigaciones sobre el Estado de Hidalgo, hacia 1985. Un centro dedicado al estudio de la historia regional y dependiente del entonces llamado Instituto de Ciencias Sociales que ofertaba en aquella época las carreras de Derecho y Trabajo Social.

El Centro de Investigaciones sobre el Estado de Hidalgo se sumó a los institutos ya existentes de Investigación Científica y Tecnológica (1973), Estudios de Población (1981), y de Química y Biología (1985) . El Centro de nuestro interés se aplicaba “al estudio de la historia regional de la entidad, la historia del arte y la historia de la educación” (Ballesteros, 1998: 41). Estas ramas de la historia estaban asociadas a

los investigadores afines a ellas, por lo que Víctor Manuel Ballesteros era el especialista en historia del arte, con trabajos acerca de los conventos novohispanos de Atotonilco, Ixmiquilpan y Actopan. En tanto que los de historia de la educación estaban orientados al estudio de la propia universidad, siendo el rector Juan Manuel Menes Llaguno su exponente, aunque no era precisamente su área de estudio; o bien Javier Ortega Morel, dedicado a la historia de la ingeniería. La idea propuesta con estos centros de investigación era la de vincularlos a la docencia, para que los investigadores estuvieran también adscritos a las escuelas e institutos a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado; en el caso del Centro de Investigaciones sobre el Estado de Hidalgo se pensó en estrecharlo con el Instituto de Ciencias Sociales, que fue el más antiguo de la Universidad desde que obtuvo su autonomía en 1961.

Los trabajos realizados al interior de este centro de investigación son considerados antecedente inmediato

de la futura apertura de la licenciatura en Historia de México. Otros, aunque no tuvieron continuidad, fueron los Talleres de Historia del Arte en la Universidad Tecnológica de Tepeji del Río, de 1997 a 2006, y los diplomados en Historia del Arte, auspiciados por el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo; así como el de Historia de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, ambos en 2012.

En el caso de los Talleres Creativos Dominicales en Tepeji del Río, estos tenían una duración cuatrimestral. No había un programa establecido, todo era bajo el criterio de los dos profesores asignados, René Arturo Arteaga y Gustavo Cantero Manzano, originarios de la Ciudad de México, quienes en los últimos años lograron validar los talleres ante el Instituto Nacional de Bellas Artes. Sólo hubo una única promoción que duró diez años, ya que se impartían los domingos. La iniciativa surgió por medio del pintor Jaime Mejía Servín, quien planteó el proyecto al entonces

rector Javier Hernández Galindo. Los talleres que se abrieron fueron relacionados con el arte: fotografía, música, artes plásticas, danza, literatura y desde luego, historia del arte. La mayoría de los interesados eran personas adultas con diversos oficios y que no habían tenido la oportunidad de estudiar, aunque no faltaron profesionistas como médicos a punto de jubilarse. La generación fue de veinte estudiantes, de los cuáles sólo una logró el diploma: María Guadalupe Huicochea Enríquez (M. Huicochea, comunicación personal, 5 de julio de 2018). No había plan de estudios formal ya que no formaban parte de la promoción de la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji. Los temas de estudio que los profesores propusieron, se enfocaron en la iconografía religiosa, arte popular mexicano, arquitectura colonial, los principales exponentes del arte, y la historia del arte universal; sólo que faltaba el estudio de la historia del arte local. El cambio de administración 2007-2008 dio por terminados los talleres y con ello la

posibilidad de dar continuidad a los trabajos de enseñanza de la historia en el estado de Hidalgo que, además, constituían el único esfuerzo fuera de la capital, Pachuca.

En el ámbito de la historia de la educación, a raíz del primer y segundo Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación, celebrados en 2008 y 2010 (aniversario de la creación del estado de Hidalgo), los organizadores sostuvieron la necesidad de fortalecer los aspectos metodológicos de las futuras ponencias. Esto se atribuyó a la falta de formación profesional en la disciplina histórica e incluso en las nociones fundamentales de investigación, sobre todo porque buena parte de los participantes eran profesores de educación básica. En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (sede Pachuca) ofertó el Diplomado en Herramientas Metodológicas para la Investigación en Historia de la Educación, impartido por el área de posgrado de la misma, así como de la Dirección de Investigación

Educativa de la SEP-Hidalgo, y cuyos integrantes mostraron fuerte inclinación por los estudios histórico-educativos de la entidad.

El propósito del diplomado tuvo como objetivo conocer las herramientas teórico-metodológicas de la investigación histórica y con ello capacitar a los interesados en documentar procesos educativos a lo largo de la historia. El programa tuvo una duración de seis meses, y fue dividido en cuatro temáticas: introducción a la historia; interpretaciones en torno al pasado histórico y procedimental de la historia de la educación en México y en Hidalgo; fuentes para la historia de la educación; y dispositivos analíticos para la historia de la educación.

El primer módulo fue una introducción a la teoría de la historia y las diferentes corrientes historiográficas: marxismo, positivismo, escuela de los Annales, y el énfasis en la microhistoria italiana; el final incluía el planteamiento de un tema de investigación. El segundo módulo

fue una mirada panorámica a la historia de la educación en México, desde la época prehispánica a la escuela socialista; el énfasis de este módulo estuvo centrado en la educación indígena y las instituciones de educación media y superior. En cuanto al tercero, trataba de familiarizar al estudiante con las fuentes: archivos, impresos, historia oral e imágenes. En el cuarto módulo se estudiaban la historia social, política, de las ideas, y la etnografía. Los productos del diplomado fueron incluidos en el Tercer Encuentro de Historia de la Educación, celebrado en 2012 (Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, 2012).

## LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE MÉXICO EN LA UAEH

El Honorable Consejo Universitario aprobó la creación del Área Académica de Historia y Antropología, dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, en julio del año 2001. En el proyecto inicial participó como principal impulsor el doctor en Historia de

México, Víctor Manuel Ballesteros García, cuya formación inicial fue en Pedagogía, razón que influyó en su decisión de abrir un centro de investigación que encabezara la docencia y formación de nuevos historiadores (González, 2015). Este proyecto contó con el apoyo en el área de historia de las doctoras Laura Elena Sotelo Santos, que en ese entonces trabajaba en la Universidad Nacional Autónoma de México; y la doctora Eloísa Poot Grajales, con quien se comenzó a trabajar en las cuestiones del modelo pedagógico. De esta forma el centro se convertiría en Área Académica de Historia y Antropología; dejando de depender de la dirección de Investigación para formar parte del recién creado Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

#### CONFORMACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS Y DE LA PLANTA DOCENTE

El modelo planteado para crear la licenciatura en Historia de México fue pensado para el proyecto de

universidad virtual, por lo cual la promoción inicial fue abierta y a distancia; sin embargo, sólo fue de manera nominal, pues en realidad la licenciatura funcionó de manera semi-escolarizada, basados en el sistema de universidad virtual de la UNAM. La licenciatura no contaba con salones propios y los que tenían disponibles para arrancar la licenciatura, pertenecían al centro de lenguas de la UAEH. La decisión de no pertenecer al sistema de universidad virtual fue con el fin de mantener los programas de mejoramiento del profesorado que debían conservar los docentes. Hacia el año 2002 la licenciatura contaba ya con instalaciones propias en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

El Centro de Investigaciones sobre el Estado de Hidalgo contaba con al menos cinco académicos. La idea de Víctor Manuel Ballesteros fue que quienes realizaban trabajos de historia regional, pero adscritos a diferentes áreas de la universidad, fueran transferidos al centro. A ello se sumaron Javier Ortega Morel,



Angélica Galicia Gordillo, Sergio Sánchez Vázquez y Raymundo Monroy Serrano. Con la presencia de Martha Izaguirre, pedagoga, comenzó la revisión de materiales, horarios y plan de estudios a formar.

El plan de estudios fue conformado a partir de las orientaciones profesionales de los académicos. Así, para Javier Ortega Morel, de formación inicial ingeniero industrial, fue la Introducción a la Ciencia y la Tecnología e Historia Económica; para Víctor Manuel Ballesteros fue Historia del Arte; para Laura Elena Sotelo las materias con temática prehispánica; para Antonio González Martín, de origen español y biólogo de profesión inicial, fue Origen y Dispersión Humana. La presencia de antropólogos en el área fue un factor para incluir una Introducción a la Antropología Social, impartida por David Lagunas Arias; y los temas de cosmovisión indígena por Sergio Sánchez y Angélica Galicia. El plan se formó sobre la marcha, al final del primer semestre se realizaba la

preparación del segundo, aunque de manera nominal, ya estaba enunciado en el proyecto. Una decisión que se tomó fue la de eliminar la asignatura de Inglés, obligatoria en la universidad, a cambio de sustituirla por un examen de conocimientos, pues el día asignado para que los estudiantes asistieran, los miércoles, no daba tiempo para abordar la asignatura. Se incluyeron las materias de Historia de España e Historia de Estados Unidos, por la influencia de estos países en México. Sin embargo, el peso del plan de estudios recayó en la historia colonial; en cambio sólo dos asignaturas fueron asignadas al siglo XIX y XX (J. Ortega, comunicación personal, 24 de agosto de 2018).

Durante el proceso llegaron Raquel Ofelia Barceló Quintal, Francisco Espinosa, Alberto Morales Damián y Francisco Jiménez Abollado, este último de origen español. Los temas de Minería estuvieron a cargo de Belém Oviedo Gámez, directora del Archivo Histórico y Museo de

Minería de Pachuca. Más adelante se incluyeron asignaturas como Historia Oral y Análisis del Discurso, impartidos por Adriana Gómez Aíza, quien poseía formación en estas áreas.

#### CLÍO PARA HISTORIADORES: LA FORMACIÓN PROFESIONAL

De acuerdo con sus objetivos, la formación profesional del Área Académica de Historia y Antropología pretende la formación de historiadores en la investigación y la docencia. Dentro de sus propósitos particulares destacan la investigación de aspectos sociales y culturales a nivel regional, nacional e internacional a partir de la historia, la antropología social y otras disciplinas científicas; todo con el fin de enriquecer culturalmente a la población. Por otra parte, el área busca establecer, luego de la investigación y la docencia, trabajos de difusión del conocimiento a través de publicaciones, conferencias, congresos y otros medios. Por último, pretenden el rescate y salvaguarda del

patrimonio cultural tangible e intangible, así como la gestión de museos y rutas históricas, planteado por la doctora Natalia Moragas Segura, de origen español. La investigación en el área académica tiene como características la rigurosidad, originalidad y crítica. La licenciatura en Historia de México posee en la actualidad el nivel 1 del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior y es miembro del Comité Mexicano de Ciencias Históricas.

Una de las misiones expuestas en la licenciatura es la capacidad de formar historiadores analíticos que permitan reinterpretar los hechos sociales, además de valorar y preservar el patrimonio histórico y cultural de México; así como formar de manera activa a los miembros de la sociedad en una perspectiva histórica. En cuanto al estudiante, se le exigen conocimientos básicos y generales de la disciplina, nociones de los procesos históricos nacionales e internacionales, habilidades para pensamiento crítico, comprensión de textos y comunicación oral y escrita

adecuada; además de vocación para la investigación, docencia y difusión. El perfil de egreso resulta interesante al exponer de manera más explícita, por lo menos en el discurso, el estilo que definirá esta licenciatura: poseer conocimiento sólidos en historia universal, y en especial la de México; poseer conciencia social para desempeñarse de manera profesional en atención a las demandas de la sociedad; el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural. El plan de estudios de 2003 contemplaba aún la asignatura “Introducción a la historia regional”, dentro del quinto semestre, pero esta asignatura fue eliminada debido a que los estudiantes no eran precisamente originarios de Hidalgo, sino de estados vecinos como México y Veracruz. Otro factor para eliminarla fue la partida de la doctora en Historia Rocío Ruíz, pues fue llamada para ocupar la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo hacia el 2009. Por estas razones la historia regional fue trabajada de manera regular solo en

la investigación, ejemplo de esto fueron los volúmenes colectivos Códices del estado de Hidalgo (2001), Tula: más allá de la zona arqueológica (2003) y Canto de sol. Hidalgo. Tierra, historia y gente (2003) ; así como los volúmenes personales de Víctor Manuel Ballesteros, Los conventos del estado de Hidalgo (2001), La iglesia y el convento de Todos los Santos de Zempoala, Hidalgo, y su comarca (2003), y Aquí se enseñan los arcanos celestes. La iglesia y el convento de Atotonilco el Grande (2003).

Los primeros estudiantes de la generación eran personas con una carrera previa y cuyo gusto de estudiar Historia era precisamente eso, un gusto. Además de que en algunos casos las necesidades propias de su situación laboral lo requerían, por ejemplo: Juan Carlos Valdés trabajador de la Fototeca del Instituto Nacional de Antropología e Historia; María del Refugio Vizcaya del Archivo Histórico del Poder Judicial del Estado de Hidalgo; Amilcar Torres Martínez, profesor

normalista; Olga Acoltzin, socióloga; el arquitecto Gilberto Morales Fuentes, entre otros.

