



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Para una crítica de la enseñanza de la historia: discurso, subjetividad y creación de significados en la escuela

Alvarado Pérez Luis Armando
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171

Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.
Línea temática: Filosofía de la enseñanza.
Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

Se presenta un trabajo encaminado a reflexionar en torno a la enseñanza de la historia y a las implicaciones que esta puede tener en la subjetividad de los estudiantes. En la primera parte se explica la noción de historia que sustenta este trabajo. Dicha concepción proviene del análisis que realiza Walter Benjamin sobre la historia. En la segunda parte se aborda la relación entre enseñanza de la historia y subjetividad. Se analiza la relación entre el discurso de la historia adoptado por las escuelas y los significados que produce: la adaptabilidad acrítica, la noción evolución-progreso que invisibiliza los procesos de exclusión y por último la idea de historia como algo “destacado” y distante que no se relaciona con el presente. En la última parte de este texto se muestran cuáles son los procesos que crearon este tipo de discurso y sus significados, a saber, el capitalismo y los Estados nación.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, subjetividad, capitalismo, Estado.

1. Introducción

Este texto parte de la preocupación por la enseñanza de la historia. Quisiera reflexionar desde una perspectiva filosófica en torno a las implicaciones que conlleva para la subjetividad de los estudiantes adoptar tal o cual forma del discurso histórico. A lo largo del tiempo se ha puesto énfasis en las estrategias de enseñanza y en la forma de presentar determinados contenidos. Sin embargo, se ha dejado de lado la reflexión y la discusión que los profesores pueden realizar sobre las implicaciones que ciertos discursos vehiculados a través de los planes y programas pueden tener en los estudiantes. Esto a pesar de que diferentes autores como Giroux, Maclaren y Jurjo Torres han mostrado cómo la escuela a través de distintos discursos y prácticas sigue reproduciendo las desigualdades sociales de forma velada.

Este escrito se inscribe dentro de esta línea de pensamiento crítico y se enfoca en la enseñanza de la historia. El trabajo se divide en tres partes. En la primera se pone de manifiesto la concepción de la historia en la que se fundamenta este trabajo. Esta visión se sustenta en las reflexiones de Walter Benjamin. En la segunda parte se discuten los efectos sobre la subjetividad de los estudiantes que producen determinados discursos acerca de la historia. Por último, en la tercera parte se muestra el suelo sobre el que se han originado estos discursos. El estado y el capitalismo se vuelven figuras importantes para comprender estos procesos.

2. Sobre el concepto de historia.

Si se pregunta a la mayoría de los estudiantes (de nivel básico, medio o superior) qué es para ellos la historia seguramente responderán que es un cúmulo o una serie de hechos relevantes. Respuesta común que se repite de forma mecánica y constante. Y quizá no es que alguien haya enunciado esto desde la palestra para que ellos hicieran una reproducción fiel de tal afirmación, sino que es producto de lo que han comprendido a través de los largos años en que cursaron materias relacionadas con el discurso histórico.

Tal vez esto pudiera parecer algo sin importancia, una nadería que no merece nuestra atención, sin embargo, es sintomático. Y como todo síntoma esconde detrás sentidos que es necesario aprender a descifrar. Que para la gran mayoría la historia se reduzca a una aglomeración de fechas y de sucesos, y que estos estén siempre relacionados con la revolución, con la independencia y con la construcción de la identidad mexicana no es casualidad. Los estudiantes han asimilado lo que implícitamente se les ha enseñado. ¡Hay que recordar a los grandes héroes que nos dieron patria, memorizar sus nombres y unas cuantas fechas! La maquinaria de los símbolos patrios y los desfiles refuerzan tal aprendizaje.

Y es que hay que comprender que el discurso histórico es un campo dentro del cual se libran batallas, arduas luchas cuya finalidad es establecer una hegemonía sobre tal terreno. Todo discurso tendrá siempre efectos sobre

los sujetos y sus prácticas. Pero antes de mostrar esto es necesario dejar claro la forma en que comprendemos la noción de historia. Consideramos que la historia es siempre una construcción, una imagen que puede ser presentada de tal o cual manera. Así, dice Benjamin (2008) que “la imagen verdadera del pasado pasa de largo velozmente [*huscht*]. El pasado sólo es atrapable como la imagen que refulege, para nunca más volver, en el instante en que se vuelve reconocible” (39). De esta manera, el pasado no es un ente empírico al cual podamos aprehender e interrogar para develar una verdad sustancial e inmutable. El pasado se escurre entre nuestras manos, se desvanece con prisa y se pierde en la noche de los tiempos.

