



PROBLEMATIZAR LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO: ESTRATEGIA IMPRESCINDIBLE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

XAVIER RODRÍGUEZ LEDESMA.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

RESUMEN

Avanzar en la problematización de la construcción social del conocimiento es un punto prioritario de la agenda educativa necesaria para repensar los procesos de enseñanza aprendizaje en general y, en particular, los de las disciplinas sociales. La actual discusión sobre las funciones y utilidades de la historia referidas a la urgente necesidad de generación de ciudadanos modernos, y no únicamente en su responsabilidad disciplinaria de construir y consolidar rasgos identitarios de índole nacional, requiere ineludiblemente realizar la historización de las formas en que ciertas apreciaciones devienen conocimiento social, pues sólo a partir de ahí seremos capaces de poder concebir e imaginar a una historia distinta abierta a la diversidad y con responsabilidades diferentes a las que tradicionalmente se le ha asignado. Se requiere entonces la recuperación del ejercicio crítico que la historia enarbola como práctica metodológica obligatoria, pero de la cual en los hechos se ha eximido: verse a sí misma (y al resto de los discursos y conocimientos hegemónicos) como un constructo histórico cuya legitimidad se basa no en cuestiones epistemológicas sino en razones de poder. Este artículo propone un par de ejemplos por demás significativos para iniciar dicha crítica.

Palabras clave: Construcción social del conocimiento, historización, enseñanza de la historia.





INTRODUCCIÓN

Cuando desde la literatura José Donoso (1970) afirmó que con carcajadas el tiempo se venga de las certidumbres, puso el dedo en la llaga de uno de los anhelos más caros instaurados por la modernidad: el afán de certezas, la urgencia por encontrar verdades. Con su cruda sentencia el escritor chileno nos recordó que todas ellas son tan relativas y fugaces como sus etiquetas de imperecederas pretenden ser universales. En esos mismos años Michel Foucault desde el ámbito del análisis social concluiría de manera contundente y sin contemplación alguna para las epistemologías, que la verdad es tan solo una cuestión de poder, socavando así de manera contundente los cimientos de la filosofía de la ciencia. (Foucault, 1979: 79ss.). Poco después, a partir de la especificidad de la reflexión historiográfica, Hayden White se encargó de evidenciar que la historia, por ser escrita, tan solo es una narración y, por ende, producto de las subjetividades e historicidades en las que el escritor de la misma se halla inmerso. (White 1992^a y 1992b). Michel de Certeau, por su parte, coadyuvó a derruir el gran monumento a la posibilidad de objetividad (de aprehender al objeto real) en la historia, al señalar que todas las historiografías se fundan en la ambición de decir lo real, por lo cual son incapaces de asumir que tan sólo son discursos históricos, narrativas subjetivas, es decir, únicamente representaciones de esa realidad. (De Certeau 1992 y 1995)

Aceptar las consecuencias epistemológicas, historiográficas y políticas de esta vertiente del pensamiento crítico es sumamente difícil pues significa cuestionar todas las certidumbres acerca de la posibilidad de objetividad del conocimiento, la cual –históricamente se nos ha dicho– es factible de ser conseguida siguiendo los procedimientos y las metodologías adecuadas. Estas apreciaciones, y las discusiones que han generado, alcanzaron finalmente el espacio específico de debate sobre la enseñanza de la historia.

La conformación de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia como objeto de investigación tuvo sus inicios alrededor de los años ochenta del siglo pasado. Las primeras problematizaciones estuvieron referidas a temáticas de índole psicológico y cognitiva (conformación en los educandos del sentido de tiempo histórico, espacio, etc.). La crítica a los temas impartidos, cuando llegaba a presentarse, se limitaba a señalar algunas falsedades contenidas en los programas de estudio, desembocando por lo general en discusiones acerca de la necesidad de abandonar en el currículo la enseñanza de mitos en aras de enseñar una historia





real y verdadera, esto es, científica. Es amplia la bibliografía que tiene como objetivo demostrar la existencia de temáticas erróneas y/o francamente falseadas, atentatorias de un currículum con contenidos científicos.¹ Lo que resulta interesante destacar es que, por lo general, esa crítica mantenía como aspiración superior la erradicación de los falsos conocimientos en aras de identificar y sostener aquellos otros legitimados e incuestionables que, obviamente, sí deberían continuar estando presentes en los planes y programas de estudio de historia.