El liderazgo que ejercía Víctor Manuel Ballesteros García se vio frenado en 2005, a raíz de su muerte. Se tomó la decisión de rotar a los investigadores como coordinadores del área académica cada dos años a fin de que la carga administrativa ya no recayera en una sola persona. La siguiente gestión, del antropólogo David Lagunas Arias, promovió la apertura de la licenciatura en Antropología Social en el año 2009, para hacerla independiente de la de Historia. La presencia de españoles en el área abrió las puertas a otros investigadores de aquel país, como Miguel Luque Talaván, Martín Gómez-Ullate García de León, Natalia Moragas Segura y Manuel Jesús González Manrique.

En ese mismo año, el ex rector Juan Manuel Menes Llaguno inaugura la Licenciatura en Historia dentro de la Universidad Iberomexicana de Hidalgo, una institución privada, con lo cual se convierte en la

segunda licenciatura en esta disciplina en la entidad, ubicada también en la ciudad de Pachuca (J. Menes, comunicación personal, 10 de abril de 2018).

## EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE MÉXICO

En este apartado se hace un acercamiento al plan de estudios vigente en la Licenciatura en Historia de México de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, rediseñado de acuerdo con el nuevo modelo educativo. Tanto el plan de estudios como el perfil de egreso brindan orientaciones acerca de la enseñanza de la historia en este programa académico, además permite conocer cómo es concebida la historia dentro de esta facultad. Este acercamiento se realiza de acuerdo al planteamiento de Pierre Bourdieu: el habitus científico no se detecta en los procesos formativos sino cuando la acción pedagógica ha concluido (Bourdieu, citado por Cerón, Ponce y Torquemada, 2017,

p. 79). Por tanto, de manera general, presentaremos el plan de estudios por semestre y posteriormente haremos algunas anotaciones al respecto.

- El primer semestre consta de seis asignaturas: Fundamentos de la metodología de la investigación, Filosofía de la Historia, Prehistoria e Historia antigua, México multicultural, Aprender a aprender, Desarrollo sustentable y Medio ambiente
- El segundo semestre consta de cinco asignaturas: Métodos de Investigación Histórica, Historiografía antigua, medieval y moderna, Edad media, Mesoamérica preclásico y clásico, y Didáctica general.
- El tercer semestre consta de cuatro materias: Testimonios documentales, Historiografía de México, Renacimiento y Mesoamérica en el posclásico.
- El cuarto semestre consta de cinco asignaturas:

Testimonios visuales, Historiografía contemporánea, Testimonios orales, Nueva España siglo XVI y Comunicación del conocimiento.

- El quinto semestre de cinco asignaturas: Acervos históricos, Historia y ciencias sociales, Mundo en los siglos XVII y XVIII, Patrimonio y sociedad.
- En el sexto semestre hay cuatro asignaturas: Mundo en el siglo XIX, México independiente, Servicio Social y una materia optativa.
- El séptimo semestre consta de cinco asignaturas: Teoría de la Historia, México Moderno, Didáctica de la Historia, y dos materias optativas.
- En el octavo y último semestre está Prácticas profesionales, Análisis del discurso y una asignatura optativa.

Dado que una de las funciones de toda institución política es acercar a

los universitarios con la sociedad, se requiere entonces de una mejor comprensión del mundo y de los retos del futuro. Este plan de estudios está enfocado en el acercamiento a las ciencias sociales; por una parte por las asignaturas Desarrollo sustentable, Patrimonio y Sociedad, Análisis del discurso (que proviene del área de Comunicación), Didáctica de la Historia y Aprender a Aprender (del área de Educación). Y desde luego, Historia y Ciencias Sociales, cuyo título evoca al libro del mismo nombre de Fernand Braudel, esto con la finalidad de comprender el desarrollo de la población, la historia social y económica frente a la historia política, el cuestionamiento de los regímenes y con ello, cierta influencia de la historiografía francesa (Zermeño, 2013, pp. 1716-1717). Por el lado institucional, está la presencia del posgrado en Ciencias Sociales, creado en 2010, que incorpora a las áreas académicas de Ciencias de la Educación, Sociología y Demografía, Historia y Antropología, Ciencias

Políticas, y Ciencias de la Comunicación

Por otra parte, se encuentra el peso dado a la metodología de la investigación en diversas aristas, con la intención de formar estudiantes críticos de la información y explorar nuevas fuentes de investigación como los testimonios orales y visuales. Estos últimos coinciden con las líneas de generación del conocimiento en el posgrado, que en el caso de Historia refiere a Sociedad, cultura e imagen en los procesos históricos; así como el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento (Arnabat y Cañellas, 2009, pp. 91).

Encontramos también que el plan de estudios presupone un conocimiento básico de la Historia de México, tal y como lo señala el perfil de ingreso, tener nociones acerca del proceso histórico nacional e internacional. Lo que ha de enseñarse en el programa es a conocer y aceptar el hecho de que vivimos en una sociedad diversa, heterogénea y cambiante; de ahí la

inclusión de la asignatura de México multicultural; así como las referidas al México prehispánico, colonial, independiente y moderno, a la par del conocimiento del mundo a través de la historia.

La ayuda que proporciona el primer plan de estudios de 2003 permite observar la evolución del perfil de historiador que se pretende preparar. El planteamiento original fue el de un historiador con conocimientos humanísticos y teórico-metodológicos sobre los procesos históricos locales, regionales y nacionales, articulados con los acontecimientos universales (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2003). El plan de 2009 incorpora la perspectiva “analítica y crítica de los procesos históricos”, así como la de “valorar y preservar el patrimonio histórico y cultural de México”. El único aspecto que permanece es el del respeto a la diversidad cultural e histórica de los pueblos.

En el eje metodológico, el plan de 2003 brindaba asignaturas como Paleografía y diplomática,

Procesamiento de la información y Análisis del discurso. Es interesante observar que algunas ramas de la historia, como Historia del Arte (hasta cinco cursos), Historia de la Ciencia y Tecnología (tres cursos), Historia Económica, Historia Social, e Historia de las Religiones fueron suprimidas o convertidas en optativas. La Historia de España y de Estados Unidos fue reemplazada por las de Mundo en los siglos XVII, XVIII y XIX. Salvo las asignaturas referidas a la didáctica de la historia, otras asignaturas que incorporaban ciencias auxiliares de la Historia fueron incluidas en Historia y Ciencias Sociales, como: Introducción a la Geografía Histórica, Introducción a la Arqueología, Sociología, y Teoría Política. La intención de la licenciatura ha transitado de una visión específica ajustada a las necesidades del historiador mexicano, hacia una concepción más universal. Esto pudo haber justificado la presencia, aunque sin continuidad, de la maestría en Historia de México impartida en

Salamanca, España, y evitar la excesiva concentración local de sus temáticas, y no sólo la proyección globalizadora del historiador, sino también el de la interdisciplinariedad (Waast y Arvanitis, 2011, pp. 182).

Por otra parte, la propuesta de atención a la gestión del patrimonio cultural responde a los proyectos generados cerca de esos años como lo fue el del Camino Real de Tierra Adentro (2009-2010) que en Hidalgo cruza el municipio de Tepeji del Río; el estudios de los Pueblos Mágicos de México (Real del Monte, Huasca de Ocampo, Mineral del Chico, Huichapan y Tecozautla); el Complejo Hidráulico del Padre Tembleque (Zempoala-Otumba); y el patrimonio industrial del municipio de Pachuca de Soto. En este sentido, se tiene la idea de que la universidad mexicana “ha ido incrementando su participación tanto directa como indirectamente en los procesos de desarrollo social” que incluye la cultura y el cuidado del ambiente (Irigoyen, 2015, pp. 17).

## COMENTARIOS FINALES

La enseñanza de la historia en el estado de Hidalgo ha ido a la par de la trayectoria de la historiografía regional de la entidad y estuvo enfocada a la educación básica. Por otra parte, hemos de percibir que el proceso de profesionalización de la enseñanza en educación superior fue tardío, si lo comparamos con la creación de centros de investigación y docencia de la Ciudad de México durante la década de 1940. El proyecto de la licenciatura en Historia de México de la UAEH nació a partir de un centro de investigación en historia regional, por lo cual, el programa tuvo esa característica de continuar con los trabajos enfocados en una entidad federativa de México, al mismo tiempo que los investigadores se incorporaran a la docencia. La reforma al plan de estudios muestra el tránsito de una perspectiva regional y nacional a la formación de un historiador con perspectiva global e interdisciplinaria, con miras a una posterior formación en



posgrado de Ciencias Sociales dentro de la misma institución.

## REFERENCIAS

Arnabat, R., Cañellas, C. (2009). La història que s'ensenya i la història que s'aprèn als instituts: problemes i reptes de futur. En M. Janué (Ed.). Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història (pp. 89-102). Valencia, España: Universitat de València.

Ballesteros, V. (1998). Breve historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Cerón, A., Ponce, Ch., Torquemada, A. (2017). Ciencia e investigación educativa. La visión dominante. En A. Cerón (Ed.), Educación y formación investigativa a nivel posgrado. Reflexiones epistemológicas, teóricas y

metodológicas sobre prácticas investigativas (pp. 79-106). Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Cruz, J. (Noviembre de 2017). El estado de Hidalgo en los libros de textos de educación secundaria. En M. Toledano (Presidencia), Cuarto Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación. Ponencia llevada a cabo en el Cuatro Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación. Pachuca, México.

Cruz, J. (2016). La enseñanza de la historia regional para la educación primaria en el estado de Hidalgo, 1992-1985. Un análisis historiográfico. En M. Toledano (Ed.). Hidalgo: varios pasados y varias historias pasadas. Tercer encuentro hidalguense de historia de la educación (pp. 37-48) Pachuca, México: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

- González, L. (2015). El papel del arte monástico en la vida y la obra de Víctor Manuel Ballesteros. Edähi. Boletín científico de ciencias sociales y humanidades del Icsu, 4 (7). Recuperado de <http://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icsu/n7/e1.html>.
- Irigoyen, J. (2015). Gestión del conocimiento y universidad pública: un patrimonio agregado. En L. Rubio, G. Ponce (Eds.), Gestión del patrimonio: entre la conciencia crítica y la cohesión social (pp. 17-28). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Matute, A. (2015). La teoría de la historia en México (1940-1968). CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Señoriño O., Bonino S. (2012). Institución educativa: las definiciones de la indefinición, OEI-Revista iberoamericana de educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/332/senoriino.pdf>.
- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. (2012). Diplomado. Herramientas metodológicas para la investigación en historia de la educación. Pachuca, México: Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
- Pinal, K. (2016). Vivir para historiar, historiar para vivir. La profesionalización de la historiografía en México: una propuesta revisionista, 1850-1950. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2003). Licenciatura en Historia de México. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icsu/investigacion/aaha/oferta.html>.
- Vázquez, J. (1982). Historia de las profesiones en México.

CDMX, México: El Colegio de México.

Waast, R., R. Arvanitis (2011). Tensiones entre el conocimiento global y el conocimiento local. En M. Barragán (Ed.). Informes sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento (pp. 182-186). CDMX, México: UNESCO.

Zermeño, G. (Abril- junio, 2013). La historiografía de México: un balance (1940-2010). *Historia mexicana*, LXII (4), 1695-1742.



***La educación de Santa Teresa***

Autores: Juan García de Miranda.

Técnica: Óleo sobre lienzo. 1735

Copyright de la imagen Museo Nacional del Prado

## ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE EL CONCEPTO DE TIEMPO HISTÓRICO Y SU APLICACIÓN EN LAS AULAS

\* Belinda Arteaga Castillo

### REFLEXIONES INICIALES SOBRE EL TIEMPO HISTÓRICO

Decir que los procesos históricos “ocurren” en un espacio y un tiempo determinados pareciera ser una verdad de Perogrullo, pues todo evento humano (individual o colectivo) sucede en el mundo y “ningún hecho de la historia puede darse fuera de estas coordenadas” (Quintanar, 2002). No obstante, es justamente la articulación de las nociones de tiempo y espacio, la que permite construir la categoría de tiempo histórico.

Antes de continuar, es necesario señalar que esta vinculación entre tiempo y espacio no es natural ni espontánea, se trata de una construcción teórica, de un ejercicio intelectual que puede no ocurrir dejando “suelos”, por así decirlo, los eslabones de la cadena. No se puede reducir el tiempo histórico a una mera cronología o a la simple

ubicación geográfica de un proceso histórico en un mapa actual, pues de esta manera se reducirían las posibilidades de su comprensión. Como se verá más adelante, la desarticulación del tiempo y del espacio como componentes del tiempo histórico, ha sido frecuente en las aulas mexicanas. Aún ahora, en la Reforma Integral de la Educación Básica que concluyó en 2011 y que implicó la construcción de nuevos planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, aparece esta separación que da lugar a innumerables

#### Nota de los autores:

**\*Belinda Arteaga Castillo:** Doctora en Ciencias Sociales. Desde el año 2000 forma parte del equipo de trabajo de la Maestra Marcela Santillán y el Dr. Tenoch Cedillo con quienes participó en la formulación de los programas de historia para la educación normal (2012). Correo electrónico: [belindaarteagacastillo@gmail.com](mailto:belindaarteagacastillo@gmail.com)

confusiones metodológicas, pero sobre todo, a la imposibilidad de aprehender científicamente la historicidad de los procesos que se estudian (SEP, 2011).

