



HISTORIA AGENDA

Tercera época marzo de 2013

22 aniversario
1991-2013

H ISTORI A AGEND

HistoriAgenda

Tercera época
Núm. 26
(octubre 2012-marzo 2013)

Directora

Lucía Laura Muñoz Corona

Director fundador

Miguel Ángel Gallo

Coordinación de la edición

Jesús Nolasco Nájera

Editores

Alejandro García Neira
David Placencia Bogarín

Consejo Editorial

Carmen Calderón Nava
Arturo Delgado González
Miguel Ángel Gallo Tirado
Jesús Nolasco Nájera
Raquel Patiño Neri
Humberto Ruiz Ocampo
Sergio Valencia Castrejón

Diseño Gráfico y Editorial

Mercedes Olvera Pacheco

Corrección

Lilia Cervantes Arias

HistoriAgenda es una publicación semestral. El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Secretaría de Comunicación Institucional. Los contenidos de los textos publicados son responsabilidad de sus autores. Los comentarios o colaboraciones se reciben en miangati@hotmail.com, historia_agenda2013@outlook.com y al teléfono: 56 22 00 25.

PRESENTACIÓN	5
TEORÍA	7
• La objetividad del conocimiento histórico <i>Carlos Pereyra</i>	7
• Las voces de la historia <i>Ranabir Guba</i>	11
PROBLEMAS DEL MUNDO ACTUAL	21
• Historia y lecciones del neoliberalismo <i>Perry Anderson</i>	21
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	29
• Los siete saberes necesarios para la educación del futuro <i>Edgar Morin</i>	29
• Una perspectiva cognitiva <i>Mario Carretero</i>	33
OFICIO DEL HISTORIADOR	39
• Elogio de la escritura <i>José Enrique Ruiz-Domènec</i>	39
HISTORIARTE	45
• Ciudad de México, urbanismo, arquitectura y religión desde sus orígenes hasta la Colonia <i>Alejandro Ortiz López</i>	45
COLABORACIÓN DE LOS PROFESORES	53
• Realidades comunes. Soldados polacos en la revolución haitiana (1802-1804), e irlandeses en la guerra de México con los EUA (1847-1848) <i>Dolores Hernández Guerrero</i>	53
• La sociología civilizatoria de Norbert Elías <i>Jesús Nolasco Nájera</i>	65
• Alguien tiene que ceder <i>Laura Favela</i>	71
QUEHACER HISTÓRICO	81
NUESTRO ILUSTRADOR (Fotografías históricas)	



PRESENTACIÓN

Tengo en mis manos el primer número de *Historiagenda*. Está fechado en abril de 1991. Han pasado desde entonces nada menos que 22 años. Todos hemos cambiado, seguramente muchos docentes actuales apenas cursaban la preparatoria o el CCH o incluso la secundaria, seguramente algunos colegas ya no están con nosotros.

En esta presentación del número de aniversario que hemos preparado para tí, estimado docente del Área Histórico Social, decidimos reproducir cómo presentó la revista, un folletito tamaño media carta de 38 páginas, el doctor José Bazán Levy, entonces director de la DUACB.

Editorial:

Por qué estamos aquí

Es costumbre manifestar en el primer número de una publicación sus razones y propósitos. Los nuestros se resumen en el deseo de contribuir a la creación de un ambiente académico.

Por ambiente académico entendemos de manera concreta la conversación entre los profesores, las preguntas que les hacen los alumnos, los libros de nuestras Bibliotecas, las costumbres de encuentro y de producción, los materiales que imprimimos, las semanas académicas, los foros, las decisiones de los Consejos Académicos, el análisis comunitario de los planes de trabajo de las áreas, en una palabra, todo cuanto colabora al intercambio de información, de ideas, de perspectivas intelectuales y universitarias entre profesores.

La existencia de un ambiente académico intenso condiciona nuestro desarrollo institucional inmediato y lo hará seguramente en mayor grado en el futuro próximo. ¿Cómo podríamos crecer cada uno sin la solidaria interacción con los compañeros y cómo podría hacerlo el Colegio sin el crecimiento académico de muchos?

Nos quejamos con frecuencia en razón de la distancia y de la dispersión que burla y desmenuza muchos de nuestros mejores esfuerzos académicos: cinco planteles en la áspera geografía de nuestra zona metropolitana, ricos pero no siempre capaces de sumar sus aportaciones.

A hacer surgir y a fortalecer las relaciones académicas entre profesores quiere contribuir Historiagenda difundiendo lo que en cada Plantel y en el centro del Colegio se hace, en las áreas y en los Consejos, pero también en el ámbito universitario y cultural del país. Queremos así construir con todos el ambiente que requerimos.

Historiagenda es una publicación de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato.

José Bazán Levy

Poco habría que agregar a la lucidez de aquel texto, y en todo caso lo que falta es precisamente el compromiso que desde aquí asumimos para que *Historiagenda* cumpla esos objetivos y otros nuevos de acuerdo a los tiempos que corren.

Para este número especial de aniversario 22, hemos hecho dos selecciones: una impresa y otra en línea, con textos que contienen los artículos que consideramos han sido los más destacados que se han publicado en nuestra revista.

La hemos ilustrado con un conjunto de fotos históricas, tanto de nuestro país como del mundo, que seguramente te gustarán y utilizarás en tu quehacer cotidiano.

Miguel Ángel Gallo T.

LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ¹

Carlos Pereyra

RESUMEN

Del destacado profesor y filósofo Carlos Pereyra, tenemos este pequeño texto donde se cuestiona el problema de la objetividad del conocimiento histórico. Está redactado en 11 puntos en los que analiza el problema. Destaca el último de ellos, que aquí reproducimos: “El historiador toma partido, es parcial, y por lo tanto no es objetivo. Este es uno de los argumentos más frecuentes contra la objetividad de la historia. Y sin embargo carece de legitimidad. En primer lugar es imposible para el historiador sustraerse, olvidar sus propias convicciones teóricas. Pero sí sigue un método riguroso, no está faltando a la verdad científica. Recuérdese que lo opuesto a parcialidad es imparcialidad, más no objetividad.”

PALABRAS CLAVE: historia, objetividad, historiador, teoría

ABSTRACT

In this small book, by renowned professor and philosopher Carlos Pereyra, the problem of objectivity in historic knowledge is brought into question. This problem is discussed in eleven points. The last one of them is quite remarkable:

“The historian takes sides, he’s partial, and thus, not unbiased. This is one of the most frequent reasoning against objectivity in history. And yet it lacks legitimacy, especially because it’s impossible for the historian to escape from or forget his own theoretical beliefs. But if he follows a rigorous method, he won’t be scientifically untruthful. Impartiality, and not objectivity, is that which opposes to partiality.”

KEY WORDS: history, objectivity, historian, theory

Carlos Pereyra

Fue un agudo analista político que escribió artículos en distintos periódicos sindicales y partidistas. Publicó tres libros en vida: Política y violencia (1973), Configuraciones: teoría e historia (1979) y El sujeto de la historia (1984). En 1980 publicó, como coordinador y articulista principal, el libro Historia ¿para qué?, en donde aparecen un ensayo del mismo nombre escrito por él.

Contra la objetividad de la historia se han utilizado uno o varios de los argumentos siguientes:

1. Al historiador le está vedada la observación directa de su objeto de investigación, pues éste ya es el pasado. Por eso mismo sólo hay posibilidad de interpretaciones conformadas por documentación fragmentaria, los testimonios sesgados y los prejuicios ideológicos de aquellos que compilaron la información.

¹ Carlos Pereyra, “La objetividad del conocimiento histórico”, en *Anuario de Filosofía*, 1981-1987. Año 2, núm. 2, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1985, pp. 267-280.

2. Buena parte de estos argumentos provienen de pensadores que desconocen la complejidad del trabajo del historiador, ya que éste no sólo investiga en las fuentes, sino que las somete a un proceso científico de crítica o de cualquier científico.
3. Se argumenta también que una vez contando con las fuentes, y cuando el historiador trata de establecer las relaciones entre los datos aislados, se abandona el terreno “objetivo” de la historia. Es decir, las relaciones que según el historiador existen entre los fenómenos son creación suya. Con este planteamiento se achaca a la historia un problema que es real, pero que tampoco es exclusivo de ésta, sino común a todas las ciencias, pues ¿no buscan todas plantear teóricamente las relaciones entre los hechos?
4. El historiador, por ser un individuo como todos los demás, se ubica en cierta sociedad, en determinada época y tiene sus propias creencias religiosas, filosóficas, políticas, sus propias aspiraciones; además, pertenece a cierta clase social. Por lo tanto, se dice, el historiador no puede ser objetivo, ya que todos los aspectos mencionados influyen en su visión de la propia historia. Pero éstas no son ideas propias de la ciencia, sino del sentido común, son las “opiniones” que puede tener cualquier persona. El historiador, cuando escribe historia, tiene que pensar científicamente y por lo tanto, desterrar, en lo posible, las opiniones del “sentido común”, exactamente como lo hace cualquier científico.
5. Se dice también que el historiador no puede estudiar el pasado, puesto que juzga con las ideas del presente. Sin embargo, uno de los tantos logros de la historia científica ha sido el de poder reconstruir a veces admirablemente, el ambiente político, económico e intelectual del pasado, llegar a pensar como pensaban los hombres del pasado.
6. También se argumenta que el proceso histórico es tan complejo, que necesariamente todas las versiones serán parciales en un doble sentido: porque sólo toman uno o varios aspectos de la realidad (jurídicos, políticos, culturales, etc.) y porque al usar fuentes más o menos diversas y teorías distintas o contrapuestas, las conclusiones serán diferentes. Aquí hay que aclarar que hacer hincapié en algún aspecto, y por tanto en un fragmento de la realidad no significa falta de objetividad, puesto que lo interpretado puede ser correcto. Por otro lado, hay una serie de acuerdos acerca del método de historiar, que se respetan independientemente de la teoría del historiador. Por ejemplo, verificar y criticar las fuentes. Así pues, el historiador no necesariamente está equivocado por practicar cierta teoría. La objetividad del conocimiento tiene que ver con la lógica de la explicación, no con la índole de las demás formas del discurso. El historiador toma partido, es parcial, y por lo tanto no es objetivo. Este es uno de los argumentos más frecuentes contra la objetividad de la historia. Y sin embargo carece de legitimidad. En primer lugar es imposible para el historiador sustraerse, olvidar sus propias convicciones teóricas. Pero si sigue un método riguroso, no está faltando a la verdad científica. Recuérdese que lo opuesto a parcialidad es imparcialidad, mas no objetividad. Contra la objetividad de la historia se han utilizado uno o varios de los argumentos siguientes:
7. Al historiador le está vedada la observación directa de su objeto de investigación, pues éste ya es el pasado. Por eso mismo sólo hay posibilidad de interpretaciones conformadas por documentación fragmentaria, los testimonios sesgados y los prejuicios ideológicos de aquellos que compilaron la información. Buena parte de estos argumentos provienen de pensadores que desconocen la complejidad del trabajo del historiador, ya

que éste no sólo investiga en las fuentes, sino que las somete a un proceso científico de crítica o de cualquier científico.

8. Se argumenta también que una vez contando con las fuentes, y cuando el historiador trata de establecer las relaciones entre los datos aislados, se abandona el terreno “objetivo” de la historia. Es decir, las relaciones que según el historiador existen entre los fenómenos son creación suya.





LAS VOCES DE LA HISTORIA*

Ranahit Guha

RESUMEN

El historiador hindú presenta este texto sensacional, donde plantea con claridad su famosa teoría de la “historia subordinada”, es decir, la de los explotados, en este caso el pueblo hindú, sometido por el colonialismo y la necesidad de edificar una nueva historia, asentada sobre nuevas “voces”, no sólo de los pueblos oprimidos, sino de los sectores sociales tradicionalmente ignorados por la ciencia histórica.

El último párrafo de esta selección es altamente significativo: “Todo lo que se puede decir en este punto es que el derrocamiento del régimen de la narratología burguesa será la condición de esta nueva historiografía sensibilizada ante la sensación contenida de desespero y determinación en la voz de las mujeres, la voz de la subalternidad desafiante comprometida a escribir su propia historia.”

PALABRAS CLAVE: estatismo, Estado, burgues, institucionalismo, historiografía

ABSTRACT

The Indian historian presents this extraordinary work, where he clearly puts forth the famous theory of the “subordinate history”, the history of the exploited ones (the Indian people subdued by colonialism), and the need to construe a new history, based on new “voices”, not just of oppressed peoples, but of those social groups traditionally ignored by the historical science. The last paragraph is particularly accurate:

“All that one can say in this respect is that overthrowing the bourgeois narratology regime shall be the requirement of this new historiography, sensitized unto the restrained despair and determination of women’s voices, the voice of the defying subordinateness, committed to write its own history.”

KEY WORDS: statysm, state, bourgeois, institutionalism, historiography

Ranahit Guha

Es uno de los historiadores indios más conocidos.

Pertenece al llamado grupo de estudio de los subalternos.

Autor de varios libros de historia, historiografía y política. Su obra acerca de la insurrección campesina en la India colonial es considerada como clásica. Un libro sumamente conocido de este autor es *Las voces de la Historia*.

Hay expresiones en muchos idiomas, no sólo en los de la India, que hablan de acontecimientos y hechos históricos. Estas expresiones se consideran de sentido común y se da por supuesto que los miembros de las respectivas comunidades lingüísticas las comprenden. Sin embargo, la corteza del sentido común comienza a resquebrajarse en cuanto se pregunta qué significa el adjetivo “histórico” en estas expresiones. Su función es, evidentemente, la de consignar determinados acontecimientos y determinados hechos a la historia. Pero, en primer lugar, ¿quién los elige para integrarlos en la historia? Porque está claro que se hace una cierta discriminación —un cierto uso de valores no especificados y de criterios implícitos— para decidir por qué un acontecimiento o un acto determinados deben considerarse históricos y no otros. ¿Quién lo decide, y de acuerdo con qué valores y criterios? Si se insiste lo suficiente en estas preguntas resulta obvio que en la mayoría de los casos la autoridad que

* Tomado de Ranahit Guda, *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Barcelona, Edit. Crítica, 2002, pp. 17-32.

hace la designación no es otra que una ideología para la cual la vida del Estado es central para la historia. Es esta ideología, a la que llamaré “estatismo”, la que autoriza que los valores dominantes del Estado determinen el criterio de lo que es histórico.

Por esta razón puede decirse que, en general, el sentido común de la historia se guía por una especie de estatismo que lo define y evalúa el pasado. Ésta es una tradición que arranca de los orígenes del pensamiento histórico moderno en el Renacimiento italiano. Para los grupos dirigentes de las ciudades-Estado del siglo XV, el estudio de la historia servía para la educación en materia de política y gobierno, indispensables para desempeñar su papel como ciudadanos y como monarcas. Es lógico, por ello, que para Maquiavelo, el intelectual más representativo de aquellos grupos, “el estudio de la historia y el estudio del arte de gobernar debieran ser esencialmente lo mismo”.¹

El ascenso de la burguesía en Europa durante los trescientos años siguientes hizo poco por debilitar este vínculo entre estatismo e historiografía. Por el contrario, tanto el absolutismo como el republicanismo tendieron a reforzarlo, de modo que, como todo estudiante sabe gracias a Lord Acton, en el siglo XIX la política se había convertido en el fundamento de la erudición histórica. No es menos importante el hecho de que por entonces el estudio de la historia se hubiese institucionalizado plenamente en la Europa occidental, y tal vez en menor grado en Inglaterra que en otros lugares a causa de la mayor madurez de la burguesía inglesa.

La institucionalización significaba en estas condiciones, primero, que el estudio de la historia se desarrollaba como una especie de “ciencia normal” en el sentido que le da al término Jun. Se integró en el sistema académico como un cuerpo de conocimientos laicos, con sus propios programas de estudio y sus cursos así como con una profesión dedicada por entero a su programación mediante la enseñanza y la publicación. En segundo lugar, adquirió ahora su propio lugar en el cada vez más amplio espacio público en el que el proceso hegemónico apelaba a menudo a la historia para materializarse en la interacción entre los ciudadanos y el Estado. Fue aquí, de nuevo, donde el estudio de la historia encontró

su público –un público de lectores creado por la tecnología de la imprenta–, consumidores ávidos de productos adaptados al gusto burgués por cualquier género de literatura histórica. En tercer lugar, fue esta literatura, desde los manuales escolares hasta las novelas históricas, la que ayudó a institucionalizar la investigación histórica al constituir la en una serie de géneros literarios imaginativos y discursivos equipados con sus propios cánones y narratologías. En conjunto, la institucionalización del estudio de la historia tuvo el efecto de asegurar una base estable al estatismo dentro de las disciplinas académicas y de promover hegemonía.

Fue, pues, como un conocimiento muy institucionalizado y estatista que los británicos introdujeron la historia en la India del siglo XIX. Sin embargo, en un contexto colonial, ni la institucionalización ni el estatismo podían representar lo mismo que en la Gran Bretaña metropolitana. Las relaciones de dominio y subordinación creaban diferencias sustanciales en ambos aspectos. La educación, el instrumento principal utilizado por el Raj² para “normalizar” el estudio de la historia en la India, se limitaba a una pequeña minoría de la población, y en consecuencia, el público lector era de escasa entidad, igual que la producción de libros y revistas. La institucionalización fue, por tanto, de poca ayuda para los gobernantes en su intento por conseguir la hegemonía. Significó, por el contrario, una simple medida para limitar este conocimiento a los miembros de la élite colonizada, que fueron los primeros en beneficiarse de la educación occidental en nuestro subcontinente.

El estatismo en la historiografía india fue una herencia de esta educación. La intelectualidad, sus proveedores dentro del campo académico y más allá de él, había sido educada en una visión de la historia del mundo, y especialmente de la Europa moderna, como una historia de sistemas de Estados. En su propio trabajo dentro de las profesiones liberales encontraron fácil acomodarse a la interpretación oficial de la historia india contemporánea como, simplemente, al de un Estado colonial. Pero había una falacia en esta interpretación. El consenso que facultó a la burguesía para hablar en nombre de todos los ciudadanos en los Estados hegemónicos de Europa era el pretexto usado por estos últimos para asimilarse

a las respectivas sociedades civiles. Pero tal asimilación no era factible en las condiciones coloniales en que un poder extranjero gobierna un Estado sin ciudadanos, donde es el derecho de conquista más que el consenso de los súbditos lo que representa su constitución, y donde, por lo tanto, el dominio nunca podrá ganar la hegemonía tan codiciada. En consecuencia, no tenía sentido alguno equiparar el Estado colonial con la India tal y como estaba constituida por su propia sociedad civil. La historia de esta última sobrepasaría siempre a la del Raj, y por consiguiente, a una historiografía india de la India le sería de escasa utilidad el estatismo.

La falta de adecuación del estatismo para una historiografía propiamente india deriva de su tendencia a impedir cualquier interlocución entre nosotros y nuestro pasado. Nos habla con la voz de mando del Estado que, con la pretensión de escoger para nosotros lo que debe ser histórico, no nos deja elegir nuestra propia relación con el pasado. Pero las narraciones que constituyen el discurso de la historia dependen precisamente de tal elección. Escoger significa, en este contexto, investigar y relacionarnos con el pasado escuchando la miríada de voces de la sociedad civil y conversando con ellas. Estas son voces bajas que quedan sumergidas por el ruido de los mandatos estatistas. Por esta razón no las oímos. Y es también por esta razón que debemos realizar un esfuerzo adicional, desarrollar las habilidades necesarias y, sobre todo, cultivar la disposición para oír estas voces e interactuar con ellas. Porque tienen muchas historias que contarnos —historias que por su complejidad tienen poco que ver con el discurso estatista y que son por completo opuestas a sus modos abstractos y simplificadores.

Permítaseme considerar cuatro de estas historias.³ Nuestra fuente es una serie de peticiones dirigidas a las comunidades locales de sacerdotes brahmanes en algunos pueblos del oeste de Bengala pidiendo la absolución del pecado de tribulación. El pecado, que se suponía demostrado por la propia enfermedad, exigía en cada caso unos ritos de purificación que sólo los brahmanes podían prescribir y realizar. La ofensa, tanto espiritual como patológica, se identificaba por el nombre o por el síntoma, o por una combinación de ambos. Había dos

casos de lepra, uno de asma y otro de tuberculosis, todos ellos diagnosticados según parece sin la ayuda y consejo de un especialista, que en aquellos momentos, en la primera mitad del siglo XIX, no debía estar fácilmente al alcance de los pobres rurales.

Los afligidos eran todos agricultores de casta, en la medida en que podemos deducirlo a través de sus apellidos. En el caso de uno de ellos la propia enfermedad indica la ocupación, ya que relacionaba los estragos de la lepra en su mano con el hecho de haber sido mordido por una rata mientras trabajaba en su arrozal. Nada podría ser más secular, más a ras de tierra, aunque no fuese del todo convincente como explicación de la enfermedad y, no obstante, la propia víctima lo interpretaba como un sufrimiento causado por alguna ofensa espiritual indefinida. ¿Qué es, se pregunta uno, lo que hace necesario que una enfermedad del cuerpo sea entendida como una disfunción del alma? Para contestar, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que una pregunta semejante difícilmente hubiera podido hacerse en la Bengala rural de aquella época. Con todo lo que había sucedido geopolíticamente hasta entonces para consolidar la supremacía británica, su órgano, el Estado colonial, resultaba aún limitado en su penetración de la sociedad india, incluso en esta región en que el proceso de colonización había ido más lejos. En tanto que tal penetración era una medida de las pretensiones hegemónicas del Raj, estaba claro que en algunos aspectos importantes no se había realizado.

La primera de estas pretensiones se refiere a cuestiones de salud y medicina. Se suele decir que los gobernantes coloniales conquistaron en todas partes la mente de los nativos al ayudarles a sanar sus cuerpos. Éste es un lugar común del discurso imperialista destinado a elevar la expansión europea a una categoría de altruismo global. El control de la enfermedad a través de la medicina y la conservación de la salud mediante la higiene fueron, de acuerdo con esto, los dos grandes logros de la campaña moral iniciada por los colonizadores en beneficio exclusivo de los colonizados. Como la moral era también una medida de la superioridad del benefactor, estos éxitos eran exhibidos como la victoria de la ciencia y la cultura. Significaban el triunfo de la civilización oc-

cidental, adecuadamente simbolizado para los inocentes pueblos de Asia, África y Australasia por el jabón.

El jabón y la Biblia fueron los dos motores gemelos de la conquista cultural europea. Por razones históricas específicas del Raj, el jabón prevaleció sobre la Biblia en nuestro subcontinente, y la medicina y la salud pública figuraban de forma cada vez más prominente en el registro de la Obra de Inglaterra en la India durante las décadas finales del siglo XIX. Era un registro en que la declaración de buenas acciones servía a la vez como un anuncio de intenciones hegemónicas. Su objetivo, entre otros propósitos, era el de hacer el gobierno extranjero tolerable para la población sometida, y la ciencia tenía un papel a desempeñar en esta estrategia. La ciencia —la ciencia de la guerra y la ciencia de la exploración— había ganado para Europa sus primeros imperios de ultramar durante la era mercantil. Ahora, en el siglo XIX, sería otra vez la ciencia la que estableciese un imperio de segundo orden al sujetar los cuerpos de los colonizados a las disciplinas de la medicina y de la higiene.

Las voces bajas de los enfermos de la India rural hablan de un cierto grado de resistencia al proyecto imperial. Demuestran cuán difícil resultaba aún para la medicina confiar en la objetivación del cuerpo, tan esencial para su éxito en la diagnosis y en la curación. Aunque ya se había institucionalizado durante este período mediante el establecimiento de un colegio de médicos y de un cierto número de hospitales en Calcuta, la mirada clínica no había penetrado todavía en los distritos vecinos. La sintomatología continuaría durante algún tiempo conformando la patología y ninguna interpretación laica de la enfermedad, aunque fuese necesaria, bastaría, a menos que estuviese respaldada por una explicación trascendental.

Es en este contexto en el que la ciencia tropezó con la tradición en una controversia cultural. El resultado fue que quedó sin resolver mientras los pacientes recurrían a la ayuda de los preceptos de la fe, más que a los de la razón, con la convicción que el cuerpo era, simplemente un registro en el que los dioses inscribían sus veredictos contra los pecadores. Lo que los peticionarios buscaban, por tanto, eran las prescripciones morales para su absolución más que las médicas para su curación, y

la autoridad a la que recurrían no eran los médicos sino los clérigos. Lo que los persuadía a hacerlo no era tanto su opinión individual como el consejo de sus respectivas comunidades. Las peticiones estaban avaladas por firmantes procedentes del mismo pueblo o de pueblos vecinos, y en tres de cada cuatro casos por los que pertenecían a la misma casta. De hecho, los peticionarios no eran necesariamente los enfermos mismos, sino que en un caso se trataba de un pariente y en otro de un cierto número de vecinos del mismo pueblo.⁴ La absolución era para ellos tan importante como la curación. De aquí su sentido de urgencia acerca de la expiación ritual (*prayaschitta*). Ésta era doblemente eficaz. Su función no era sólo la de absolver a un pecador del efecto contaminante de su pecado, sino también a otros que habían incurrido en impureza por asociación (*samsarga*). Como algunos tipos de enfermedades, tales como la lepra, se consideraban extremadamente contaminantes, la necesidad de purificación espiritual era una preocupación comunitaria.

Esta preocupación tiene mucho que decirnos sobre la historia del poder. En un primer nivel, sirve de evidencia de las limitaciones del colonialismo, es decir, de la resistencia que su ciencia, su medicina, sus instituciones civilizadoras y su política administrativa, en resumen, su razón, encontraron en la India rural, incluso tan tarde como en la década de 1850. Éste es un nivel accesible al discurso estatista, que se siente feliz cuando a su tendencia globalizadora y unificadora se le permite tratar la cuestión del poder a grandes rasgos. Es un nivel de abstracción en que las diversas historias que nos explican estas peticiones son asimiladas a la historia del Raj. El efecto de esta asimilación es el de simplificar en exceso las contradicciones del poder al reducirlas a una singularidad arbitraria la llamada contradicción principal, la que existe entre colonizador y colonizado.

Pero ¿qué sucede con la contradicción entre los sacerdotes y los campesinos en la sociedad rural, con la contradicción entre los dispensadores de prohibiciones para quienes es inapropiado tocar un arado y sus víctimas, para quienes trabajar los arrozales se considera adecuado, con la contradicción entre una asociación de casta encabezada a menudo por su élite y aquellos en-



fermos de entre sus miembros que son sometidos a la autoridad sacerdotal como gesto de subordinación complaciente al brahmanismo y a los terratenientes? Cuando Abhoy Mandal de Momrejpur, que se consideraba contaminado por los ataques de asma que sufría su suegra, se somete a expiar ante el consejo local de sacerdotes y dice: “Me encuentro absolutamente desvalido; ¿querrían los venerables señores tener la bondad de fijar una prescripción que sea acorde con mi miseria?”.⁵ O cuando Panchanan Manna de Chhotobainan, con su cuerpo atormentado por un cáncer anal, ruega ante una autoridad similar en su pueblo: “Soy muy pobre; me someteré a los ritos de purificación; pero por favor prescribidme

algo al alcance de un pobre”.⁶ ¿Permitiremos que estas voces de queja sean apagadas por el estrépito de la historiografía estatista? ¿Qué clase de historia de nuestro pueblo se constituiría, si se hiciese oídos sordos a estas historias que representan, para este período, la densidad de las relaciones de poder en una sociedad civil donde la autoridad del colonizador estaba todavía lejos de hallarse establecida?

No obstante, ¿quién de entre nosotros como historiadores de la India puede afirmar que no se ha visto comprometido por este elitismo particular que es el estatismo? Éste impregna de forma tan evidente la obra de quienes siguen el modelo colonialista que prefiero

no perder el tiempo con ello: en todo caso, ya he discutido esta cuestión con detalle en otras partes.⁷ Lo único que debe decirse aquí es que el punto de vista estatista que informa el modelo colonialista es idéntico al propio del colonizador: el Estado al que se refiere no es otro que el propio Raj. Sin embargo hay un estatismo que se manifiesta en los discursos nacionalista y marxista. El referente en ambos casos es un estado que difiere en un aspecto significativo del de la literatura colonialista. La diferencia es la que existe entre un poder ya realizado en un régimen formado y estable, arraigado desde hace muchos años, y un poder que aún no se ha realizado; un sueño de poder. Un sueño que anticipa una nación-Estado y que pone el énfasis, principalmente, en una autodeterminación definida en la literatura nacionalista-liberal tan sólo por los rasgos democrático-liberales más generales; y en la literatura nacionalista de izquierdas y en la marxista por rasgos de Estado socialista. En cada caso, la historiografía está dominada por la hipótesis de una contradicción principal que, una vez resuelta, transformaría la visión de poder en su sustancia. Entre las dos, es la segunda la que resulta considerablemente más compleja en su articulación del estatismo y me concentraré en ella en el resto de mi intervención, aunque no sea más que porque el reto intelectual para el crítico es mucho más complejo, y por ello más difícil, que el del discurso nacionalista.