Sin duda existen ciertas pistas a través de las cuales podemos dar cuenta de él, relatos orales, documentos, vestigios arquitectónicos, entre otros. Sin embargo, ninguna nos devuelve el reflejo fiel de aquello que ha naufragado en el mar de las épocas pasadas. Es por lo que todo discurso histórico implica una reconstrucción. Walter Benjamin (2008) nos recuerda que “Articular históricamente el pasado no significa conocerlo ‘tal como verdaderamente fue’. Significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro. (p. 40). Benjamin piensa aquí desde una posición crítica y revolucionaria. Apoderarse del pasado para afrontar las situaciones presentes. El pasado como arma y escudo para inspirar la construcción de un mejor ahora, para movilizarnos e incitarnos a cambiar nuestras condiciones de vida. El pasado interpretado desde las necesidades contemporáneas.

Desde esta perspectiva la historia no se presenta como una crónica que amontona nombres sin cesar o como la acumulación muerta de sucesos supuestamente “importantes”, y es que toda objetividad puede ser un velo ideológico. De esta manera, el proceso de reconstrucción del pasado puede no ser liberador sino sustentar estructuras de poder y dominio. “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie” (Benjamin, 2008, p. 42). Nos lo han dicho ya, la historia es contada por los vencederos. La memoria de aquellos que son abatidos es borrada. Fuego y sangre son los instrumentos que se utilizan para sumir en el olvido a quienes han sido subyugados. Las formas de vida de muchos pueblos han sido consumidas de esta forma ¿Quién recuerda a aquellos sobre cuyos huesos se construyeron las pirámides? Se preguntaba Brecht. Han sido borrados por completo de los anales de la historia y solo quedan los nombres de los faraones.

Habría que preguntarnos entonces por el suelo sobre la cual fundamos nuestra perspectiva de la historia ¿No es acaso verdad que nuestras prácticas de enseñanza se encuentran fundamentadas en tales discursos? Y es que tal vez, aun con las mejores intenciones, los maestros no hacen más que reproducir y fomentar la construcción de una subjetividad política pasiva en los estudiantes al enseñar la historia desde cierta perspectiva. Analicemos esto con mayor detenimiento, encontremos y desmontemos los mecanismos que se ocultan detrás de ciertos discursos, así como los efectos que tienen sobre la subjetividad de los sujetos.

3. Historia, enseñanza y subjetividad.

Ya Nietzsche (1999) se preguntaba sobre los efectos de la historia para la vida. ¿Es el pasado útil o perjudicial para la misma? Lo que el filósofo alemán descubría es que todo exceso de pasado es dañino, impide avanzar y sopesar con justicia lo nuevo. A la manera de Funes el memorioso, quien perdía un día entero al reconstruir en su mente cada minuto vivido en un día pasado, recordar de manera desmedida frena la acción del presente. Lo perjudicial yace aquí, en aquello que oprime y reduce a los sujetos a la pasividad, en aquello que frena el movimiento y el vigor.

Nietzsche (1999) identificaba tres formas de historia: la monumental, la anticuaría y la crítica. Y en cada una de ellas encontraba una parte útil y una perjudicial para la vida. La historia monumental se refiere a la mirada que se posa sobre los grandes momentos, sobre las grandes hazañas y los grandes héroes. Su parte positiva reside en estimular el presente a través de la identificación con estos personajes o momentos. El pecho se llena de emoción y fuego, y se busca revivir las magníficas aventuras y las soberbias batallas. La imitación en este sentido impulsa a la vida, a la acción. La parte perjudicial se genera cuando la parte monumental sirve solo para ser venerada, preservada en la memoria, pero no imitada. Desde esta visión se desalienta que las proezas sean reproducidas en el presente.

La visión anticuaría de la historia es aquella que pone atención en las pequeñas huellas de lo pasado. Podemos enmarcar aquí las tradiciones, las fiestas, las historias de la comunidad, de sus calles y sus muros. La parte útil a la vida es que liga al sujeto con su comunidad, con sus raíces. Su parte dañina reside en el desprecio por todo lo nuevo y vive siempre en la conservación de la tradición. Negando la posibilidad de cambio. “la historia anticuaría únicamente es capaz y entiende de conservar la vida, pero no de engendrarla.” (Nietzsche, 1999, pág. 64)

La forma crítica de la historia es aquella que genera un juicio sobre todo lo acontecido. Dictamina de manera implacable y busca emanciparse de los errores del pasado. He aquí la utilidad para la vida. Sin embargo, el peligro surge al cortar las raíces radicalmente, al perder todo contacto con lo que nos dio origen, pues al final somos también resultado de los aciertos y errores del pasado. Si bien es cierto que la postura de Nietzsche parte de un vitalismo, no podemos dejar de hacer caso a sus precisiones. Pues ¿no es verdad que cuando la historia funciona de forma ideológica se oprime la vida, el cambio y las transformaciones? El discurso histórico funcionando como ideología interpela a los sujetos a ocupar ciertas posiciones dentro del campo social (Althusser, 2010)

¿Ocurre lo mismo en el campo de la educación? ¿Existen formas de enseñanza o contenidos que produzcan y refuercen las actitudes de pasividad política? La respuesta parece ser afirmativa. Recordemos que la escuela ha sido señalada como uno de los aparatos ideológicos centrales que sostiene la reproducción de las desigualdades dentro de nuestra época (Althusser, 2010; Bourdieu y Passeron, 2003; Bourdieu y Passeron, 1996). Esto al sostener discursos y prácticas que bajo la apariencia de objetividad no hacen más que naturalizar la segmentación social. Los planes de estudio, por ejemplo, privilegian contenidos “científicos”, desde una visión

de la alta cultura, que desplazan y marginan saberes populares con los cuales muchos estudiantes podrían estar familiarizados por estar inscritos dentro de las comunidades de las cuales provienen.