La noción de tiempo histórico es central para dar cuenta de “la estructura y la regularidad de los cambios de la sociedad humana en el tiempo” (Fontana, 2000) y para “historizar” los procesos sociales al situarlos en relación con el pasado, el presente y el futuro, y explicarlos como parte de un complejo entramado que les otorga sentido. Como señala Marc Bloch, “el tiempo de la historia es [...] el lugar de su inteligibilidad [pues] permite fijar con precisión [...] [a los procesos sociales] en la curva de los destinos simultáneos del hombre [...] y de la civilización que tuvieron por clima” (Bloch, 1982).

Afirmar junto con Marc Bloch (1982) que “los hombres son hijos de su tiempo” implica situar a los hombres y a las mujeres como producto y productores de su historia, y a la historia como un conjunto de procesos que se desarrollan en un

momento y en un lugar material (que puede ser geográfico pero también simbólico, social y político); es decir, en contextos socioculturales que nos aproximan al desciframiento de qué, cuándo y cómo ocurrieron las cosas, pero, sobre todo, nos permiten explicar por qué sucedieron y cómo sucedieron.

En otras palabras, el tiempo histórico coadyuva al desarrollo del pensamiento histórico en la medida en que nos permite comprender, como sostiene Eric Hobsbawm :

(...) que la historia puede ser vista y analizada como un todo que tiene una estructura y ciertas regularidades [...] [Esta historia] que es el relato del desarrollo de la sociedad humana en el tiempo [...] [nos permite constatar] que una fase histórica determinada no es permanente, que la sociedad humana [...] es capaz de cambiar y que, por lo tanto, el presente no es el puerto de arribo final [...]. Esta historia nos permite analizar y no sólo describir lo que sucedió. (Fontana, 2000)

Además, como afirma Amy Von Heyking (2004):

Entender que las acciones de la gente en el pasado tienen un impacto en nosotros y nuestro presente y que nuestras acciones tienen consecuencias para las generaciones futuras, es la contribución esencial de la enseñanza de la historia en la formación ciudadana. Pensar históricamente no sólo significa pensar en el pasado, sino que implica verse a sí mismo en el tiempo, como heredero de los legados del pasado y como constructor del futuro. La enseñanza de la Historia en las escuelas [...] por lo tanto, ofrece oportunidades a los estudiantes para tomar parte en [...] proyectos como la preservación de sitios históricos o la conservación del medio ambiente [...]. Esta es la razón por la que la historia no sólo es apropiada para la educación de cualquier sujeto sino esencial.

Abundando, la comunidad académica de Alberta sostiene:

El pensamiento histórico ayuda a los estudiantes a ser ciudadanos bien informados que se acercan a los problemas sociales con una mente inquisitiva y buen juicio y son capaces de mantener una actitud analítica cuando se enfrentan a nueva información o a perspectivas diferentes a la suya. Poseer habilidades de pensamiento histórico implica organizar secuencias de eventos históricos, analizar sus patrones de comportamiento y situarlos en contexto para comprenderlas. Estas habilidades puede ser aplicadas a una variedad de fuentes, tales como las tradiciones orales, los textos impresos y electrónicos así como los registros del arte y la música (Alberta Learning, 2003).

#### ALGUNOS COMPONENTES DEL TIEMPO HISTÓRICO

Al desbrozar la categoría de tiempo histórico, tan cara a los historiadores, nos enfrentamos con la necesidad de definir sus componentes nodales: el tiempo y el espacio . Pero también otros, como

la sincronía y la diacronía, que nos permiten establecer analogías e interrelaciones y analizar la naturaleza general de ciertos fenómenos como las migraciones, la guerra, la paz, los procesos de escolarización, de producción e intercambio, las crisis, entre otras; así como abordar sus expresiones particulares en determinados momentos, circunstancias y contextos.

De todos los conceptos que la categoría de tiempo histórico articula, es el de cambio el que más elementos aporta para su comprensión y el que nos sitúa, en perspectiva, no sólo frente al pasado/presente (como una ecuación indisoluble), sino ante el futuro.

Es frente al cambio que la historia, como asevera Hobsbawm, toma la forma de un ave migratoria capaz de abandonar su territorio, cruzar volando la mitad del planeta y sentirse en casa tanto en el Ártico como en el Trópico. Esta metáfora lleva a Hobsbawm a definir al historiador como un viajero que puede transitar allende las

fronteras de su identidad para conocer el pasado que es, según sus palabras, un territorio análogo a un país lejano y excepcional. Bajo esta lógica, la mirada de la historia se centra en la búsqueda de territorios ignotos, y en la exploración de lo desconocido más que en el registro de la continuidad y de lo familiar. Por ello es posible sostener, junto con este autor, que los historiadores creen, sobre todo, en el cambio, aun cuando registran las permanencias (Hobsbawm, 2003).

Es la conciencia del cambio la que nos permite constatar el paso del tiempo y sus efectos en las cosas, los seres humanos, los paisajes socioculturales, el conocimiento, la tecnología, etc., pues como señala Joan Pagès: “estudiamos el tiempo para [...] comprender los cambios y las continuidades en nuestro mundo, que es el mismo mundo de hace cien o mil años, pero muy diferente” (Pagès & Santisteban, 2010).

En otras palabras, los eventos históricos pueden delimitarse a partir de cambios observables que



incluyen tensiones y/o rupturas, siguen trayectorias progresistas o retrógradas y forman parte de una red de causalidad en donde juegan el papel de efectos o consecuencias de múltiples procesos articulados entre sí y mutuamente influyentes. Vista así, la historia toma la forma de una red multicolor en continuo movimiento, más que la de una línea cronológica. La historia sin fin atada al “ídolo de los orígenes” sobre la que nos advierte Marc Bloch logra transmutarse en la telaraña de Aracné a través de la cual la realidad se despliega en múltiples planos significativos.

## TIEMPO HISTÓRICO Y CRONOLOGÍA

El sino de la historia escolar que nos antecedió (y en la que muchos nos formamos), pareciera haber sido la datación de eventos o procesos históricos. Muchas de las propuestas curriculares del pasado tuvieron como propósito registrar, en la memoria de todos los mexicanos, una serie de “hechos memorables” que al “ocurrir” daban

sentido a la vida nacional. Estas fechas, asociadas a biografías de héroes o personajes extraordinarios, formaron parte de una historia que hoy se conoce como “historia de bronce”, misma que se aprendía en las escuelas de todo el país a partir de la memorización de fechas, nombres y anécdotas. Los libros de texto y manuales de historia que se produjeron a partir de esta mirada fueron muchos. Algunos recreaban la historia de México con base en lecturas, viñetas y relatos fáciles de aprender. También incluían cuestionarios, ejercicios y sinopsis que pretendía hacer más accesible su comprensión. Otros eran compendios de poemas, discursos o representaciones para ser incluidos por los maestros en las ceremonias cívicas realizadas en los planteles educativos todos los lunes, así como en los festivales conmemorativos de fechas de gran importancia en el calendario escolar.

Los referentes históricos que todo buen mexicano debía conocer y reconocer como parte de su identidad incluían frases célebres,

rituales y emociones pero, sobre todo, enseñanzas; pues en el fondo, al enseñar historia se trataba de “formar” en los niños, como dice Perla Chinchilla: “los rasgos distintivos de su nacionalidad” .

En este marco, los ejercicios sobre ordenación cronológica de procesos, de establecimiento de secuencias temporales y/o ubicación de eventos en una sucesión de acontecimientos fueron procedimientos privilegiados en las clases de historia, y constituyeron conocimientos con un gran valor escolar, sobre todo por el lugar que ocuparon en los exámenes.

Dicho modelo, que aún persiste en algunas propuestas curriculares, es cuestionado en la actualidad por diversos grupos de investigadores en varias partes del mundo que han logrado demostrar no sólo que los alumnos no logran aprender la larga serie de fechas “memorables” incluidas en sus libros de texto y en los planes y programas de estudio, sino que su postulación excesiva les impide apropiarse del sentido comprensivo de la historia (Alberta

Learning, 2003), (Lee & Ashby, 2000), (Pagès& Santisteban, 1999), (Quintanar, 2002), (Fontana, 1999).

En el fondo, lo que subyace tras esta manera de enseñar historia es, por un lado, la concepción de una historia única y, por otro, la tendencia a equiparar la “cronología” que se refiere al proceso de datación con el de “tiempo histórico”, categoría de mayor complejidad que involucra, como ya señalamos, otras nociones como la articulación espacio/tiempo, causalidad, diacronía, sincronía, cambio/continuidad y las relaciones entre pasado, presente y futuro.

En este sentido, como indica Pagès (1997):

(...) son muchos los currícula, libros de texto y docentes que asocian el concepto del Tiempo Histórico al aprendizaje de la cronología y las tratan como si fueran sinónimos a pesar de ser nociones distintas que no deben de ser confundidas. (Citado en Cruz Rodríguez, 2004).

Este uso desmedido de la cronología y la asociación de las fechas a

memorizar con las efemérides patrióticas no es ingenuo, ni ahistórico, pues su surgimiento puede ubicarse, como bien dice Mario Carretero, en el momento en que se constituyeron los Estados Nacionales; ya que su intención tuvo que ver con el propósito de imponer a través de la educación de los niños y los jóvenes una visión “romántica” de la historia nacional (Carretero, 2007), necesaria para justificar y fortalecer a estos Estados modernos. Esta historia nacional llegaría a las escuelas a través de un relato único fundado en la “Historia magistra vitae” (Chinchilla, 2000) capaz de crear primero, y fortalecer más tarde, la “identidad nacional” basada en el amor a la patria y el reconocimiento de la obra de los héroes fundadores en beneficio de todos los ciudadanos.

Esta visión se afianzó a finales del siglo XIX, al asociarse con el positivismo y con la idea evolutiva del desarrollo histórico, pero parece haber entrado en crisis en la era de la globalización, no sólo por el “borramiento” de las fronteras

nacionales y la crisis de las narrativas oficiales sino porque, como resultado de los avances de la investigación educativa, hoy en día es posible demostrar la ineficacia de una enseñanza de la historia basada en procesos de memorización de datos duros como fechas y nombres poco significativos para quienes aprenden. Lo que hoy sabemos es que las fechas que se memorizan pronto se olvidan y que los alumnos no son prácticamente capaces de ordenar en forma cronológica ningún conjunto de evento. Además, nadie puede negar el hecho de que, en la práctica, los estudiantes suelen rechazar explícitamente una historia basada (sobre todo) en referentes cronológicos. Al parecer, la era de la historia catequística (fundada en preguntas y respuestas que se repiten mecánicamente) y la narrativista está llegando a su fin, lo mismo que la época de los relatos únicos (que se refieren a la historia nacional o la historia universal, verdaderas entelequias).

Pero si este es el escenario, entonces, ¿cuál es el papel de la

cronología en la historia?, y ¿cuál es su función en el desarrollo del pensamiento histórico? Sobre estas preguntas debemos reconocer, junto con Valera, que la ordenación cronológica es necesaria y tiene múltiples funciones, pues sirve no sólo para enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos (Galindo, 1993 a), sino también para orientarse en el tiempo, establecer relaciones de sucesión, de simultaneidad y calcular las diferentes sucesiones (Guibert, 1994); por lo que incide, según Hernández Cardona (2002), en el aprendizaje de los diversos contenidos históricos. Pero, como afirma Pagès (Galindo 1993a), el aprendizaje no se debe limitar a simple sucesiones cronológicas (Valdera, 2010).

#### TIEMPO HISTÓRICO Y PERIODIZACIÓN: MÁS ALLÁ DE LAS FECHAS

Si los procesos históricos no están fechados de antemano, ni se pueden incluir en etapas o periodos apriorísticos, entonces cabría

preguntarse ¿a qué tradiciones y herencias teóricas se apega la concepción que subyace a una mirada desde la que se fundamentaron posturas que impidieron asociar personajes a eventos, se fomentaron relaciones causales unilineales y progresivas y se sostuvieron perspectivas evolucionistas de la historia? Según Joan Pagès esta posición es heredera del positivismo, pues según esta corriente “el tiempo histórico es una realidad objetiva, ajena a los hechos y a las situaciones que se estudian y que sólo sirve para ubicar acontecimientos y personajes, representar los cambios y calcular su duración” (Pagès & Santisteban, 1999). Bajo esta lógica, los hechos o acontecimientos históricos forman parte de una línea evolutiva hacia el progreso en donde la cronología está fijada de antemano.