Es bien sabido que, para muchos académicos y activistas preocupados por el problema del cambio social en el subcontinente, la experiencia histórica de la insurgencia campesina ha sido el ejemplo paradigmático de una anticipación del poder. Este hecho aparece ampliamente documentado en la monumental historia de la insurrección de Telangana de P. Sundarayya.⁸ Éste fue un levantamiento de las masas de campesinos y de trabajadores agrícolas en la región del sudeste de la península India, llamada Telangana, que forma parte actualmente de Andhra Pradesh. La insurrección, encabezada por el partido comunista, tomó la forma de una lucha armada dirigida primero contra el Estado principesco de Nizam de Hyderabad, y después contra el gobierno de la India, cuando éste anexionó el reino a la nueva república. La

rebelión se desarrolló de 1946 a 1951 y logró algunas victorias importantes para los pobres rurales antes de ser liquidada por el ejército indio. P. Sundarayya, el jefe principal de la insurrección, publicó veinte años más tarde una descripción autorizada del acontecimiento en su libro *Telangana People's Struggle and its Lessons*.

El elemento unificador en la descripción de Sundarayya es el poder, una visión del poder en que la lucha por la tierra y por unos sueldos equitativos aparece significativamente determinada por ciertas funciones administrativas, judiciales y militares. Éstas eran, hablando con propiedad, funciones cuasi-estatales, pero estaban reducidas en este caso al nivel de la autoridad local como consecuencia del carácter y del alcance de la lucha. Pero ésta, con todas sus limitaciones, se dirigía a una confrontación por el poder del Estado, tal como lo reconocían sus adversarios —el Estado terrateniente del Nizam y el Estado burgués de la India independiente—. Los órganos de su autoridad y la naturaleza de los programas previstos para las áreas bajo su control dan también testimonio de esta orientación. El poder así anticipado había de ganarse en la forma de un Estado embrionario por la solución de esa “contradicción principal” que, aparentemente, no era la misma bajo el régimen del Nizam que bajo el de Nehru. Sea como fuere —y los teóricos del Partido se enzarzaron en interminables disputas sobre el tema— su solución de modo favorable al pueblo sólo podía alcanzarse, según ellos, por medio de la resistencia armada. De ello resultaba, en consecuencia, que los valores más apreciados en esta lucha —valores tales como heroísmo, sacrificio, martirio, etc.— fuesen los que informaban esta resistencia. En una historia escrita para defender el carácter ejemplar de esta lucha uno esperaría que fuesen estos valores, y los hechos y sentimientos correspondientes, los que dominasen.

Estos tres aspectos del movimiento de Telangana —una anticipación de poder estatal, las estrategias y programas diseñados para su consecución, y los valores correspondientes— se integran netamente en la narrativa de Sundarayya. Resulta significativo, sin embargo, que la condición para esta coherencia sea una singularidad de objetivos que se ha dado por supuesta en la narración

de la lucha y que le proporciona unidad y enfoque discursivo. ¿Qué les sucedería a la coherencia y al enfoque si se cuestionase esta singularidad y se preguntase si fue esta única lucha todo lo que le dio al movimiento de Telangana su contenido?

Esta perturbadora cuestión ha sido, en efecto, formulada. Lo ha sido por algunas de las mujeres que participaron activamente en el alzamiento. Escuchadas en una serie de entrevistas, éstas se han registrado como material para una lectura feminista de esta historia por otras mujeres de una generación más joven. Dos de ellas, Vasantha Kannabiran y K. Lalita, han ilustrado para nosotros algunas de las implicaciones de esta cuestión en su ensayo “That Magic Time”⁹, La cuestión, nos dicen, tiene algo común en todas las variantes que aparecen en las entrevistas: se trata de “una sensación contenida de acoso” y “una nota de dolor” que las voces de las mujeres mayores comunican a las más jóvenes para que las escuchen¹⁰. “Escuchar”, como sabemos, es “una parte constitutiva del discurso”¹¹. Escuchar significa estar abierto a algo y existencialmente predispuesto: uno se inclina ligeramente a un lado para escuchar. Es por esta razón que el hecho de hablar y escuchar entre generaciones de mujeres resulta una condición de la solidaridad que sirve, a su vez, como una base para la crítica. Mientras la solidaridad corresponde al escuchar e inclinarse, la crítica de Kanabiran y Lalita se dirige a algunos de los problemas que surgen de determinados modos de no-escuchar, de hacer oídos sordos y volverse a otro lado. La voz que habla en un tono bajo, como dolorida, se enfrenta, en este caso, contra el modo peculiar del discurso estatista, un ruido de mando característicamente machista en su “incapacidad de escuchar lo que las mujeres estaban diciendo”.¹²

¿Qué era lo que decían las mujeres con ese tono contenido de acoso y dolor? Hablaban, sin duda, de su



desilusión por el hecho de que el movimiento no hubiese conseguido plenamente sus objetivos de mejorar las condiciones materiales de vida proporcionando tierras y salarios justos a los trabajadores de Telangana. Ésta era una desilusión que compartían con los hombres. Pero la desilusión que era específica de ellas, como mujeres, se refería al fracaso de los dirigentes de hacer honor a las perspectivas de liberación de la mujer que habían inscrito en el programa del movimiento y de la lucha. Era estas perspectivas las que las habían llevado

a movilizarse en masa. Habían visto en ellas la promesa de la emancipación de una servidumbre ancestral que, con toda la diversidad de sus instrumentos y códigos de sujeción, estaba unificada por un único ejercicio de autoridad, esto es, el predominio masculino. Este predominio era, por descontado, un parámetro de la política parlamentaria India. Que también lo fuese de la política de la insurrección fue lo que las mujeres de Telangana descubrieron a partir de su experiencia como partícipes en la lucha.

No es difícil entender, por tanto, por qué la fuerza que las mujeres aportaron al movimiento, por su número, entusiasmo y esperanzas, había de producir cierta tensión en él. No era una tensión que pudiese resolverse sin alterar en un sentido fundamental la perspectiva de la lucha tal y como sus líderes la habían concebido. La emancipación de las mujeres era para ellos, simplemente, una materia de igualdad de derechos —algo que se lograría mediante medidas reformistas—. Esta promesa de emancipación a través de las reformas había atraído inicialmente a las mujeres al movimiento. Pero a medida que empezaron a participar más activamente en él, la misma impetuosidad de su actuación, con sus golpes, esfuerzos y excesos, hizo imposible que su idea de emancipación se mantuviese en lo que los dirigentes habían establecido. La propia turbulencia sirvió de molde para un nuevo concepto de emancipación. No bastaba ya con imaginarla como un conjunto de beneficios ganados para las mujeres por el designio y la iniciativa de los hombres. En adelante la idea de igualdad de derechos tendería a ir más allá del legalismo para exigir que consistiera en nada menos que la autodeterminación de las mujeres. La emancipación había de ser un proceso y no un fin, y las mujeres debían ser sus autoras, más que sus beneficiarias.

No hay ningún reconocimiento en la obra de Sundarayya del papel activo de las mujeres, ni como concepto ni como realidad. Véase el siguiente fragmento que da el tono del enfoque de esta importante cuestión en un capítulo que se refiere por entero al papel de las mujeres en el movimiento de Telangana. En él habla con genui-

na admiración de “aquel gran espíritu y energía revolucionaria que está latente en nuestras mujeres, oprimidas económica y socialmente” y sigue para observar en el siguiente párrafo:

Si nosotros nos tomásemos alguna molestia para ayudar a que saliera del caparazón de las costumbres tradicionales y procurásemos canalizarlo en la adecuada dirección revolucionaria, qué poderoso movimiento podría producirse.¹³

La primera persona del plural representa obviamente a unos dirigentes predominantemente masculinos, que o no advierten o son indiferentes al hecho de que ellos mismos están atrapados en el “caparazón de las costumbres tradicionales” en su actitud hacia las mujeres. Lo que no impide que asuman el triple papel del fuerte que se digna “ayudar” a los que se presume que son más débiles, del ilustrado que se propone liberar a quienes están todavía sujetos por la tradición y, por supuesto, de la vanguardia que se apresta a “canalizar” las energías de una masa femenina atrasada en “la adecuada dirección revolucionaria”. El elitismo de esta posición difícilmente podría exagerarse.

No ha de extrañar, pues, que la dirección no permitiese que los gestos programáticos acerca de la emancipación fuesen más allá de los límites del reformismo y que la visión oficial de la participación de las mujeres no pasase de la de una mera instrumentalidad. En consecuencia, cuando en algún momento del movimiento se produjo una crisis y hubo que tomar alguna decisión para resolver algún problema referente al predominio masculino que pudiera minarlo, la solución fue diferida, evitada o simplemente descartada dentro del partido en nombre de la disciplina organizativa —una cuestión acerca de la cual Kannabiran y Lalita tienen mucho que decir— y en la comunidad en general, en nombre del respeto por la “opinión de la mayoría”.¹⁴ La autoridad para esta decisión era en ambos casos el patriarcado. La “opinión de la mayoría” era su coartada para justificar su autoridad, y la disciplina organizativa su pretexto para tratar las cuestiones sobre sexualidad con un código que denunciaba el propio hecho de plantearlas como subversivo.

Las reglas de la escritura de la historia, lamento decir-



mujeres se deberá, en primer lugar, desafiar la univocidad del discurso estatista. Una de las más importantes consecuencias del debate consiguiente será la de destruir la jerarquización que privilegia un conjunto particular de contradicciones como principales, dominantes o centrales y considera la necesidad de resolverlas como prioritaria o más urgente que la todas las demás.

En segundo lugar, una re-escritura que escuche las voces bajas de la historia reintegrará a la narración la cuestión del protagonismo activo y de la instrumentalidad. La anterior, en su versión autorizada, no tiene lugar para ello. La historia de la insurrección se

lo, se adaptan plenamente al patriarcado en la narrativa de Sundarayya. Los principios de selección y evaluación comunes a toda historiografía están de acuerdo aquí con una perspectiva estatista prefabricada en que una visión jerarquizada de la contradicción sostiene una visión jerarquizada de las relaciones de género, sin ningún reconocimiento del papel activo de las mujeres en el movimiento. Con toda su benevolencia hacia las mujeres y las abundantes alabanzas de su valor, sacrificio, ingenio, etc., esta escritura permanece sorda a “lo que decían las mujeres”.

Pero supongamos que hubiese una historiografía que considerase “lo que decían las mujeres” como parte integral de su proyecto, ¿qué clase de historia escribiría? La cuestión es, para mí, tan compleja y de tanta trascendencia que en este momento no puedo hacer más que algunas observaciones generales sobre ella. Y digo en este momento, porque nuestra crítica del discurso estatista no puede por sí misma una historiografía alternativa. Para que esto suceda, la crítica debe ir más allá de la conceptualización, hasta el estadio siguiente, esto es, hasta la práctica de re-escribir esa historia.

Para re-escribir una historia del movimiento de Telengana que ponga atención en la “sensación contenida de acoso” y en la “nota de dolor” de las voces de las

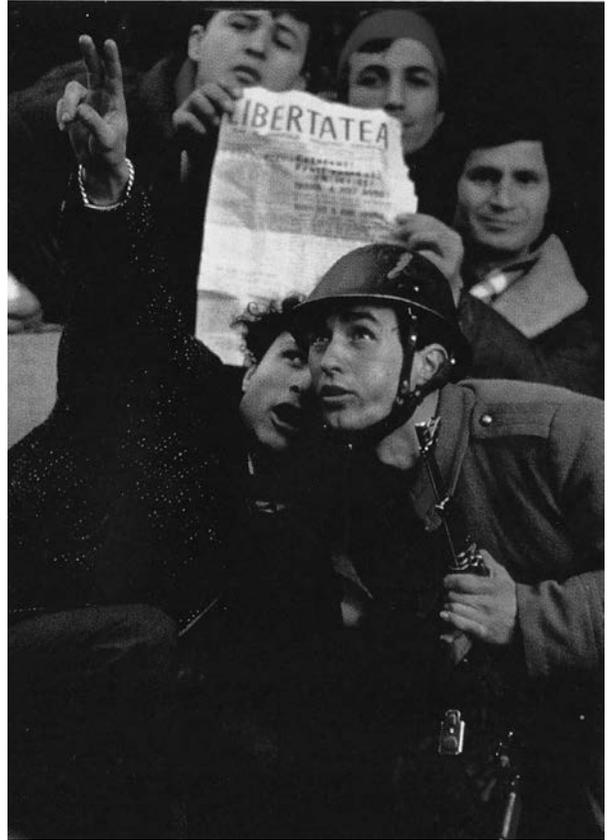
nos cuenta con su protagonismo activo asumido exclusivamente por el partido, la dirección y los hombres, mientras que todos los demás elementos que intervinieron son relegados a una situación de instrumentalidad que no experimenta ningún cambio bajo el impacto del desarrollo del movimiento. En una nueva interpretación histórica esta visión metafísica chocará con la idea de que las mujeres fueron agentes más que instrumentos de un movimiento del que eran parte constitutiva. Esto destruirá inevitablemente la imagen de las mujeres como beneficiarias pasivas de una lucha por la “igualdad de derechos” que otros sostienen a favor suyo. El concepto de “igualdad de derechos” perderá, a su vez, sus connotaciones legalistas y recobrará su dignidad como un aspecto esencial de la autoemancipación de las mujeres.

En tercer lugar, siento que la voz de las mujeres, una vez sea escuchada, activará y hará audibles también las otras voces bajas. La de los *adivasis*—las poblaciones aborígenes de la región— por ejemplo. Ellos también han sido marginados e instrumentalizados en el discurso estatista. Aquí nuevamente, como en el caso de las mujeres, la guirnalda de alabanzas a su coraje y sacrificio no compensa la falta de reconocimiento de su protagonismo activo. Lo que tengo en mente no es tan sólo una revisión basada en los fundamentos empíricos. Quisiera

que la historiografía insistiese en la lógica de su revisión hasta el punto de que la idea misma de instrumentalidad, el último refugio del elitismo, fuese interrogada y evaluada de nuevo, no únicamente en lo que respecta a las mujeres, sino a todos sus participantes.

Finalmente, una cuestión de la narratología. Si las voces bajas de la historia han de ser escuchadas en algún relato revisado de la lucha de Telangana, ello sólo se logrará interrumpiendo el hilo de la versión dominante, rompiendo su argumento y enmarañando su trama. Porque la autoridad de esta versión es inherente a la estructura misma de la narrativa, una estructura que, tanto en la historiografía posterior a la Ilustración como en la novela, estaba constituida por un cierto orden de coherencia y linealidad. Es este orden el que dicta lo que debe incluirse en la historia y lo que hay que dejar fuera de ella, de qué forma el argumento debe desarrollarse coherentemente con su eventual desenlace, y cómo las diversidades de caracteres y acontecimientos deben controlarse de acuerdo con la lógica de la acción principal.

Por cuanto la nubosidad del discurso estatista se basa en este orden, un cierto desorden, una desviación radical del modelo que ha predominado en la literatura histórica en los últimos trescientos años será un requisito esencial para nuestra revisión. Es difícil predecir y precisar qué forma debe adoptar este desorden. Tal vez, en lugar de proporcionarnos una corriente fluida de palabras, obligará a la narrativa a balbucear en su articulación; tal vez la linealidad de su progreso se disolverá en nudos y enredos; tal vez la cronología misma, la vaca sagrada de la historiografía, será sacrificada en el altar de un tiempo caprichoso, casi puránico, que no se avergüence de su carácter cíclico. Todo lo que se puede decir en este punto es que el derrocamiento del régimen de la narratología burguesa será la condición de esta nueva historiografía sensibilizada ante la sensación contenida de desespero y determinación en la voz de las mujeres, la voz de la subalternidad desafiante comprometida a escribir su propia historia.



¹ Lauro Martines (1983) *Power and Imagination: City-states in Renaissance Italy*, Penguin Books, Harmondsworth, pp. 268-269.

² El autor utiliza el término "Raj" para referirse globalmente al sistema de gobierno en la India (N. del T.)

³ Panchanan Mandal ed. (1953) *Chitthipatre Samajchitra, II Viswabharati, Calcuta & Santiniketan*, pp. 181-182, 185-186, 257-258.

⁴ Los cinco peticionarios, en el ejemplo de la tuberculosis, proceden del mismo pueblo del enfermo, Singapur (*Chitthipatre Samajchitra*, 255), mientras el solicitante del otro caso describe a la paciente como su suegra (257).

⁵ Panchanan Mondal *op. cit.* p. 257.

⁶ *Idem* p. 258.

⁷ S/A (1989) "Dominance without hegemony and its historiography" en *Subaltern studies*, VI, Oxford, Oxford University Press, pp. 210-309.

⁸ P. Sundarayya, (1972) *Telangana People's Struggle and Its Lessons*, Calcuta, Communist Party of India-Marxist, 1972.

⁹ Vasantha Kannabiran y K. Lalita, (1990) "That Magic Time", en Kumkum Sangari y Suresh Vaid (eds.), *Recasting Women*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, pp. 190-223.

¹⁰ *Ibidem*. pp. 194-196.

¹¹ Martín Heidegger (1987) *Beings and Time*, Basil Blackwell, Oxford, p. 206.

¹² Vasantha Kannabiran, *op. cit.* p. 199.

¹³ Sundarayya, *op. cit.*, pp. 328-329.

¹⁴ "No se debía tomar ninguna decisión que pusiese la opinión de la mayoría en nuestra contra", dice Sundarayya sobre cuestiones de matrimonio y sexualidad.

HISTORIA Y LECCIONES DEL NEOLIBERALISMO

Perry Anderson

RESUMEN

El historiador Perry Anderson, perteneciente a la célebre corriente de historiadores marxistas ingleses, autor de varios libros muy conocidos entre los profesores, nos hace aquí varios planteamientos acerca del neoliberalismo, menos una teoría que una serie de políticas económicas conocidas como neoliberalismo, que en pocos años de práctica amenazan con hacer crecer la desigualdad económica y social y que al mismo tiempo son ejemplo del capitalismo salvaje.

PALABRAS CLAVE: neoliberal, capitalismo, Estado, sindicato, democracia, dictadura

ABSTRACT

The historian Perry Anderson belongs to the notorious current of English Marxist historians. He is the author of many books teachers are familiar with. In this book he addresses several aspects of neoliberalism—a series of economic policies named so, more than a theory. The implementation of these policies is threatening, since in just a few years economic and social inequality has grown. They illustrate unbridled capitalism as well.

KEY WORDS: neoliberal, capitalism, state, union, democracy, dictatorship

Perry Anderson

Uno de los más representativos autores de la corriente histórica marxista británica. Editor y autor en New Left Review. Para los profesores de historia son muy conocidas sus obras: Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo y El Estado Absolutista. También son dignas de mención: Consideraciones sobre el marxismo occidental y Tras las huellas del materialismo histórico, así como Los fines de la historia.

Primero, examinaremos los orígenes de lo que se puede definir como neoliberalismo, como corriente estrictamente diferente del liberalismo clásico del siglo XIX. Después, estableceremos el balance del neoliberalismo en el poder. Finalmente, extraeremos algunas lecciones para la izquierda: Construcción de una vía única.

El neoliberalismo nace después de la Segunda Guerra Mundial en el oeste de Europa y en Norteamérica. Esta corriente surge como una vehemente reacción teórica y política contra el intervencionismo de Estado y contra el Estado de bienestar social. Friedrich August Von Hayek publica en 1944 *The Road to Serfdom* (La ruta hacia la servidumbre). Esta obra constituyó, de alguna manera, la carta de fundación del neoliberalismo, y desarrolló un ataque apasionado contra toda limitación impuesta por el Estado al libre funcionamiento de los mecanismos del mercado. Las trabas del Estado son denunciadas pero, a su vez, la obra contiene una mortal amenaza contra la libertad económica y política. En esa época, el blanco principal de Von Hayek es el Partido laborista inglés. Se acercan las elecciones en Gran Bretaña y este partido las va a ganar en julio de 1945, llevando a Clemente Attie al puesto de Primer ministro. El

mensaje de Von Hayek puede ser resumido así: a pesar de sus buenas intenciones, la moderada socialdemocracia inglesa conduce al mismo desastre que el nazismo germano, a la servidumbre moderna.

Compañeros de Mont-Pèlerin

Tres años más tarde, en 1947, cuando los fundamentos del Estado Social se ponen efectivamente en marcha en la Europa de postguerra, Von Hayek convoca a quienes comparten su orientación ideológica y los reúne en una pequeña estación de veraneo helvético, en Mont-Pèlerin, abajo de Vevey, en el cantón de Vaud. Entre los célebres participantes de esta reunión se encuentran no sólo determinados adversarios del Estado Social en Europa sino también feroces enemigos del *New Deal* americano. Dentro de la selecta asistencia, reunida en abril de 1947 en el Hôtel Du Parc, se destacan Maurice Allais, Milton Friedmann, Walter Lippman, Salvador de Madariaga, Ludwig Von Mises, Michael Polanyi, Karl Popper, William Ranpard, Wilhelm Pópke y Lionel Pobbins. Al final de este encuentro se funda la Société du Mont-Pèlerin (Sociedad de Monte Peregrino), una especie de francmasonería neoliberal, bien organizada y consagrada a la divulgación de las tesis neoliberales, con reuniones internacionales regulares.

El objetivo de la Société du Mont-Pèlerin es, de una parte, combatir el keynesianismo y toda medida de solidaridad social que prevalezca después de la Segunda Guerra Mundial y, de otra parte, preparar para el porvenir los fundamentos teóricos de otro tipo de capitalismo, duro y libre de toda regla.

Durante este periodo, las condiciones para tal empresa no eran muy favorables. En efecto, el capitalismo —que algunos años después será denominado neocapitalismo— entra entonces en una gran onda de expansión que habría de representar su edad de oro. El crecimiento es particularmente rápido y continuo a lo largo de las décadas de 1950 y 1960. Por esta razón, las advertencias de los neoliberales contra los peligros que representa cualquier control del Estado sobre los mercados aparecían poco creíbles. No obstante, la polémica más específi-

ca en torno a encontrar una regulación social tiene una gran repercusión.

Entonces, Von Hayek y sus amigos argumentan contra el nuevo igualitarismo —muy relativo— de ese período. Para ellos, tal igualitarismo, promovido por el Estado-Bienestar es destructor de la libertad de los ciudadanos y de la vitalidad de la competencia, dos cualidades de las que depende la prosperidad general. Los animadores de la Société du Mont-Pèlerin defienden las ideas y teorías oficiales de la época. Pretenden que la desigualdad es un valor positivo —de hecho indispensable como tal— del que tienen necesidad las sociedades occidentales. Este mensaje permaneció en estado teórico por más de veinte años.

El giro de 1974

Todo cambió desde la explosión de la gran crisis del modelo económica de posguerra ocurrida en 1974, los países capitalistas desarrollados entran en una profunda recesión. Por primera vez se combinan una baja tasa de crecimiento y una elevada inflación, dando lugar a la estanflación. Favorecidas por esa situación, las ideas neoliberales comienzan a ganar terreno. Así, Von Hayek y sus camaradas afirman que las raíces de la crisis se encuentran en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, en el movimiento obrero. Según ellos, los sindicatos han minado las bases de la acumulación de la inversión privada con sus reivindicaciones salariales y sus presiones orientadas a que el Estado aumente sin cesar los gastos sociales parasitarios.

Estas presiones han recortado los márgenes de ganancia de las empresas y han desencadenado procesos inflacionarios (alza de precios), lo que no puede más que terminar en una crisis generalizada de las economías de mercado. Desde entonces, el remedio es claro. Mantener un Estado fuerte, capaz de romper la fuerza de los sindicatos y de controlar estrictamente la evolución de la masa monetaria (política monetaria). Este Estado debe ser frugal en el dominio de los gastos sociales y abstenerse de intervenciones económicas. La estabilidad monetaria debe constituir el objetivo supremo de todos los gobiernos.

Para este fin, es necesaria una disciplina presupuestaria, acompañada de una restricción de los gastos sociales y la restauración de una llamada tasa natural de desempleo, es decir, de la creación de un ejército de reserva de asalariados –batallones de desempleados– que permita debilitar a los sindicatos. Por otra parte, deben introducirse reformas fiscales a fin de estimular a los “agentes económicos” a ahorrar e invertir. En otras palabras, esta propuesta implica –simplemente– una reducción de los impuestos sobre los ingresos elevados de las personas y sobre las ganancias de las empresas.

De esta manera, una nueva y saludable inequidad reaparecerá y dinamizará las economías de los países desarrollados enfermos de esta inflación, patología resultante de la herencia combinada de las políticas inspiradas por Keynes y Reveridge, basadas en la intervención estatal anticíclica (dirigida a amortiguar las recesiones) y la redistribución social, pues el conjunto de estas medidas ha desfigurado de manera desastrosa el curso normal de la acumulación de capital y del libre funcionamiento de los mercados. según esa saludable inequidad”, el crecimiento se lograra naturalmente cuando se alcance la estabilidad monetaria y la aplicación de las principales políticas (reforma fiscal, reducción de cargas sociales, desregulación de controles estatales, y otros).

Margaret Thatcher, Ronald Reagan y los otros

La hegemonía del programa neoliberal no se impuso de un día para otro; demandó algo más de un decenio. En los primeros tiempos, la mayoría de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) intentó aplicar remedios keynesianos a la crisis desatada por la recesión generalizada de 1974-1975. Sin embargo, desde el fin de los años 70 –más exactamente en 1979– una nueva situación política se configuró. En este año comenzó el régimen de Margaret Thatcher en Inglaterra. Este fue el primer gobierno de un país capitalista avanzado que se comprometió públicamente a poner en práctica el programa neoliberal.

Un año más tarde, en 1980, Ronald Reagan fue elegido a la presidencia de Estados Unidos. En 1982, Helmut Kohl y la coalición demócrata-cristiana CDU-CSU de-

rrotaron a la socialdemocracia de Helmut Schmidt. En 1982- 1984, en Dinamarca, símbolo del modelo escandinavo del Estado providencial, una coalición claramente derechista tomó las riendas del poder. Por consiguiente, casi todos los países del norte de Europa occidental, a excepción de Suecia y Austria, dieron un giro a la derecha. La oleada derechista de esos años permitió reunir las condiciones políticas necesarias para la aplicación de las recetas neoliberales, consideradas como salida a la crisis económica.

En 1978, la “segunda guerra fría” se endureció luego de la intervención soviética en Afganistán y de la decisión estadounidense de instalar una nueva generación de cohetes nucleares (misiles de crucero Pershing II) en Europa occidental. Dentro del abanico de las corrientes procapitalistas de postguerra, la escuela neoliberal siempre ha integrado como elemento central un virulento anticomunismo. El nuevo combate contra el “imperio del mal” -la más completa esclavitud humana, a los ojos de Von Hayek- refuerza inevitablemente el poder de atracción del neoliberalismo en tanto que corriente política. La hegemonía de una nueva derecha en Europa y en Norteamérica se consolidó. De esta manera, en el curso de los años 80 asistimos al incuestionable triunfo de la ideología neoliberal en los países capitalistas avanzados.

El neoliberalismo en el poder

En términos prácticos, ¿cuáles son las realizaciones de los gobiernos neoliberales de la época? El modelo inglés es el más puro y constituye a la vez una experiencia pionera. los diferentes gobiernos dirigidos por la señora Thatcher refrenaron la emisión de la masa monetaria, elevaron las tasas de interés, redujeron drásticamente los impuestos sobre los *ingresos* más altos, abolieron los controles sobre los flujos financieros (entrada y salida de capitales), elevaron fuertemente la tasa de desempleo, aplastaron las huelgas, pusieron en vigor una legislación antisindical e impusieron recortes en los gastos sociales. Finalmente se lanzaron –con un retardo sorprendente si se consideran las prioridades en el dogma neoliberal– a un amplio programa de privatizaciones, comenzando

por los alojamientos públicos y afectando después a sectores de la industria básica, tales como el acero, la electricidad, el petróleo y la distribución de agua. Este conjunto de medidas constituyó el proyecto más sistemático y ambicioso de todos los experimentos neoliberales en los países capitalistas avanzados. La variante norteamericana es diferente. En Estados Unidos, donde no existe un Estado Social similar al de Europa, el presidente Reagan y su administración dieron prioridad a la competencia militar con la Unión Soviética. Esta fue considerada como una estrategia orientada a minar la economía soviética y, por esta vía, subvertir el régimen en vigor en la URSS.