La reflexión y el análisis puntual acerca del significado que tiene ubicar a la propia historia científica (y a la ciencia en general) como constructos culturales y políticos son bastante recientes y aun escasos. De cara a las profundas transformaciones sociales que nos ha tocado atestiguar entre las cuales el resurgimiento y/o eclosión de las diversidades acapara la atención, se impone la necesidad de avanzar en la reflexión acerca de la dimensión política (ergo histórica) de los problemas de la enseñanza de la historia lo cual significa asumirlos como parte de las características de su epistemología particular. (Plá, 2014: 23ss) Con ello será factible concebir el ejercicio crítico necesario para avanzar hacia una historia que sea capaz de responder a los retos que la diversidad, la interculturalidad, el multiculturalismo o como le queramos llamar, representa. (Cfr. Rodríguez, 2008)

Uno de las muestras arquetípicas de la manera en que un conocimiento histórico deviene verdad absoluta prácticamente incuestionable que es reproducida en los diversos niveles educativos de la sociedad incluyendo, por supuesto, la escuela, es el referido a la chapuza informativa contenida en el planisferio “Mercator”, vigente desde hace siglos como la imagen dimensional del planeta que habitamos. Las groseras tergiversaciones dimensionales que contiene, evidenciadas por el geógrafo Arno Peters hace ya 40 años, no han sido suficientes para que él sea sustituido dentro del discurso hegemónico respecto a la representación cartográfica de la Tierra. (cfr. Kaiser, 1993; Peters, 2014; Rodríguez, 2008)

Sin embargo, hoy quiero presentar dos ejemplos más de la ineludible necesidad de ejercer la crítica (histórica) sobre el conocimiento validado e institucionalizado.

¹ Véanse entre otros: a) Crespo J.A. 2010; b) De Mora, J., 1993; c) Loewen J. 1995; d) Rosas A. 2006.





LOS LIBROS SIEMPRE TIENEN LA RAZÓN

El conocimiento se ha asentado –se afirma- en las miles de páginas de las enciclopedias cuya síntesis son los voluminosos resúmenes conocidos como diccionarios. “Hay que leer para ser más sabio, para aprender cosas”. “En los libros está el conocimiento”, frases como las anteriores permean las diversas estrategias de fomento a la lectura.

Lo anterior es consecuente con la imagen de los libros como artefactos contenedores del conocimiento social, y más aún aquellos textos legitimados por el estatus imperante que ve en la ficción, la literatura, la poesía, etcétera a fantasmas que “la verdad” se encarga de exorcizar echando mano de aseveraciones incuestionables. Pasemos por el tamiz del análisis crítico (histórico) algunos contenidos de uno de los libros que, se dice, no debiera faltar en ninguna casa pues es de consulta obligatoria y cotidiana para poder saber lo que las palabras quieren decir, esto es, el significado que el conocimiento social ha definido para cada uno de los conceptos que ahí aparecen: el diccionario.

Consultemos las definiciones que éste contiene acerca del significado de dos palabras muy comunes: “hombre” y “mujer”. Por razones de espacio solo reproduzco las afirmaciones más significativas para lo que quiero demostrar