Si cambiamos de perspectiva teórica, entonces es posible concebir al tiempo histórico como una dimensión no estática que tiene ritmos diversos que van de la larga

duración al acontecimiento (Braudel, 1978), y que posee densidades heterogéneas. Desde esta lectura, el tiempo histórico implica la vinculación compleja entre presente, pasado y futuro, y nos involucra en la medida en que refiere nuestra vida como resultado de un proceso histórico y nuestro futuro como producto de nuestra participación consciente (Quintanar, 2002).

Además, los periodos no están preestablecidos ya que la periodización es “un acto de producción histórica [...] una construcción intelectual” (Pagès & Santisteban, 1999) que parte de una triada indisoluble (el objeto de estudio teórico/abstracto, el sujeto que le otorga sentido y el diálogo permanente con las fuentes históricas disponibles). Estos periodos no tienen una duración arbitraria o apriorística y se determinan al identificar los momentos de quiebre que nos permiten reconocer el inicio de una coyuntura que, a la manera de Carlos Marx (1989), implica la

reorientación de los comportamientos más o menos estables de las estructuras sociales.

La coyuntura se enmarca mediante dataciones cronológicas que nos permiten identificar si se trata de procesos de corta, mediana o larga duración; así como con los procesos con los cuales se asocian de manera causal (sincrónicos o diacrónicos). En otras palabras, delimitar periodos implica considerar la relación causa – efecto de los hechos, y no establecer una sucesión lineal sin relación, como lo indican diversos autores (García y Jiménez, 1999; Pagès y Santisteban, 1999; Hernández Cardona, 2002).

Abundando, diremos, como lo hace Hobsbawm, que:

Las fechas exactas son siempre objeto de conveniencia histórica, periodística o pedagógica. Considere la guerra de Kosovo. Desde luego es posible fijar el inicio de las hostilidades en la primera noche del bombardeo realizado por la OTAN y sin embargo sabemos perfectamente que la crisis venía gestándose desde hacía

muchos años [...] [En cambio,] no es posible decir cuándo ha terminado un periodo, sino mucho tiempo después [...]. Quiero decir, que establecer unas fechas no es algo que enfrente a los historiadores “sólo se trata de una convención [...]”. (Fontana, 2000)

Las fechas se fijan a partir de la interpretación que los historiadores realizan con base en las fuentes accesibles para ellos y se pueden modificar siempre que se cuente con nuevos fundamentos, ya sean teóricos o documentales, sin que con ello se altere la comprensión de los movimientos sociales. En todo caso, lo que resulta relevante es el análisis de las causas por las que se producen esos cambios y que al condensarse tuvieron como consecuencia una disrupción del continuum.

En suma, los periodos históricos se construyen a partir de una toma de postura teórica que se asume a partir de los objetos de estudio que se abordan, los problemas de investigación planteados y las fuentes históricas disponibles.

Frecuentemente las fechas, como datos simples, no son los elementos centrales de la argumentación historiográfica, pero cumplen un papel en la medida en que son herramientas útiles para establecer el inicio y el fin de una coyuntura; o bien, para situar un proceso en un horizonte temporal más amplio.

### CONTEXTUALIZACIÓN Y EMPATÍA

Nuestra mirada gana en hondura cuando, a través de ejercicios de contextualización, podemos situar a los actores involucrados en épocas, “atmósferas” o “ambientes” que incluyen no sólo la visibilidad de los sujetos participantes (en su diversidad) sino los factores subyacentes (no necesariamente fácticos) que explican el desarrollo de los procesos estudiados. Los ejercicios de empatía histórica aportan elementos para explicar actores y eventos en su momento; así como las circunstancias, evitando, en todo caso, los riesgos del anacronismo.

La empatía en historia tiene que ver con el supuesto de que la gente que

vivió en el pasado no pensaba ni actuaba como nosotros y, por esta razón, al explicar los procesos en los que tomaron parte (ya fuese de manera individual o colectiva) es necesario hacerlo a la luz de sus propias miradas y no de las nuestras. Ello no implica penetrar la mente de los otros, sino tener la capacidad de comprender ideas totalmente distintas de las actuales. Con base en la interpretación y análisis de las fuentes disponibles un ejercicio empático nos permite inferir los puntos de vista de los actores involucrados y explicar lo que ellos hicieron. La distancia entre quienes desde el presente intentamos aproximarnos a las convicciones, los actos, los sentimientos y/o las cosmovisiones de los hombres y mujeres que vivieron en el pasado puede acortarse si recurrimos, como recomienda Luz Elena Galván (2006), a la vida cotidiana:

La vida cotidiana es también parte de las nuevas corrientes historiográficas. Estas categorías nos permiten el análisis de nuestra

historia desde un punto de vista que no es precisamente el oficial [...]. Nos permite utilizar otras técnicas de investigación, como serían por ejemplo, la historia oral y las fotografías. Permite que nuestros niños (y jóvenes) se acerquen a [...] una historia que se encuentra más cercana a ellos, a lo que hacen diariamente, a su propia vida cotidiana [...] una historia viva que no sólo se halla en los polvosos documentos que celosamente guardan los archivos [...]. Esta historia está muy unida al presente y al futuro [...]

La historia menuda nos invita a entrar en un mundo todavía desconocido para la historia nacional: el mundo de las pequeñas comunidades con características propias que nos permiten reconocerlas como únicas y que, al mismo tiempo, nos llevan a descubrir su parecido con otras [...]. Es entonces cuando el diálogo con el pasado y sus registros se transforma en un acto de construcción de sentido, en un proceso que vuelve inteligible la otredad. Momento

crucial en que al acercamos a lo distante, somos capaces de descifrar nuestra propia historia.

## CONCLUSIONES

La historia, como hemos visto, no es una ciencia de la totalidad o el absoluto, tampoco es afín al pensamiento único. Por el contrario, es un conocimiento parcial y, en cierta medida, efímero, que intenta comprender el desarrollo de la humanidad en el tiempo. Esta disciplina nos permite acercarnos, a través de aproximaciones sucesivas, a un objeto de estudio que podemos desvelar mediante operaciones abstractas tendientes a su comprensión.

En este contexto, situar en un momento histórico un proceso objeto de análisis tal vez constituya una de las operaciones más complejas pero más relevantes que realizamos cuando hacemos y aprehendemos historia. Pues al ubicar a un proceso social en un tiempo, espacio y contexto determinados, es posible explicarlo en términos de causalidad, asociarlo con el presente

y el futuro y situarlo en una trama en movimiento en donde periodización, sincronía, diacronía y datación adquieren sentido y toman su lugar analítico. De esta manera, al construir teóricamente un proceso social e historizarlo, al conocer y analizar las fuentes primarias relativas al mismo, y al aproximarnos a los personajes que lo protagonizaron, se devela paulatinamente un fragmento del pasado y se vuelven inteligibles los acontecimientos y sus relaciones, las motivaciones de los actores que intervinieron en él, así como sus múltiples y complejos vínculos con nuestra propia historia. Este diálogo próximo con el ayer puede conducir a hombres y mujeres del presente a descifrar su mundo, a asumir su lugar en la sociedad de la que forman parte y a trazar horizontes del futuro.

## REFERENCIAS

Carretero, M. (2007). Documentos de identidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



- Lee, P., & Ashby, R. (2000). *Progression in Historical Understanding among students ages 7 - 14*. New York, USA: NY University Press.
- Chinchilla, P. (2010). *Los mexicanos*. CDMX, México: Universidad Ibero Americana/ Fomento cultural BANAMEX.
- Chinchilla, P. (2000). ¿Aprender de la historia o aprender historia? *Historia y Grafía* (15), 119-151.
- Alberta Learning. (2003). *Programa de estudios de ciencias sociales para del jardín de infancia al grado 12o*. Alberta, Canadá: Edmonton.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1978). *La dinámica del capitalismo*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. (2000). *Eric Hobsawm. Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona, España: Crítica.
- Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona, España: Crítica.
- Galván, L. E. (2006). *Teoría y práctica en la enseñanza de Clío*. En G. L. Elena, & G. von Wobeser, *La formación de una conciencia histórica*. CDMX, México: Academia Mexicana de la Historia.
- González Blackaller, C. (1965). *Síntesis de Historia de México*. CDMX, México: Editorial Herrero.
- Heyking, A. (2004). *El pensamiento histórico en la escuela primaria: una revisión de la investigación actual*. *Revista Canadiense de Estudios Sociales* , 39 (1).
- Hobsbawm, E. (2003). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.

- Marx, C. (1989). El 18 Brumario de Luis Bonaparte. En M. Carlos, Obras Escogidas. Moscú, Rusia: Progreso.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En R. García, Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI ¿Qué contenidos y para qué? Logroño, España: Díada.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. Brasilia, Brasil: Universidad de Campinas.
- Quintanar, A. (2002). Reencuentro con la historia. CDMX, México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios, educación básica. CDMX, México: SEP.
- Torres, E. (1957). Historia de México en escenas. CDMX, México: Herrero Hermanos.
- Valdera, G. (2010). ¿Qué se ha investigado sobre la E/A del tiempo histórico en educación primaria? Madrid, España: Universidad de Huelva.



***Conquista de México por Hernán Cortés (7 y 8)***

Autores: Juan González y Miguel González.

Técnica: Óleo; Enconchado. Lienzo sobre tabla. 1698.

Copyright de la imagen @Museo Nacional del Prado

# TEORÍA DE LA HISTORIA: EL PROBLEMA DE LA IMPRECISIÓN EPISTÉMICA Y SU CONEXIÓN CON LA DIDÁCTICA

Óscar Fernando López Meraz\*

Raúl Romero Ramírez \*\*

La formación del profesional de la Historia en México destaca por la ausencia, en muchas ocasiones, de una educación teórica fortalecida. Una señal de ello son las pocas o inexistentes asignaturas o experiencias educativas relacionadas con la teoría de la Historia. Un rápido vistazo a las páginas oficiales de algunas universidades públicas que ofertan Historia como opción de estudios superiores, da cuenta ello. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la materia sobre teoría de la historia se cursa en dos semestres, el tercero y el cuarto, y en los dos últimos se oferta como optativa el área de Teoría. En la Universidad Autónoma de Zacatecas, Teoría de la Historia se cursa en el segundo semestre, y en tercero se ofrece Filosofía de la

Historia. Por su parte, en la Universidad de Guadalajara en el área de formación optativa abierta se da teoría Histórico-sociales I y II, mientras que en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la sección de tronco general, existe

## Nota de los autores:

**\*Oscar Fernando López Meraz:** Doctor en Historia y Estudios Regionales. Colaborador del proyecto: “Procesos de aculturación religiosa en el Mundo Antiguo y en la América Colonial: un análisis comparativo de la retórica y la construcción de la alteridad”, de la Universidad de Zaragoza, España..

**\*\*Raúl Romero Ramírez:** Doctor en Historia Contemporánea. Conferenciante en múltiples encuentros locales, regionales, nacionales e internacionales, sobre temáticas como Historiografía; Historia Económica; Historia del Arte; Historia de la Religión; Historia de la Educación; Historia Sociocultural e Historia de Género.

Teoría y Problemas Sociopolíticos Contemporáneos. En la Universidad Veracruzana no existe ninguna materia de Teoría de la Historia, ni de Filosofía de la Historia.

Esto resulta preocupante porque la formación del historiador pareciera estar encaminada más a enseñar una especie de enciclopedismo y tecnicismo, que a la construcción de un sujeto reflexivo. No se trata tampoco de minimizar el saber y el hacer, simplemente poner la atención en que también el ser (y su cuestionamiento) es relevante y está presente en el saber y el hacer, nos demos cuenta o no de ello. Además del poco tiempo ofrecido a la Teoría, en general, destaca una inconexión entre la Historia con los aportes de otras ciencias sociales. Ello a pesar de que importantes historiadores han hecho uso de teorías y/o conceptos y categorías de otras disciplinas, como la Sociología, la Antropología y varias más; y de que en nuestro contexto la interdisciplinariedad es reconocida por su pertinencia. La Historia, al menos en su formación inicial, va

prácticamente sola, en una especie de endogamia.

También es cierto que en los últimos años se han registrado nuevas necesidades, particularmente relacionadas con el mercado laboral. Así se ha ido fortaleciendo, por ejemplo, la divulgación histórica como la tercera fuente de empleo para estos profesionales, misma que se suma a las otras dos más tradicionales: la docencia y la investigación. Estos dos últimos campos laborales se han atendido a partir de vincular y adaptar la práctica docente con diferentes niveles educativos con el giro neoliberal de las competencias, acercando la experiencia de los educandos a otros escenarios y no sólo dejándolo en el ámbito universitario, donde muy posiblemente no se desempeñe. Asimismo, con una participación más activa de investigadores en las aulas, se generan algunas acciones propias a esa área de desempeño que un profesor tradicional posiblemente no podría aportar.