En el plano de la política interior es preciso revelar que también Reagan redujo los impuestos en favor de los ricos, elevó las tasas de interés y aplastó la única huelga importante decretada durante su mandato, la de los controladores aéreos. Sin embargo, Reagan no respetó la disciplina presupuestal; al contrario, se lanzó en una carrera armamentista sin precedentes que implicó enormes gastos militares, provocando un déficit en las finanzas públicas superior a todos los conocidos bajo los otros presidentes. Además, ello significó una subvención directa e indirecta a un vasto sector industrial. Se recurrió a una especie de keynesianismo militar y este desenfreno no fue imitado por los otros países. Sólo Estados Unidos, a causa de su peso en la economía mundial, puede pagarse el lujo de un déficit masivo de la balanza de pagos inducido por tal política.

En el continente europeo, los gobiernos de derecha de esa época —frecuentemente de origen demócrata-cristiano— pusieron en marcha el programa neoliberal con un poco más de moderación. Insistieron más en priorizar la disciplina monetaria y las reformas fiscales y menos en los recortes drásticos de los gastos sociales. No buscaron deliberadamente el enfrentamiento con los sindicatos. No obstante, la distancia entre esas políticas y aquellas dirigidas por la socialdemocracia en el curso de los periodos anteriores es grande.

En tanto que la mayor parte de países del norte de Europa eligieron gobiernos de derecha que aplicaban diversas versiones del programa neoliberal, al sur del

continente —es decir, en los países donde reinaban Franco, Salazar, De Gaulle y los coroneles griegos— llegaron por vez primera al poder gobiernos de izquierda. Se habló entonces de eurosocialismo. Esta fue la época de Francois Mitterrand en Francia, Felipe González en España, Mario Soares en Portugal, Bettino Craxi en Italia y Andreas Papandreu en Grecia. Todos se presentaron como una alternativa progresista, frecuentemente apoyados por el movimiento obrero y popular, y en oposición a las orientaciones reaccionarias de los gobiernos de Reagan, Thatcher, Kohl y otros del norte de Europa. En efecto, en un primer periodo, por lo menos Francois Mitterrand y Andreas Papandreu se esforzaron en realizar una política de redistribución, de “pleno empleo” y de protección social. Esta tentativa se inscribía en la perspectiva de crear en el sur de Europa un modelo análogo al establecido en la posguerra por la socialdemocracia del norte de Europa.

No obstante, el proyecto del gobierno socialista francés se desvaneció desde finales de 1982 y fue abiertamente suspendido a partir de marzo de 1983. Esta administración, bajo la “Presión de los mercados financieros internacionales”, cambió radicalmente de curso económico. Se empeñó en una orientación muy próxima a la ortodoxia neoliberal, con prioridades tales como la estabilidad monetaria, el control del déficit de las finanzas públicas y las concesiones fiscales a los detentadores de capitales. El objetivo del “pleno empleo” fue abandonado. A finales de los 80, el nivel de desempleo en Francia era más elevado que en la Inglaterra conservadora, lo que la señora Thatcher se complacía en subrayar.

En España, el gobierno de Felipe González jamás buscó realizar una política keynesiana o redistributiva. Por el contrario, desde el comienzo del régimen del Partido Socialista Obrero Español (PSOE), el monetarismo estuvo en el puesto de comando. Muy ligado al capital financiero, favorable a la política de privatizaciones, el gobierno del PSOE manifestó asimismo una cierta pasividad frente al desempleo que, rápidamente, llegó al 20% de la población activa, un récord en Europa.

Del otro lado del mundo, en Australia y en Nueva Zelanda, el mismo esquema neoliberal fue aplicado con

una fuerza brutal. Los diversos gobiernos laboristas superaron a las fuerzas conservadoras de derecha en la aplicación de programas neoliberales radicales. Nueva Zelanda representa ciertamente el caso más extremo. Allí el Estado Social fue desarticulado de manera más completa y feroz que en la Gran Bretaña de la señora Thatcher.

Alcances y límites del programa neoliberal

Estas experiencias demuestran la hegemonía del neoliberalismo como ideología. Al comienzo, sólo los gobiernos de derecha se arriesgaron a poner en práctica las orientaciones neoliberales. Después, diversos tipos de gobiernos, incluidos los que se autoproclamaban de izquierda, rivalizaron con los primeros en fervor neoliberal.

El neoliberalismo había comenzado por declarar a la socialdemocracia como su principal enemigo en los países capitalistas avanzados, lo cual provocó una reacción de hostilidad por parte de las fuerzas socialdemócratas. Por consiguiente, los gobiernos que se reclamaban socialdemócratas eran los más resueltos en aplicar las políticas neoliberales. Hay algunas excepciones. Al final de los años 80, en Austria y en Suecia, se manifiesta una cierta resistencia frente a la marejada neoliberal en Europa.

No obstante, en lo esencial de los países de la OCDE, las ideas de la Société du Mont-Pèlerin habían triunfado plenamente. Desde entonces, convendría formular una pregunta: ¿Cómo se concretó? efectivamente la hegemonía neoliberal en los países industrializados en el curso de los años 80? ¿Ha mantenido el neoliberalismo sus promesas? Para responderla, tracemos un panorama de conjunto, la prioridad más inmediata del neoliberalismo se dirigía a contener la inflación de los 70. En este



campo tuvo éxito. La tasa de inflación pasó en los países de la OCDE de 8.8% en los años 70 a 5.2% en los años 80. Esta tendencia a disminuir se confirmó en el curso de los años 90. La baja inflación, a su turno, debía crear las condiciones para recuperar las ganancias. En este aspecto, el neoliberalismo también consiguió logros reales. La tasa de ganancia industrial de los países de la OCDE, que durante los años 70 fue de 4.2%, aumentó a 4.7% en los años 80. Tal elevación de la tasa de ganancia fue más impresionante si la comparamos a la Europa occidental como un todo, que disminuyó de 5.4 a 5.3%.

La razón principal de esto residió, sin duda, en la derrota del movimiento sindical, que se tradujo en el dramático retroceso del número de huelgas y en la congelación o reducción de los salarios. Esta nueva sedación del movimiento sindical —en la que la moderación es cada vez más manifiesta— fue resultado, en gran parte, de la tercera victoria obtenida por el neoliberalismo, es decir, la elevación de la tasa de desempleo, conocida como un mecanismo natural y necesario para el funcionamiento eficaz de toda economía de mercado. La tasa media de desempleo en los países de la OCDE, que se situaba en 4% durante los años 70, por lo menos se dobló duran-

te los años 80. Tal resultado ha sido considerado como satisfactorio desde el punto de vista de los objetivos de los neoliberales.

En fin, la inequidad en los ingresos –otro objetivo muy importante para los neoliberales– se han profundizado. Puesto que el poder de compra de los salarios se ha estancado o reducido, según los países, los valores de la Bolsa vieron triplicar o cuadruplicar su cotización. Por lo que se refiere a sus objetivos –baja de la inflación, los empleos y los salarios, y aumento de la tasa de ganancia– podemos decir que el programa neoliberal ha triunfado. Pero en tanto que todas esas medidas fueron concebidas como instrumentos para alcanzar el objetivo histórico de reactivar las economías capitalistas desarrolladas a escala internacional y restaurar las tasas de crecimiento estables que existían antes de la crisis de los años 70, en estos aspectos, el fracaso es manifiesto. No cabe duda alguna al respecto. Entre los años 70 y 80, y aún más al comienzo de los años 90, no se ha producido un cambio significativo en las tasas medias de crecimiento. En el conjunto de países de la OCDE, la reactivación ha resultado débil y vacilante, muy alejada de los ritmos conocidos durante la onda expansiva de los años 50 y 60.

Crisis y tregua

¿Por qué resulta esto paradójico? A pesar de todas las nuevas condiciones institucionales puestas en vigor en favor del capital, la tasa de acumulación, es decir, la inversión efectiva neta en el dominio de los bienes y equipos de producción, ha aumentado poco durante los años 80, reduciéndose si se la compara con los niveles de los años 70, en el conjunto de los países capitalistas avanzados, las tasas de inversión productiva han evolucionado anualmente en promedio así. 5.5% durante los años 60, 3.6% en los 70 y sólo 2.9% durante los 80. la curva es claramente declinante.

De ello surge un interrogante. ¿Por qué razones la recuperación de las *tasas* de ganancia no ha conducido a una recuperación de la inversión? De una parte, se puede encontrar un importante elemento de respuesta en la desregulación de los mercados financieros (libertad de movimientos de capitales, de compra y venta de

obligaciones, creación de nuevos productos financieros y otros). Esta desreglamentación hacía parte integrante del programa neoliberal. Pero ella ha conducido a que las inversiones financieras, llamadas especulativas, sean más rentables que las inversiones productivas. Así, durante los años 80 hemos asistido a una verdadera explosión de operaciones en los mercados de cambio internacionales; las transacciones monetarias han tomado tal vuelo que se han multiplicado frente a los intercambios comerciales basados sobre bienes reales. El aspecto rentable, parasitario del funcionamiento capitalista, se ha acentuado fuertemente en el curso de estos años.

Por lo demás, y esto constituye un fracaso para el neoliberalismo, el peso financiero del Estado de Bienestar no ha disminuido considerablemente, a pesar de todas las medidas tomadas para contener los gastos sociales. En los países de la OCDE su participación en el producto interno bruto (PIB) ha permanecido estable o incluso aumentado durante los años 80. Esta sedación se explica por dos razones de fondo: el crecimiento de los gastos sociales debido al desempleo, que aumentan en miles de millones de dólares los presupuestos sociales de los Estados, y el ascenso de los jubilados entre la población, lo que también contribuye a elevar los gastos sociales. En el curso de los años 90, los programas de seguridad social han sido el blanco de las nuevas medidas neoliberales.

En fin, cuando el capitalismo entro en una nueva y profunda recesión en 1991, se pudo constatar con cierta ironía que el endeudamiento público de casi todos los países occidentales alcanzó niveles alarmantes, inclusive en Gran Bretaña y Estados Unidos, además, el endeudamiento privado de las familias y las empresas alcanzó un nivel sin precedentes desde finales de la Segunda Guerra Mundial. Con la recesión de comienzos de los años 90, todos los índices económicos en los países de la OCDE se han mostrado más negativos. Se cuentan 38 millones de personas sin empleo, lo que representa casi dos veces la población actual de toda Escandinavia.

En estas condiciones de crisis aguda, era de esperar una fuerte reacción contra el neoliberalismo desde comienzos de los años 90. Pero, al contrario, aunque pueda parecer extraño, el neoliberalismo tuvo entonces un

segundo aire en su tierra natal, Europa. El “thatcherismo” sobrevivió a la señora Thatcher con la victoria de John Major en las elecciones de 1992. En Suecia, la socialdemocracia, que *resistió* el asalto neoliberal de los años 80, fue abatida por un frente unido de la derecha en 1991. Los socialistas franceses sufrieron una derrota humillante en 1993. En Italia, Silvio Berlusconi llegó en 1994 al poder, a la cabeza de una coalición que incluye una fuerza neofascista. En Alemania, el gobierno de Kohl fue despedido y en España José María Aznar, a la cabeza del Partido Popular, derrotó al PSOE.

América Latina, un laboratorio

El impacto del triunfo neoliberal en Europa del Este se hizo sentir en otras partes del globo, particularmente en América Latina. Esta es la tercera gran región de experimentación de las políticas neoliberales. De hecho, aún cuando en ciertos países de Europa oriental se aplicaron algunas privatizaciones masivas después de las de los países de la OCDE, el continente latinoamericano ha sido el epicentro de la primera experiencia neoliberal aplicada de forma sistemática. Me refiero a Chile, bajo la dictadura del general Pinochet, tras el golpe de Estado septembrino en 1973. Ese régimen tiene el “Mérito” de haber anunciado el desencadenamiento del ciclo neoliberal en la presente fase histórico. El Chile de Pinochet aplicó su programa inmediatamente, bajo las formas más duras: desregulación, desempleo masivo, reprensión antisindical, redistribución de la riqueza en favor de los ricos, privatización del sector público. Todo lo cual comenzó justo un decenio antes del gobierno de la señora Thatcher.

En Chile, la inspiración teórica de la experiencia del general Pinochet fue más directamente norteamericana; Milton Friedman era entonces una referencia más directa que el austriaco Von Hayek. Es preciso subrayar que la experiencia chilena de los años 70 interesó mucho a los consejeros ingleses de la señora Thatcher. Por lo demás, se tejieron excelentes relaciones entre los



dos regímenes durante los años 80. El neoliberalismo chileno, bien entendido, presupone la abolición de la democracia y la puesta en vigor de una de las dictaduras más sanguinarias de la postguerra.

La democracia, como tal, cual repite sin cesar Von Hayek, nunca ha sido un valor central del neoliberalismo. La libertad y la democracia, según explicaba, pueden fácilmente volverse inconciliables si la mayoría democrática decide interferir los derechos incondicionales que cada agente económico tiene de disponer como quiera de su propiedad y sus ingresos. En este sentido, el señor Friedman y Von Hayek pudieron admirar la experiencia chilena sin sucumbir a una incoherencia de orden teórico y sin comprometer sus principios. Ellos pudieron justificar aún más su admiración porque la economía-

chilena conoció un ritmo de crecimiento relativamente rápido bajo el régimen de Pinochet, a diferencia de las economías capitalistas de los países avanzados sometidos al programa neoliberal. Ese ritmo ha sido, por lo demás, perseguido por los regímenes de la era post-Pinochet, que han aplicado, en esencia, la misma orientación económica.

Si Chile representa una experiencia piloto para el neoliberalismo de los países de la OCDE, América Latina también ha servido de campo experimental de los planes que se aplicarían al Este. Aquí hago alusión a las “reformas” aprobadas en Bolivia desde 1985. Jeffrey Sachs, el joven gurú económico norteamericano, puso en vigor su tratamiento de choque en Bolivia antes de proponerlo en Polonia y en Rusia. En Bolivia, la imposición de un plan de ajuste estructural no necesitaba de la derrota de un movimiento obrero pujante, como sí fue el caso de Chile. Acabar la hiperinflación era el primer objetivo declarado. El régimen político que aplicaba el plan de Jeffrey Sachs no tomó la forma de una dictadura, se situó dentro del marco de la herencia del partido populista que había dirigido la revolución de 1952.

Chile y Bolivia han servido, pues, de laboratorio a los experimentos neoliberales. Pero hasta el fin de los años 80 fueron excepciones en América latina. El viraje hacia un neoliberalismo perfilado comenzó en México, en 1988, con el arribo del presidente Carlos Salinas de Gortari. Y se prolongó con la elección de Carlos Menem en 1989 y con el comienzo, ese mismo año, de la segunda presidencia de Carlos Andrés Pérez en Venezuela; finalmente, con la elección de Alberto Fujimori a la presidencia del Perú en 1990. Ninguno de estos gobiernos hizo conocer a la población, antes de su elección, el contenido de las políticas que habrían de aplicar. Por el contrario, Menem, Pérez y Fujimori prometieron exactamente lo opuesto a las medidas antipopulares que aplicaron en el curso de los años 90. En cuanto a Salinas, es de conocimiento público que no habría sido elegido si el Partido Revolucionario Institucional (PRI) no hubiera organizado un fraude electoral masivo.

De las cuatro experiencias, tres han conocido un éxito inmediato sobre la hiperinflación –México, Argentina, Perú– y una fracasó –Venezuela–. La diferencia es importante. En efecto, las condiciones políticas necesarias para una deflación –la desregulación brutal, el aumento del desempleo y las privatizaciones– se han hecho posibles gracias a la existencia de ramas ejecutivas del poder estatal que concentran un poder aplastante. Este siempre ha sido el caso en México, gracias al sistema de partido único del PRI. Al contrario, Menem y Fujimori debieron innovar, instaurando legislaciones de urgencia, reformas constitucionales u organizando el auto golpe de Estado. Este tipo de autoritarismo político no ha podido aplicarse en Venezuela. Sería arriesgado concluir que en América Latina sólo los regímenes autoritarios pueden imponer políticas neoliberales. El caso de Bolivia, donde todos los gobiernos elegidos después de 1985 –el de Paz Zamora o el de Sánchez de Losada– han aplicado el mismo programa, demuestra que la dictadura, como tal, no es necesaria, aún cuando los gobiernos “democráticos” hayan tenido que tomar medidas antipopulares de represión. La experiencia boliviana suministra una enseñanza: la hiperinflación, con el efecto pauperizador que cotidianamente trae para la gran mayoría de la población, puede servir para hacer “aceptables” las brutales medidas de la política neoliberal, preservando formas democráticas no dictatoriales. En 1987, un economista brasileño miembro de una institución financiera internacional y admirador de la experiencia chilena de Pinochet, confesaba que el problema crítico del Brasil, en ese momento presidido por Sarney, no residía en una tasa de inflación muy elevada, como pregonaban los funcionarios del Banco Mundial. Por el contrario, él sostenía que la tasa de inflación era muy reducida y proclamaba abiertamente. “Esperamos que los diques se rompan”. ¿Por qué? Su respuesta era simple: “En Brasil necesitamos de una hiperinflación para crear las condiciones que empujen a la población a aceptar el tratamiento deflacionario drástico que necesita el país.” La hiperinflación brasileña ha comenzado reuniéndose así las condiciones para iniciar un programa neoliberal sin instrumentos dictatoriales.

LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO ¹

Edgar Morin

RESUMEN

Se trata de un artículo que resume los planteamientos de Morin acerca de la educación en nuestro mundo actual, plasmados en su libro del mismo título que fue encargado por la UNESCO al agudo y original pensador francés. Su temática y la forma de abordarla lo hacen una fuente ineludible para todos los que nos dedicamos a la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: educación, información, democracia

ABSTRACT

Edgar Morin: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*
This article summarizes Morin's ideas on education in the modern world. This sharp and original French thinker had already discussed them in a book requested by UNESCO under the same title. The form in which he approaches the topics he discusses make this book an unavoidable source for all of us who teach.

KEY WORDS: education, information, democracy

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento.

Todo conocimiento conlleva el riesgo y del error y de la ilusión. La educación del futuro debe contar siempre con esta posibilidad. El conocimiento humano es frágil y está expuesto a alucinaciones, a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones y ruidos, a la influencia distorsionadora de los afectos, al *imprinting* de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de nuestras ideas, etc.

Se podría pensar, por ejemplo que, despojando de afecto todo conocimiento, eliminamos el riesgo de error. Es cierto que el odio, la amistad o el amor pueden enneguercernos, pero también es cierto que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. *La afectividad puede oscurecer el conocimiento, pero también puede fortalecerlo.*

Edgar Morin

Como ensayista está considerado como uno de los grandes pensadores franceses actuales y es colaborador de numerosas publicaciones científicas. Autor de más de treinta libros, reflexionó sobre el marxismo en La autocritica. En El espíritu del tiempo glosó los acontecimientos de mayo del 68, y en El espíritu del tiempo II (1975).

¹ Tomado de la página del País (<http://www.personal.tel.una.es.biblioteca/morin.htm>). Se trata de una glosa a la conferencia dictada por el autor francés.

Se podría también creer que el conocimiento científico garantiza la detección de errores y milita contra la ilusión perceptiva. Pero ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Incluso hay teorías y doctrinas que protegen con apariencia intelectual sus propios errores.

La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. “Los dioses se nutren de nuestras ideas sobre Dios, pero inmediatamente se tornan despiadadamente exigentes”. La búsqueda de la verdad exige flexibilidad, crítica y corrección de errores. Pero, además, necesitamos una cierta convivencialidad con nuestras ideas y con nuestros mitos. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.

2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente.

Ante el aluvión de informaciones es necesario discernir cuáles son las *informaciones clave*. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son *problemas clave*. Pero ¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja.

Como consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos. *Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas*. Para ello, la inteligencia utiliza y combina todas las habilidades particulares. El conocimiento pertinente es siempre y al mismo tiempo general y particular. En este punto, Morin introdujo una “pertinente” distinción entre la racionalización (construcción mental que sólo atiende a lo

general) y la racionalidad, que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular.

3. Enseñar la condición humana.

Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: *Quiénes somos* es una cuestión inseparable de *dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos*.

Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebromente-cultura; b) razón-afecto-impulso; c) individuo-sociedad-especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.

4. Enseñar la identidad terrenal.

La historia humana comenzó con una dispersión, una diáspora de todos los humanos hacia regiones que permanecieron durante milenios aisladas, produciendo una enorme diversidad de lenguas, religiones y culturas. En los tiempos modernos se ha producido la revolución tecnológica que permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso. El europeo medio se encuentra ya en un circuito mundial de confort, circuito que aún está vedado a tres cuartas partes de la humanidad. *Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre*.

La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no sólo para percibir mejor los pro-

blemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria. El término *patria* incluye referencias etimológicas y afectivas tanto paternas como maternas. En esta perspectiva de relación paterno-materno-filial es en la que se construirá a escala planetaria una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual. “Hemos tardado demasiado tiempo en percibir nuestra identidad terrenal”, dijo Morin citando a Marx (“la historia ha progresado por el lado malo”) pero manifestó su esperanza citando en paralelo otra frase, en esta ocasión de Hegel: “La lechuza de la sabiduría siempre emprende su vuelo al atardecer”.

5. Enfrentar las incertidumbres.

Todas las sociedades creen que la perpetuación de sus modelos se producirá en forma natural. Los siglos pasados siempre creyeron que el futuro se conformaría de acuerdo con sus creencias e instituciones. El Imperio Romano, tan dilatado en el tiempo, es el paradigma de esta seguridad de pervivir. Sin embargo, cayeron, como todos los imperios anteriores y posteriores, el musulmán, el bizantino, el austrohúngaro y el soviético. La cultura occidental dedicó varios siglos a tratar de explicar la caída de Roma y continuó refiriéndose a la época romana como una época ideal que debíamos recuperar. El siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como la formulación del mismo por Heisenberg para la Física. La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Todo ello obedece en gran medida al azar o a factores impredecibles.

Pero la incertidumbre no versa sólo sobre el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe sobre todo la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. Una vez que to-

mamos una decisión, empieza a funcionar el concepto *ecología de la acción*, es decir, se desencadenan una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. En el coloquio, respondiendo a un educador que pensaba que las certezas son absolutamente necesarias, Morin matizó y reafirmó su pensamiento: “existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa”.

6. Enseñar la comprensión.

La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala planetaria. Morin constató que comunicación no implica comprensión. Esta última siempre está amenazada por la incompreensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. A veces confrontamos visiones incompatibles. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. Por ejemplo, impide la comprensión marcar a determinados grupos sólo con una etiqueta: sucios, ladrones, intolerantes. Positivamente, Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.

La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni la tolerancia, ni libertad para salir del cierre etnocéntrico. Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.

7. La ética del género humano.

Además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morin volvió a presentar el bucle *individuo-sociedad-especie* como base para enseñar la ética venidera.

En el bucle *individuo-sociedad* surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.

En el bucle individuo-especie Morin fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Palabras finales

Morin dedicó los últimos minutos de su conferencia a postular cambios concretos en el sistema educativo desde la etapa de primaria hasta la universidad: la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo. Abogó por lo que él llamó *diezmo epistemológico*, según el cual las universidades deberían dedicar el diez por ciento de sus presupuestos a financiar la reflexión sobre el valor y la pertinencia de lo que enseñan.



UNA PERSPECTIVA COGNITIVA ¹

Mario Carretero

RESUMEN

Mario Carretero, investigador de los procesos cognitivos, incursiona aquí en la enseñanza de la historia con planteamientos que resultan sumamente interesantes. Muy rescatable la parte denominada “Nueva característica del conocimiento histórico”. Siempre es refrescante leer a un autor que, sin ser historiador, aborda la disciplina con un punto de vista novedoso.

PALABRAS CLAVE: historia, ciencias sociales, educativo, psicológico, cognitiva

ABSTRACT

Mario Carretero, researcher of cognitive processes, discusses here history teaching with extremely interesting notions. The section approaching the new characteristics of historic knowledge is highly engaging. It is always refreshing to read an author who, although not a historian, approaches this discipline with an innovative angle.

KEY WORDS: history, social sciences, educational, psychological, cognitive

Mario Carretero

Especialista en el estudio del desarrollo cognitivo y su relación con la educación, ha realizado una contribución señalada a la comprensión y enseñanza de las Ciencias Sociales, sobre lo que ha investigado y publicado extensamente en los últimos veinte años, tanto en lengua española como en inglés.

La enseñanza de la Historia ocupó al comienzo de siglo la preocupación de algunos de los más grandes pensadores educativos y de nuestra época. Así Piaget, en 1933, presentaba una ponencia en un congreso en la que estudiaba la comprensión que tienen los niños de algunos aspectos relacionados con el pasado y con el tiempo histórico. Aunque su teoría no estaba todavía plenamente desarrollada, una de sus conclusiones era que los niños tenían ciertas dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo. Unos veinte años después, el pensador educativo más importante en Estados Unidos, J. Dewey, afirmaba lo siguiente al ocuparse de la función de la Historia en la enseñanza elemental: “Sea lo que fuere la historia para el investigador, para el educador debe ser una sociología indirecta”. Posteriormente, este padre de la educación moderna argumentaba que los alumnos en la escuela elemental no pueden comprender la Historia en su significado íntegro y que por tanto debe enseñarse como un instrumento auxiliar de las ciencias sociales.

Una investigación precaria

Cualquiera que sea la opinión que nos merezcan estas posiciones, lo cierto es que la investigación psicológica y educativa no ha prestado desde entonces la suficiente atención al tema como para que en la actualidad podamos decir que las posiciones de Piaget y Dewey son totalmente obsoletas. De hecho, si comparamos la investigación

¹Tomado de Carretero, Mario, *Cuadernos de Pedagogía*, 25 años. España. Cd-Rom.

de las últimas décadas sobre la comprensión y enseñanza de la Historia con la que se ha llevado a cabo en un contexto internacional sobre matemáticas y ciencias naturales en general (física, química, biología, etc.) podemos observar una diferencia asombrosa en términos de recursos, publicaciones, libros, congresos, etc. Esto parece tan claro que no resulta necesario argumentarlo. Por ejemplo, publicaciones tan prestigiosas como el *Journal of Educational Psychology* o el *Educational Psychologist* no han dedicado un número monográfico a la enseñanza de la Historia desde 1917. Ciertamente ha habido excepciones importantes como la línea de investigación británica en torno al “Proyecto 13-16” durante los años setenta y ochenta, pero si eso lo comparamos con los esfuerzos dedicados a otras disciplinas podrá observarse que son mucho menores. Resulta también importante indicar que la mayor parte de los trabajos en esta área se han llevado a cabo desde el ámbito educativo y no psicológico. En cualquier caso, resulta evidente que es necesario no sólo conseguir que aumente la investigación al respecto, sino también llevar a cabo esfuerzos aplicados y teóricos que ayuden a clarificar en qué consiste el conocimiento histórico desde el punto de vista del alumno. Es decir, qué procesos están implicados en dicho conocimiento en su elaboración dentro y fuera de la institución escolar. Por ejemplo, cuando un alumno tiene que comprender los procesos causales que dieron lugar al Descubrimiento de América, en qué consiste ese tipo de información y qué procesos cognitivos están implicados en su comprensión. ¿Son similares a los que subyacen a la comprensión de la causalidad física?

Este artículo pretende realizar una aportación en este sentido. A diferencia de trabajos anteriores (por ejemplo, Carretero, Pozo y Ascensio, 1989), no nos vamos a basar tanto en trabajos psicológicos o educativos de carácter empírico, sino más bien en la aportación de la filosofía de la historia, que constituye en la actualidad una de las bases teóricas de nuestro equipo de investigación (Carretero y Jacott, en prensa; Carretero, Jacott y López-Manjón, en prensa). Es bien sabido que la vertiente epistemológica es un aspecto que no debe olvidarse en la elaboración y diseño del currículum. Por otro

lado, resulta imprescindible recordar que las investigaciones cognitivas se encuentran muy relacionadas con las cuestiones epistemológicas. La cuestión fundamental que queremos abordar en este artículo es cómo puede caracterizarse el conocimiento histórico tanto desde el punto de vista del historiador como desde el punto de vista del alumno y del profesor (que no olvidemos que una vez fue también alumno, y no sólo para convertirse en profesor). Por supuesto, los diferentes extremos que expondremos irán incluyendo su implicación educativa.

Nueve características del conocimiento histórico

1. La historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico.

Probablemente esto es algo muy obvio para muchas personas relacionadas con este negocio, pero quizá sus implicaciones educativas no sean tan obvias. Desde el punto de vista epistemológico, autores como Aron, Mink o Habermas han insistido en esta cuestión, dos de los problemas esenciales al respecto podrían definirse de la siguiente manera: ¿cómo visitar ese extraño país llamado *pasado*? Y ¿cómo entender si fue bonito (o feo o trivial) mientras duró? Pongamos el asunto en términos educativos. Si un profesor explica un tema sobre el Imperio Romano, ¿está explicando historia? Creemos que la respuesta no es necesariamente afirmativa. Es decir, si sólo está describiendo las características sociales y políticas de ese periodo, quizá pueda decirse que está enseñando sociología del Imperio Romano, pero no historia. Es decir, para esto último deberían incluirse no sólo los conocimientos sobre los tiempos pasados sino también el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente o al menos entre dos momentos en el tiempo. Una de las implicaciones educativas de este concepto reside en que la enseñanza de la Historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente.