HOMBRE	MUJER
“(lat. <i>homo</i>). Ser dotado de inteligencia y un lenguaje articulado, clasificado entre los mamíferos del orden de los primates y caracterizado por su cerebro voluminoso, su posición vertical, pies y manos muy diferenciados // Ser humano, del sexo masculino: <i>el hombre y la mujer</i> . (SINÓN V. <i>Persona</i>) // El que ha llegado a la edad viril: <i>cuando el niño llegue a hombre</i> . // Especie humana, en general: <i>el hombre es omnívoro</i> . // Fam. Marido (SINÓN V. <i>Esposo</i>) // El ser humano considerado desde el punto d vista moral: <i>ser hombre de honor</i> . // En ciertos juegos de naipes, el que entra o juega contra los	“(lat. <i>mulier</i>). Persona del sexo femenino (SINÓN. <i>Hembra</i> .) // la que ha llegado a la pubertad: <i>es ya mujer</i> . (SINÓN. <i>Damisela</i> .) / Esposa: <i>salí de casa con mi mujer y mis hijos</i> . (SINÓN. <i>Señora</i>) // <i>Mujer de bandera</i> , bella mujer. // <i>Mujer del arte, de la vida del mal vivir, pública</i> , prostituta. // <i>Mujer de su casa</i> , la que tiene gobierno y disposición para mandar o ejecutar los quehaceres domésticos y cuida de la hacienda y la familia con exactitud y diligencia. // <i>Mujer fatal</i> , la que tiene una seducción irresistible. // <i>Ser mujer</i> , llegar una moza al estado de menstruar. // Tomar mujer,





demás./Juego de naipes entre varios, de que hay de diversas especies. // Soldado: *ejército de diez mil hombres*. // *Buen hombre*, hombre sencillo y cándido. // *Pobre hombre*, infeliz, hombre de cortos alcances. // *El Hijo del Hombre*, Jesucristo. // *Hombre de bien*, persona honrada y formal. // *Hombre de Estado*, estadista. // *Hombre de guerra*, militar, guerrero. // *Hombre de la calle*, el común de los mortales. // *Hombre de letras*, literato (SINÓN V. *Autor*) // *Hombre de mundo*, el que tiene mucha experiencia en el trato social. // *Fig. y fam. Hombre de bigotes*, el que tiene entereza y severidad. // *Fig. Hombre de paja*, persona cuya intervención en un acto es simulada y tiene por objeto encubrir intereses ajenos. // *Fig. y fam. Hombre de pelo en pecho*, el fuerte y osado. // *Hombre del día*, el que está de actualidad. // Gran o grande hombre, el ilustre y eminente en su línea. // *De hombre a hombre*, de poder a poder. // *¡Hombre!* Interj. De sorpresa, de asombro de reconvención. // Fig. Ser hombre al agua, estar perdido, sin ninguna posibilidad de salvación. // - Prov. El Hombre propone y Dios dispone, no basta querer una cosa para que suceda. // Hombre prevenido vale por dos, lleva gran ventaja en un negocio el que obra con prevención.
(...)” (García-Pelayo, 1987: 547.)

contraer matrimonio.”, (García-Pelayo, 1987: 707.)

Las diferencias de trato a ambos géneros saltan a la vista tanto en cantidad como en calidad. La explicación aquí reproducida sobre lo que es un hombre constituye apenas una cuarta parte de lo





asentado en el diccionario y aun así es mucho más voluminosa que todos los renglones dedicados a definir lo que una mujer es.

En términos cualitativos el asunto resulta aún peor. Los atributos asignados al hombre son por entero positivos (*bueno, valiente, grande, estadista, guerrero literato, honrado, formal, etc.*) y se encargan de enfatizar su lugar primordial en la sociedad. Por el contrario, las pocas aptitudes femeninas ahí señaladas recaen en aspectos negativos (*de la vida, del mal vivir, pública, prostituta, mujer fatal*), o son subsumidas a un rol secundario frente al hombre (*la esposa del hombre, tomar mujer*). De hecho la única referencia positiva de autonomía frente al hombre es cuando se habla de que ella puede tener el gobierno... de la casa y del cuidado de la familia.

Una vez leído con atención el significado de ambas palabras, no cuesta demasiado trabajo identificar las condiciones culturales en las que fueron escritas: decimonónicas (por decir lo menos) masculinas, retardatarias, con tufos misóginos, etcétera. Asimismo, es posible referirnos a los antecedentes históricos de la institucionalización del conocimiento, signado fundamentalmente por las mismas condiciones sociales culturales y políticas bajo las cuales la masculinidad era y es hegemónica.²

LA HISTORIOGRAFÍA CIENTÍFICA. ESE CANTO DE SIRENAS

La consolidación hegemónica de ciertos discursos atraviesa a lo largo y ancho nuestras convicciones culturales dentro de las cuales las científicas y académicas no son la excepción (Cfr. Said, 2004). La historiografía es un buen modelo pues en ella se presentan todas las argucias de las que los poderes echan mano para consolidar una visión del mundo, esto es, una exclusiva noción de verdad que se presenta como universal y neutra.