El siglo XXI ha sido el escenario en el que se han desarrollado estas “adaptaciones” a las nuevas necesidades formativas y demandas de los empleadores. A escala global, el más conocido es el proyecto Tuning. El programa busca dirigirse a distintas áreas, particularmente en la de Historia se contó con la participación de universidades de veinticinco países en Europa y dieciocho en América Latina. Actualmente existen análisis del proyecto, su metodología y sus resultados. Dos publicaciones dan cuenta de ello: “The Same History for All?” de György Novaky (2015), y el número especial que al respecto dedicó la revista *Arts & Humanities in Higher Education* (2017). A continuación se mencionarán las 27 competencias específicas propias de los historiadores, obtenidas de la primera consulta en los dos lados del Atlántico:

1. Conciencia de la función social del historiador.
2. Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción.

3. Habilidad para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados períodos, tales como paleografía y epigrafía.

4. Conocimiento de la historia nacional.

5. Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.

6. Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.

7. Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (por ejemplo métodos estadísticos o cartográficos, bases de datos, etc.).

8. Capacidad para leer textos historiográficos y documentos en otra lengua.

9. Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica: económica, social, política, estudios de género, etc.

10. Conocimiento de la historia local y regional.

11. Capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria.
12. Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad.
13. Habilidad para usar los instrumentos de recopilación de información, tales como catálogos bibliográficos, inventarios de archivo y referencias electrónicas.
14. Conciencia y respeto hacia puntos de vista que se derivan de diversos antecedentes culturales, nacionales y otros.
15. Conocimiento crítico del marco general diacrónico del pasado.
16. Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente.
17. Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos y técnicas de otras ciencias sociales y humanas.
18. Conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos periodos y contextos, incluidos los debates actuales.
19. Conocimiento de la historia universal o mundial.
20. Capacidad de comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión.
21. Capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia.
22. Capacidad para transcribir, resumir y catalogar información de forma pertinente.
23. Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. para la investigación histórica.
24. Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográficos.
25. Conocimiento de la historia de América.
26. Habilidad para organizar información histórica compleja de manera coherente.
27. Habilidad para comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con los cánones

críticos de la disciplina. (Beneitone, P., Esquetini, C. y González, J. et al., 2008, p. 200-201).

Como puede observarse, sólo existe expresamente una competencia relacionada con la teoría, la número 17, en donde además se vincula con otras disciplinas del ámbito social, pero incluso en ella se busca favorecer más el conocer y el hacer, antes del reflexionar. En este “perfil deseable” destacan nociones como conocimiento, habilidad, capacidad, y en mucho menor medida “conciencia”. De esta forma es evidente que una reflexión crítico-propositiva sobre la forma epistemológica de abordar los problemas inherentes a la disciplina histórica no es favorecida. Además, en la misma producción de los historiadores lo epistemológico no es un área muy desarrollada ni difundida.

Planteado el escenario, o identificado el problema, se presenta aquí una primera entrega de una investigación relacionada con la epistemología de la Historia

basada en algunos autores considerados clásicos. En ésta se han avanzado en cuatro preocupaciones básicas, considerando a la Historia como Ciencia, a saber: la hipótesis surgida de una Teoría de la Historia como Conciencia Social y Producción Material; la Creencia versus el Saber; los temas de la Historia y su abordaje (Disciplina/Ciencia, vs. Género literario/Saber); y nueva enseñanza de la Historia. A continuación una breve descripción de cada uno de ellos, dedicándole especial importancia al último punto

Primera preocupación: Construcción de una hipótesis histórica surgida de una Teoría de la Historia.

Si partimos de que las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo en la historia son reales y específicas (Bloch, 1952), se acepta que la Historia es una ciencia con conciencia social (Gurevich, 1967), y de que su objeto es material (Kelle y Kovalzón, 1985), faltaría en ese esquema expresar algunas consideraciones referentes al



carácter específico de la construcción y los criterios de una auténtica hipótesis de carácter histórico. Si bien la hipótesis debe partir de ciertos postulados teóricos establecidos en diferentes corrientes de pensamiento teórico-histórico e historiográfico, éstos deberán contrastarse con los supuestos necesarios para lograr desplazar aquello que resulta insuficiente como explicación o principio lógico del postulado establecido. De tal suerte que el investigador ha de generar un supuesto con base en sus observaciones y principios. El historiador debe poseer un gran talento analítico y sintético para poder descubrir el complicado proceso histórico, a fin de generar una hipótesis que pueda explicar desde los vínculos más simples de causa-efecto, hasta diferenciar las formas teóricas, prácticas y de praxis en la actuación humana, expresadas con la suficiente lógica y la subsecuente regularidad halladas en dicho proceso histórico. Al estar relacionada la hipótesis con una

corriente de pensamiento, el investigador está decidiendo tomar partido a favor y en contra de ciertas percepciones teóricas, por lo que el proceso de la elaboración del proyecto de investigación se convierte también en problema metodológico. En otras palabras, “el problema de la hipótesis en la ciencia histórica de ningún modo se agota con el aspecto formal-lógico, la técnica y el método de investigación del grupo de hechos, sino que se presenta como un problema metodológico” (Lapin, 1986, p.102). El historiador puede o no tener acceso a datos directos al objeto de estudio, de tal modo que la construcción de sus hipótesis será muy distinta en uno u otro caso. Si bien lo ideal es poseer datos directos con los cuales se construya una hipótesis inductiva-analítica, puede realizarse con datos indirectos una hipótesis deductiva-sintética; sin olvidar el método histórico por excelencia: la comparación. Es necesario decir que un grado de intuición será necesario para establecer, con determinado tipo de

lógica, las conexiones de los elementos que integran la dinámica de sus acciones, secuencias y procesos. También es común que al no poseer datos directos, cuando éstos no existen o aún no se han encontrado, haya la necesidad de construir hipótesis por el método de la analogía histórica y el método de las excepciones. Hay que decir que debido a la carencia de experimentación en la ciencia histórica, en muchas ocasiones existe la necesidad de construir la hipótesis sobre los hechos reconstituidos por medios indirectos con ayuda de, por ejemplo, métodos retrospectivos y métodos histórico-comparativos.

El investigador debe ser cuidadoso de verificar sus hipótesis todo tiempo durante el proceso de la investigación, pues es importante que sea probada cada parte del episteme en construcción, desde sus observaciones, los principios, los supuestos y los postulados teóricos a contrastar. De tal manera que puede considerarse entonces, que la investigación podría generar un

conocimiento histórico que se una, apoye o hasta fundamente parte de una Teoría o Modelo ya establecidos; incluso pudiera darse el caso a la postre, de que la investigación creara una nueva Teoría, y ésta pudiera favorecer la confección de un nuevo Modelo; en cuyo caso sirvieran en y para el tipo particular de sociedad que se investiga. Pero si el investigador no logra acercarse lo suficiente al objeto de su investigación, se corre el riesgo de que el conocimiento histórico generado sea en realidad una creencia y no un saber; esto es, que el episteme (observaciones, principios, supuestos y postulados) este alejado completamente de los hechos o situaciones ocurridas, no corresponda a las acciones, secuencias y procesos estudiados, y por ende, esto implique que la hipótesis sea del todo improbable. Una hipótesis de tal magnitud genera acerca del objeto de estudio una creencia falsa (lo contrario a un episteme; una imprecisión epistémica) y con ello un alejamiento hacia la generación de

propuestas y proyectos teóricos y prácticos para explicar, no tan solo de la conducta de los hombres a partir de su propia lógica, sino para explicar el acontecer del conjunto de elementos que integran el hecho o fenómeno y descubrir las regularidades que permitan comprender sus relaciones.

Segunda preocupación: La Creencia versus el Saber.

El conocimiento histórico construido por la Historia se ha considerado, en distintos momentos de los últimos doscientos años, fuera del carácter científico. Esto dio por resultado los esfuerzos por posicionar a la Historia como Disciplina por Lucien Febvre en su obra *Combates por la historia* (1953), y por colocarla como fundamento y apoyo de todas las ciencias humanas, como lo hizo Fernand Braudel en *La Historia y las Ciencias Sociales* (1968). En el corazón de la polémica está la ubicación de lo producido por los historiadores: ¿creencia o saber? Es claro que los dos autores franceses recordados opinarían lo segundo, pero ¿cómo se construye ese saber

científico? Regresemos al fundador de *Annales*:

[...] Sin teoría previa, sin teoría preconcebida no hay trabajo científico posible. La teoría, construcción del espíritu que responde a nuestra necesidad de comprender, es la experiencia misma de la ciencia. Toda teoría está fundamentada, naturalmente, en el postulado de que la naturaleza es explicable. Y el hombre, objeto de la historia, forma parte de la naturaleza (...) que hay que explicar. Que hay que entender. Y por tanto, que hay que pensar. Un historiador que rehúsa pensar el hecho humano, un historiador que profesa la sumisión pura y simple a los hechos, como si los hechos no estuvieran fabricados por él como si no hubieran sido elegidos por él (...) es un ayudante técnico. Que puede ser excelente. Pero no es un historiador. (Febvre, 1970, pp. 179-180).

Entonces, ¿el historiador deja de lado sus creencias? Definitivamente no, y éste es uno de temas más interesantes en el siglo XXI. Por lo

pronto manifestemos la necesidad de confrontar las creencias a partir de un problema principal: la relación entre la explicación por motivos y la explicación por razones. La primera hace depender la creencia de las intenciones y deseos del sujeto (en forma de voluntad), mientras la segunda explica la creencia exclusivamente por sus fundamentos (en forma de entendimiento). De esta forma las relaciones entre motivos y razones para creer tocan uno de los temas cruciales de nuestra época: ¿podemos lograr un conocimiento basado en razones objetivas, o en verdad todo conocimiento oculta siempre el deseo y la voluntad del hombre? (Villoro, 1989, pp.74-77). Respecto a las creencias, el Saber se diferencia de su asertividad probada, es decir, de estar cierto de...por sus hechos o por sus acciones. Siguiendo la pregunta inmediata al final del párrafo anterior: ¿podemos lograr un conocimiento basado en proposiciones y acciones objetivas? Se está más seguro de que éstas

ocurren debido a una comprensión de lo que se creía y probada con hechos y actividades, ya no solo por voluntad y entendimiento.

Tercera preocupación: Los Temas de la Historia y su abordaje: Disciplina/Ciencia, versus Género literario/Saber.

Hasta aquí se ha utilizado a la Historia de manera disciplinar, insertándola en la Ciencia moderna; sin embargo, no se puede evadir la confrontación que desde los años sesenta del siglo pasado y hasta la actualidad entre su carácter científico y uno literario. A continuación algunas líneas sobre estas dos posiciones. Iniciemos con la primera.

La Historia como disciplina se modificó radicalmente, en primera instancia, gracias a los estudios iniciados en la primera mitad del siglo XX. La obra *Investigación del significado y de la verdad* y el ensayo *On Denoting*, de Bertrand Russell, aportaron a la Historia terminología importante para el abordaje científico en los campos de la Filosofía analítica, de la Teoría

del conocimiento, de la Ética, la Filosofía del lenguaje y la Filosofía de la ciencia. El *Tractatus logico-philosophicus*, de Ludwig Wittgenstein, posibilitó a la Historia la comprensión de que la lógica es el andamiaje o la estructura sobre la cual se levanta nuestro lenguaje descriptivo, científico, y de nuestro mundo (o que nuestra ciencia describe), por lo que los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo. *Lenguaje, Verdad y Lógica*, de Alfred J. Ayer, significó a la Historia que todo razonamiento historiográfico que considera toda investigación histórica debe interesarse necesariamente por el lenguaje o por el discurso, convirtiéndose éstos en objetos de estudio y así comprender los rasgos arquitectónicos del sistema conceptual de una época.

Con respecto a las aportaciones posteriores a los años cincuenta, se encuentran aquellas que defienden a la Ciencia y al conocimiento histórico como científico, basados en la teoría de las revoluciones y del neopositivismo; y los que consideran

que la ciencia ha dejado de tener validez y la historia no es una disciplina, basados en la teoría del pragmatismo y del idealismo filosófico. Entre los primeros se encuentra la obra *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), de Thomas Samuel Kuhn, quien considera a la Historia como el análisis social por excelencia para entender y explicar, comprender y buscar el sentido histórico de las épocas humanas. Con base en sus teorías, modelos, regularidades y epistemología, se interesa por el desarrollo científico, y enuncia lo que él considera las dos tareas principales que tiene: 1) determinar por qué el hombre y en qué momento fue descubierto o inventado cada hecho, ley o teoría científica contemporánea y 2) describir y explicar el conjunto de errores, mitos y supersticiones que impidieron una acumulación más rápida de los componentes del caudal científico moderno (Kuhn, 1971, p.21).