2. Los contenidos históricos escolares sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas.

Uno de los ejemplos más conocidos de deformación de los contenidos históricos es esa foto de la revolución rusa —nos referimos a la 1917, *malgré nous...*— (a pesar nuestro) en la que Trosky aparece en una esquina de la imagen de un mitin de Lenin. Es bien sabido que el régimen estalinista hizo sustituir la imagen de Trosky en todas las versiones y documentos que circulaban por la URSS. Probablemente en algo así se basó Orwell cuando escribió su novela *1984* en la que el Ministerio de la Verdad realizaba concienzudamente esa labor. Sin embargo, este tipo de fenómenos no son exclusivos de los países socialistas. Una buena prueba de ello nos la proporciona el libro de Ferro (1981) en el que se analizan los contenidos escolares de Historia de países muy diferentes como China, EEUU, Australia, España, Polonia y de otros contextos culturales. Su conclusión es muy clara: dichos contenidos corresponden siempre a las versiones históricas de las mayorías o grupos sociales que controlan el poder político.

De hecho, puede decirse que la enseñanza de la Historia cumple un papel de conformación de la identidad nacional en cualquier sistema educativo, y dicha entidad nacional se estructura siempre en oposición a otros grupos sociales. Un ejemplo reciente de México ha mostrado cómo estas cuestiones no sólo son esenciales para los gobernantes sino también para la mayoría de la población. El pasado septiembre aparecían en México nuevos libros de texto de Historia en los que algunos de sus contenidos tradicionales —sobre todo los referentes a algunas figuras heroicas de la independencia mexicana— habían desaparecido y habían sido sustituidos por otros diferentes. No sólo se produjeron protestas de maestros sino que el tema se ha convertido en una polémica de carácter nacional en la que han intervenido casi todas las fuerzas sociales. Aunque no podemos entrar ahora a analizar este interesante fenómeno socioeducativo, creemos que es un revelador ejemplo de cómo los contenidos históricos escolares pueden llegar a cumplir un papel no sólo en la escuela sino en toda la sociedad.



Ahora bien, en lo que a la escuela se refiere, parece conveniente insistir en que los alumnos deberían recibir la información histórica con un claro favorecimiento de la comprensión de otras visiones alternativas, distintas a las que se ofrecen en sus diversas nacionalidades.

3. Los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual.

La investigación en el área de las Ciencias Naturales ha mostrado cómo una serie de conceptos esenciales para la comprensión de dichas disciplinas requieren un proceso de cambio conceptual en el alumno. Dicho cambio no se consigue con la mera exposición del estudiante ante la nueva información, sino que implica una reestructuración cognitiva importante. En dicha reestructuración conceptual influyen negativamente algunos de los sesgos más habituales que utilizamos los seres humanos al procesar la información. ¿Dicha reestructuración será igual en el caso de las Ciencias Naturales y en la Historia?

Desgraciadamente no poseemos apenas investigación al respecto, pero todo hace suponer que en el caso del conocimiento social e histórico la resistencia al cambio será mucho mayor debido a la influencia de los valores, tal y como se ha mencionado en el punto anterior. De hecho, si tomamos en consideración los datos que nos proporciona la psicología social sobre la dificultad que tenemos los seres humanos para cambiar nuestras actitudes políticas, podríamos esperar algo similar en cuanto al conocimiento histórico. En definitiva, esto parece bastante plausible, ya que no resulta lo mismo cambiar nuestra visión sobre la caída de los cuerpos que sobre el papel de los españoles en la conquista de América.

4. En Historia no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías que sustenta el historiador.

Esta idea se encuentra muy bien reflejada en los escritos de Carr sobre la naturaleza de la Historia. Por ejemplo, cuando afirma: “El historiador es necesariamente selectivo. La creencia en un núcleo duro de hechos históricos que existen de manera objetiva y que son independientes de la interpretación del historiador es una falacia absurda pero muy difícil de erradicar”. Ahora bien, ¿cuáles son las teorías del historiador que determinan su selección de hechos? No cabe duda de que entre ellos encuentran un lugar de privilegio las diferentes posiciones historiográficas. Es decir, los hechos que selecciona un historiador marxista no son los mismos que los que tiene en cuenta otro investigador de la Escuela de los Annales o de la Historia de las mentalidades.

¿Cómo afectan estas cuestiones a la comprensión que los alumnos tienen de la Historia? Afortunadamente contamos con algunas investigaciones al respecto. Por ejemplo, Shemilt (1987) encontró que los adolescentes ingleses tienden a pensar que los datos históricos son objetivos y que existen independientemente del historiador. Una visión más ajustada al proceder metodológico habitual sólo se encuentra entre los alumnos de los últimos cursos del Bachillerato. Datos que indican

una tendencia similar, en alumnos y profesores españoles, pueden encontrarse en las tesis doctorales de Carmen Guimerà e Inmaculada González, que he dirigido recientemente.² Los alumnos suelen tender a mantener posiciones positivistas moderadas con respecto a los hechos históricos y los profesores consideran este asunto según la visión historiográfica que prefieran. Desde el punto de vista de la enseñanza, convendría incluir, por lo menos en los niveles avanzados, información acerca de cómo las distintas posiciones historiográficas ofrecen distintas versiones de la historia.

5. La Historia considerada como una actividad de razonamiento.

En la actualidad, la mayoría de los historiadores están de acuerdo en que la Historia no es simplemente una tarea de clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico, sino una actividad cognitiva que implica el manejo de inferencias lógicas. Si no queremos que los alumnos adquieran los conocimientos históricos de manera pasiva sino constructiva es necesario que podamos identificar la manera en que se llevan a cabo dichas inferencias. De hecho, esto ha sido considerado durante un tiempo como el hecho de que los alumnos comprendan y utilicen el “método del historiador”. Así fue considerado por ejemplo por el Grupo 13-16. Dicha posición se basaba en las ideas de Collingwood, quien comparaba el conocimiento histórico a la actividad de un detective. Es decir, el historiador no debía aceptar los documentos históricos de manera acrítica sino que tenía que verificar sus posiciones constantemente, indagando la autenticidad de sus fuentes y la plausibilidad de sus interpretaciones. Sin embargo, desgraciadamente no es mucho más lo que se puede encontrar en autores como Collingwood, y seguimos sin tener una caracterización clara y completa de en qué consiste el razonamiento en el área del conocimiento histórico. Por ejemplo, ¿es del mismo tipo que en la solución de problemas de física? Los puntos de vista que siguen pretenden responder a algunos interrogantes al respecto.

² Dichas tesis doctorales pueden consultarse en la Facultad de Historia de la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Lleida, respectivamente.

6. Las variables de los problemas históricos no se pueden separar físicamente sino que ha de hacerse conceptualmente.

Pensemos en los procesos que sigue un estudiante para solucionar dos problemas, uno físico y otro socio-histórico. En el primer caso podrá aislar la influencia del peso, velocidad o cualquier otro factor mediante su supresión física al seguir la estrategia de control de variables. Sin embargo, en el problema histórico –por ejemplo, determinar las causas que produjeron sucesos inmigratorios en un determinado país– no podrá hacer lo mismo, sino que tendrá que realizar comparaciones con situaciones semejantes en otros países o en otros momentos históricos para ver en qué medida determinados factores políticos, económicos o ideológicos han sido los responsables de esas inmigraciones. Esto supone realizar una estrategia inferencial que depende en mucha mayor medida de procesos conceptuales que no tienen una traducción física en la realidad inmediata del estudiante, lo cual puede aportar una dificultad adicional. Una visión de la enseñanza de la Historia que pretenda realizar una contribución a ese deseable objetivo educativo, que consiste en enseñar a pensar, debería tener en cuenta este punto.

7. La Historia no permite experimentos, pero, sin embargo ¿tiene leyes generales?

La diferencia que acabamos de comentar entre los problemas históricos y los de las ciencias naturales implica que los primeros no se pueden analizar de manera experimental, porque la Historia –como el cartero– “nunca llama dos veces”. Sin embargo, ¿supone esto que la Historia carece de leyes generales? Como es bien sabido, esto ha sido un motivo de controversia durante décadas en la filosofía y metodología de la Historia. De hecho, para algunos autores como Hempel la razón fundamental por la que la historia no podía considerarse una ciencia era precisamente porque carecía de formulaciones de carácter mnemotético-deductivo. Por supuesto, la respuesta que se le pueda dar a esta cuestión también depende de la perspectiva historiográfica que adoptemos.



Sin embargo, pensamos que en la actualidad la mayoría de los historiadores estarían de acuerdo en que si bien la Historia no posee leyes de la misma naturaleza que las de las Ciencias Sociales, sí ha puesto de manifiesto la existencia de regularidades o modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo. De esta manera, desde un punto de vista educativo, no cabe duda, en nuestra opinión, de que debería otorgarse una gran importancia a la reflexión de los alumnos sobre este asunto. Por ejemplo, ¿hay aspectos en común en la manera en que aparecen y desaparecen los imperios? Los procesos de colonización cultural ¿son semejantes a lo largo de la historia? Creemos que en la medida en que los alumnos se enfrenten con cuestiones como éstas habrán podido aprender que la historia es algo más que una simple colección de nombres y fechas.

8. La historia como relato.

Una de las visiones más criticadas de la enseñanza de la Historia es precisamente aquella que reduce la Historia a simples *historietas* en las que personajes caricaturizados

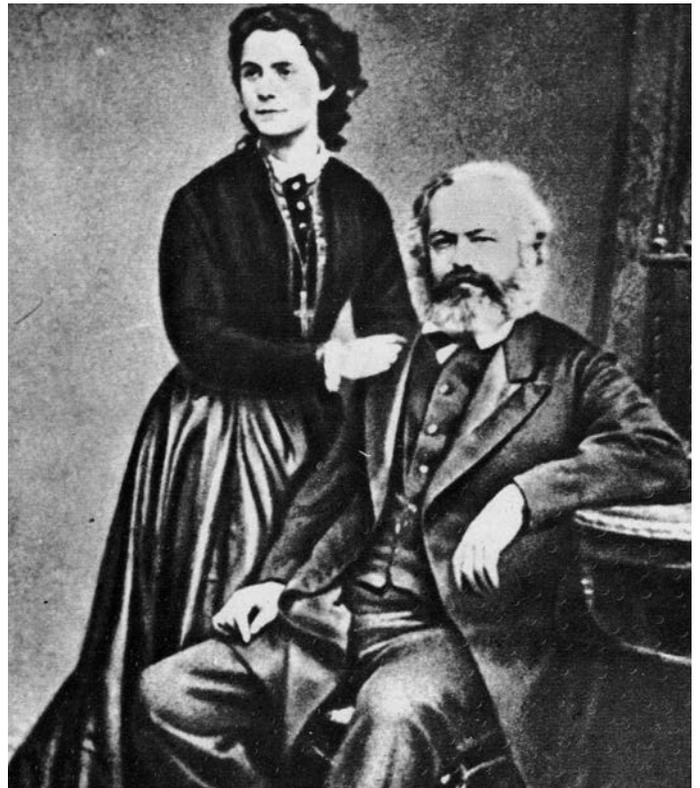
ejercen el papel de protagonistas y sirven para explicar el devenir de los acontecimientos. Ciertamente, esta visión de la Historia como mera anécdota ha sido extraordinariamente criticada porque olvidaba totalmente la influencia de las estructuras económicas y sociales, así como las influencias sociales y políticas. Sin embargo, en las últimas décadas se ha revitalizado una visión de la Historia como “relato” (*history* frente a *story*) en la que los personajes –sean concretos o abstractos– cobran una especial relevancia. Por tanto, cualquier situación histórica tiene unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace. Así, autores tan esenciales para la cultura contemporánea como Ricoeur han insistido en la importancia de la manera en que se realiza un relato o narración para entender los hechos históricos. De hecho afirma: “si la Historia rompiera todo vínculo con la capacidad básica que tenemos para seguir una Historia y con las operaciones cognitivas de la comprensión narrativa, perdería su carácter distintivo dentro del concierto de las ciencias históricas: dejaría de ser Historia”. Así, por ejemplo, ante dos versiones diferentes de los mismos acontecimientos históricos, ¿lo esencial son los datos empíricos que comprueben una u otra teoría o más bien las distintas interpretaciones que puedan darse de los mismos datos? Una pregunta como ésta no puede ser entendida por nuestros alumnos si no les enseñamos que el conocimiento histórico también tiene mucho de narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas.

9. La Historia no sólo usa explicaciones causales sino intencionales.

Las explicaciones históricas se distinguen de las que ofrecen las Ciencias Naturales en que incluyen los motivos e intenciones de sus agentes. Esto ha llevado a que en la Historia se hable de explicaciones teleológicas o intencionales frente a las puramente causales que ofrecen disciplinas como la Física y que pueden predecir mejor lo que ocurrirá en circunstancias similares. Algunas de las circunstancias históricas de carácter estructural se pueden repetir, pero eso mismo es mucho más improbable en el caso de las intenciones de los agentes

históricos. En todo caso, las intenciones de los agentes particulares de la Historia deben tenerse en cuenta a la hora de que nuestros alumnos puedan formular explicaciones que resulten relativamente completas de los fenómenos históricos.

Una exposición como la que acabamos de hacer resulta necesariamente apresurada en muchos extremos que deberían matizarse en una exposición más extensa. No obstante, hemos pretendido poner de manifiesto dos cuestiones. Por un lado que el conocimiento histórico de una cierta complejidad requiere una consideración que lo hace diferente del conocimiento que procede de las Ciencias Naturales, y por otro, que dichas características deberían tenerse en cuenta a la hora de enseñar Historia.



ELOGIO DE LA ESCRITURA¹

José Enrique Ruiz-Domènec

RESUMEN

El texto del profesor José Enrique Ruiz-Domènec es muy significativo, pues defiende la tesis, sumamente lógica y, por lo mismo, implacable, de que quien se dedica a la historia, debe escribir bien, lo mejor posible. De nada o de muy poco sirve tener buenas tesis, buenas investigaciones si no las sabemos comunicar correctamente, en este caso por escrito. Para hacer más sólida su argumentación, nos pone ejemplos de historiadores que además fueron o son buenos escritores.

PALABRAS CLAVE: historia, testimonio, escritura, objetividad

ABSTRACT

Professor Enrique Ruiz's paper is quite appealing, because he proposes the very logical and consequently undeniable idea that one who devotes himself to history, must write in the best possible way. It's useless if one cannot communicate one's theses, however fantastic they may be. To strengthen his reasoning, he presents several examples of historians who were also good writers.

KEY WORDS: history, testimony, writing, objectivity

Algunos historiadores proponemos desde hace años enseñar a escribir historia como se enseña paleografía, arqueología, epigrafía, sigilografía o crítica textual. Esta actitud provoca el rechazo de los académicos que creen incompatible la historia con la buena escritura tanto como la entusiasmada anuencia de los jóvenes. Hace pocos meses volví a sentir ese sordo conflicto cuando impartí un seminario a unos muy motivados estudiantes de doctorado en el "Taller de escritura y narración historiográfica", organizado por la Fundación Mapfre y el Instituto de Historia del CSIC en Madrid, acerca de cómo algunos historiadores afrontamos el reto de la escritura. De hecho, aquella larga sesión fue un ensayo práctico del material que compone este apartado, en un momento en el que estaba en fase de redacción.

Como dije allí no perderé el tiempo en discutir el falso dilema creado por algunos representantes del mundo académico cuando sostienen que la erudición está reñida con la buena escritura; sólo recordaré una vez más que los historiadores más influyentes han sido siempre y sin excepción grandes escritores: Heródoto, Tucídides, Jenofonte, Polibio, Livio, Tácito, Suetonio, Agustín, Joinville, Froissart, Maquiavelo, Guicciardini, Voltaire, Gibbon, Tocqueville, Michelet, Thackray, Burckhardt, Mom-

**José Enrique
Ruiz-Domènec**

Historiador, catedrático de historia medieval en la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha impartido cursos y dictado conferencias en varias universidades de Europa y América. Entre sus obras destacan: Ricard Guillem o el somni de Barcelona, El despertar de las mujeres, El Mediterráneo, historia y cultura, Rostros de la Historia, Lecturas para un nuevo milenio y El reto del historiador.

¹ José Enrique Ruiz-Domènec, *El reto del historiador*, Barcelona, Ediciones Península, 2006, pp. 51-64.

sen, Huizinga, Collingwood, Duby o Borst. Esta enumeración me parece suficiente para dedicar un breve elogio a la escritura.

Existen tres motivos y se vislumbran tres procedimientos para llevar a cabo la recuperación de la escritura entre los historiadores que deberán encontrar un *estilo* conforme a las exigencias de su época.

Comenzaré por los motivos

Primero. Las investigación del pasado es ante todo una creación del espíritu, una construcción: ordenar, clasificar y leer los documentos exige *rellenar* los espacios que esas fuentes no contienen pues en toda circunstancia, por más que se diga, siempre es mucho más lo que *no* aparece en las fuentes que lo que aparece. ¿Le toca al historiador suponer lo que no dicen los documentos en la línea de Ernest Will en su celebrado estudio sobre el mundo de Palmira? No tengo la menor duda. Como dice Hayden White, “en el tránsito desde el estudio de un archivo a la composición de un discurso para su traducción en forma escrita, los historiadores deben emplear las mismas estrategias de figuración lingüística que utilizan los escritores imaginativos para dotar a los discursos de tipo de significados latentes, secundarios o connotativos para que sus obras no sean solamente recibidas como mensajes sino leídas como estructuras simbólicas.”

A este descubrimiento se añade la convicción de que sólo se puede acceder al pasado a través de la imaginación. Porque si no fuera así, con la imaginación, ¿cómo podríamos acceder? Debemos tener en cuenta que el oficio de historiador es una labor intelectual que apunta a una narrativa sobre la verdad de los acontecimientos, no a una descripción estática de un estado de cosas. La historia es un arte donde se aúna el esfuerzo personal por comprender una época y la habilidad de encontrar las huellas en los testimonios que han logrado llegar hasta nosotros.

Segundo. La reconstrucción del pasado debe ser una narración. Como dice John Lewis Gaddis la narración *simula* lo que ha sucedido en el pasado. Por eso mismo

sólo a través del relato podemos tratar de saber cómo ocurrió tal cosa y por qué: una operación artística, diría Aristóteles, que acepta que los hechos históricos acontecen bajo la luna, en lo sublunar y no en un plano inconcreto, abstracto, a menudo fantasmagórico; son intrigas, pasiones, conflictos, deseos. Ahora bien, ¿los de nuestros abuelos son los nuestros? El relato permite también una cierta familiaridad con los acontecimientos o personajes olvidados por accidente, desatención o censura. Desvelar la existencia de los naufragos de la historia requiere relatar su mundo vital. Este procedimiento aproxima la historia a su fuente de renovación pues, como dice Hayden White, “al volver a poner en contacto el estudio de la historia con sus fundamentos literarios no nos ponemos en guardia contra distorsiones ideológicas; estamos en el camino de alcanzar esa *teoría* de la historia sin la que ésta no puede pretender ser una disciplina.”

Tercero. Describir el ritmo de la historia exige un código de recepción basado en una linealidad narrativa con un principio y un fin lógicos; personajes reales y lealtad a lo verosímil social y psicológicamente. Esta invocación al realismo del mundo vital es un valor que la gran novela del siglo XIX, Stendhal, Tolstoi y Flaubert, adoptó de la historia. La recuperación del pasado sólo se encuentra mediante el esfuerzo por escribir un texto que sea inteligible al lector, que le permita compartir con el historiador su fascinante viaje a través del tupido bosque de archivos y bibliotecas.

Vayamos a los procedimientos

Primero. Para leer historia hay que escribirla, decía Benedetto Croce. Pero ¿cómo hacerlo en el siglo XXI? Cada época escribe su historia, por ese motivo el reto del siglo XXI consiste en encontrar una escritura acorde al espíritu de nuestra época. Arno Borst fue el primer historiador que verdaderamente entendió ese reto y que se acercó a él conforme a los principios de la recepción. La tarea la llevó a cabo en *Lebensformen im Mittelalter*, un gran libro de historia cuyo éxito (se vendieron miles de ejemplares) corrió parejo al rechazo académico de su autor, el medievalista de mayor proyección en Europa en esos

años. Borst transformó los textos medievales en lecturas interiorizadas de una época fascinante a la vez que lejana, y permitió leer algunos testimonios de una manera que a muchos les pareció totalmente radical y sin sentido, y a unos pocos, entre los que me encuentro, una pieza admirable de hermenéutica, es decir, de comprensión. El libro fue expulsado de los planes de estudio; pocas veces aparecía en un programa, o se le citaba con admiración. La operación no fue, sin embargo, negativa. Borst inicia un estudio de la Edad Media a contratiempo, obligado a imaginar no sólo lo que las convenciones académicas le niegan, sino también lo que las nuevas corrientes habían olvidado, y quince años después recuperaron, es que la historia es y sólo puede ser, escritura.

La escritura permite alojar tiempos y espacios concurrentes, precisamente los que dan origen a las revueltas y revoluciones. De ese modo, Simon Schama revivió la historia de Francia en el último tercio del siglo XVIII en *Citizens* con los mismos procedimientos que Denis Diderot y Jane Austen escribieron sus novelas. Pero cuando leemos ese famoso libro de mil páginas nos asaltan algunas dudas: ¿Por qué no hay notas a pie de página? ¿Por qué no atiende a la jerarquía establecida de antemano sobre lo que se debe y no se debe decir sobre la Revolución Francesa?

La censura al modo de escribir de Schama es una censura al contenido políticamente incorrecto, que subordina la objetividad en beneficio de la capacidad comunicativa. El libro ofrece una variedad de espacios y una multiplicación de temas, cada uno distinto, cada uno portador de valores que son el resultado de una interpretación audaz de los textos y de las experiencias culturales acumuladas tras años de seguir la pista a personajes excéntricos que sin embargo fueron los artífices de la Europa contemporánea. Los que aún mantienen reservas sobre estas conclusiones podrían leer con atención *La ruina de Kasch* de Roberto Calasso, un verdadero monumento contra la impostura de los líderes de opi-



nión franceses de finales del siglo XVIII y principios del XIX, ya se llamen Robespierre o Danton, ya sean La Fayette o Tayllerand.

Segundo. Escribir historia exige conocer a fondo los tropos utilizados en cada ocasión. La tropología no es una teoría del lenguaje, sino un conjunto de nociones acerca de las expresiones empleadas en un escrito. Se trata del principio de distinción que a menudo se confunde con la jerga. El historiador está obligado a distinguir con claridad las palabras que usa en su trabajo porque su primera misión es comprender más que juzgar. Es preciso controlar el lenguaje figurativo que deriva de la retórica neoclásica y que comienza a dar uso fructos cuando menos divertidos. Para esa tarea debe ser consciente de que la tropología ha formado parte del estudio de la historia desde sus primeros pasos.

Baste leer *Metahistoria* de Hayden White para darnos cuenta de ello. Esta tarea debiera formar parte de los trabajos de cualquier joven historiador y nadie debería

obtener la licenciatura sin saber distinguir el estilo de Burckhardt del estilo de Ranke, por citar un solo ejemplo. Resulta difícil entender por qué motivos se deja en manos inexpertas esta enseñanza. Hay otras. Por ejemplo, el hecho de que el acceso al pasado es fácil para aficionados con tanto entusiasmo como incompetencia; o que la prueba de suficiencia para acceder a una plaza docente se atenga a trabajos poco relevantes, que no demuestran un conocimiento de la materia que luego deberá explicarse a los alumnos.

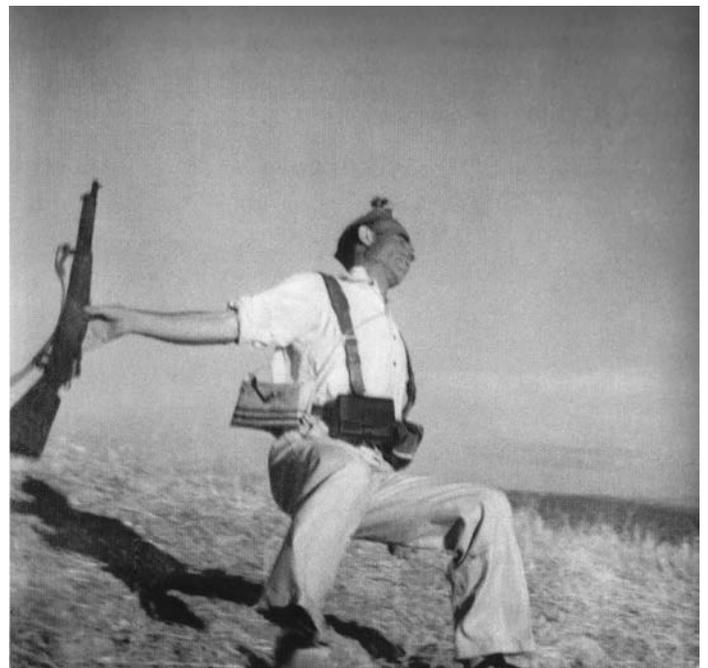
¿Cuántos libros leen al mes los aspirantes a una plaza? ¿Dos, seis, veinte? Hoy, la escritura de la historia exige conocer a fondo los modos forjados en los últimos quince años. ¿Cuántos aprendices han leído esas obras? Hoy, el estudio de la historia no es un compartimiento estanco, una disciplina cerrada, que, como ocurría hace veinte años, pudiera realizarse al margen de los trabajos realizados fuera de este marco. Las mayores innovaciones proceden de obras de carácter general y multidisciplinar, de gran formato, que han sabido conjugar especialización y apertura de miras.

Tercero. Un análisis de la conciencia. El proceso de introspección es obligado ya que el historiador necesita explicarse a sí mismo por qué se dedica al estudio del pasado. ¿Es un pasatiempo? ¿No sabe hacer otra cosa? ¿Le hubiera gustado ser ingeniero aeronáutico pero lo suspendieron en el examen de ingreso? En el siglo XIX la escritura de la historia respondía a una afirmación de lo subjetivo en la vida social. El hombre se convierte en individuo espiritual y como tal se reconoce, una actitud que Jacob Burckhardt creyó encontrar por primera vez en la cultura del Renacimiento. No entraré ahora en la polémica que suscitó esa idea, sólo me centraré en el hecho de que los historiadores se sintieron responsables para fijar los límites de su trabajo.

Al ser preguntado Johan Huizinga en cierta ocasión de por qué no aparecía Juana de Arco en *El Otoño de la Edad Media*, éste respondió con firmeza que “no quería que en mi libro apareciera ningún héroe.” El mundo vital del XV europeo despojado de su figura estelar. La propuesta tenía calado. Con Homero, pero también con Tolstoi, el motor de la historia responde a la dimensión épica donde tienen su hogar nativo los héroes. La guerra

de Troya tiene a Helena como referente, la guerra contra Napoleón tiene a Rusia como razón y sentido. Pero ¿se podía pensar así tras la guerra de 1914? Es evidente que no. La fuerza que conduce a los hombres a los campos de batalla es invisible, incluso insensata, y tiene que ver más con el fondo proteico de los rituales de sacrificio que con la hermosura épica. Al igual que en las trincheras de Verdún, Huizinga quiso rastrear el brillante decorado del gótico internacional que ocultaba una sociedad violenta, inmisericorde, que se mataba entre sí por causas hoy difíciles de entender y de escribir.

El historiador se posicionó entonces sobre el valor de su identidad. Las circunstancias le ayudaron. Baste pensar en el sentido del absurdo que se apoderó de los europeos tras la Segunda Guerra Mundial y que tuvo en Sartre, Camus o Ionesco a sus intérpretes más renombrados, o el sentido del ridículo por un conflicto ideológico que retrasó la resolución de las lacras sociales en el mundo, el hambre, las enfermedades, el asesinato de niños. Nadie creería en la charlatanería de la propaganda ni en las instituciones que apuntalaban la profesión del historiador, tras ver en los dramas de John Osborne y su traslación al *free cinema* de Tony Richardson. El *yo* se encontró desnudo ante la responsabilidad de saber qué hacer ante una determinada circunstancia. A finales de



los sesenta, coincidiendo con la revuelta juvenil y la cultura pop, la egohistoria se convirtió en un objetivo por parte de los partidarios de lo que entonces se denominó “nueva historia.”

La idea la aprovechó Pierre Nora para reunir en un volumen a diversos historiadores franceses con el fin de que hablaran de su vida y de su obra: Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardot, Jacques Le Goff, Michelle Perrot, René Rémond fueron los elegidos; y en su mayor parte coincidieron en afirmar que la elección del *yo* en la escritura, en lugar del clásico *nosotros*, era algo más que una moda: respondía a la necesidad de renovación de la escritura de la historia. Era, por tanto, un combate.