Las explicaciones históricas sobre las raíces de la civilización occidental constituyen otro terrible ejemplo de la manera en que la historia se construye y modifica de acuerdo a los intereses del poder vigente. Esgrimiendo la superioridad de un modelo (método) para aprehender la realidad, los historiadores contemporáneos continúan trabajando con esquemas diseñados por individuos subsumidos en atmósferas ideológicas que dejaron sentir su peso e influencia en sus interpretaciones y descubrimientos. De hecho, la postulación del monopolio de la posibilidad de

² Recientemente ha empezado a circular un video acerca de la discriminadora noción de gitano contenida en el diccionario de la RAE. (<https://www.youtube.com/watch?v=DqBvpWbmdkQ>, consultado el 30 de abril de 2015)





acceder a la verdad a través de un único método y la consecuente eliminación de cualquier atributo positivo de otras formas de acercarse y explicar la realidad es, a todas luces, un ejercicio netamente racista.

Martin Bernal ha realizado uno de los estudios más ilustrativos (y muy poco leído) sobre la forma en que las explicaciones históricas, las grandes escuelas interpretativas del pasado, son deudoras de cuestiones tan mundanas y pragmáticas como los asuntos del poder. En su *Atenea negra* (1993) reconstruye con apasionado detalle las vicisitudes político-ideológicas de la historia de la historiografía sobre Grecia. Una vez que identificó que la versión moderna de la historia de esa civilización tenía su punto de partida en un tiempo tan cercano a nosotros como lo es el siglo XIX -particularmente a partir de 1840-1850-, Bernal se avocó a reconstruir cómo fue que el racismo imperante en las ideologías europeas de esa época dejó sentir su influencia en la manera en que se reconstruyó la historia antigua, sustituyendo las explicaciones hasta ese entonces vigentes por una nueva, distinta y a modo de las concepciones hegemónicas imperantes.

Su libro muestra la manera en la que los historiadores decimonónicos aprovecharon el prestigio arrollador que las diversas disciplinas científicas estaban obteniendo para, identificando sus métodos con éstas, descalificar los estudios previos por no respetar los cánones establecidos por las ciencias naturales. Al arrogarse la exclusividad de la “cientificidad” el camino se allanó para postular ciertas interpretaciones históricas como las únicas verdaderas pues se acoplaban a un método particular, el validado como exclusivo para aprender a la realidad y demostrar su certeza.(Bernal, 1993: 36-37.)

Una de las interpretaciones de la historia antigua que mayor resquemor levantaba en esa atmósfera cultural, era la que postulaba que las raíces de la cultura griega se encontraban tanto en la cultura egipcia como en la colonización que de esas tierras habían hecho los fenicios. Dicha lectura era inaceptable para los europeos decimonónicos. Ese modelo de explicación histórica obstaculizaba las nuevas creencias que señalaban a Grecia como una cultura esencialmente europea, cuna de la civilización y la filosofía. Luego entonces era menester crear una nueva interpretación que se ajustara a los modernos requerimientos ideológicos y así se hizo. (Bernal, 1993: 52-53)

Se ideó entonces un modelo explicativo que suponía que unos vigorosos conquistadores venidos del norte habían sido los fundadores verdaderos de la civilización griega, eliminando así la





influencia ejercida por los fenicios e, incluso, omitiendo flagrantemente los vínculos lingüísticos que indicaban el poderoso influjo de los egipcios en la conformación de la “madre de las culturas”.

Atenea negra muestra de manera clara y dura la manera en que las historiografías, las corrientes teóricas que construyen y explican determinados hechos históricos, están muy lejos de poder ser consideradas objetivas, neutras y demás calificativos con los que la ciencia busca arropar a sus metodologías. El manipuleo flagrante de las explicaciones sobre la historia antigua a fin de que acoplaran con los sistemas de ideas correspondientes a los poderes en turno queda evidenciado en toda su procacidad. La nueva versión sobre la historia de Grecia había logrado eliminar cualquier posibilidad de que ésta, identificada como la cuna de la civilización europea, descendiera ni más ni menos que de una surgida en el continente negro como lo es la egipcia.