Hay que decir que ambas cuestiones han sido abordadas tanto por

científicos de las “ciencias duras” en obras como *Historia y cronología de la ciencia y los descubrimientos*, de Isaac Asimov, *Cosmos*, de Carl Sagan y *A hombros de gigantes*, de Stephen Hawking; así como por historiadores en obras como *Historia de la Tecnología*, de Thomas Kingston Derry y Trevor Illtyd Williams, *La invención de la ciencia*, de David Wootton, e *Introducción a la historia de la ciencia*, de Helge Stjernholm Kragh. Sin embargo en los Planes de Estudio de nuestras facultades de Historia, el tema de la Ciencia y la Técnica no aparecen o lo hacen tímidamente. Por otra parte, para confrontar la pérdida de validez histórica de los paradigmas científicos modernos (siglos XIX y XX), Khun explica cómo la Ciencia es un tipo de conocimiento que está restringido a una época tecnológicocultural y a un determinado grupo de científicos con una serie de paradigmas que, por tanto, son históricos, pues obedecen a un tiempo y lugar específico de la historia humana; de modo que

nuevas preocupaciones tecnológicoculturales llevan a los investigadores a crear nuevos paradigmas con los que se hace necesaria una nueva forma de validez, esto es una revolución científica.

En la segunda postura, aquella que equipara Historia a Literatura, se puede contar con la antología *The linguistic turn. Recent essays in philosophical method* (1967), de Richard McKay Rorty. Este autor desacraliza el lenguaje de la filosofía y lo empieza a considerar como un lenguaje más, al grado de homologarlo con la literatura. Critica y cuestiona la filosofía basada en la metafísica que “parece obsesionada con ponerse en un lugar privilegiado desde el cual someter y limitar toda la realidad bajo el juicio soberano de una razón omnipotente” (Rorty, 1991 p.23), y al hacerlo termina divorciándose de la realidad creando una meta-narrativa que, a decir suyo, puede leerse en muchas de las obras filosóficas, literarias e históricas. Así pues, considera que la Historia deja de ser una ciencia

para convertirse en un género literario, puesto que se justifica epistemológicamente como un saber de interés y necesidad humana, considerando que el historiador trabaja basándose en textos y que la realidad que analiza es accesible únicamente por medio del lenguaje. Así, Rorty y esta corriente determina que el historiador aprende solamente la representación discursiva de la realidad.

Por otra parte, para confrontar al neopositivismo de Wittgenstein o el de Khun en su meta-relato, Rorty asegura que "la física y metafísica que han sido importantes y revolucionarias han sido siempre 'literarias' en el sentido de que han abordado el problema de introducir una nueva jerga y han dejado de lado los 'juegos de lenguaje' vigentes" (Rorty, 1991, p.99). Así, desde el Giro Lingüístico, puede entenderse que no es la conciencia (Hegel) ni la producción (Marx), sino el lenguaje, el sustrato sobre el cual se levantan todas las

manifestaciones históricas-culturales del espíritu humano:

(...) o lo que es igual, que la única forma de expresar metódicamente los registros históricos del espíritu humano, que es ahora una estructura de lenguaje, es haciendo girar la historiografía hacia la dimensión lingüística, ya que no sería ya la conciencia o la intuición la que reproduce un mundo que se objetiva sino la preexistencia de un campo simbólico ya organizado, la que posibilita la estructura de significado con la que creamos el sentido de nuestras percepciones. (López, 2011, pp.210-211).

Ahora bien, mencionemos una cuestión importante. La Historia como Ciencia tiene un problema que ha sido estudiado y explicado ya con claridad, "el historiador se halla en la imposibilidad absoluta de comprobar por sí mismo los hechos que estudia" (Bloch, 1952, p. 42). Sin embargo, no por ello se le ha apartado de la Ciencia y del conocimiento científico. Más bien se le cuestionó debido propiamente a la crisis de la ciencia moderna.

Cuarta preocupación: Nueva enseñanza de la Historia: Saberes transdisciplinarios y Praxis.

Braudel bien señaló, a finales de los años sesenta, que la Historia es interdisciplinar por excelencia, y que resulta fundamental un diálogo entre ésta y las Ciencias Humanas (1968, p.179). Hay, sin embargo, cierta resistencia por comunicarse entre las diferentes disciplinas, o no se hace con la suficiente profundidad. Iniciada la segunda mitad de los años setenta, Sergio Vilar escribía:

La sociedad en la que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, la de las divisiones metodológicas propuestas por Descartes y la del determinismo newtoniano. (1997, p.11)

De tal forma, desde entonces, nuestros centros de enseñanza universitarios han estado transformándose, teniendo que “dar un giro” hacia una nueva lógica,

metodología y razonamiento que fuera en contra de la simplificación determinista, en contra de los análisis que buscan la separación y el fraccionamiento de hechos y fenómenos, en contra de la desconfiguración de la realidad, y en contra de la visión de una realidad considerada sólo en estructura y funciones del pasado-presente.

Este giro hacia una “nueva racionalidad” basado en las redes de complejidades propias de un “mundo globalizado”, está fundamentado en el principio de una dinámica histórica global, la cual observa que cada ser vivo es en sí mismo una estructura histórica, creaciones de la historia, y siendo cada ser humano un proyecto, un ser en construcción (Jacob, 1970). Cada ser humano resulta, entonces, un complejo sistema de acciones, secuencias y procesos los cuales no pueden comprenderse más que refiriéndonos a su historia y a su transcurso (Prigogine, 1988). Así, por ejemplo, los economistas que proponen una profunda renovación de su ciencia estudian los problemas



económicos desde la perspectiva del transcurso del tiempo: ¿Cómo y por qué las regularidades económicas se transforman en la historia? ¿Por qué razones los modos de regulación difieren en cada época? (Boyer, 1988).

Ahora bien, para explicar a esas creaciones de la historia, a ese ser en construcción envuelto en una complejidad de múltiples acciones, secuencias y procesos, atravesado por temporalidades, ritmos y pulsaciones múltiples, se requiere, además de la formación disciplinaria-especializada, de la teorización y práctica de la interdisciplinaria y la transdisciplinaria.

En la inter- y en la transdisciplinaria se produce una fertilización cruzada de métodos y conocimientos sectoriales (disciplinarios) en pos de una integración ampliada del saber, hacia un 'todo' relativo, manteniendo los conocimientos de las 'partes'. Para que haya inter- y transdisciplinaria es preciso que se produzca una transformación

recíproca de tales o cuales disciplinas en relación con el sujeto-objeto-contexto complejo. (Vilar, 1997, p. 29).

Así pues la interdisciplinaria es la relación recíproca interpenetrada, de unos y otros epistemes (observaciones, principios, supuestos y postulados), de dos o más disciplinas en torno a un mismo sujeto-objeto, o situación, o problema, o estructuras-funciones-finalidades, etc., y ésta se produce "(...) cuando hay coordinación y, sobre todo, interacción entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas en relación con algún fenómeno o hecho concreto (...)". El científico interdisciplinario "(...) domina los conocimientos de su ciencia y está abierto a las demás, siendo capaz de comprender e integrar conjuntos más amplios de saberes (...)". (Vilar, 1997, p.32).

Por su parte, la transdisciplinaria es la comunicación de métodos disciplinares, en torno a una serie de "(...) sujetos-objetos-contextos-

proyectos complejos, engarzados en unas y en otras redes de complejidades, en las que operan numerosas relaciones de transformación (...)” (Vilar, 1997, p.32). De esta manera resulta necesario explicar el acontecer del conjunto de elementos que integran el hecho o fenómeno y descubrir las regularidades que permitan comprender sus relaciones que son evidentemente complejas, no basta el conocimiento formal disciplinar, se requiere de los métodos de distintas disciplinas que ayuden a esclarecer aquel acontecer: los saberes transdisciplinarios.

Ahora bien, estos métodos (saberes) transdisciplinarios tienen un uso particular dentro de la dinámica histórica global: la gestión social, económica, política, cultural, etc. Esta gestión deberá ser el conjunto de operaciones que se realizan para dirigir y administrar la investigación que tenga por objeto conseguir o resolver una situación o problema, produciendo una explicación razonada y crítica de los hechos o fenómenos de estudio; los

cuales el investigador dotará de una identidad propia que como conciencia social y/o producción material, serán parte de esta “nueva racionalidad”. Los académicos habremos de enseñar a los estudiantes esta utilidad práctica del conocimiento histórico concreto, mediante la elaboración de proyectos en cada Experiencia Educativa que conlleven epistemes de otras disciplinas y se haga el uso adecuado de métodos disciplinares; los cuales habremos de instruí sobre su composición, uso y aplicación. Este es el gran reto del siglo XXI para el profesorado de las distintas facultades y centros de estudio universitario.

De lo que se trata es que el estudiante lleve a cabo una actividad práctica en cada Experiencia Educativa, esto es, que el objeto de la actividad práctica sea la transformación real, objetiva, del mundo natural o social, a fin de satisfacer determinada necesidad humana. Generando en él y los que le rodean una nueva realidad, creada de forma consciente, tanto

por el uso del episteme teórico y práctico de la disciplina histórica, como del uso de los métodos y técnicas en una acción interdisciplinar y/o transdisciplinar (Sánchez, 1985, p.253).

Esta práctica social, real y transformadora es la que nos lleva a unir el episteme teórico y el episteme práctico, generando una educación intencionada sobre la Teoría de la Historia, con base en distintos tipos de praxis: creadora y reiterativa o espontánea y reflexiva. Sólo mediante este tipo de práctica el ser humano puede formar parte en todas las manifestaciones descubriendo su mortalidad y finitud en la objetivación de su cultura, la cual le dota de identidad, produciendo en él la apertura a la realidad en general. “En la praxis, y sobre la base de ella, el hombre supera la clausura de la animalidad y de la naturaleza inorgánica, y establece su relación con el mundo como totalidad” (Kosik, 1985, p.245).

## CONCLUSIONES

Si queremos que los estudiantes se interesen por los hechos y fenómenos históricos, los profesores debemos buscar la manera de que observen los problemas inherentes a la disciplina, para que con ello puedan afrontar con la mayor claridad epistémica y metodológica la complejidad de la realidad en los temas de su interés. Y propiciando una hipótesis surgida de una Teoría de la Historia como necesidad de la explicación de una conciencia social y/o una producción material, seguida de la certeza del uso de los saberes indispensables con los cuales pueda responder la hipótesis de manera inter y transdisciplinariamente; salvando el obstáculo de conocimiento científico versus género literario. Este ejercicio se hace urgente ante la prácticamente desaparición de las experiencias educativas relacionadas con la Teoría y Filosofía de la Historia. Si se desea formar historiadores con un importante nivel de análisis y reflexión de lo diacrónico y lo sincrónico son esas materias, y las

historiografías, las que podrían aportar esas competencias para una práctica científica de la Historia. Para apuntalar esta necesidad, planteamos profundizar en dos puntos esenciales:

Primero. Que la Historia como parte de la Ciencia encarna una necesidad de conocimiento distinto al de la acción puramente de sabiduría literaria. Esto es, la Historia posee tanto el ideal propio de la sabiduría como el de la Ciencia, pero algunos historiadores se han abocado más hacia la sabiduría narrativa literaria que hacia el conocimiento científico.

Segundo. Destacar que la Ciencia moderna procede por los postulados de una Teoría o parte de un Modelo determinado e intenta establecer principios generales con base en las regularidades encontradas mirando en lo singular-concreto tratando de encontrar una explicación lógica y taxonómica, además de que aspira a una claridad lógica-taxonómica que se logra por el análisis de las cuestiones complejas y determinan una explicación general a través de

ideas precisas, sin que ello signifique que la comunicación de los resultados tenga que ser necesariamente áspera.

## BIBLIOGRAFÍA

Beneitone, P., Esquetini, C. y González, J. et al. (Eds.). (2008). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen.

Bloch, M. (1952). Introducción a la Historia. Breviarios (64). CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.

Boyer, R. (1989). La teoría de la regulación: un análisis crítico. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.

Braudel, F. (1968). La Historia y las Ciencias Sociales. Madrid, España: Alianza.

- Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. Barcelona, España: Ariel.
- Florescano, E. (1997). *La Historia y el historiador*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, J. (1982). *Historia: Análisis del pasado y Proyecto social*. Barcelona, España: Crítica/Grijalbo.
- Huizinga, J. (1946). *El concepto de la historia y otros ensayos*. CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacob, F. (1970). *La logique di vivant*. París, Francia: Galimard.
- Kelle, V. y M. Kovalzón. (1985). *Teoría e Historia*. Moscú, Rusia: Progreso.
- Kosik, K. (1985). *Dialéctica de lo concreto*. CDMX, México: Enlace/Grijalbo.
- Khun, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios (213). CDMX, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lapin, P. F. (1986). *Sobre el papel de la hipótesis en las investigaciones históricas*. En Plascencia A. (Comp.) *Metodología de la investigación histórica*. CDMX, México: Ediciones Quinto Sol.
- López, F. (Julio- diciembre, 2011). *El Giro Lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea*. Revista Mañongo, Vol. XIX, (37).
- Mises, L. (von). (1964). *Teoría e Historia*. CDMX, México: Ediciones Colofón.
- Novack, G. (1977). *Para comprender la historia*. Bogotá, Colombia: Pluma.
- Prigogine, I. (1988). *Entre le temps et l'éternité*. París, Francia: Fayard.