Tras lo subjetivo del siglo XIX y la emergencia del yo en el siglo XX, en los últimos años hemos asistido a un tercer mecanismo de reflexión sobre el sentido de escribir historia. Se trata de bucear en los motivos de fondo, lo que aparece detrás de la esfera consciente, el síntoma de una actitud personal, que diría Lacan. El esfuerzo por hallar esas claves responde a la exigencia de la narración, no a una operación sentimental de buenas intenciones. Conviene distinguir lo que es un esfuerzo por crear los espacios de la conducta, que diría Jerome Bruner, con el fin de que el autor sepa comprender sus propias motivaciones, las mismas que conducen a estudiar un determinado pasado.

Sobre este asunto escribe Yi-Fu Tuan: “En el final del milenio, ¿quién soy yo?, es una pregunta de moda. Todo el mundo parece hacérsela, no sólo individuos sino también grupos incluso naciones enteras se preguntan, ¿quién soy yo, o quiénes somos nosotros? Entre las causas principales de este debilitamiento del sentido de identidad se encuentran la movilidad social y geográfica y la rápida evolución tecnológica. Según los expertos nos hallamos en medio de una crisis de identidad; abundan las biografías y las autobiografías, y las confesiones de tono presuntuoso ya no proceden sólo de quien es famoso sino de cualquier personaje normal y corriente, alcanzando en ambos casos elevados índices de audiencia en los medios de comunicación. Al ser una persona sin raíces tengo la facilidad para el examen de conciencia y, dado el espíritu de la época, esto puede



hacer que me exponga a través de varios medios, incluyendo la autobiografía.”

Al final de *Auge y caída de Imperio Británico*, el libro con que se concluía el ambicioso proyecto de la BBC de comprender la historia de esa unión política llamada Gran Bretaña, Simon Schama se pregunta sobre la oportunidad de mantener la unión una vez desaparecido el Imperio; y lo hizo mostrando el rostro de su propio padre, como una invitación a confiar en el futuro mirando al pasado: “Mi padre había nacido y se había criado (pues había venido al mundo en Whitechapel y no en Botosany) en el sentimiento de que ser británico significaba ser europeo, aunque también significaba algo más. Si ese algo más ampliaba el sentido de lugar de Gran

Bretaña hacia el oeste por el Atlántico o mucho más lejos al otro lado del mundo, no era algo, ni siquiera con el acto de la desaparición del Imperio, por lo que ponerse a la defensiva». La actitud de su padre parece indicarle a Schama el camino que debe seguir, que no es otro que la absoluta convicción de que «la historia y el recuerdo no son la antítesis de la libre voluntad, sino la condición para alcanzarla.»



CIUDAD DE MÉXICO, URBANISMO, ARQUITECTURA Y RELIGIÓN DESDE SUS ORÍGENES HASTA LA COLONIA

Alejandro Ortiz López

RESUMEN

El autor, arquitecto con mentalidad de historiador y de crítico del arte, es el creador y responsable desde hace años, de la sección Historiarte, como él mismo la denominó y que tiene como objetivos primordiales acercar al docente al conocimiento del arte y que éste lo utilice como un instrumento valioso en la enseñanza (en este caso de la historia). Aquí reproducimos un texto interesante sobre la ciudad de México, su urbanismo, su arquitectura y su religión en dos etapas de su historia.

PALABRAS CLAVE: Aztecas, templo, pirámide, religión

ABSTRACT

As an architect with a historian's mind, the author of this book has created the Historiarte section, for which he has been responsible several years. He himself named it that way. Its main purposes are to make teachers get familiar with art in order to use it as a valuable teaching tool (in this case, history). The text here transcribed is about Mexico City, its urban planning, its architecture, and its religion in two of its historical periods.

KEY WORDS: Aztecs, temple, pyramid, religion

Alejandro Ortiz López

Profesor del Plantel Oriente del CCH, donde imparte las asignaturas de Diseño Ambiental y Taller de Expresión Gráfica. Ha ilustrado libros para Ediciones Quinto Sol e HistoriAgenda. Es colaborador permanente, a través de su sección Historiarte. Encargado de la sección artística de la Revista México Desconocido.





Ahvia! México eutlaneviloc
amapanitlan naubcampa
ye moquetzquetl
ye quena ichocayan

Ahvia! An nebua
níyocoloc an notenb
eʔtlamiyabuatl a ilhúizol
*nic ya huica teuitvalco...**

Tlaloc icuic (Canto a Tlaloc)/anónimo

* México paga su honra al dios
 banderas de papel
 en las cuatro direcciones
 se yerguen

Es tiempo de llorar
 Ahuia! Yo creé la espiga de sangre oh dioses
 en el lugar de la fiesta,
 la traigo al patio sagrado...

Desde su más remoto pasado el pueblo de México se ha distinguido siempre por un fuerte sentido religioso y una gran devoción hacia sus símbolos sagrados, sean éstos divinidades, vírgenes o santos, que han ido dando forma a sus costumbres y su cultura, convirtiéndose en una condición fundamental que ha regido siempre el ritmo de la vida y de la muerte. Este rasgo de su cultura se ha reflejado, entre otras cosas, en una de las actividades que más caracterizan a los pueblos, me refiero a la arquitectura así como a la configuración del entorno urbano. La religión por lo tanto, ha participado de manera importante en el desarrollo arquitectónico y urbano de nuestras ciudades. En el caso de la Ciudad de México, esta guarda una relación aún más estrecha con la religión debido a las condiciones particulares de su fundación así como a su situación privilegiada como centro geográfico y político de las distintas culturas que se han desarrollado en ella a lo largo de su historia.

Para entender mejor este vínculo entre religión y ciudad es necesario conocer la historia de sus orígenes así como el entorno geográfico con el que se encontraron sus fundadores, muy diferente, por cierto, al que tenemos ahora.

Nadie sabe con certeza dónde se encontraba el legendario lugar llamado Aztlán que figura entre las crónicas de los aztecas como el sitio de procedencia de sus antepasados. Lo único que podemos afirmar es que los aztecas eran un grupo nómada que venía del norte y que tras un largo peregrinaje de doscientos años llegó a la cuenca de México para establecerse.

Resulta difícil, en la actualidad, imaginarnos el aspecto que debió tener lo que ahora llamamos el Valle de México en aquellos tiempos en que arribaron los aztecas. La fertilidad de la tierra con la abundancia de agua de sus lagos y la variedad de vegetación que crecía en sus orillas; el lago principal provisto de agua salada, albergando cientos de especies de peces, batracios, crustáceos, insectos, reptiles, aves acuáticas y demás fauna que se desarrollaba en éste. Además conectado a dos lagunas de agua dulce al norte y otras dos al sur, igualmente vastas en su fertilidad y abundancia. Alrededor de los lagos,

grandes extensiones de montañas, algunas con una altura bastante considerable, por las cuales corrían los ríos que abastecían de agua a los lagos, y que se formaban por el deshielo de los volcanes y por las temporadas de lluvia. Al pie de las serranías, enormes árboles creciendo para formar extensos bosques que albergaban una gran gama de especies, entre mamíferos, reptiles, anfibios, aves e insectos así como una abundante y variada vegetación de todo tipo.

Con todas estas bondades, aquello debió parecerles a los aztecas un verdadero paraíso. Sin embargo, en un principio, les estaba negado el beneficio de tanta riqueza, pues cuando llegaron las tierras estaban ocupadas por grupos humanos que se habían asentado ahí desde hacía muchos años y tuvieron que conformarse con vivir en los islotes situados en medio del lago, soportando además su condición de vasallos de la entonces poderosa Azcapozalco, que les impuso un pesado tributo que hizo más difíciles sus posibilidades de desarrollo. No obstante, los aztecas tuvieron la capacidad de adaptarse a todas las condiciones desfavorables que se les presentaron, transformándolas en ventajas para su propio desarrollo y futuro esplendor.

De este modo el pequeño islote, les brinda seguridad al facilitar su defensa y al mismo tiempo los provee de alimento y productos que obtienen del lago, asimismo incluyen en su dieta todo tipo de animales y plantas silvestres que encuentran en éste, no teniendo ningún escrúpulo en consumir víboras, ranas o insectos. Incluso, la necesidad los obliga a convertirse en exitosos mercenarios desarrollando además su gran capacidad y disciplina para la guerra que tanto marcará su destino en el futuro.

De tal suerte que en algunos años han progresado tanto que se encuentran en condiciones de sacudirse el pesado yugo impuesto por Azcapozalco, derrotándolos y convirtiéndose de vasallos en señores. Una vez que han conquistado su propio territorio había que justificar la fundación de su ciudad, quizá para disimular su origen humilde ahora que ya se perfilaba como una nación poderosa llena de orgullo y de gloria. Y tal vez entonces es cuando la ciudad adquiere su origen divino, pues como narra la leyenda, los aztecas reciben la orden de su dios



Huitzilopochtli de que funden una ciudad en donde encuentren una águila devorando una serpiente sobre un nopal en medio de un lago; esta imagen se convertirá en lo sucesivo en el icono inconfundible de la ciudad, y más aun, de toda la nación. De este modo mezclando la realidad con la ficción, la historia con la leyenda y lo terrenal con lo religioso, surge la poderosa México–Tenochtitlan, ciudad sagrada del pueblo azteca que va a ser escenario principal de nuestra historia.

Pero ¿cuál era la visión que los aztecas se hacían del universo, para poder entender mejor el carácter divino que atribuyen a su ciudad? Para los aztecas el universo estaba regido por fuerzas sobrenaturales que asociaban

a sus distintas divinidades, generando una eterna lucha entre el bien y el mal, lo que hacía del mundo un lugar inestable e irremediamente a merced de los dioses y con la posibilidad latente de su destrucción. Ellos creían que mundos anteriores habían sido creados y destruidos sucesivamente por estas fuerzas durante distintas épocas, y que ellos vivían en la quinta época o quinto Sol. Para mantener el equilibrio del universo los hombres tenían que ofrecer su propia sangre a los dioses, pues según sus creencias, ésta servía como alimento indispensable para que los dioses subsistieran y con ellos el universo. Para este fin todos los pueblos de la antigua Mesoamérica construyeron majestuosos basamentos piramidales en cuya cima se encontraba un santuario desde donde se llevaba a cabo el rito del sacrificio. Recordemos que los aztecas antes de llegar a México pasaron por muchas localidades, entre ellas la legendaria Tula, y otras donde pudieron observar este tipo de construcciones, que posteriormente pusieron en práctica cuando construyeron su propia ciudad.

Según las interpretaciones de los sacerdotes, su dios Huitzilopochtli les indicó la manera de trazar la ciudad conforme al concepto cósmico propio de la cultura azteca: al centro del islote (lugar más privilegiado) ubicaron un pequeño templo para adorar a este dios, y a partir de este sitio dividieron el espacio en cuatro parcialidades que representaban cuatro cuadrantes del universo, estas parcialidades estaban definidas por dos vías principales que se cruzaban al centro y que corrían de norte a sur y de oriente a poniente respectivamente, es decir, eran un símbolo de los cuatro puntos cardinales. Posteriormente estas vías darán origen a las calzadas de Iztapalapa, Tlacopan y Tepeyac. Cada parcialidad tenía un nombre y estaba dedicada o se identificaba con una deidad: al noroeste Cuepopan, identificado con Quetzalcoatl blanco; al suroeste Moyotlan identificado con Tezcatlipoca azul; al sureste Teopan identificado con Quetzalcoatl rojo y, finalmente, al noreste Atzacualco identificado con Tezcatlipoca negro, además cada parcialidad contaba con un centro ceremonial que se localizaba al centro de ésta y que servía para organizar y dividir la parcialidad en barrios que a su vez tendrían otros espacios de culto de

menores dimensiones e importancia, hasta llegar al altar doméstico.

De este modo la configuración de la ciudad tiene un simbolismo que representa el orden cósmico y la armonía impuesta por los dioses. Cabe destacar la influencia que los sacerdotes tuvieron durante la traza de la ciudad y el carácter, desde un principio religioso, de ésta. Conforme fueron progresando los aztecas también su ciudad fue creciendo y desarrollándose para convertirse en una ostentosa metrópoli llena de exotismo y colorido. A su vez el templo dedicado a Huitzilopochtli fue cambiando para dar lugar a uno de los principales monumentos de la ciudad, que fue la estructura conocida como el Templo Mayor. Éste se encontraba en un recinto sagrado formado por una gran plaza a la que rodeaba un muro almenado llamado coatepantli, y que albergaba además otros edificios.

El Templo Mayor era una estructura formada por cuatro o cinco cuerpos superpuestos uno sobre otro, cada uno menor al que se encontraba debajo, la base era rectangular y tendría alrededor de cien por ochenta metros, tenía escaleras dobles rodeadas por alfardas en cuyo desplante había esculturas colosales de cabezas de serpientes. Tendrían estas escaleras alrededor de ciento catorce escalones, en total la estructura alcanzaría unos treinta metros de altura.

En la parte superior de la pirámide se encontraban unos santuarios (*teocalli*) gemelos, uno dedicado a Huitzilopochtli (divinidad relacionada con la guerra) y el otro a Tlaloc (dios de la lluvia, el agua y la vegetación), lo cual nos indica la importancia de sus dos actividades principales, la guerra y la agricultura. La estructura además estaba pintada de blanco con algunos motivos azules y rojos en la parte superior. Este edificio representaba el carácter de su cultura, basada en una religión de guerreros y agricultores. Podemos darnos una idea de cómo fue este edificio si lo comparamos con la pirámide de Tenayuca que todavía se puede contemplar en esta población y que tiene características semejantes.

Otros edificios de menor importancia se encontraban también dentro de este recinto o centro ceremonial, entre ellos un templo que según una reconstrucción del



arquitecto y arqueólogo Ignacio Marquina, estaba dedicado a los dioses de los pueblos sometidos, lo cual nos indica la riqueza de divinidades que debieron tener los aztecas, así como una enorme cantidad de ceremonias y ritos que aún hoy perviven en nuestra cultura. De este modo la religión figura como elemento principal que definirá las formas que irá teniendo la ciudad y la arquitectura en México. La ciudad queda así convertida desde entonces y para siempre en el punto estratégico, político, social y religioso de toda la región, el verdadero centro del Anáhuac, el ombligo del mundo.

No olvidemos también que otra ciudad gemela (aunque de dimensiones más pequeñas) se había edificado al norte de Tenochtitlán, en el islote de Tlatelolco, que posteriormente se anexó a la primera modificando su estructura primitiva y convirtiéndose en una parcialidad más de México–Tenochtitlán. Tlatelolco a su vez tenía su propio centro ceremonial de características semejantes.

Otro sitio que merece ser mencionado por la importancia que desde entonces ha tenido como lugar sagra-

do, es el santuario del Tepeyac, ubicado al norte de la ciudad al pie de un cerro y donde los antiguos aztecas veneraban a Tonantzin, “nuestra madre tierra”. La importancia de este sitio hizo que los aztecas construyeran una calzada que unía a la ciudad con este santuario, la calzada del Tepeyac. Con el tiempo este lugar se convertirá en uno de los hitos más importante del catolicismo mexicano.

A pesar de todo este fervor religioso que llevó a los aztecas a construir incontables monumentos y edificios para agradar a los dioses, éstos no pudieron impedir el derrocamiento de su pueblo ni la destrucción de la orgullosa ciudad bajo los cañones de los conquistadores. Tras la llegada de los españoles se vino abajo ese universo indígena lleno de misticismo y magia que rodeaba la cultura y la religión, toda esa riqueza de creencias y de mitos, y esa variedad de dioses, quedaron de lado cuando los conquistadores impusieron una nueva religión, el catolicismo autoritario, pero sin embargo esperanzador. La imagen de Cristo, de la cruz, el simbolismo de la providencia y un ejército de santos, vírgenes y ánge-



les, sustituyeron a los dioses prehispánicos tomando en muchos casos algunos de sus atributos, para formar una nueva religión, mezcla del cristianismo de occidente y las tradiciones indígenas. La religión católica va a dar cabida a esa enorme necesidad religiosa del pueblo y los nuevos conceptos teológico-filosóficos de ésta, van a transformar el temor y la incertidumbre del futuro de su antigua religión, por la esperanza. El papel de los dioses exigiendo sacrificio por parte de sus devotos, se invierte en la religión católica para presentar un dios que se sacrifica él mismo por los hombres y promete una vida mejor después de la muerte, lo que explica el éxito del cristianismo en el nuevo mundo.

Desde la conquista la Iglesia como institución, va a jugar un papel fundamental para la edificación de la nueva ciudad y la nueva cultura. Resulta importante mencionar que en un principio existieron dos repúblicas separadas, una de indígenas y otra de españoles. Del mismo modo

que el Estado hizo esta distinción, la Iglesia a su vez se vio obligada a tener dos distribuciones parroquiales para cada grupo, esto debido a la falta de religiosos del clero secular, pues como sabemos durante la conquista la mayoría de religiosos que vinieron de España pertenecían a alguna orden del clero regular. Bajo estas condiciones los clérigos seculares dedican su trabajo a los españoles, mientras que los monjes atienden e imparten los sacramentos a los indígenas, esto con una dispensa especial que se les concede para que realicen su trabajo como evangelizadores, creándose los llamados curatos de indios, lo que trae como consecuencia una rivalidad entre las órdenes y el clero.

Una vez que la conquista finalizó, se reconstruyó la ciudad y se realizó una traza en damero, es decir, en manzanas rectangulares formadas por calles que corren de norte a sur y de oriente a poniente, tal y como lo proponían los urbanistas del renacimiento en Europa. Esta traza se atribuye a uno de los hombres de Cortés; Alonso García Bravo.

La ciudad, sin embargo, conservó su carácter político y religioso, únicamente sustituyendo los edificios prehispánicos por los de los españoles, y rebautizando las parcialidades o barrios indígenas con nombres católicos; de este modo el centro de la ciudad, que por cierto fue el barrio donde se asentaron los españoles, se convirtió en San Juan Tenochtitlán, y los otros cuatro en Santa María Cuepopan, San Juan Moyotlan, San Pablo Teopan y San Sebastián Atzacualco; al norte quedaba otro barrio formado por lo que había sido la ciudad de Tlatelolco y que fue anexionada por los aztecas años antes, éste fue bautizado por los españoles como Santiago Tlatelolco. Estos cinco últimos barrios albergaron en un principio a la comunidad indígena. Se crearon capillas para sustituir los templos que había en cada parcialidad, posteriormente, estas capillas se convirtieron en parroquias. Conforme la ciudad fue creciendo y la población de españoles, criollos y mestizos aumentó, hubo la necesidad de crear nuevas parroquias para satisfacer la demanda de la población creciente, así en 1568 se erigieron dos parroquias más, la de la Santa Veracruz y la de Santa Catarina, ambas para españoles, aunque con el tiempo la división que había existido entre indios y españoles desapareció



porque los españoles comenzaron a expandir su espacio, sobre todo hacia el poniente de la ciudad, y a su vez los indígenas penetraron en el territorio de los españoles debido sobre todo a su condición de servidumbre.

Sin embargo, el trabajo de los religiosos no estuvo limitado exclusivamente a la evangelización y la enseñanza de las doctrinas cristianas, también fue determinante para darle forma a la naciente cultura que se estaba gestando en la Nueva España, en la cual intervenían elementos de la cultura occidental para mezclarse con el misticismo de las tradiciones indígenas. Esta amalgama cultural pudo llevarse a cabo gracias a la labor de enseñanza de los religiosos a través de la cual transmitieron a los indios una nueva forma de concebir la vida y el universo, y a su vez ellos mismos asimilaron algo de la ancestral cultura indígena pues no olvidemos que muchos monjes tuvieron que aprender las lenguas nativas para llevar a cabo su labor evangelizadora.

De este modo la religión fue el medio de intercambio cultural entre los dos pueblos. En 1524 Fray Pedro de Gante fundó una escuela para indios, en la cual se realizaban actividades religiosas, así como la educación

de tipo occidental propia de los españoles, pero además aprovechando la curiosidad de los indígenas así como su gran disposición para aprender, les enseñó diversos artes y oficios tales como canto, tocar instrumentos musicales, pintar imágenes y tallar retablos, carpintería, cantería, herrería, etc. Gracias a estos conocimientos impartidos por los religiosos, los indígenas pronto pudieron estar listos para trabajar en la construcción de edificios con una tecnología de tradición europea, desconocida hasta entonces por ellos, pero a la que agregarían su propio gusto y sensibilidad, lo que los convertiría en edificios mestizos, al igual que la nueva cultura en proceso de formación.

Los primeros edificios que levantó la Iglesia, fueron en general construcciones bastante sencillas, de apariencia tosca y a los que parecía importarles más al constructor la seguridad que ofrecían, que dotarlos de una apariencia más estética. Tenían más el aspecto de una fortaleza que de un edificio religioso: los muros eran lisos y de gran espesor, en ocasiones tenían enormes contrafuertes, sus cubiertas estaban resueltas por lo general con un sistema de vigas, el interior era bastante pobre,

las paredes desnudas y los pisos de materiales humildes como madera o barro, en ocasiones las bardas de los atrios eran incluso de materiales tan precarios como el adobe. Ejemplo de estas construcciones primitivas son las iglesias de San Antonio Tomatlán, de San Francisco Tepito, San Nicolásito o la Concepción Cuepopan por citar sólo algunas.

Estos edificios eran característicos durante los primeros años de la Colonia, no obstante fueron cambiando su aspecto humilde por uno más elaborado y ostentoso que culminará con la arquitectura llamada churrigueresca del siglo XVIII.

También cabe destacar que durante los primeros años, las ordenes monásticas necesitaban edificios para realizar su labor y de este modo se fundaron los primeros conventos donde se dio gran parte de la gestación de la nueva cultura. Cuando se llevó a cabo la secularización algunos de estos edificios pasaron a manos del clero secular. Muchos de ellos sufrieron grandes transformaciones, y por otro lado, se fundaron nuevos edificios y la ciudad se llenó de conventos e iglesias que fueron dándole un carácter propio íntimamente relacionado con la religión. San Felipe Neri, San Hipólito, la Iglesia de Santa María la Redonda, el Convento de San Agustín, la Iglesia de la Encarnación, la Iglesia de Jesús María, la de San Pablo, o la de la Santísima, son sólo algunos de los muchos ejemplos de construcciones religiosas novohispanas característicos de la ciudad.

Conforme las condiciones económicas de la Colonia en general y de la Iglesia en particular, fueron mejorando debido a la explotación de minerales como la plata, la construcción de edificios eclesiásticos fue también mejorando. Así durante el siglo XVIII los artistas dieron rienda suelta a su imaginación con la llegada de un nuevo estilo que se había formado en Europa. El barroco marcó profundamente la configuración de la ciudad, una nueva arquitectura suntuosa y que hacía alarde del dominio tecnológico de su tiempo, empezó a llenar los espacios de la ciudad. Nuevos conventos, nuevas iglesias, hospitales y colegios se fueron construyendo con el reciente estilo creando una ciudad barroca con características muy particulares, fruto de la naciente cultura que

se había formado en la Nueva España. La llamada “Ciudad de los Palacios” también estaba llena de edificios eclesiásticos, muchos de los cuales aún en la actualidad son muestra de las pasadas glorias del periodo colonial y de la enorme riqueza de aquel tiempo que posibilitó la construcción de estas obras, pero también nos muestra la importancia de la iglesia para el desarrollo del arte y la arquitectura. La iglesia al monopolizar la cultura también tuvo bajo su tutela las grandes obras artísticas que le dan a nuestra cultura su carácter particular. Gracias a los trabajos que hizo la Iglesia tenemos grandes obras que nos identifican hasta la fecha en todo el mundo.

Podemos citar algunos edificios como: la Iglesia y el Convento de la Enseñanza, la Iglesia de Santo Domingo, la Iglesia y el Convento de San Fernando, el Convento de la Merced, la Iglesia de Loreto, la Iglesia de San Juan de Dios, la iglesia de la Profesa, y una infinidad de edificios religiosos que contribuyeron de manera determinante para la configuración de la ciudad.

Finalmente, con la llegada del siglo XIX, dos acontecimientos van a marcar el final del gran auge de la Iglesia en estas tierras: por un lado la culminación de la Catedral de la Ciudad de México, el símbolo religioso más importante de nuestro país, y por otro lado, la independencia de México que llevó a nuestra nación por otros caminos distintos, donde la educación laica y la disminución del poder del clero, dieron a la ciudad un carácter diferente, pero que, sin embargo, todavía podemos observar en ella la enorme influencia religiosa que le dio forma. Hoy en día cuando paseamos por las calles del centro histórico de México, todavía se puede sentir a través de sus edificios la enorme importancia que tuvo la Iglesia y por consiguiente la religión en la formación de nuestro arte, nuestra arquitectura y nuestra cultura.

Profesor, invita a tus alumnos a conocer la ciudad y descubrir en ella los fragmentos de historia plasmados en sus calles y edificios, esas antiguas construcciones que se encuentran anónimas en el enjambre de concreto y acero de la ciudad, esperando a que los curiosos las descubran para contarnos, a través de sus muros y ornamentos, nuestro propio pasado.

**REALIDADES COMUNES.
SOLDADOS POLACOS EN LA REVOLUCIÓN HAITIANA
(1802-1804), E IRLANDESES EN LA GUERRA
DE MÉXICO CON LOS EUA (1847-1848)¹**

Mtra. Dolores Hernández Guerrero

RESUMEN

El texto es una pequeña obra maestra de la investigación histórica realizada por una de las más prestigiadas líderes académicas del CCH. Considerada como una experta en la historia del Caribe, la profesora Dolores nos invita a asombrarnos con esas realidades comunes que representan la participación de soldados polacos en la Revolución haitiana y de irlandeses en la guerra del 47.

PALABRAS CLAVE: esclavitud, liberales, absolutismo, legión, guerra

ABSTRACT

This paper is a small masterpiece in historical research. Its author, one of the most prestigious academic leaders of Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), is an expert in Caribbean history. She amazes us with the uncommon facts of Polish soldiers participating in Haitian Revolution, and Irish revolutionaries fighting during the Mexican-American War, in 1847.

KEY WORDS: slavery, liberals, absolutism, legion, war.

Dos testimonios despiertan la curiosidad de quien revisa la historia de los conflictos bélicos que Haití y México han enfrentado con el exterior:

Uno, la primera Constitución de Haití independiente (1805) que decreta en sus primeros artículos la libertad, soberanía e independencia del pueblo haitiano y la abolición de la esclavitud; y en artículos subsecuentes establece que ningún blanco, de cualquier nación que sea, pisará su territorio en calidad de amo y propietario ni podrá adquirir en el futuro ninguna propiedad. Deja tal disposición sin efecto para las mujeres blancas que han sido naturalizadas haitianas y para los *alemanes* y *polacos* también naturalizados por el mismo gobierno.

¿Qué significado histórico puede darse al hecho de que estos extranjeros, involucrados en la guerra que Francia declaró a su ex colonia, sean considerados ciudadanos haitianos?

Dos, una placa en la plaza de San Jacinto, en San Ángel, D. F., adornada con una

Dolores Hernández Guerrero

Ha realizado investigaciones en el campo de la educación y en la historia del Caribe. Tiene numerosas publicaciones en forma de libros y artículos, entre los que destaca: La revolución haitiana y el fin de un sueño colonial (1791-1803), fue distinguida con la Cátedra Especial Eduardo Blanquel y con el Reconocimiento Juana de Asbaje.

¹ Este texto se presentó, en una primera versión, en la XV Conferencia Anual de la Asociación Mexicana de Estudios del Caribe (AMEC). Veracruz, Ver., abril 2008. Se publica con la debida autorización.

cruz céltica y una águila mexicana que dice: “En memoria de los soldados irlandeses del heroico batallón de San Patricio que dieron su vida por la causa de México durante la injusta invasión norteamericana de 1847.” En esa misma plaza, cada 12 de septiembre, cientos de personas, entre ellas los alumnos de la escuela pública denominada Batallón de San Patricio, se reúnen para rendir homenaje a los soldados de esta agrupación. De igual manera, una ceremonia similar se lleva a cabo anualmente en Galway, Irlanda, tierra natal del fundador del batallón, John Riley.