La problematización de la construcción social del conocimiento, en este caso bajo la forma de una historiografía particular, es un ejercicio fundamental que permite avanzar hacia nociones sobre el sentido de la historia, sus utilidades y funciones, bastante más maleables, lo cual es necesario para poder afrontar los retos que la modernidad nos impone y pensar en una historias nuevas, diferentes y diversas.

LA CRÍTICA COMO ASTROLABIO PARA PROBLEMATIZAR EL CONOCIMIENTO SOCIAL

Los diccionarios ocupan un papel preponderante en la consolidación del significado de las palabras que utilizamos cotidianamente a lo largo de nuestras vidas. El lenguaje construye al mundo y en esos libros se encuentran las definiciones que anhelamos de las diversas muestras de realidad constitutivas de nuestro universo. A ellos acudimos no solamente a lo largo de todo nuestro transitar por los sistemas educativos, sino en nuestra vida diaria fuera del aula.

En occidente las referencias historiográficas a los inicios de nuestras historias modernas continúan postulando a la civilización grecolatina como la cuna de nuestra procedencia. A simple vista pareciera que antes de Grecia no hubo nada que coadyuve a explicar nuestras raíces históricas occidentales. La historia escolar ha asumido sin chistar esas explicaciones.

Dos ejemplos, tan sólo dos muestras de la urgente necesidad de iniciar (o recuperar) la sana costumbre del ejercicio de la crítica, de problematizar (historizar) la construcción social de los conocimientos, si es que de verdad queremos avanzar sobre una educación -particularmente





sobre una enseñanza de la historia- que cuestiona sus funciones y utilidades en momentos en que los viejos arquetipos de ciudadanía vinculados exclusivamente a la creación y generación de identidades nacionales parece llegar a su fin.

Las aseveraciones ideológicas, los conocimientos falsos que se hacen pasar por verdaderos a fuerza de repetirlos incesantemente y confiando (y promoviendo) la falta de cuestionamiento sobre ellos, existen dentro de la historia escolar. Sin embargo, la crítica no puede restringirse únicamente a aquellas “verdades” que desde las historiografías hegemónicas se evidencian como falsas, sino que, siendo consecuentes con la propuesta metodológica de la historia científica es necesario hacer la historización de todo, absolutamente todo tipo de conocimiento.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bernal, M., 1993. Atenea negra. Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica, Barcelona: Crítica.
- Crespo J.A., 2010, Contra la historia oficial, México: DeBolsillo
- De Certeau, M., 1993, La escritura de la historia, México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M., 1995. Historia y psicoanálisis, México: Universidad Iberoamericana.
- De Mora, J., 1993, Gatuperio. Omisiones, mitos y mentiras de la historia oficial, México: 1994
- Donoso, J., 1970, "Prólogo a El astillero", en, Cortazar, J., El astillero, Barcelona: Biblioteca básica Salvat. Consultado en línea el 10 de julio de 2014 en: <http://www.onetti.net/es/descripciones/donoso>
- Foucault, M. 1979, Microfísica del poder, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- García-Pelayo R., 1987. Pequeño Larousse ilustrado, México: Larousse.
- Kaiser W. L., 1993. A new view of the world. A handbook to the world map: Peters projection, New York: Friendship Press
- Loewen J. 1995, Lies my teacher told me. Everything your american history textbook got wrong, USA: The New Press.
- Peters, A., 2014 A. "Radical Map, Remarkable Man TRAILER", En: <http://www.youtube.com/watch?v=osQN7aSqv9w>. (Consultado el 21 de enero de 2014.)
- Plá, S. 2014. Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay, México. Universidad Iberoamericana, p.23 ss.
- Rodríguez, X., 2008, Una historia desde y para la interculturalidad, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosas A. 2006, Mitos de la historia Mexicana, México: Planeta.





Said, E., 2004, *Orientalismo*, Barcelona, 3ª Debolsillo.

White, H., 1992^a, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica.

White, H., 1992^b, *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, España: Paidós Básica.