Rorty, R. (1991). Essays on  
Heidegger and others:  
philosophical papers.  
Cambridge Press.

Sánchez, A. (1985). Filosofía de la  
praxis. CDMX, México:  
Enlace Grijalbo.

Vilar, S. (1997). La nueva  
racionalidad. Comprender la  
complejidad con métodos  
transdisciplinarios.  
Barcelona, España: Kairós.

Villoro, L. (1989). Creer, saber,  
Conocer. CDMX, México:  
Siglo XXI.



***Luis de Madrazo y sus alumnos del curso 1887-1888.***

Autor: Anónimo

Técnica: Albúmina sobre papel fotográfico. 1887 - 1888

Copyright de la imagen Museo Nacional del Prado

# APUNTES SOBRE EL ESTUDIO DE LA COSMOGRAFÍA EN EL SIGLO XIX

\* Dafne Evelia Reyes Guerra

## INTRODUCCIÓN

Las mujeres y los hombres de ciencia que han colaborado en la construcción de este país permanecen en su mayoría anónimos, es por eso que la intención de esta tarea consiste en arrojar luz sobre el trabajo, en ocasiones de toda una vida, de uno de estos estudiosos, considerado el máximo geógrafo del Porfiriato: Antonio García Cubas.

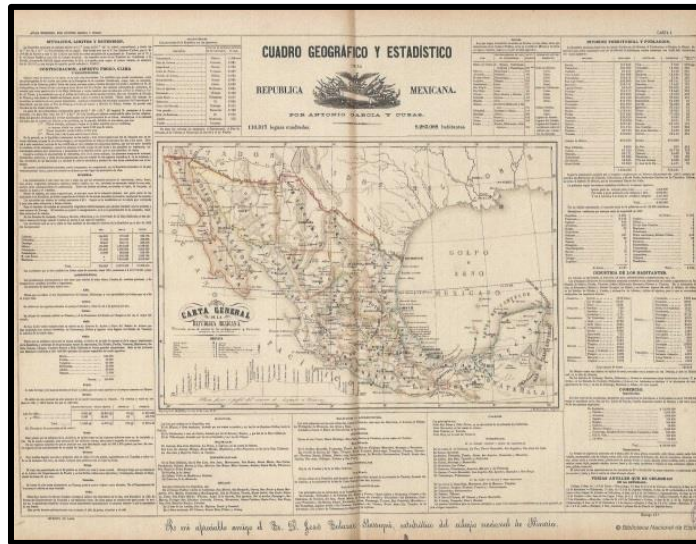
Desde la época del Presidente Benito Juárez, quien dirigió al país de 1857-1872, García Cubas logró destacarse por sus aportes detallados a la Geografía de México con sus contribuciones a la cartografía del país. En su amplia producción intelectual destacan el *Atlas Geográfico Estadístico e Histórico de la República Mexicana* (1858) y la *Carta General de la*

*República Mexicana* (1863), editando posteriormente en 1869 el *Curso Elemental de Geografía Universal*. Como se puede observar en las imágenes digitalizadas los materiales que se utilizaban, en este caso los mapas, poseían una baja calidad que no permitía distinguir con claridad los elementos naturales de la parte del territorio que representaban (Moncada y Herrera, 2012); lo cual constituía un problema tanto para el docente como para los alumnos al no contar con materiales didácticos adecuados.

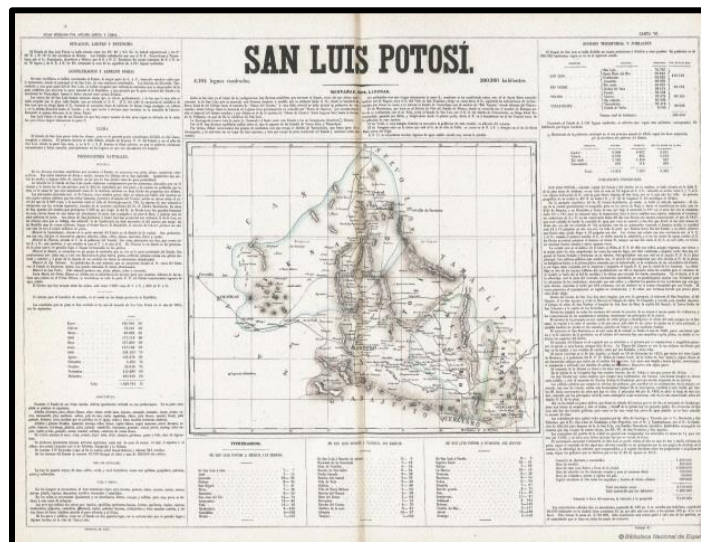
### \*Nota de la autora:

**Dafne Evelia Reyes Guerra**  
Doctora en Gestión Educativa.  
Centro de Investigación para la  
Administración Educativa.  
Integrante de la Red de  
Investigadores Educativos de San  
Luis Potosí a partir del 5 de Febrero  
de 2009. Correo electrónico:  
dreyes@beceneslp.edu.mx





*Cuadro Geográfico y Estadístico de la República Mexicana de Antonio García Cubas.*  
<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000001664>



*El Estado de San Luis Potosí. Antonio García Cubas.*  
<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000001664>

Los primeros documentos probablemente fueron estudiados en la Escuela Normal para Profesores de San Luis Potosí, según el Reglamento para las Escuelas de

Instrucción Primaria del mismo Estado, fechado en el año de 1863. La forma en la que se diseñaban y se impartían las clases diarias de Geografía en la Escuela Normal,

usando estos mapas con la información que contenían, El estudio interdisciplinario que se realizaba de la Geografía en este tiempo se puede observar en la obra de Cirilo Gutiérrez (1894) llamada *Geografía elemental de América y especialmente de la República Mexicana, conteniendo nociones generales sobre cosmografía y geografía físico-política del globo*. En sus primeras páginas se anexa un oficio dirigido al autor por parte de la Secretaría de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en el que se comunica que la obra ha sido premiada y que se recomienda la aceptación de la misma para servir de texto de Geografía en las Escuelas Nacionales y Municipales. Tiene un total de 191 páginas y fue editado en México.

En el estudio de José Manuel Royo *Nueva geografía universal arreglada para los colegios americanos* (1873), se debe hacer notar que en este año se imprimió la séptima edición del texto y se podía encontrar tanto en Cartajena como en París. Menciona en el texto que es doctor en

utilizaban la memorización como técnica de aprendizaje.

Medicina y autor de obras didácticas y literarias.

Al iniciar el libro se encuentran consejos para los maestros en los que se les indica la importancia de que los alumnos conozcan y manejen los mapas. Les señalaba la forma de enseñar las lecciones, mediante preguntas y respuestas. Sugiere un juego con fichas que se colocan sobre un lugar en específico (país, mar, golfo, etc.) y si aciertan la respuesta van ganando las fichas y al final las cuentan para ver quien tiene una mayor cantidad. En lo referente a la Cosmografía inicia presentando definiciones matemáticas, como por ejemplo del vértice del ángulo, la circunferencia y los radios. La primera edición apareció en 1822 y la 13ª en 1922. Es una obra extensa con 504 páginas y el autor es de origen colombiano.

El texto de Juan Nepomuceno Almonte *Catecismo de geografía para el uso de los establecimientos de instrucción pública de México* (1840) contiene definiciones de lo

que es la geografía y las “tres grandes divisiones de esta ciencia: geografía matemática o astronómica, la geografía física o natural y la geografía propiamente dicha”. (Almonte, 1840:1). Este texto es de origen mexicano y consta de 300 páginas.

El libro de Cristóbal de Reyna *Geografía universal, descripción*

*pintoresca y abreviada de todos los países del mundo* (1876). Este documento menciona que incluye 10 mapas y 1, 405 grabados “que ilustran y amenizan la narración precedida de algunas ideas de Geografía astronómica”. Este libro es español y tiene 733 páginas.



Paisaje lunar. Fuente: De Reyna, Cristóbal. (1876) *Geografía universal, descripción pintoresca y abreviada de todos los países del mundo*. p. 21.

Estos son algunos ejemplos de la inclusión de la Cosmografía en el estudio de textos de Geografía. Estos documentos se encuentran digitalizados por la Universidad Autónoma de Nuevo León en su Colección Libro Antigo, por lo que son de fácil acceso.

Otro texto es el *Curso Elemental de Geografía Antigua y Moderna* (1845) de M. Letrone. Este documento comienza enfatizando la importancia de la observación a simple vista del cielo nocturno y la belleza que éste encierra. Menciona el movimiento de la Tierra y los

astros, la salida y puesta del sol, la luna y las estaciones. Señala los movimientos de la Tierra, sobre su propio eje y alrededor del sol, el primero en 24 horas y el segundo en 365 días y 6 horas. Como lo menciona su portada, este texto fue traducido del francés al castellano en 1830, editado en Madrid y “considerablemente aumentado”, tiene 329 páginas.

## METODOLOGÍA

La manera en la que se diseñó este trabajo permitió establecer el problema de investigación que comprende el paradigma, el enfoque, los métodos seleccionados, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la forma de registrarlos, su análisis y validación. El problema de investigación fue el siguiente: ¿Cuáles fueron las nociones de Cosmografía que se añadieron al curso Elemental de Geografía Universal (1869) de Antonio García Cubas y por qué? La indagación histórica obtiene un carácter científico en el siglo XVIII con la

El vocabulario especializado de la disciplina forma parte distintiva de estos materiales en los cuales la cantidad de contenidos por enseñar era amplia utilizando en la gran mayoría de los textos el método del catecismo en los que se planteaban preguntas para que el estudiante ofreciera las respuestas determinadas previamente.

incorporación del método científico (Fusco, 2009).

El paradigma de investigación en el que se desarrolló este trabajo es el hermenéutico interpretativo, también llamado paradigma cualitativo. Este paradigma se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

La hermenéutica es la ciencia y arte de la interpretación para

determinar el significado exacto de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento. La hermenéutica es la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. Se apoya en la interpretación heurística entendida esta como la ciencia de Permitieron efectuar el análisis de los mismos y obtener las conclusiones parciales que se presentan al final de este documento. La recolección de datos bibliográficos se efectuó por medio

## EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

El conocimiento científico en las escuelas del México del siglo XIX es un tema que permite tener una mayor visión de lo que ha sido su desarrollo. La inquietud de muchos hombres y mujeres de la época por impulsar nuevas ideas acordes a los tiempos de cambio que se vivían a nivel mundial determina que, en unas regiones antes y en otras después se buscaran respuestas diferentes a las que daba la fe, ya que hasta antes de este tiempo,

descubrimiento. Esta investigación cumple con las funciones de descripción, clasificación y explicación de cuándo, cómo, dónde y por qué ocurrieron los hechos.

La indagación bibliográfica permitió consultar diversas fuentes tanto primarias como secundarias. Los documentos encontrados de fichas de trabajo en las que se concentró y permitió la elaboración de un resumen de la información obtenida que ha permitido comenzar a dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio del trabajo.

durante la Colonia, y hasta la República Restaurada (1867) la Iglesia mantenía el control de la educación elemental (Moncada y Escamilla, 2012).

La definición de método científico:

Es aquel conocimiento que esta guiado por principios lógicos, estructurado por conclusiones, fundamentos y leyes. Se caracteriza por ser verificable, metódico, sistemático y capaz de elaborar predicciones en el campo de lo comprobable. En el desarrollo de Ingeniería, el conocimiento científico

también es importante, ya que si algo es importante en este campo es la base teórica. Además las la solución de problemas. (Universidad Nacional Autónoma de México, s.f.)

características de este conocimiento (metódico y sistemático) dan estructura a

A partir del siglo XVIII, con la creciente especialización científica que da lugar a la aparición de nuevas ciencias y con los cambios en las teorías y métodos científicos, el número de obras de este tipo aumenta significativamente. Durante el siglo XIX, son muchos los científicos que aportan obras importantes. Cuvier, Humboldt, Ritter, Lyell, Darwin, Comte y otros muchos realizaron aportes significativos.

Debido a la constante presencia de la Geografía en los planes de estudio y a su notoriedad, esta ha sido una disciplina que ha contribuido a la difusión de los conocimientos científicos, realizando al mismo tiempo, como las otras disciplinas, funciones ideológicas importantes. Por medio de la Geografía la población escolarizada ha recibido

tradicionalmente la mayor parte de los conocimientos acerca de la posición de la Tierra en el Universo, sobre la distribución física de nuestro planeta, los accidentes que existen en su superficie, el clima, los pueblos que la habitan y las particularidades de los diferentes continentes y países (Capel, 1989).