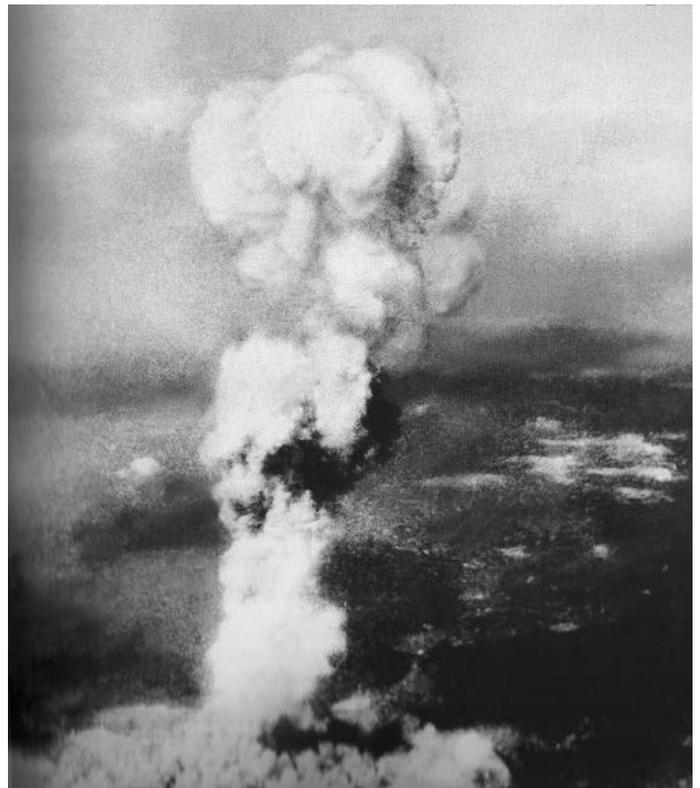
¿Qué condiciones históricas mediaron para que estos soldados irlandeses estuvieran presentes en el conflicto de México con los Estados Unidos?

En ambos casos, surge el interés por analizar el contexto histórico que rodeó la actuación de estos europeos.

Una mirada desde la perspectiva de historia global que busca lograr una visión de conjunto de los acontecimientos históricos y contextualizarlos en el panorama interno y externo de la época, relacionando otros campos de la investigación histórica —como historia de las ideas y de los comportamientos— y resaltando similitudes y diferencias, podrían llevarnos a una mejor comprensión del asunto.

Soldados polacos en la Revolución Haitiana

Polonia, durante varios siglos se había erigido como nación independiente y había desempeñado a lo largo del siglo XVIII un papel de nación que participaba en el equilibrio geopolítico de Europa oriental. Sin embargo, a finales de este siglo las consecuencias de una política interna le hicieron perder estabilidad y favorecer los embates expansionistas de sus poderosos vecinos: Austria, Prusia y Rusia. Desde 1795, fue invadida y dividida entre estas tres potencias, que al imponer modelos de desarrollo económico y político distintos, religiones diferentes (católica, protestante y ortodoxa) acentuaron las diferencias regionales y propiciaron el desequilibrio social favoreciendo la emigración de numerosos polacos. Paralelamente, el estallido de la Revolución francesa convulsionaba a la Europa del siglo XVIII. Francia abría excitantes expectativas para los liberales interesados en



subvertir el sistema absolutista.

Ante esta situación de sujeción y división, se levantó un movimiento patriótico en defensa de la soberanía, organizado por grupos de jóvenes que coincidían con las ideas del liberalismo. Su lucha provocó la reacción tanto de las fuerzas conservadoras internas como de los gobiernos impuestos por los invasores. En ese marco, el movimiento patriótico polaco que románticamente albergaba la idea de impulsar un levantamiento campesino, veía la posibilidad de enfrentar a los ejércitos invasores.

Tadeuz Kosciusko, general de brigada con sólida formación obtenida en París y participante en la guerra de independencia de los Estados Unidos, se puso, en 1794, al frente de la rebelión de los patriotas polacos. Se enfrentó al ejército zarista, el cual, en poco tiempo, derrotó al movimiento y tomó como prisionero a su principal líder. Éste fue liberado en 1798 y regresó a París, donde fue reconocido por la Convención jacobina como ciudadano de honor.

Durante el Consulado y el Imperio, el país galo se convirtió, para los liberales polacos y en el imaginario

popular, en el ejemplo a seguir, y en la nación capaz de apoyar la liberación de Polonia. De ahí que numerosos polacos de diferentes grupos sociales emigraran a Francia o a Italia, por entonces, campo de batalla entre el ejército napoleónico y las tropas del decadente imperio austriaco. Fue en esa época cuando se organizaron las Legiones Polacas: la de Italia y la del Danubio, agrupamientos que aglutinaban a cerca de 6 000 hombres. Estos destacamentos militares estaban integrados por un amplio grupo de generales y oficiales, muchos de ellos patriotas que profesaban ideas liberales y excombatientes del movimiento que encabezaba Kosciuszko, quien fue nombrado general en jefe de las Legiones. En su nuevo papel de legionarios, dichos polacos veían la oportunidad de alcanzar varios objetivos: integrar un ejército en el exilio que podría ser enviado a Polonia para lograr su liberación, lo que constituiría un argumento de peso en las negociaciones que llevaría a cabo Bonaparte con las potencias invasoras de Polonia, y por otro lado, la oportunidad de recibir reconocimientos honoríficos y aumentar la fortuna personal de generales y oficiales al recibir pagos cuantiosos por dirigir a este ejército. El mando militar se encargó de convencer a numerosos polacos emigrados por distintas razones, entre ellas las de tipo económico y político, para enrolarse en la Legión en calidad de voluntarios. A su vez, numerosos soldados polacos enregimentados por los ejércitos de Austria y Prusia desertaron y engrosaron las Legiones.

Voluntarios y ex soldados vislumbraban en su papel de legionarios la forma de obtener una paga segura, de verse beneficiados con los botines y la gloria que proporcionaba luchar con el ejército napoleónico y participar en acciones encaminadas a conseguir la liberación de su país.²

Política de Bonaparte hacia los polacos

Bonaparte consideraba que estas fuerzas, que se ponían a su servicio, representaban un soporte militar importante en la consolidación de la expansión continental francesa en Europa y más tarde en la conformación de un imperio colonial en América.

Desde la perspectiva del Primer Cónsul, para lograr

la expansión de Francia en el Nuevo Mundo era necesario ejercer el control de su colonia más floreciente, Haití, imponer de nuevo la autoridad metropolitana; restablecer la esclavitud, que había sido abolida por la lucha de los propios esclavos y ratificada por la Convención jacobina y suprimir el poder autonómico alcanzado por Toussaint Louverture. En el caso de Polonia, aplicaba astutamente un doble juego, por un lado, garantizaba el sostenimiento y avituallamiento de las Legiones, de las que recibía un decidido apoyo militar en Italia y por otro, retrasaba la formalización de un compromiso para apoyar mediante la presión diplomática la liberación de Polonia. En la paz de Luneville (1801) llevada a cabo con Austria, Bonaparte evadió tratar el asunto al dejarlo fuera de la mesa de negociaciones a fin de no retrasar así el cese de hostilidades con esta nación.

La política ambigua de Bonaparte desilusionó a los altos mandos de las Legiones que comprendieron que eran utilizados en los planes de dominio del gobierno francés. Surgió entonces una división entre ellos: unos que proponían la disolución de las Legiones, entre ellos Kociuszko,³ y aquellos que consideraban que la alianza con Francia era de suma importancia porque era la potencia con el peso político suficiente para presionar a las potencias invasoras de Polonia. Esta posición, fue defendida por el general Jan Henryk Dabrowski, combatiente del movimiento insurreccional en Polonia y participante en las campañas napoleónicas en Italia





(1791-1801). Dabrowski asumió el mando de las Legiones polacas, transformadas por Bonaparte en semibrigadas del ejército francés, y que a pesar de conservar a polacos en los altos mandos estaban subordinadas a generales franceses.

Historiadores contemporáneos estudiosos de la expedición enviada por Bonaparte a Saint Domingue consideran que el Primer cónsul, se sirvió de la guerra en contra de su colonia para deshacerse de aquellos militares que podían cuestionar su política, cada vez más autoritaria. En ese sentido, las legiones polacas entraban en esta acepción al estar formadas por combatientes

liberales con ideales republicanos, algunos de ellos habían sido miembros de logias masónicas y manifestaban sentimientos antibonapartistas. Entre los altos jefes se conocieron con anticipación los propósitos de la expedición y aceptaron sin objeciones participar en tal empresa. No así las tropas que, siguiendo las órdenes de Bonaparte, nunca fueron informadas del destino y fines de la misma.

Los polacos en Saint Domingue, desánimo y frustración

Las cartas enviadas por los soldados polacos a sus familiares y que se conservan en el archivo del general Dabrowski, manifiestan el desconocimiento del destino de la expedición y el hecho de no ser bien tratados por los altos mandos franceses, quienes no los proveían de armamento en buenas condiciones, ni de vestimenta adecuada y les proporcionaban tardíamente su paga.⁴ Este rico material deja ver la frustración de las tropas polacas al estar involucrados en una lucha tan ajena a sus aspiraciones republicanas y en la que además, se sentían discriminados y utilizados como instrumento en la defensa de los intereses coloniales de Francia.⁵ En la medida que la lucha fue recrudeciéndose, aumentaron sus desdichas, sufrimientos e infortunios.

Desde su llegada a la colonia, los miembros de esta expedición, –20 000 en el primer desembarco y meses más tarde auxiliados por cerca de 23 000 refuerzos–, se enfrentaron a situaciones totalmente inesperadas.

Los habitantes de la colonia conocieron a través de la inteligencia inglesa, los propósitos de dominio, sujeción y restablecimiento de la esclavitud que encerraba la expedición, razón que dio pie a organizar una dura resistencia que se tradujo en incendios de ciudades, devastación de campos y una forma de guerrear no habitual para los ejércitos europeos: la guerra de guerrillas.

Lammonier de la Fosse, miembro de la expedición, comenta en sus memorias:

Esta guerra nueva para nosotros, en la que el enemigo no estaba visible nunca, derrotó a oficiales y soldados, era una nueva escuela que hacer, pues ya no se entendía nada, y en

cuanto más se adelantaba, más se agravaban los peligros. Perdimos desde el comienzo a mucha gente. El ejército de ellos, invisible que no se podía encontrar, inalcanzable, se ocultaba en los montes o entre los matorrales y disparaba a tiro seguro contra nuestras masas compactas, fue necesario, pues, limitarse a ocupar las ciudades, después de haber expulsado al enemigo.⁶

No obstante, lo sorprendente de estos ataques, que costó la vida y la prisión a numerosos expedicionarios, una de las grandes adversidades a la que se enfrentaron fue la epidemia de fiebre amarilla, que ocasionó miles de muertos. El general Pamphile de Lacroix, alto mando del ejército francés en esta guerra, escribió en sus memorias los estragos de esta epidemia.

Para 1803, “habían llegado en forma sucesiva 34 000 hombres de fusil, de los cuales, meses más tarde, habían muerto 24 000, mientras 7 000 heridos estaban en los hospitales o soportaban, después de ser dados de alta, una vida azarosa. En todo Saint Domingue no quedaban más que dos mil y unas centenas de hombres de las tropas europeas, mientras las enfermedades continuaban su desastrosa actividad.”

Los efectos de este caos se dejaron ver rápidamente entre las tropas polacas; se dice que de los 5 280 legionarios que arribaron a la isla de Saint Domingue, 4 000 murieron, en su mayoría, de la epidemia, otros en acción y en las prisiones inglesas, a donde fueron conducidos al finalizar la guerra.

El desánimo y frustración crecieron entre todos los expedicionarios en la medida que vivían la guerra sin cuartel, dada por los insurgentes, quienes, una vez más, demostraron su capacidad para repeler al enemigo, tal como lo habían hecho anteriormente frente a ingleses y españoles. En el caso de los polacos, cada día que pasaba, se convencían de que estaban luchando en una guerra que no era justa. Sus apreciaciones sobre este conflicto se conocen a través de la correspondencia en donde ponen de manifiesto: su sorpresa por la valentía con que combatían los haitianos; la crueldad y métodos utilizados por los contrincantes (especialmente la represión ejercida por el general Rochambeau: ahogamientos de familias enteras, la utilización de perros de caza para perseguir a los rebeldes, la venta como esclavos de algu-

nos prisioneros, etcétera). En una carta el subteniente polaco Neygel relató lo siguiente:

Aquí la guerra no es como en Europa, hace tres días trajeron 200 perros de las colonias españolas [...], mañana llegarán otros 400. El costo mensual de la alimentación de cada perro es de 6 escudos franceses, sus cuidadores son españoles y cada uno cuida de dos perros, los lleva al ataque por delante de la infantería y su salario es de 20 escudos por mes. El entrenamiento cotidiano se hace con negros vivos que son desgarrados y devorados despiadadamente.⁷

Asimismo, expresan su desamparo ante el flagelo que representaba la epidemia.

Probablemente esta es mi última carta antes de mi muerte, porque de la tercera semibrigada sólo quedamos 300 hombres y pocos oficiales, [...] y algunos más que no conozco, todos los demás han fallecido, entre los cuales tu hermano alcanzado por la muerte pocos meses después de su llegada; te escribo sumido en la desesperanza, reprochándome mi deseo absurdo de ir a América, y no le deseo mi suerte ni a mi peor enemigo, porque vale más mendigar el pan en Europa que buscar fortuna en América donde mil enfermedades le acechan a uno. Uno se alegra de no padecer alguna, ya que aquí no hay descanso, sólo hay que servir y combatir; cuando los negros lo atrapan a uno, ellos aplican las mayores crueldades [...] ⁸

Mientras tanto, los generales y oficiales franceses reportan el desánimo y falta de coraje de los polacos en los enfrentamientos, en esta guerra.

En septiembre de 1802, el general Victor Manuel Leclerc, Comandante en Jefe de la expedición y cuñado de Bonaparte escribía que “los polacos aunque son bravos, son demasiado lentos y se dejan matar por los negros”. De igual manera, otros oficiales franceses reportaban que los polacos no estaban adaptados a pelear contra un ejército primitivo, se les criticaba que no sabían combatir en terreno montañoso, aún cuando la mayoría de los soldados de los distintos batallones, era originaria de la parte montañosa de Polonia. El mismo general Rochambeau, quien a la muerte de Leclerc, de fiebre amarilla, lo sustituyó en el mando de la expedición, en noviembre de 1802, argumentaba que los polacos estaban mal preparados para la guerra colonial, les faltaba coraje

e iniciativa personal.⁹ Un alto mando francés informaba al ministro de guerra: “Esta gente apática y lenta, ignorantes de nuestras costumbres e idioma, alejados de su país pierden toda su energía, son incapaces de soportar los rigores de la marcha y están aterrados por el estilo desconocido e inusual de guerrear”.¹⁰

Deserciones de polacos y reconocimientos de los insurgentes

En la primavera de 1803, empezaron a darse numerosas deserciones de parte de soldados polacos, y de algunos alemanes y suizos que se unieron a los insurgentes haitianos. Los generales rebeldes apreciaban en gran medida estas defecciones; uno de ellos, fue el general Boisrond Tonnerre, quien conocía bien las razones de los polacos para tomar esta determinación. Se sabía que provenían de un país invadido, así como de las inquietudes libertarias que impulsaban a muchos soldados polacos a participar en las filas del ejército francés, del trato que recibían de parte de los altos jefes, así como de los resentimientos que crecían cada día hacia los invasores franceses al ver incumplidas sus expectativas y padecer los rigores de esa cruenta guerra.

A raíz de que fue conocida en el campo insurgente, la actuación de soldados polacos, que en el sitio de Saint Marc se negaron a obedecer la orden de masacrar a 400 soldados del ejército de Dessalines, creció el aprecio por estos soldados, entre las filas insurgentes. Fácilmente se les identificaba por el idioma y por vestir un uniforme especial. Dessalines fue uno de los primeros en reconocer la adhesión de estos soldados a la causa insurgente y de valorar su actuación. En la medida en que este jefe revolucionario fue ganando terreno frente a los expedicionarios franceses, formó nuevos cuerpos de soldados, a uno de ellos lo denominó Les Polonais en honor y en reconocimiento a los polacos de Saint Marc.

Dessalines decretó en marzo de 1804, que los polacos fuesen considerados como ciudadanos haitianos por su papel desempeñado en la guerra. Thomas Madiou, el destacado historiador haitiano de mediados del siglo XIX, que, con base en testimonios orales de los participantes en la guerra de independencia, reporta que, al fi-

nal de la guerra, 160 polacos solicitaron a Dessalines regresar a Europa. Éste consiguió que viajaran a Jamaica, donde el gobernador de la colonia británica exigió que los polacos se pusieran al servicio de la corona inglesa, y ante la negativa de éstos, los reenvió a Haití y exhortó a Dessalines a expulsarlos del país. La respuesta del gobernante haitiano fue enfática al decir, que esos polacos se habían convertido en ciudadanos haitianos y que él como jefe de un pueblo libre, no podía, en consecuencia obligar a sus nacionales a abandonar su patria.¹¹

Los polacos que permanecieron en Haití

Al finalizar la guerra, quedaban en Haití alrededor de 400 ex legionarios polacos, entre ellos se encontraban antiguos prisioneros de los insurgentes que se unieron a la causa de los rebeldes y otros, que por la fuerza de las circunstancias optaron vivir en la isla. De acuerdo al historiador polaco, Tadeuz Lepkowski alrededor de 120 polacos se unieron voluntariamente a la causa haitiana.¹²

De este grupo, unos continuaron prestando sus servicios en el ejército, otros se incorporaron a trabajos agrícolas. Poco a poco se fueron asimilando a la nueva sociedad, se casaron y formaron familias. En cuatro regiones de Haití pueden observarse huellas de esos asentamientos: Cazale, en el Valle de Jacmel, en Fond de Blancs (Valle de los blancos) y en la ciudad de Port Salut. Habitantes de estas regiones conservan rasgos físicos de sus antecesores. Algunos nombres y apellidos inscritos en las lápidas de los cementerios de la zona, se resisten a perderse en el olvido.

Irlandeses en la guerra México–Estados Unidos, 1846–1848.

Desde el siglo XII se dejó sentir en tierras irlandesas la presencia de una Inglaterra dominante que impuso su fuerza económica, política y trató también de implantar su dominio ideológico y cultural. La identidad cultural de los irlandeses, estrechamente vinculada a la religión católica presentó desde el siglo XVI una particular resistencia a aceptar la religión anglicana. La historia de Irlanda se presenta como una interminable serie

de rebeliones y reconquistas de parte de sus pobladores frente al poderío de la corona inglesa. Terratenientes y comerciantes irlandeses colaboraron con el nuevo orden impuesto por los británicos. Desde el siglo XVII se impusieron una serie de leyes penales y discriminatorias en contra de la población irlandesa que, entre otras cosas prohibía a los irlandeses a ocupar puestos públicos y educar a sus hijos en los principios de la religión católica. El gobierno inglés hizo llegar a Irlanda a numerosos pobladores protestantes que recibieron tierras, propiedades que pertenecían a campesinos irlandeses católicos, quienes vieron reducida su heredad y fueron obligados a cultivar determinados productos, entre ellos las papas; además se redujeron las extensiones de pastero de su ganado. En síntesis el antagonismo económico, político y religioso se remonta desde la baja Edad Media

La Revolución de independencia de las Trece colonias reforzó las ideas libertarias entre los militantes de distintos grupos políticos irlandeses. Desde sus costas vieron salir a numerosos contingentes de jóvenes compatriotas que enrolados en el ejército inglés iban a reprimir a los insurgentes americanos. De igual manera, los acontecimientos de 1789 en Francia inquietaban a los patriotas irlandeses. El descontento social se reflejó en un movimiento de protesta en 1798, que llevó a las autoridades inglesas a replantear la integración de Irlanda. En las últimas décadas del siglo XVIII se dio una reactivación económica y demográfica de Irlanda, con la demanda de productos agropecuarios solicitados a raíz de la Revolución industrial.

Bajo el ministerio de William Pitt, se constituyó el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, propuesta que fue aceptada por numerosos irlandeses que vieron en esta unidad la posibilidad de lograr la representación en el Parlamento inglés, y sobre todo, conseguir la derogación de las leyes penales.

Más tarde, en 1829, Daniel O'Connell, miembro de la aristocracia católica irlandesa enarboló un movimiento que, a través de la vía parlamentaria, consiguió la emancipación civil de los ciudadanos irlandeses.

La peste de la papa y la emigración irlandesa

Una de las severas crisis económico-demográficas que afectaron el desarrollo de este país lo constituyó la llamada "plaga de la papa". Cultivo que representaba el sustento de la mayor parte de la población campesina, que como ya se dijo, dependía de la explotación de una pequeña parcela. Entre 1845-1850 los campos de papa se vieron afectados por un hongo devastador que causó gravísimas repercusiones en un marco de desigualdad y pobreza. Se calcula que más de 750,000 personas murieron de hambre y cerca de dos millones se vieron forzados a emigrar a diferentes partes de Europa, del Nuevo Mundo, especialmente Estados Unidos y Canadá y hacia Australia.

Desde 1830 se generó una oleada migratoria hacia los Estados Unidos. Alrededor de 50,000 nuevos pobladores entraban cada año, cifra que aumentó abruptamente en el trienio de 1845 a 1847, lapso que coincidía con la guerra de México con los Estados Unidos.

Para entonces, la política y la economía estadounidenses, propias de un país agrícola enfocaban sus baterías en expandir su poderío territorial e incrementar, en la medida de sus posibilidades, el comercio.

Las guerras declaradas a México por la cuestión de Texas en 1836, y la de 1847 que tomó como pretexto la reclamación de los límites de esta antigua provincia mexicana, son muestras de estas intenciones. A su vez, la doctrina del Destino Manifiesto impregnaría la política



del Estado, fundada en los principios del protestantismo, religión predominante en la población anglosajona de aquel país. Asimismo, esta doctrina pregona la superioridad étnica de los anglosajones y se les atribuía la capacidad de conquistar y dominar el hemisferio norte. Unida a esta hegemonía se manifestaba una fuerte intolerancia religiosa hacia los seguidores del catolicismo, a quienes se consideraba desde la óptica calvinista, representantes de un viejo sistema monárquico, obedientes del papado y contrarios al espíritu democrático e independiente. Varios actos anticatólicos se desarrollaron en la medida en que, a lo largo del siglo XIX, aumentaba la población católica: en 1834 se incendió intencionalmente un convento en Massachussets y en 1835 se originó un movimiento anticatólico en Filadelfia, en el que fue incendiado el barrio irlandés.

En la década de 1840-1850 se vivía un ambiente de fuertes tintes raciales, en el que influyó la frenología, corriente que atribuía a ciertos grupos étnicos, entre los que destacaban mexicanos, africanos e irlandeses, conductas especiales tales como la flojera, la indisciplina, la embriaguez, la propensión a crear escándalos y una incapacidad para gobernarse así mismos. En ese contexto llegaron masivamente los irlandeses a los Estados Unidos.

Soldados irlandeses miembros del ejército mexicano

Los nuevos emigrantes enfrentaron serios problemas de desempleo y de marginación. De ahí su interés por enrolarse en el ejército, reducto que garantizaba una forma de sobrevivir. Como voluntarios engrosaron las tropas preparadas para combatir en Texas y posteriormente en la invasión a México. Se enrolaban por seis meses o un año, se les proveía: de uniforme o un caballo, según fuera el caso, y de una paga. Su motivación era la supervivencia y posiblemente la atracción por un posible botín. El ejército que invadió a México en 1847 estaba compuesto en un 50% por soldados extranjeros y de ellos un 25% eran irlandeses.

Para la mayoría de los inmigrantes, que prestaban sus servicios en el ejército, se reservaban los trabajos secun-

darios: tareas domésticas, ayudante de jefes superiores, transportadores de material, etc. Contrastaba la posición de las tropas con la de los oficiales, quienes en buen número, eran egresados de la academia de West Point.

El racismo y la intolerancia que se vivía en la sociedad estadounidense impregnaban de igual manera al ejército. A los irlandeses se les insultaba con el mote de “cabeza de papa”, se les negaban los ascensos a puestos superiores y se les restringía en sus servicios religiosos. La mayoría de las tropas respondían a cierta unidad de carácter regional, más que nacional. No existía ningún concepto patriótico, ni tampoco el sentimiento de lealtad y compromiso a la nación.¹³

Las condiciones en las que vivía el soldado inmigrante explican sus desertiones. Al final de la guerra del 47 más de 9,000 soldados habían desertado, en su mayoría inmigrantes y de religión católica. “Esto ha sido el mayor número de hombres que han desertado en alguna guerra peleada por Estados Unidos antes o después, incluida la de Vietnam”.¹⁴ En ese entorno cargado de prejuicios, la comunidad irlandesa de carácter civil y militar, desarrolló lazos comunitarios fuertes.

Además, influían otros factores de carácter más subjetivo, las semejanzas que encontraban los irlandeses en la causa del pueblo mexicano como país débil y católico que enfrentaba una lucha parecida a la de Irlanda frente a un invasor poderoso, anglicano y protestante; en ese sentido, el factor religioso debió contar también; así como en el caso de los polacos en Haití, que no compartían los motivos de la expedición napoleónica.

De igual manera, estuvieron presentes en la decisión de los desertores los constantes llamados que el gobierno mexicano hacía para reclutarlos, en los que daba muestras de conocer la situación por la que pasaban los inmigrantes irlandeses y en los que se removían sus sentimientos religiosos. Al decir de Hogan, escritor estadounidense contemporáneo, “cuando se examina al grupo étnico de los San Patricio, con su propia bandera y cuya composición era sobre todo católica e irlandesa y quienes no desertaron del ejército norteamericano para huir, sino quedarse y pelear al lado de los mexicanos, el argumento religioso es más convincente”.¹⁵

Por ejemplo, en agosto de 1847, el presidente Santa Anna llamaba a la desertión:

El Presidente de la República Mexicana: a las tropas que vienen enganchadas en el Ejército de los Estados Unidos de Norteamérica;

Los sucesos de la guerra os han traído hasta el hermoso valle de México en medio de un país lleno de riqueza y fertilidad. El Gobierno americano os trajo por contrata para pelear contra un país de quien no habéis recibido injuria ni mal alguno; después de la pelea, vuestros compañeros no han tenido ni recibido más que el desprecio de los Estados Unidos y el baldón de los pueblos de la ilustrada Europa que mira llena de escándalo que aquel gobierno busque enganches para sus combates, lo mismo que solicita una bestia de carga para tirar de sus carruajes.

A nombre de la nación que represento y cuya autoridad ejerzo, os ofrezco una recompensa, si dejando las banderas de Norteamérica os presentáis como amigos de una nación que os ofrece campos llenos de riqueza y grandes terrenos, que cultivados por vuestra industria os colmarán de felicidad y comodidades.

La Nación Mexicana no considera en vosotros más que unos extranjeros engañados; y por eso os tiende una mano amiga, os convida con la dicha y con la fertilidad de un territorio.

Aquí no hay distinción de razas. Aquí hay libertad y no esclavos (sic); aquí la naturaleza derrama a manos llenas sus favores (sic) y en vuestra mano está disfrutarlos. Tened confianza en lo que os ofrezco a nombre de una Nación; presentaos como amigos y tendréis: patria, hogar, terrenos, la felicidad que se disfruta en un país de costumbres dulces y humanas. La civilización (sic), la humanidad y no el temor os hablan por mi voz.¹⁶

En septiembre de 1847, se hacía la siguiente invitación a los irlandeses:

¿Pueden ustedes pelear al lado de aquellos que prenden fuego a sus templos de Boston y Filadelfia? ¿Fueron ustedes testigos de sus terribles crímenes y sacrilegios sin hacer un solo voto a nuestro señor? Si ustedes son católicos, así como nosotros, si ustedes siguen la doctrina del Señor nuestro Salvador, ¿Por qué se les ve asesinando a sus hermanos? ¿Por qué son ustedes antagonistas de aquellos que defienden su país y su propio Dios?¹⁷

También se hacían llamados con incentivos más concretos como el del general Pedro Ampudia, de dotar a los desertores del ejército estadounidense con 320 acres de tierra (128 ha) al finalizar la guerra.¹⁸

El Batallón de San Patricio

El dos de abril de 1846 John Riley, de origen irlandés y quien había desertado del ejército norteamericano un mes antes de haberse declarado la guerra a México (13 de marzo de 1846), formó una compañía de 48 irlandeses, a la que se unirían en pocos meses más de 200 hombres entre los que se encontraban alemanes y escoceses. Se le dio el nombre de Batallón de San Patricio, en honor del santo patrono de Irlanda; se le representó con una bandera con los símbolos del trébol, el arpa de Irlanda y el águila de México y como lema: *erin go bragh, Irlanda por siempre*.

El citado batallón, que en el curso de la guerra aglutinaba a dos compañías de 102 hombres cada una, participó con entusiasmo y eficacia en la mayor parte de las batallas: Buena Vista, Monterrey, Cerro Gordo. Destacaron como buenos artilleros y por sus méritos en combate fueron distinguidos con la Cruz de Honor en la batalla de la Angostura y por su heroísmo y valentía en la batalla de Churubusco, en donde pelearon colocados en la última línea en la defensa del convento. Cabe agregar, que para esta batalla, aparte de los militares mexicanos, se habían unido al batallón escoceses, ingleses, polacos y norteamericanos residentes en México.

En diferentes partes militares de los altos jefes del ejército se reportó la valentía y el coraje de estos soldados. El reconocimiento lo recibieron los sobrevivientes después de la guerra. De acuerdo con contemporáneos de la guerra.