Luis González y González, mencionado por Azuela y Guevara (1998, pp. 77) afirma que “antes de los años ochenta, nadie hacia historia del desarrollo científico”. En las últimas décadas del siglo XIX, México vivió un momento de auge en el desarrollo de su actividad científica: se formaron sociedades especializadas, las publicaciones se multiplicaron; aparecieron las primeras instituciones de investigación y los hombres de ciencia se convirtieron en

profesionales. Los primeros trabajos realizados por científicos y publicados en su mayoría por la Secretaría de Fomento, Ministerio al que pertenecía la mayoría de las

instituciones científicas de la época. Se buscó incluso, reeditar trabajos elaborados durante la Colonia y en los primeros años del siglo XIX.

## LA GEOGRAFÍA DE ANTONIO GARCÍA CUBAS EN EL SIGLO XIX



Antonio García Cubas.

Los aportes sobre Cosmografía que realizó Antonio García Cubas en su texto *Curso Elemental de Geografía Universal* editado en el siglo XIX, fueron producto del estudio interdisciplinario que consideró importante añadir nociones de esta parte de la Astronomía que involucra conceptos de física y matemáticas en la enseñanza de la Geografía impartida en las escuelas

de la República Mexicana. Esta forma de estructurar los cursos de Geografía era común entre los estudiosos de la disciplina.

Luz Elena Galván Lafarga (2003) sostiene que el desarrollo de la historiografía “posmoderna” ha centrado su atención en el descubrimiento, entre otros, de las biografías y en este trabajo de investigación se mencionan algunos aspectos sobresalientes de un geógrafo e historiador destacado en México, el Ingeniero desde el año de 1865: Antonio García Cubas (1832-1912). Entre sus aportes se encuentran el *Atlas Geográfico Estadístico e Histórico de la República Mexicana* (1858), el cual aportó conocimientos sobre las características físicas del país el

cual se complementó con la *Carta General de la República Mexicana* (1863). García Cubas está unido por sus estudios geográficos a Humboldt, Orozco y Berra y Boturini. (UNAM, s.f.) Su trabajo, *The Republic of Mexico in 1876. A Political and ethnographical Division of the Population, Character, Habits, Customs and Vocation of its Inhabitant*, fue de las primeras publicaciones mostradas en el extranjero en donde se muestra un México establecido, después del desequilibrio político que hubo en el país.

En el reglamento para las Escuelas de Instrucción Primaria del Estado de San Luis Potosí con fecha 30 de marzo de 1863 se menciona que la clasificación de los Profesores será de 1º, 2º 3º y 4º orden; para los de 1er orden sustentarán el examen de Nociones de Geografía Física especializando la del país y el autor que servirá de texto tanto a profesores como a alumnos será la Geografía de García Cubas.

Este autor elaboró un *Curso Elemental de Geografía Universal*,

dispuesto con arreglo a un nuevo método que facilite su enseñanza en los establecimientos de instrucción de la República y precedido de las nociones indispensables de Geometría para el estudio de esta ciencia. Este libro se publicó por primera ocasión en 1869 con un total de 466 páginas, el texto editado en 1880 tiene 415, sin incluir las figuras que se encuentran en 6 láminas. En total fue reeditado ocho veces hasta 1910. Son muchos los datos que aporta el libro. Continúa con la tradición de la Ilustración del saber enciclopédico en el que la memorización era parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje. García Cubas define la Geografía como la ciencia que trata de la descripción de la tierra, y se divide en tres partes: en geografía astronómica, matemática o cosmografía, geografía física y geografía política, civil o descriptiva detallando cada una de ellas. (pp. 27-28)

La Cosmografía fue parte de este documento, a la que el autor considera “ciencia de las maravillas



celestes” (p. V) y que se define como parte de la astronomía que trata de la descripción del cosmos o universo, utilizando conceptos básicos de la física y las matemáticas. En las primeras 10 páginas de su texto aparece la Introducción al mismo, posteriormente le siguen 6 lecciones sobre Nociones de Geometría. La Cosmografía fue parte de este documento, a la que el autor considera “ciencia de las maravillas celestes” (p. V). Las lecciones 7 a la 24, que constituyen la Primera parte, corresponde a la Cosmografía y cita a Platón: “No entre aquí el que ignora la Geometría”. Define términos como el Universo, los astros, que dice, se dividen en estrellas fijas y planetas, la tierra, el sol, el espacio; la clasificación de los cuerpos: luminosos, opacos, traslúcidos o transparentes. El libro contiene imágenes que ilustran los que ahí se expone, como por ejemplo un termómetro o una esfera armilar. Según Moncada (1999) “el estudio académico de la Geografía fue promovido en México por las autoridades españolas a finales del

periodo colonial. La institucionalización de la Geografía en el Colegio de Minería tuvo lugar durante el siglo XIX”. Como dato histórico se puede mencionar que Luis G. León (1911) señala que los precursores de la Astronomía moderna en México en el siglo XVIII fueron el padre D. José Antonio Alzate y D. Joaquín Vázquez de León y señala al Ingeniero Antonio García Cubas como uno de los mexicanos que “hayan mantenido el fuego del amor por la Astronomía”, campo que abrió Galileo inventando el antejo en 1610.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Durante su estancia en la Universidad de Padua, Galileo comenzó a estudiar astronomía. Su primera contribución ocurre en 1604, y se relaciona con la aparición, a simple vista, de una “estrella nueva” en el cielo. Esto suele suceder cuando estalla una supernova, que aparece como una estrella muy brillante durante unos cuantos días. En 1609, y como consecuencia del descubrimiento de las lentes en Holanda, Galileo construye su primer telescopio. (Benítez, citada por Marquina, 2009). Galileo descubrió los satélites de Júpiter, las manchas solares y la rotación del Sol, las fases de Venus, las montañas y valles de la Luna y las estrellas de la Vía Láctea. (Sánchez y Cuevas, 2009).

En 1863 se instituyó el Observatorio Astronómico Nacional, cuya sede se encontraba en el antiguo Castillo de Chapultepec y lo dirigía Francisco Díaz Covarrubias. El paso de Venus por el Sol, el 8 de diciembre de 1874 fue el origen de un viaje a Japón dirigido por Díaz Covarrubias, los Ingenieros Francisco Jiménez Agustín Barroso, Manuel Fernández Leal y Francisco Bulnes. (Trabulse, 1994).

Las sociedades geográficas fueron relevantes y efectuaron acciones que permitieron la comunicación de

ideas y sucesos no solo los sucedidos en el país, también permitieron el intercambio entre pares de otros continentes. El apoyo económico que se requería para efectuar compras de materiales e instrumentos idóneos para el estudio de la Astronomía se efectuó por dos medios, el primero con aportes de los gobernantes en turno y también por mecenas que, a lo largo de la historia siempre han existido protegiendo a los artistas y científicos.



Comisión Científica Mexicana que fue al Japón en 1874. Los progresos de la Astronomía en México desde 1810 hasta 1910. Memoria presentada por Luis G. León. <https://archive.org/stream/b24865515#page/n5/mode/2up>

## CONCLUSIONES PARCIALES

Hasta el momento se han podido contrastar los contenidos de cinco textos de Geografía de la época con el de García Cubas. En todos ellos aparece la Cosmografía como parte importante del texto, de hecho inician su estudio con estos aportes que se consideran introductorios y muy necesarios. El estudio interdisciplinario de la Geografía permite considerar otras ciencias en la enseñanza y el aprendizaje de la misma. De entre los textos existentes se menciona la Geografía de García Cubas para su estudio en la Escuela Normal y se puede suponer que los textos utilizados eran el *Atlas Geográfico Estadístico e Histórico de la República Mexicana* publicado en 1858, y la *Carta General de la República Mexicana* de 1863, ya que el *Curso Elemental de Geografía Universal* se editó hasta 1869. En los círculos académicos del país e incluso del extranjero se reconoció su labor en favor del desarrollo científico del país, y considerando importante el apoyo a la educación de los jóvenes

mexicanos elaborando cursos como el de *Historia de México* valorado como texto escolar durante años. Al realizar una revisión de cinco textos sobre Geografía editados en el siglo XIX podemos identificar el estudio de la Cosmografía en todos ellos, como tema introductorio en el que las Matemáticas son parte importante.

## Discusión

La selección de algunos de los libros que se utilizaron en las escuelas del país permite descubrir los temas que se impartían en las aulas, los materiales y recursos que se empleaban y la variedad de textos, tanto extranjeros como nacionales de que se podía disponer. Algunos estudiosos de este tema como José Omar Moncada Maya e Irma Escamilla Herrera (2012) realizan una crítica a los libros editados en este tiempo la cual se centra en que la mayoría de ellos se enseñaba sin utilizar imágenes que los acompañaran fomentando un conocimiento totalmente memorístico. De igual forma se considera que eran obras muy

extensas y el contenido superior a los conocimientos que los niños y jóvenes tenían en ese momento, también se destaca que un mismo texto podía utilizarse en diferentes niveles educativos y que muchos de los autores no eran docentes por lo que no tenían conocimientos de pedagogía. A pesar de estos señalamientos, el progreso de la educación durante este periodo sentó las bases de su desarrollo posterior. La paz de Porfiriato permitió el progreso de la educación y la cultura de nuestro país.

## BIBLIOGRAFÍA

Almonte, J. (1840). *Catecismo de geografía para el uso de los establecimientos de instrucción pública de México*. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013422/1080013422.html>

Azuela, L. y Guevara R. (1998). *La ciencia en México en el siglo XIX: Una aproximación historiográfica*. Recuperado de

[asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/337/335](http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/337/335)

Capel H. (1989). Historia de la Ciencia e Historia de las Disciplinas Científicas. *Cuadernos Críticos de Geografía Humana*. Año XII. (84). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/geo84c.htm>

Fusco, G. (Enero- junio, 2009). La investigación histórica, evolución y metodología. *Revista Mañongo*. Vol. XVII, (32), 229-245. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo32/art11.pdf>

Galván, L. (2003). Debates, enfoques y paradigmas teóricos. En Galván, L. (Coords.) *Historiografía de la Educación en México*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v10.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v10.pdf)

García, A. (1856). *Atlas geográfico, estadístico e histórico d*

- e la República Mexicana formado con permiso del Ministerio de Fomento. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000001664>
- García, A. (2018). *Cuadro Geográfico y Estadístico de la República Mexicana*. Recuperado de <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000001664>
- García, A. (1880). *Curso Elemental de Geografía Universal*. CDMX, México: Antigua Imprenta de Murguía. Recuperado de <https://cd.dgb.uanl.mx/handle/201504211/13498>
- García, A. (s.f.). (2018). *Biografía Antonio García Cubas*. Recuperado de [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio\\_g/garcia\\_cubas.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_g/garcia_cubas.htm)
- Gutiérrez, C. (1894). *Geografía elemental de América y especialmente de la República Mexicana, conteniendo nociones generales sobre cosmografía y geografía físico-política del globo*. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013420/1080013420.html>
- León, L. (2018). *Memoria. Los progresos de la Astronomía en México desde 1810 hasta 1910*. Recuperado de <https://archive.org/stream/b24865515#page/n5/mode/2up>
- Letrone, M. (Trad. Atanasio Villacampa). (1845). *Curso elemental de geografía antigua y moderna*. Madrid, España: Imprenta de D. Ignacio Boix. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=14de9SX\\_C2IC](https://books.google.com.mx/books?id=14de9SX_C2IC)
- Marquina, J. (2009). Galileo Galilei. *Revista Ciencia, Vol. 60, (1), 123-133*. Recuperado de [http://www.amc.edu.mx/amc/0003\\_Ciencia75\\_V3.pdf](http://www.amc.edu.mx/amc/0003_Ciencia75_V3.pdf)
- Moncada, J. (1999). La profesionalización de la

- Geografía mexicana durante el siglo XIX. *Eria*, (48), 63-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=34885>
- Moncada y Escamilla (2012). *Los libros de Geografía en el México del siglo XIX. Ayudando a construir una nación.* Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-31.html>
- Royo, J. (1873). *Nueva geografía universal arreglada para los colegios americanos.* Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022321/1080022321.html>
- Sánchez, B. y Cuevas S. (Julio-septiembre, 2009). El telescopio y su historia. *Ciencias* (95), 28-31. Recuperado de <http://www.revistaciencias.unam.mx/images/stories/Articles/95/B1/Galileo%20y%20el%20telescopio.pdf>
- Trabulse, E. (1994). *Historia de la Ciencia en México.* CDMX, México: Fondo de Cultura Económica/ CONACYT.
- Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.) *Método científico y sus etapas. Conocimiento científico.* Recuperado de <http://www.ingenieria.unam.mx/~guiaindustrial/solucion/info/3/3.htm>



REVISTA DIGITAL DE LA FACULTAD DE HISTORIA

Facultad de Historia  
Universidad Veracruzana  
Apartado postal 91026  
Francisco Moreno s/n, Col. Ferrer Guardia  
Xalapa, Veracruz, México  
[revistaaión@outlook.com](mailto:revistaaión@outlook.com)