A los únicos que sirvió aquel parque, fue a los soldados de San Patricio, cuyos fusiles tenían el calibre correspondiente. Su comportamiento merece los mejores elogios, pues todo el tiempo que duró aun el ataque, sostuvieron el fuego con un valor extraordinario. Gran parte de ellos sucumbió al combate: los que sobrevivieron, más desgraciados que sus compañeros, sufrieron una muerte cruel, o tormentos horribles, impropios de un siglo civilizado, y de un pueblo que aspira al título de ilustrado y humano.¹⁹

Al finalizar la guerra los soldados del Batallón de San Patricio se enfrentaron a crueles represalias. Aquellos que sobrevivieron a la batalla de Churubusco, fueron encarcelados y se les aplicaron castigos crueles y severos

a fin de poner un fuerte escarmiento y terminar con las deserciones. Se aplicó el castigo máximo que consistía en el ahorcamiento masivo, acto que se llevó a cabo el mismo día que se izaba la bandera de los Estados Unidos.

Los restantes prisioneros del Batallón de San Patricio fueron condenados a muerte por ahorcamiento y ejecutados de conformidad que lo que dispusieron las Órdenes Generales 281, 282 y 283, la primera contenía la lista de los 20 sentenciados por la Corte de San Ángel, ejecutados en Mixcoac al día siguiente y la tercera de los 30 ahorcados frente al Castillo de Chapultepec el 13 de septiembre.²⁰

Nueve soldados, aquellos que habían desertado antes de la declaración de guerra y no lo habían hecho frente al enemigo, fueron perdonados del ahorcamiento, recibiendo en cambio azotes en la espalda y la marca de la letra D de desertores en la mejilla izquierda con fierro candente y prisión.

Guillermo Prieto, en sus *Memorias...* reproduce una carta que refiere los hechos ocurridos en San Ángel:

[...] Lo que ha dejado en mí, profundísima impresión fue el suplicio de los prisioneros irlandeses de San Patricio. Como sabes, esos infelices pertenecían al Ejército Americano, y fueron en mucha parte seducidos por la influencia religiosa, porque todos eran cristianos, y por los escritos elocuentísimos de Martínez de Castro Luis, dirigido por los señores don Fernando Ramírez y Baranda.

Los de San Patricio se habían creado vivísimas simpatías por su conducta irreprochable y por el valor y el entusiasmo con que defendían nuestra casa.

A la noticia de la ejecución de los irlandeses, cundió la alarma, se movieron todo género de resortes, se aprontó dinero y se pusieron en juego todo género de influencias.

Por último, las señoras más distinguidas y respetables, hicieron una exposición sentidísima a Scout, pidiendo la vida de sus prisioneros.

Nadie se arriesgaba a llevar la solicitud al general en jefe americano, por la manera cruel con que habían tratado a los portadores de semejantes pretensiones, pero un fraile Fr... ofreció llevar el escrito y abogar hasta el último trance por aquellas víctimas, fuesen los peligros que fuesen.

Ni ruegos, ni lágrimas, ni respetos humanos fueron capaces de ablandar aquel corazón de hiena, y se dispuso fuese llevada la orden terrible de muerte a puro e ineludible efecto. Detrás de la plaza de San Jacinto, a la espalda de las casas que ven al oriente, se pusieron de trecho en trecho y

se macizaron gruesos vigones con trabas gruesas, tendidas horizontalmente en la parte superior, colgando otras reatas verticales de espacio en espacio.

Los prisiones fueron puestos en carros distribuidos según los claros de las vigas; a cierta distancia, entre gritos y chasquidos de látigos ataron con sogas corrediza el extremo de los lazos colgantes al cuello de los prisioneros... y en medio de gritos hicieron correr a los caballos que tiraban de los carros; quedando balanceándose en los aires entre horrible convulsiones y muestras de dolor aquellos defensores de nuestra Patria...

Por supuesto que la agonía de aquellos mártires duró mucho tiempo... Los cuerpos de las víctimas fueron sepultados en el florido pueblo de Tlacopae, situado entre Mixcoac y San Ángel.²¹

La placa en San Jacinto tiene inscritos 71 nombres de los cuales 48 son de origen irlandés, 13 alemanes y el resto de origen escocés.

Al finalizar la guerra, los irlandeses miembros del ejército mexicano participaron para sofocar algunas rebeliones en contra del gobierno de José Ma. Herrera. Alrededor de 20 irlandeses fueron apoyados por el gobierno para volver a Europa y el resto se quedó prestando sus servicios en el ejército o se incorporaron a la vida civil, asimilándose a la sociedad mexicana. Apellidos como O'Reilly, Murphy, Kelly, Mc Dowell, entre otros, perduran en nuestra sociedad.

Desde el punto de vista historiográfico los temas en cuestión han sido tratados de diferentes maneras.²²

Consideraciones finales

La participación de polacos e irlandeses en la guerra de independencia de Haití y en la guerra de México con los Estados Unidos, conflictos que, guardan sus especificidades en tiempo y en atribuciones a factores causales, nos lleva a plantear una serie de similitudes en las condiciones históricas que influyeron en la actuación de tales ejércitos.

- Ambos conflictos respondieron a la expansión y consolidación de potencias sobre naciones débiles.
- En las deserciones de polacos e irlandeses influyeron diferentes motivos: el deseo de supervivencia y motivos propios de la marginación.

- En el caso de los irlandeses, no cabe duda que el factor religioso, utilizado políticamente por el gobierno mexicano, estuvo presente en las defecciones, sin embargo, faltaría un estudio más minucioso en el campo de las mentalidades para medir su alcance y tener más elementos explicativos.
- De igual manera, faltaría ahondar respecto a la identificación de los ideales revolucionarios presentes en las luchas libertarias de Polonia y de Irlanda con los propósitos de las causas de los países invadidos.
- En el imaginario de Haití y de México, se han convertido las acciones de estos soldados en hechos heroicos en los que los historiadores nacionales les han atribuido fuertes lazos de solidaridad con las causas nacionales.
- En el caso de los irlandeses, sus castigos respondieron, más que a ordenanzas del código militar vigente entonces, en los Estados Unidos, a una medida represiva de escarmiento para futuros desertores de grupos marginados y en prevención de próximos conflictos bélicos internos que ya se avecinaban (la guerra de Secesión cuyos motivos fueron más evidentes después de la guerra con México).
- La aplicación de castigos severos y crueles a los legionarios polacos que se unían a los rebeldes haitianos se hubiera dado con igual o más intensidad en caso de que los franceses hubieran salido victoriosos de esta guerra.
- Con una investigación amplia, con fuentes y de encuestas de opinión se podría sustentar la trascendencia e historicidad de estos acontecimientos en la persistencia de su recuerdo en el imaginario de los haitianos y mexicanos.



² Edgard Krakowski (1934) *Historie de Pologne; la nation polonaise devant l'Europe*, Paris, Ed. Denoëlet Stelle, pp. 322-323.

³ En 1800, Kociuszco advertía, en un folleto titulado ¿Pueden los polacos conquistar la libertad?, “[...]que en vez de dejarse vislumbrar por promesas de socorro de parte de las potencias occidentales, la nación polaca haría mejor en contar con sus propias fuerzas, sobre todo con las del pueblo.” Citado en Marian Zychowski y Arnold Stanislaw, (1963) *Esbozo de historia de Polonia, desde los orígenes hasta nuestros días*. México, Ediciones Polonia, p. 81.

⁴ J. Pachonski y Wilson Revel K. (1986) *Poland's Caribbean Tragedy. Haitian war of independence 1802–1803*, Columbia University Press, pp. 76, 137.

⁵ Claude B. Auguste y Marcel B. Auguste (1985) *L'expédition Leclerc 1801-1803*, Portau Prince, Ed. Henri Deschamps, 1985, pp. 28-29.

⁶ J. B. Lammonier de la Fosse (1946) *Segunda Campaña de Santo Domingo (Guerra dominico-francesa de 1804)*, Santiago, El Diario, p. 52.

⁷ Dossier 9 Dabrowski, Carta del subteniente Neygel. Correspondencia polaca, marzo de 1804, hoja 1, Laurore Saint Juste et Enel Clérismé, (1983) *Présence polonaise en Haïti*, s/édit, p. 19.

⁸ *Ibidem*, p. 17.

⁹ Páchonski, *op. cit.* p. 174.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ Thomas Madiou (1989) *Histoire de Haïti*, Portau Prince, Librairie Henri Deschamps, Vol. III, p. 106.

¹² Páchonski, *op. cit.*, p. 314.

¹³ Desde esa época, empezó una sistemática migración de irlandeses hacia Inglaterra donde engrosaron las filas del naciente proletariado. En la medida que Inglaterra se enfrentaba primero a la Revolución de sus colonos en América y a la lucha con la Francia republicana y napoleónica, valoró el potencial económico y estratégico de Irlanda. John Ranelagh O'beirne, Historia de Irlanda, pp. 92-93.

¹⁴ Michel Hogan, (2003) *Los soldados irlandeses en México*. México, Universidad de Guadalajara, p. 117.

¹⁵ *Ibidem.*, p. 157.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ D. Molina Álvarez, (2002), *Memorias de John O'reilly*, México, Casa Juan Pablos, Instituto de Cultura de la Ciudad de México, pp. 178, 179.

¹⁸ Hogan, *op. cit.* p. 148.

¹⁹ D. Molina Álvarez, *op. cit.*, p. 79.

²⁰ Ramón Alcáraz, et al. (1999) *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos* (edición facsimilar de la de 1848) México, Siglo XXI, pp. 254 – 255.

²¹ D. Molina Álvarez, *op. cit.*, p. 240.

²² Guillermo Prieto, (1995), *Memorias de mis tiempos*. México, Porrúa, pp. 278, 279.

²³ En el caso de los polacos la historiografía tradicional haitiana hace mención de su participación en la lucha y reconoce su valor y simpatía por la causa haitiana. A raíz de la visita de Juan XXIII a Haití, aparecieron folletos y breves ensayos históricos que refieren el papel de los soldados polacos en la lucha de independencia.

Por su parte, los historiadores franceses que escribieron testimonios sobre la guerra, como Pamphile de Lacroix o Lammonier de la Fosse, mencionan la participación de los polacos en forma muy general y hacen eco de los informes y cartas de generales y oficiales que resaltan la pusilanidad y poco entusiasmo de los polacos.

La historiografía de México del siglo XIX, representada por Guillermo Prieto, Fernando Ramírez y Manuel Payno, entre otros, hace elocuentes elogios a la participación del Batallón de San Patricio en la guerra con los Estados Unidos.

En forma diferente, los historiadores norteamericanos de la misma época, entre ellos Justin Smith, prestan poca atención a la guerra entre México y los Estados Unidos. En general, este episodio es un tema descuidado desde el punto de vista de la investigación historiográfica, como en el aspecto de la enseñanza de la historia; los manuales escolares apenas lo mencionan. Aquellos que estudian el caso de los irlandeses, como Robert R. Miller, les restan méritos, acusándolos de desertores y minimizando su carácter de católicos. Investigaciones recientes, como la realizada por Michael Hogan, presenta un estudio más completo al respecto y enfatiza la filiación católica del Batallón de San Patricio.

LA SOCIOLOGÍA CIVILIZATORIA DE NORBERT ELÍAS

Jesús Nolasco Nájera

RESUMEN

Existen autores cuya obra parece situarse por muchos años en una especie de limbo del olvido, pero que poco a poco –a veces rápidamente– son “descubiertos” o “redescubiertos”. Cuando ello ocurre su voz nos suena asombrosamente contemporánea y novedosa; tal es el caso de la obra del pensador judío alemán Norbert Elías (1897-1990). Jesús Nolasco, sin perder de vista la utilización didáctica que se le puede dar a dicho autor, nos lleva a conocer algunos de los aspectos principales de su obra e invita a reflexionar sobre el enfoque interdisciplinario del pensador alemán.

PALABRAS CLAVE: civilización, Estado, sociológica, racionalizada

ABSTRACT

There are authors whose work seems to rest for many years in a “limbo” of forgetfulness. But, gradually (or, sometimes, very fast) they are “discovered” or “rediscovered”. When this happens, their voice has an astoundingly contemporary and innovative sound. This is Norbert Elias’s case, the German Jewish thinker (1897-1990). Jesús Nolasco keeps in mind the didactic use one can make of this author. But he also makes us understand the principal aspects of his work, and the importance of Elias’s interdisciplinary approach.

KEY WORDS: civilization, state, sociological, rationalized

Jesús Nolasco Nájera

Es licenciado en Ciencia Política por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM; Maestro en Docencia en Ciencias Sociales (MADEMS) por la FCPyS de la UNAM; actualmente es profesor de Historia en el Colegio de Ciencias Humanidades.

El Modelo Educativo de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades permite replantear nuestra práctica docente en diferentes dimensiones como son la disciplinar, la psicopedagógica, la didáctica y los conocimientos sobre la vida cotidiana. En este marco es posible enriquecer día a día nuestros programas académicos, con la finalidad de que los aprendizajes requeridos se logren. Tal es la intención del presente artículo “La sociología civilizatoria de Norbert Elías”, que en el plano disciplinar es una propuesta relevante de análisis social, *ad hoc* con los propósitos de los planes de estudio del área Histórico-social. El objetivo es que el docente lector se interese por una lectura más profunda y, si lo considera significativo, adapte la propuesta sociológica a sus programas académicos.

Norbert Elías (1897-1990), alemán judío, estudió medicina y sociología. Desarrolló una teoría evolucionista de la historia desde una perspectiva sociológica. Hoy, a pesar de que sus planteamientos no son recientes, pues su principal obra *El proceso de la civilización* se publicó en 1939, son novedosos porque estudian la dinámica civilizatoria de la

sociedad occidental a partir de los códigos de conducta social. Esto es, la formación de los Estados modernos y los mayores niveles de autocontrol individual configuraron las sociedades modernas occidentales.

La vida intelectual de Elías se desenvuelve en una coyuntura europea que él denomina descivilizatoria. Comprende la Alemania vencedora de la Guerra Franco-Prusiana (1870) junto con su unificación nacional; la derrota alemana en la Primera Guerra Mundial; el establecimiento y caída de la República de Weimar; el Estado totalitario nazi y su política imperialista-racista;¹ el fracaso del Tercer Reich; la tragedia del Muro de Berlín en la Guerra Fría; hasta casi la reunificación alemana con la caída del Muro. En sus distintas investigaciones, la constante será comprender el proceso descivilizatorio de una época de devastadora violencia.

En el aspecto metodológico, Elías vincula en su sociología histórica elementos teóricos y empíricos de la vida social. Así, ubica procesos socio-individuales de largo alcance por medio del estudio de los comportamientos en conexión con la dimensión estatal. Su método invita a la interdisciplinariedad, rescatando la sociología histórica y defendiendo el estudio de la personalidad abierta que integra el interior humano con el mundo exterior de los hombres.

Las categorías y conceptos empleados sintetizan lo que ya habían trabajado pensadores anteriores como Freud –autocoacción, super Yo, inconsciente-consciente; Weber –Estado moderno: monopolio legítimo de la violencia física y fiscal; Marx –estructuras y superestructuras sociales e individuales; Comte, direccionalidad histórica del progreso humano; y, la escuela de los Annales, temporalidades de corta, mediana y larga duración, mentalidades y vida cotidiana. Sus aportaciones en este rubro son la sociogénesis, psicogénesis, configuración, evolución social e individual, e interrelación.

El problema fundamental que trata de comprender es cómo el proceso de civilización se desarrolló desde los Estados precapitalistas. Por ello, estudia los comportamientos cotidianos y su relación con la organización política en un contexto de transición social: finales de la Edad Media hasta la consolidación del Estado moderno.

En este periodo de transición existe una red de in-

terdependencias (individuo-sociedad) que constituyen una configuración social. Es aquí donde se presentan: a) permanentes cambios sociales e individuales en una dirección determinada: control y autocontrol, no previstos ni buscados concientemente por los actores; y, b) un proceso civilizatorio tanto en la organización social: mayor división de funciones sociales, incremento del monopolio legítimo de la violencia física y de la administración pública en el Estado, y más interdependencia socio-individual; como en la personalidad de los individuos: mayor autocoacción y aumento de la vergüenza. Esto no significa que este proceso civilizatorio europeo manifestó siempre avances con un misma graduación; por el contrario, implicó retrocesos, variantes en tiempo y espacio, es decir, distintas configuraciones aunque la dinámica civilizatoria estuvo vigente.

Elías, en su obra más difundida “El proceso de la civilización”, primeramente critica la visión estático-estructuralista de la sociología de finales del siglo XIX y principios del XX; después hace el análisis de la sociogénesis y psicogénesis civilizatoria en Europa occidental. A su juicio, para el análisis de cualquier sociedad es fundamental la ubicación de la psicogénesis y de la sociogénesis en el proceso histórico al cual pertenecen. Por ejemplo, en “*Mozart: la melancolía por sí mismo*”, analizando la vida de Mozart, Elías afirma que la figura del genio musical “...se convierte en nuestra memoria en algo más vivo si tenemos en cuenta sus deseos en el contexto de la época”.²

“El proceso de la civilización occidental”

En la práctica social de Europa occidental, el concepto de civilización europea plantea una superioridad científica y cultural sobre las demás culturas y con ello justifica la mundialización de su configuración social. Las evidencias de la conformación de la civilización occidental, no sólo se limitan a productos económicos, políticos y culturales; sino, sobre todo en los modales, costumbre, hábitos y comportamientos individuales.

El estudio de Elías demuestra una firme transformación civilizatoria (inconsciente) de las costumbres y los hábitos de las personas medievales de la Euro-

pa occidental. Su campo de estudio son los “Tratados de buenos modales” que explican comportamientos civilizatorios en la mesa, el dormitorio, las necesidades corporales y hasta las relaciones entre hombres y mujeres. Con esto, el autor observa que conforme avanza el proceso de civilización se promueve cada vez más la represión y privatización de los sentimientos e instintos.

El refinamiento individual salta a la luz como una condición de poder y aceptación social. Así, los comportamientos más civilizados serán los que autorregulen las necesidades individuales que en la época medieval eran plenamente expresadas sin ningún prejuicio. A medida “...que avanza la civilización, cada vez se diferencian de forma más clara en la vida de los hombres, una esfera íntima o secreta y otra pública, con un comportamiento secreto y otro público”.³ Situación producida particularmente por la posición social de los cortesanos que exige para sí “una modelación del comportamiento que la vida caballeresca no consideraba necesaria ni posible”;⁴ era necesario distinguirse de la plebe pero sin violencia. Estas transformaciones después van a ser generalizadas y asimiladas por las clases subalternas marcando la especificidad del proceso de la civilización de los Estados capitalistas.

Sociogénesis: de la sociedad feudal a la monarquía absoluta

Al referirse a las transformaciones sociales y políticas que conducen, desde la sociedad medieval al periodo absolutista, Norbert caracteriza al feudalismo a partir de la desconcentración tanto del poder como de la posesión de la tierra. La violencia es común y la clase dominante requiere de conquistas para retener su superioridad. Por su parte, el funcionamiento de una economía natural –autoconsumo– es la pauta que impide una división social del trabajo y sólo cuando se modifica comienza el proceso civilizatorio moderno.

El tránsito de la autarquía (economía natural) al abso-



lutismo implicó varios elementos claves: a) aumento demográfico y escasez de tierras; b) crece la clase guerrera y la de los siervos y, con ello, la búsqueda de tierras en otros países como en el periodo de las Cruzadas; c) se consolida un poder central fuerte (Estado absoluto) basado en la recuperación y/o apropiación territorial por medio del poder militar; d) crecimiento interno de sociedades; y, e) surgen y se consolidan los Burgos como una nueva forma de organización social que ya no depende de la tierra sino del trabajo, comercio, dinero y transporte.

La nueva configuración social se va logrando con la consolidación del Estado absoluto, que fue “construyéndose lentamente... en el curso de la dinámica de relaciones, esto es, en razón de una necesidad determinada de las estructuras de relaciones, de los intereses y acciones en un denso entramado”.⁵ Desde el momento en que el rey recupera su antiguo poder militar y económico hasta la constitución de un Estado absolutista, hay una larga transformación que comprende la legitimidad política apoyada por varios intereses, y la concentración y centralización del monopolio de la violencia y de la administración; factores que garantizan la capacidad de acción y decisión civilizatoria.

Psicogénesis: de la violencia a la cortesía en el comportamiento cotidiano

Como transformación originariamente propia del guerrero cortesano (Edad Media) a la aristocracia burguesa (Edad Moderna), Elías analiza el proceso de regulación de las buenas costumbres en el comportamiento: si las clases dominantes querían mantener sus privilegios, es decir “su clase”, necesitaban distinguirse de las clases bajas pero ya no con la violencia, ya concentrada en el Estado, sino con un conjunto de relaciones y dependencias en el cual la autoacción y la previsión son imprescindibles. Así, la psicologización y racionalización permitieron el avance civilizatorio en occidente. “En el individuo se convierte en costumbre la capacidad de prever las consecuencias de prolongadas cadenas de acciones [*racionalización*]... La imagen que el individuo tiene del individuo se hace más matizada, más libre de emociones momentáneas, es decir, se psicologiza”.⁶ Estos dos momentos básicos del proceso civilizatorio se descubren con claridad en el campo afectivo del comportamiento humano, básicamente a través de dos emociones: las sensaciones de vergüenza y de desagrado.

De esta manera, esos sentimientos de pudor serán las pautas hegemónicas de conducta en los posteriores siglos de la modernidad. Desaparece la naturalidad con que la gente se mostraba desnuda, con que hacía sus necesidades en público, con que comía con las manos y sin cuidado. Elías es claro al respecto de la psicogénesis: “a finales de la Edad media, durante el Renacimiento y en los comienzos de la época Moderna la vestimenta nocturna especial comenzó a utilizarse al mismo tiempo que el tenedor, el pañuelo de nariz y otros “utensilios” civilizatorios. Este proceso fue lento en toda Europa, significando símbolos de cambio estructural en las personas civilizadas”.⁷

Por ejemplo, el ritual de los recién casados denotaron también un proceso de transformación. En la noche de bodas “Al hacer su entrada en la cámara nupcial, la comitiva iba precedida por los mozos de honor. La doncella de honor, a su vez, desnudaba a la novia, quien tenía que despojarse de todas sus joyas. Para que el matrimonio fuera válido era necesario que los novios entraran en el

lecho en presencia de testigos. Esto es, «se les acostaba juntos». «Cuando en el lecho se ha entrado, el derecho se ha conquistado». Se decía en la época. En la Baja Edad Media fue cambiando paulatinamente esta costumbre de modo que los novios podían echarse en la cama vestidos. Por supuesto estas costumbres cambiaban en función de las clases sociales y también en función de los distintos países. No obstante sabemos que en algunos casos, como en Lübeck, por ejemplo, este uso antiguo se mantuvo en vigor hasta los comienzos del siglo XVII. Todavía en la sociedad cortesano-absolutista de Francia se mantenía el uso de que los testigos acompañaran al novio y a la novia hasta el lecho nupcial donde éstos se desnudaban y recibían el camión de manos de aquellos. Todo esto constituye un síntoma del cambio de pautas en los sentimientos de pudor suscitados por las relaciones sexuales”.⁸

En este sentido, lo civilizatorio interrelaciona la psicogénesis y la sociogénesis. En la primera, hay una modelación progresiva del comportamiento íntimo que hace alusión a la ‘madurez psicológica’ del adulto que cada vez más autoreprime sus deseos, instintos y apetitos bárbaros. En el segundo, el poder central (Estado) asume para sí el monopolio de la violencia física y la administración pública.

Propuesta sociológica

Los planteamientos básicos de la sociología civilizatoria de Norbert Elías se pueden sintetizar de la siguiente forma:

- Existe un desarrollo histórico a largo plazo de sociedades e individuos con relaciones y acciones conscientes pero con resultados no previstos.
- El proceso evolutivo no es lineal pero tiene sentido: control y autocontrol.
- El proceso civilizatorio puede presentarse como involución social; puede ser reversible pues “no se puede pensar que ahora seamos más felices que ayer”.⁹
- La interrelación individuo-sociedad se da en diversas configuraciones sociales, producto del entramado de relaciones e interdependencias indi-



viduales que marcan el ritmo de desarrollo.

- La dinámica social se basa en distintos grados de control y autocontrol; hay rangos de estratificación según las posibilidades grupales de poder: violencia, producción, conocimiento y patrones de conducta.¹⁰
- El monopolio del Estado sobre la violencia física¹¹ y sobre la administración pública, permite que el miedo externo a la conducta ajena sea un miedo al ‘qué dirán los demás’; es decir, a las consecuencias de la relación social, a la pérdida de prestigio y poder, o a la incapacidad de mostrar un comportamiento propio de acuerdo con lo que cada situación concreta exige.
- La vida cotidiana y las formas de socialización en cada sociedad están en estrecha relación con el

tipo de sistema político y de organización institucional que tiene.

- El proceso de racionalización implica mayor grado de reflexividad, cálculo, previsión a largo plazo y la consideración de las consecuencias de las acciones propias y ajenas.
- Los seres humanos deben aprender a regular su modo de comportarse unos con otros atendiendo a las limitaciones o normas específicas del grupo. Si esto no sucede no pueden funcionar como individuos ni como miembros del grupo.
- El individuo puede, en el presente, actuar sobre su situación misma, a tal grado de determinar su dirección. Para ello, deberá adquirir una conciencia y autoconciencia plena, de ahí se derivará su racionalización y psicologización.

Conclusión

Elías en la mayor parte de sus obras, descubre en la historia europea un avance civilizatorio. Sus principales manifestaciones son: mayor centralización y monopolización de los aparatos político-administrativos y de pacificación por el Estado; más interdependencias individuales, sociales y hasta de países que se alargan y expanden según la coyuntura; un incremento de la cultura “democrática funcional” que compensa el equilibrio de poder entre las clases y otros grupos; mayor ‘popularización’ y ‘homogeneización’ de valores y normas sociales más refinadas y elaboradas; un ascenso en la presión social de las conductas individuales y por consecuencia más autorepresión de la emotividad porque conciencia moral regula las acciones. Para Elías, así como existe un proceso de civilización también existe uno de descivilización, tal como se manifestó durante la Alemania nazi.

Asimismo, Norbert en su análisis social reconoce que en la naturaleza de la organización del Estado y de las estructuras de comportamiento individual se determinan cambios, permanencias o regresiones sociales. Asimismo, mientras hay estabilidad social e individual pueden crearse condiciones revolucionarias, siempre y cuando el Estado no sea capaz de mantener el monopolio legítimo de la violencia física, legal y administrativa.

Es en el análisis civilizatorio donde el trabajo de Elías se muestra más sólido: configura una sociología histórica como una sociología interdisciplinar que tiene su razón de ser no sólo en los grandes momentos y nombres de la historia, sino en una realidad social, económica y política de la vida cotidiana. De ahí la exigencia del autor de no fragmentar los análisis sociales en objetos o sujetos. Para comprender correctamente a las sociedades es imprescindible conocer las estructuras objetivas como las formas de producción y organización social, Estado, gobierno, organismos públicos, etc.; y las subjetivas que hacen referencia a los impulsos, sentimientos y pasiones humanas. A este autor se le puede considerar un sociólogo del siglo XXI por su manera en que analiza a la sociedad y porque toma a la violencia para referente de la civilización.

Hoy que se han reactivado las acciones terroristas, cuando los genocidios son una constante en muchos Estados, cuando la violencia se mundializa; se apoya el planteamiento elisiano: en el marco global del posible desarrollo, lo que llamamos tiempos modernos representa una etapa muy primitiva y no una etapa tardía del desarrollo.

Concientizarnos de nuestra realidad contemporánea será la clave para resolver los problemas sociales e individuales que nos aquejan. Sólo cuando haya esa capacidad de reconocer y entender los conflictos, será posible pasar a formas donde la violencia no prevalezca.

Finalmente, se reitera la invitación a releer críticamente las obras de Norbert Elías con ojos académicos que permitan enriquecer los programas de enseñanza del Área Histórico-Social del bachillerato universitario.

¹ En este periodo Norbert Elías pierde a sus padres; su madre muere en Auschwitz, en un campo de concentración nazi.

² Pérez Gay, José María (Traducción); Norbert Elías; *Mozart: la melancolía por sí mismo*.

³ Norbert Elías (1989), *El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE, p. 37.

⁴ *Ibidem*, p. 55.

⁵ *Ibidem*, p. 245.

⁶ *Ibidem*, p. 257. El subrayado es nuestro.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*, p. 216-217.

⁹ *Ibidem*, p. 379.

¹⁰ Ver Gina Zabudovsky; “Norbert Elías. El gran solitario de la sociología”; en Leyva, Gustavo (coord.); *Norbert Elías: legado y perspectiva*. México, UNAM-UAM, (2000).

¹¹ De aquí se justifica el nacimiento o popularización de deportes ‘violentos’ como el rugby, el boxeo y el fútbol que son espacios que ritualizan una violencia física aceptada y reglamentada por el Estado. Estas acciones forman parte del proceso civilizatorio de largo plazo, que produce un equilibrio entre la violencia afectiva y la violencia racional.

¡ALGUIEN TIENE QUE CEDER!

Laura Favela

RESUMEN

La profesora Laura Favela afirma que los maestros queremos que los alumnos vean al pasado y en cambio éstos ven a futuro. Como dice la película: ¡Alguien tiene que ceder! Para ella la respuesta se encuentra en las TIC, y en la realidad del Colegio de Ciencias y Humanidades, en las aulas multimedios para la enseñanza de la historia.

Afirma que las nuevas tecnologías que los docentes tenemos al alcance en las aulas multimedios mencionadas son la mancuerna ideal para enseñar historia y a historiar a nuestros alumnos. Y concluye su argumento con esta frase: Los recursos con que contamos en ellas son el presente con un alto contenido de futuro, parados sobre la plataforma que se ha construido en el pasado.

PALABRAS CLAVE: historia, aprender

ABSTRACT

Laura Favela, teacher at the CCH, claims that as teachers we want the students to turn to the past. But they are always watching the future. Somebody has to give in, as the movie says. The answer, for her, can be found in the ICT, and in the CCH's reality—in the multimedia classrooms for teaching history.

She also claims that the new technologies teachers have at hand in these classrooms are the ideal partner to teach history and to teach students to produce history. She concludes: The resources we have at our disposal are the present time with a high content of the coming future, as we stand on the platform built during the past.

KEY WORDS: history, learn

Laura Favela

Licenciada en Historia y Maestra en Educación Media Superior por la UNAM. Ha impartido la asignatura en el Colegio Madrid y el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM). Participó en el bachillerato en línea B@UNAM, en la asignatura Capitalismo y Mundialización Económica. Experta en educación a distancia y estudiosa de las TIC.

Introducción

Existe un dilema entre enseñar historia o enseñar a historiar a adolescentes en bachillerato. Es un falso dilema, pues al enseñar historia se enseña a historiar, si lo que se quiere es que los alumnos aprendan. Lo primero que podemos contestarnos como docentes es por qué queremos que aprendan de lo histórico. A menudo la respuesta que se da gira en torno a qué queremos que los alumnos aprendan a conocer lo que somos hoy a partir de lo que hemos sido y que eso es lo que hoy nos conforma como grupo socio-histórico-cultural.

Los docentes entendemos que el conocimiento de lo histórico es vital, pues es una manera específica para relacionarse a lo largo del tiempo con el ambiente físico-geográfico y cultural en el que se vive y del cual la sociedad saca provecho para desarrollarse. Concretamente eso es lo que queremos que los alumnos a nuestro cargo conozcan, entiendan y aprendan.

Sin embargo, entre adolescentes esta respuesta resulta por lo menos insuficiente e ineficaz, si se trata de convencerlos de las bondades de este tipo de estudios. El adolescente apenas se va abriendo camino en la vida y quiere investigar, atisbar o escudriñar más hacia el futuro que hacia el pasado, tiene esta actitud sin ser consciente de que así lo hace. Tampoco se percata de que en el pasado se ha conformado asimismo hasta su actualidad.

Si leemos con cuidado pareciera que cada uno de los dos jala la cuerda para el lado contrario del otro. Los maestros queremos que vean al pasado y los alumnos ven a futuro. Como dice la película: ¡Alguien tiene que ceder!.

La respuesta está en las aulas multimedios para la enseñanza de la historia.

Las nuevas tecnologías que tenemos al alcance en las aulas multimedios para la enseñanza de la historia en el Colegio son la mancuerna ideal para enseñar historia y a historiar a nuestros alumnos. Los recursos con que contamos en ellas son el presente con un alto contenido de futuro, parados sobre la plataforma que se ha construido en el pasado.

Es así de simple y así de complicado.

La premisa es comenzar a entender el lenguaje de los adolescentes. Para lograrlo podemos empezar por utilizar algunas de las herramientas que ellos hábilmente manejan en su vida cotidiana. Relacionémonos con sus instrumentos y lenguaje, para encaminarlos a que quieran conocer del pasado que hasta cierto punto representamos los maestros para ellos.

El manejo de una computadora puede parecer de uso corriente para nuestros alumnos y sin embargo no lo es. El uso que comúnmente le dan a la computadora suele restringirse al muy popular *chat* y a bajar música para su *MP3* o *Ipod*. Han dejado de lado el uso extraordinario que ofrece una PC conectada a Internet como un medio de investigación, papel fundamental de un historiador.

Los numerales que se presentan a continuación corresponden exactamente a los pasos que los maestros dimos en nuestro proceso de acercamiento al conocimiento de lo histórico, pero aplicando las nuevas tecnologías de audio, video, computadora e Internet con que contamos actualmente en nuestras aulas multimedios.

1. ¿Queremos que el alumno aprenda historia? Enseñémosle a investigar por Internet.

Para enseñar a investigar por Internet es preciso que el maestro conozca los pasos básicos de esta forma de trabajo. Lo puede mostrar en una sesión en el aula con la *laptop*, el cañón o proyector en el pizarrón electrónico.

El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de humanidades es más amable para el profesor de lo que comúnmente se cree. Describamos algunos ejemplos. El recurso básico para nuestras investigaciones, cuando la mayoría de los profesores del Colegio estudiamos, se remitía a los libros. Esto nos obligó a pasar los dedos sobre interminables filas de registros bibliográficos de los amplios catálogos de las bibliotecas.

Ya que nosotros aprendimos así, enseñemos así a los alumnos, pero con la herramienta que nos ofrece la PC conectada a la red en el salón de clase. De este modo se puede revisar el archivo bibliográfico de tantas bibliotecas como se quiera. Con una sola búsqueda con Librunam revisamos el acervo y sitios en existencias de las obras que nos interesan en toda la red de bibliotecas a la que tienen acceso nuestros estudiantes por la vía de la UNAM.

Si nosotros recordamos con cariño el tiempo pasado en que revisamos catálogos físicos, ellos podrán hacerlo de catálogos virtuales. Es cierto que hoy existe mayor cantidad de información a la que se tiene acceso, pero también es cierto que existen herramientas que nos permiten hacerlo de manera más eficiente. El antiguo *slogan* publicitario de la Sección Amarilla podemos actualizarlo: “Deje que sus dedos caminen por usted”.

Recogerán la información enviándola a su correo desde la herramienta que significa aleph. Les dará el registro completo, sin errores de dedo y sin la complicación de entender los garabatos que se escriben con cansancio.

Como primer paso: pidamos búsquedas bibliográficas por vía Internet.

2. ¿Queremos que amplíen su horizonte de búsqueda? Ampliemos el nuestro primero.

El siguiente paso consiste en que nosotros los maestros realicemos búsquedas y las evaluemos para aplicarlas nuevamente en el aula con los estudiantes, solicitando además sus sugerencias de búsqueda en red. Este método involucra al alumno y ayuda mucho al sistema del maestro en su manejo de la *Web*.

El maestro ha elaborado previamente un listado de direcciones *Web* relacionadas con la unidad o el aprendizaje que específicamente se quiere abordar con los alumnos. Con ellas puede comenzar en clase para enseñar y promover la participación del alumno en la búsqueda de algo nuevo. La tarea puede ser ubicar y evaluar un sitio en la red que pueda apoyar para alcanzar el objetivo del aprendizaje o de la unidad.

El maestro puede abrir una cuenta de correo donde los alumnos envíen las tareas. Eventualmente en la misma clase se puede mostrar la lista de las tareas enviadas y acceder a alguno de los sitios propuestos por los alumnos, para que en colectivo se evalúe la pertinencia del sitio como fuente de información relativa al tema.

El grupo con la asistencia y dirección del maestro, puede ir elaborando una lista confiable de sitios a los cuales acceder con confianza en la información que contienen.

3. ¿Aprender a distinguir lo confiable de lo que no es, en Internet?

Tal como se aprende a confiar en las fuentes, se debe hacer un análisis de fuentes. Contestar quién hace el sitio, dónde lo hace, desde cuándo lo hace y la fecha de la información en específico, identificar el nivel de autoridad o reconocimiento que entre sus pares tiene el sitio. El dominio es básico, sitios pertenecientes a universidades o revistas donde publican investigadores de esas universidades son sitios confiables.

Existen sitios que no tiene un objetivo educativo, pero los maestros con habilidad podemos transformar algunas de las propuestas de los alumnos que no sean de entrada del todo adecuadas. Como toda búsqueda tenemos que ayudar a nuestros alumnos a centrar la investigación a un tema específico, si es muy abierto los alumnos se perderán. Al principio muy cerrado y después al correr el semestre habrá tiempo para abrirlo y experimentar.

4. ¿Buscar en orden? Si se busca es porque no se sabe dónde está, pero se sabe exactamente qué es lo que se busca.

La caja de un buscador es algo similar a la rueda de la fortuna, uno sabe qué busca, pero los resultados de la búsqueda pueden ser asombrosos y desviarnos de nuestro cauce inicial. De unas cuantas palabras que escribimos en el buscador, su motor nos arroja cientos de posibilidades. Es por eso que necesitamos definir lo que se busca y los pasos en la secuencia de la búsqueda y de ese modo específico enseñarlo en clase. Al mismo tiempo tenemos la posibilidad de escribir los pasos secuenciales en un documento y podemos enviarlo al correo de los alumnos para que ellos tengan el método a la mano.

Todo lo anterior nos lleva a otra posibilidad de explotación de estos recursos.

En un segundo plano las salas pueden plantear al profesor el propósito de introducirse a través de la práctica cotidiana, aún en el aula, al uso eficiente de los recursos informáticos. A partir de esta práctica está en condiciones de desarrollar una didáctica novedosa para el proceso educativo del adolescente en el bachillerato en el área histórico-social. Es decir, que el uso de las nuevas tecnologías nos coloca en el horizonte de posibilidad de desarrollar una didáctica específica para la enseñanza de la historia.

En este sentido estamos en posibilidad de crear material, aplicarlo con nuestros alumnos a manera de experimentación y al mismo tiempo evaluar su pertinencia y eficiencia para alcanzar nuestros objetivos con nuestros alumnos en las aulas multimedios.

Hablándolo de manera sistemática las salas permiten:

1. Introducir al maestro en el uso de recursos informáticos y multimedia.
2. Elaborar un proyecto donde se utilice material informático multimedia.
3. Elaborar un material informático multimedia.
4. Evaluar mediante la elaboración de un material, la pertinencia del uso de los recursos que integran la Sala Multimedia para alcanzar fines educativos.
5. Evaluar el potencial de la Sala Multimedia para el desarrollo de Investigación Educativa y de creación de material.
6. Evaluar el potencial de la Sala Multimedia para la validación de proyectos de Investigación Educativa.

Sin embargo, para dar inicio realmente sistemático y de alto rendimiento del profesor para sus propias estrategias de enseñanza con las nuevas tecnologías con que se cuenta, es fundamental crear:

1. Cada profesor puede elaborar su protocolo general de creación de material. Si quiere que además ese material forme parte de la investigación educativa para el empleo de recursos multimedia para el área histórico-social.

2. Elaborar individual o colectivamente un proyecto de estrategia específica para un aprendizaje programático a partir de la utilización de uno de estos recursos.

3. Realización de dicha propuesta de uso de material audiovisual.

4. Para su validación teórico-pedagógica se puede hacer la presentación de cada proyecto con plan de clase y material al colectivo de maestros del área.

5. Aplicación de la propuesta en el aula como una primera validación práctica. Se debe recoger evidencia de la práctica para realizar el análisis y la evaluación ante los pares.

6. Presentar la propuesta con los resultados observados en clase frente al colectivo académico, a fin de discutir y mejorar la propuesta.

Lo anterior puede parecer engorroso, sin embargo corresponde a lo que los maestros realizamos cotidianamente en el aula, aquí sólo se trata de que al utilizar estos medios lo hagamos por escrito para empezar a elaborar verdaderos protocolos y darle el realce de investigación educativa que realmente tiene, entre otras cosas, nuestra práctica docente.

Para lograr lo anterior se propone la siguiente:

Metodología para la preparación de una clase con el uso de la Sala Multimedia.

1. Propósito del uso de cualquiera de estos recursos.
2. Aprendizajes en lo fáctico, metodológico y actitudinal que se quiere potenciar y abarcar con el empleo de cualquiera de estos recursos.
3. Estrategia general para abordar la unidad temática completa. Técnica específica para el uso de la Sala Multimedia.
4. Material que se pretende utilizar. Existente o creación del maestro.
5. Evaluación de la técnica aplicada a los alumnos en la Sala Multimedia.
6. Registro de la experiencia práctica del maestro en una bitácora.

Ahora bien, para la elaboración de material se puede utilizar el siguiente método a manera de protocolo:

Metodología general para la elaboración de material de aplicación en la Sala Multimedia.

1. Cubiertos los tres primeros puntos anteriores se inicia el proceso de búsqueda de información que conforme el material que se elaborará.
2. La información puede ser alguna que el maestro pueda transformar en material visual, tal como tablas de datos que pueda presentar en gráficas, mapas geográficos que acote con datos históricos, rutas, grupos sociales, costumbres, áreas de influencia cultural, unión de diferentes materiales de audio, video o audiovisuales ya existentes, etcétera.

3. Selección de material visual a través de navegación en la red. Material elaborado por completo como libros electrónicos animados como el de histodidáctica o eduteka, al que el profesor puede dar uso con un objetivo específico apegado a los programas de nuestras materias.

4. Selección de material visual a través de la navegación en la red, conforme al proyecto que haya elaborado para realizar una presentación en Power Point, con imágenes y texto que explique y dé coherencia al producto terminado, edición de películas, digitalización de material gráfico existente pero de origen mecánico, etc.

5. Selección de material auditivo a través de la navegación en la red, o con el que el profesor ya cuente previamente. Esta elaboración se hace conforme al proyecto que haya elaborado.

El objetivo final es que el maestro lleve a cabo esta clase de actividades de utilización de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicación. Se trata de hacerlas por pasos secuenciales donde en un primer momento el maestro construya actividades didácticas sobre documentos o sitios ya elaborados por otros y que se les explote su potencial educativo.

Haciéndolo sistemáticamente desde el principio obtendrá mejores resultados y sobre todo podrá identificar más fácilmente el lugar donde se ubican los grandes aciertos y donde las deficiencias puedan solucionarse de manera expedita, para beneficio de su labor en el aula y en la posible publicación de su trabajo.

El empleo de estos recursos nos permite como profesores comenzar a utilizar el lenguaje de nuestros alumnos. Es poner a consideración de ellos nuestro trabajo y sobre todo valernos de sus destrezas y habilidades en el uso de las nuevas tecnologías. Nosotros con nuestra experiencia profesional le daremos un giro a la manera en que ellos han utilizado esos recursos, para que puedan dar los primeros pasos como investigadores del área histórico-social aprovechando de otra manera lo que ellos ya utilizan.



De la misma manera en que nosotros elaboramos material para los alumnos, podemos solicitarles trabajos de investigación siguiendo estos pasos. Es decir, que usamos los recursos en que ellos son medianamente expertos para acceder a la investigación del conocimiento de lo histórico.

La elaboración de investigación incluye necesariamente: la formulación del proyecto, la investigación y crítica elemental de fuentes, la lectura de las mismas, el registro ordenado de la información, la elaboración de una explicación al problema planteado, la presentación en el aula y por escrito del trabajo realizado.

Con estas aplicaciones tanto los profesores como los alumnos estamos cediendo en beneficio de todos. Cuando el maestro accede a las nuevas tecnologías está cediendo a la tentación de usarlas, está cediendo ante la negativa a usarlas.

Las nuevas tecnologías por paradójico que parezca, son cosa del pasado pues son producto del pasado, pero en el presente nos sirven, las usamos para proyectar a futuro nuestro trabajo en el aula, proyectamos en nuestros alumnos el interés por conocer y expresar dicho conocimiento a través de las nuevas tecnologías.

Si alguien tuvo que ceder, en realidad fuimos todos los involucrados en el proceso educativo.

Referencias:

César González Ochoa, (2001), *Apuntes acerca de la representación*, México, IIFl, 91p.

Donal, Lowe, (1986). *Historia de la percepción burguesa*, México, FCE, 321p.

www.librosivos.net,

www.ciudadpintura.com

www.prensaescrita.com

Mapas históricos para estudiantes con texto:

<http://www.unc.edu/awmc/mapsforstudents.html>

Mapas en tiempo real. Actualidades e Históricos:

<http://www.lib.utexas.edu/maps/index.html>

Portalciencia:

<http://www.portalciencia.net>



Sitios de interés para Historia de México e Historia Universal Moderna y Contemporánea

Actualidad	Instituciones	Museos	Educación
Banco Mundial: http://www.worldbank.org	UNAM: http://www.unam.mx	Museos del mundo: http://www.informador.com.mx	Enciclopedia electrónica Wikipedia: http://es.wikipedia.org
Publicaciones del Banco Mundial: http://publications.worldbank.org/ecommerce/	IPN: http://www.ipn.mx	Museo Hermitage http://www.hermitagemuseum.org	Enciclopedia SM: http://www.encioplopedia-sm.com
Todos los periódicos http://www.prensaescrita.com	El Colegio de México: http://www.colmex.mx	Museo de Antropología: http://www.mna.inah.gob.mx	Portalcencia: http://www.portalcencia.net
BBC noticias http://news.bbc.co.uk		Museo Louvre: http://www.louvre.fr	Atlas de Historia Universal: http://pais-global.idoneos.com
Arqueología Mexicana: http://www.arqueomex.com		Ciudad Pintura: http://www.ciudadpintura.com	EduTEKA: http://www.eduteka.org
New York Times: (learning network) www.nytimes.com		Ars Virtual: http://www.arsvirtual.com	Libros Vivos: http://www.librosvivos.net
		Museo Nacional del Virreinato: http://www.munavi.inah.gob.mx	Educa Historia: http://www.educahistoria.com
	Mujeres estadounidenses en la historia: http://www.lkwdpl.org		Causa Educativa http://www.educase.edu
	EZLN: http://www.ezln.org.mx		Histodidáctica: http://www.lib.es/histodidactica
			Enciclopedia: http://www.azapedia.com/
			Buscado internacional en bibliotecas: http://www.booksfactory.com/indice.html
			Mapas de actualidad e históricos: http://www.lib.utexas.edu/maps/index.html
			Enciclopedias temáticas: http://www.encyclopedias.com/tematicas_tres.asp

Carta descriptiva para cada sesión en que se utilicen los recursos de la sala multimedia

Unidad

Tiempo

Propósito

Debe redactarse de modo que conteste lo siguiente:

Qué quiere el maestro que el alumno aprenda

Cómo va a hacerlo

Para qué va a aprenderlo

Aprendizajes	Estrategia	Temática
<p>Son de tres tipos: disciplinarios, metodológicos o de habilidades y actitudinales.</p> <p>Se redactan en infinitivo.</p> <p>Son por niveles cognitivos que deben ser escalables.</p>	<p>Conjunto de técnicas que engarzadas permiten alcanzar el propósito mencionado, ejercitando los aprendizajes expuestos con la materia prima que se presenta en la temática disciplinaria.</p>	<p>Conjunto de conocimiento disciplinario que pretende abarcarse durante las sesiones.</p>

Evaluación

Debe evaluarse los tres tipos de aprendizajes propuestos: disciplinarios, metodológicos y actitudinales.

Recursos

Plan de Clase

Descripción puntual de la clase completa en la que se utilice alguno de los recursos de la Sala Multimedia.

Bitácora

Crónica de lo realmente sucedido en la sesión. Su utilidad estriba en ser un testigo de la aplicación de la técnica que es la base de la evaluación.





La historia como ciencia nace justo cuando nos independizamos de la tradición oral, cuando aparecen los “documentos”: expedientes diplomáticos, tratados, lactas y legajos. Pero nadie recuerda la historia de los historiadores. La aversión que sentimos hacia ella es irresistible, y parece infranqueable. Todos la han sentido en las horas de clase. Para el pueblo la historia es y seguirá siendo un haz de relatos. La historia es algo que uno recuerda y puede contar una y otra vez: la repetición de un relato. En esas circunstancias la tradición oral no retrocede ante la leyenda, la trivialidad o el error, con tal que éstos vayan unidos a una representación concreta de las luchas del pasado. De ahí la notoria impotencia de la ciencia ante los pliegos de aleluyas (narraciones religiosas, especie de comics medievales) y la divulgación de rumores. “Eso sostengo, no puedo remediarlo” (Supuestas palabras de Lutero al negarse a retractarse ante la Dieta de Worms en 1521). “Y sin embargo se mueve”. Ninguna demostración en contra podría borrar el efecto de esas palabras, aunque se probara que nunca fueron dichas. La Comuna de París y el asalto al Palacio de Invierno, Dantón ante la guillotina y Trotski en México: la imaginación popular ha participado más que cualquier ciencia en la elaboración de esas imágenes. Al fin y al cabo, la Gran Marcha china es para nosotros lo que se cuenta sobre la Gran Marcha. La historia es una invención, y la realidad suministra los elementos de esa invención. Pero no es una invención arbitraria. El interés que suscita se basa en los intereses de quienes la cuentan; quienes la escuchan pueden reconocer y definir con mayor precisión sus propios intereses y el de sus enemigos. Mucho debemos a la investigación científica que se tiene por desinteresada; sin embargo ésta sigue siendo para nosotros el producto artificial, un Schemihl (“Pedro Schemihl, o el hombre que perdió su sombra”: cuento de Adalbert von Chamisso). Sólo el verdadero ser de la historia proyecta una sombra. Y la proyecta en forma de ficción colectiva.

Hans Magnus Enzensberger. *El corto verano de la anarquía. Vida y muerte de Durruti*, Barcelona, Edit. Anagrama.

La nueva historia, la historia científica, la historia total, ha ido abriéndose camino en la enseñanza en todos los niveles, desde la escuela y los institutos hasta la universidad. No quiere ello decir que no subsistan también, en todos los niveles, bolsas de enseñanza positivista, la cual predica todavía una historia narrativa sin crítica de los datos, una historia de acontecimientos (*évenementielle*, como gustaba decir Lucien Febvre), una historia limitada a los hechos políticos, una historia que se propone como producto a adquirir mediante el mero ejercicio memorístico. Este primer enemigo de la historia actual es, sin embargo, un residuo del pasado, un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docente. Su acción sólo es atribuible a la negligencia, y su remedio únicamente puede provenir de la toma de conciencia o de la presión del entorno profesional. Por ello, no es necesario proceder a una argumentación sistemática, ya que, carente de fundamento teórico, sólo sobrevive en la práctica.

Carlos Martínez-Shaw, “La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual”

Solía decirse que los hechos hablan por sí solos. Es falso, por supuesto. Los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a qué hechos se da paso, y en qué orden y contexto hacerlo. Si no me equivoco, era un personaje de Pirandello quien decía que un hecho es como un saco: no se tiene de pie más que si metemos algo dentro. La única razón por la que nos interesa saber que la batalla se libró en Hastings en 1066 estriba que los historiadores lo consideran hecho histórico de primordial importancia. Es el historiador quien ha decidido, por razones suyas, que el paso de aquel riachuelo, el Rubicón, por César, es un hecho que pertenece a la historia, en tanto que el paso del Rubicón por millones de otras personas antes y después, no interesa a nadie en absoluto.

Edgard H. Carr, *¿Qué es la historia?*, México, Planeta-de Agostini, (1985).



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional
M.C. Miguel Robles Bárcena
Secretario de Servicios a la Comunidad
Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General
Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social



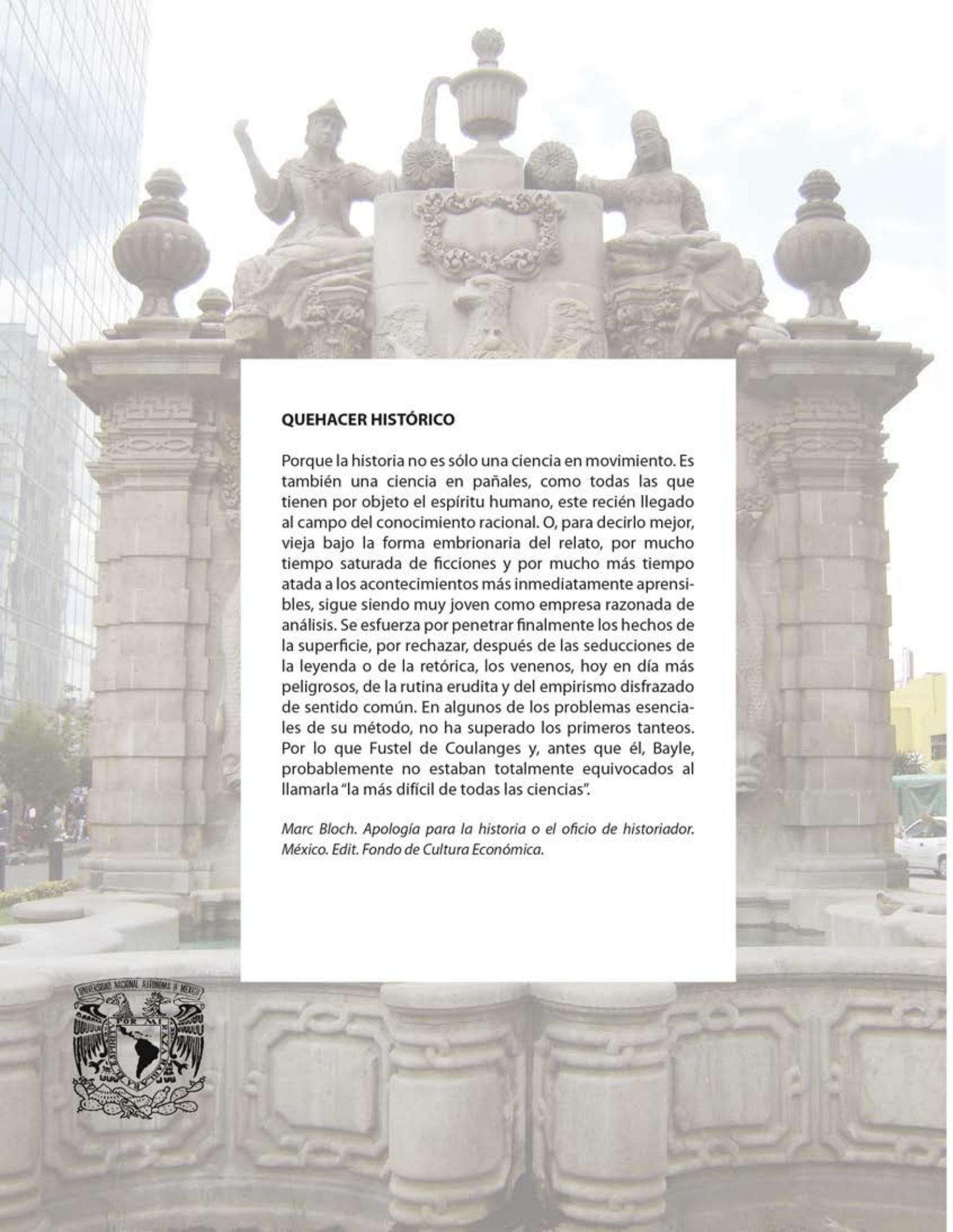
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General
Ing. Genaro Javier Gómez Rico
Secretario General
Mtra. Ma. Esther Izquierdo Alarcón
Secretaria Académica
Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez
Secretario Administrativo
Lic. Araceli Fernández Martínez
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje
Lic. Laura S. Román Palacios
Secretaria de Planeación
Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas
Secretaria Estudiantil
Mtro. Trinidad García Camacho
Secretario de Programas Institucionales
Mtro. Jesús Nolasco Nájera
Secretario de Comunicación Institucional
Ing. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles
Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan
Dr. Roberto Ávila Antuna
Vallejo
Lic. Arturo Delgado González
Oriente
Lic. Jaime Flores Suaste
Sur

HistoriAgenda

Se terminó de imprimir en marzo de 2013
Imprenta del CCH, Monrovia núm. 1002, Col. Portales,
Delegación Benito Juárez.
La edición constó de 500 ejemplares.



QUEHACER HISTÓRICO

Porque la historia no es sólo una ciencia en movimiento. Es también una ciencia en pañales, como todas las que tienen por objeto el espíritu humano, este recién llegado al campo del conocimiento racional. O, para decirlo mejor, vieja bajo la forma embrionaria del relato, por mucho tiempo saturada de ficciones y por mucho más tiempo atada a los acontecimientos más inmediatamente aprensibles, sigue siendo muy joven como empresa razonada de análisis. Se esfuerza por penetrar finalmente los hechos de la superficie, por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos, hoy en día más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común. En algunos de los problemas esenciales de su método, no ha superado los primeros tanteos. Por lo que Fustel de Coulanges y, antes que él, Bayle, probablemente no estaban totalmente equivocados al llamarla "la más difícil de todas las ciencias".

Marc Bloch. Apología para la historia o el oficio de historiador. México. Edit. Fondo de Cultura Económica.