En el terreno de la educación podríamos decir que existen dos corrientes a las que poner atención dentro de la enseñanza de la historia. Una de ellas es la psicopedagógica, que se centra en la adquisición de aprendizajes desde un enfoque cognitivo. En este sentido, los materiales, las técnicas y la organización del contenido que se enseña son muy importantes. Por otro lado, se encuentra la corriente crítico-política, desde la cual la historia es un producto cultural que está atravesado por intereses políticos y relaciones de poder.

Ya Foucault (2001) nos recordaba que tanto las disciplinas que consideramos científicas como la misma historia no se encuentran exentas de relaciones de poder. El poder y el saber producen redes que se articulan entre sí. En un estudio realizado por Peña y Cristancho (2016) en primero, segundo y tercer grado de primaria, en Bogotá, Colombia, se muestran los efectos de la enseñanza de la historia desde determinada postura. Peña y Cristancho (2016), a partir de una metodología cualitativa, analizan los discursos que producen maestros y estudiantes acerca de esta disciplina y encuentran que muchos de los discursos van encaminados a enseñar al sujeto que es parte de una nación, que debe respetar las leyes y venerar a los héroes nacionales y los símbolos patrios. ¿No escuchamos aquí los ecos de las visiones monumental y anticuaría de las que hablaba Nietzsche?

Sin duda este tipo de contenidos pueden vincular al sujeto con su comunidad y su país, permitiéndole construir un sentido de pertenencia y proporcionándole elementos para construir su identidad. Sin embargo, una de las dificultades es que estos contenidos son enunciados desde el “deber” sin abrir la posibilidad al cuestionamiento de las leyes y el Estado. Es decir, lo que se propicia desde este tipo de discursos, a través de un mensaje implícito, es que el sujeto debe adaptarse pasivamente a las estructuras que le rigen y le preceden.

También habría que señalar que otro de los hallazgos del estudio de Peña y Cristancho (2016) es el evolucionismo, la idea de que la historia ha avanzado de algo inferior a algo superior. Esto aparece tanto en profesores como estudiantes. Uno de los alumnos entrevistados en esta investigación al hablar sobre los indígenas de Colombia comenta que ya no existen y dice lo siguiente: “(...) llegó un señor y él no les entendía porque hablaban muy raro entonces el señor les enseñó cosas, les enseñó a hablar y a ser personas y ya no fueron indígenas.” (Peña y Cristancho, 2016, p. 134)

En este fragmento se refleja, en primer lugar, la concepción de que el lenguaje que posee el estudiante es el hegemónico. Esto asociado a la idea de que el lenguaje de los colonizadores es superior al de los indígenas, “hablaban raro”, “no les entendía” Además de que la categoría de lo indígena no entra dentro del concepto de persona. Solo se es persona cuando se accede al lenguaje colonial. De esta manera la idea del evolucionismo se encuentra ligada a la de progreso. Y la historia se vuelve un proceso lineal que culmina con la mejora constante. La noción de progreso se vuelve acrítica e invisibiliza los procesos de exclusión y dominación. (Benjamin, 2013)

Por otra parte, la historia sigue apareciendo para los estudiantes como un cuento o como algo alejado a ellos. Al mismo tiempo “(...) se sigue manteniendo implícito el concepto de lo que lo histórico es sólo lo “destacado”, sin que se problematice que la definición de lo destacado es una construcción social y política.” (Peña Forero y Cristancho Altuzarra, 2016, p. 129). Así algunos de los significados que se generan al adoptar cierto discurso en la enseñanza de la historia son los siguientes: la adaptabilidad acrítica, la noción evolución-progreso que invisibiliza los procesos de exclusión y por último la idea de historia como algo “destacado” y distante que no se relaciona con el presente. Es con estos significados que la escuela contribuye a construir la subjetividad de los estudiantes.

Recordemos que la subjetividad se constituye a partir de los significados sociales. Dichos significados son brindados al sujeto por las instituciones (familia, escuela, religión, etc.). Los primeros también son modificados por la interacción y pueden ser apropiados y transformados por los sujetos debido a su capacidad de agencia. De esta manera hay una parte colectiva y una parte individual en la construcción de los significados que constituyen la subjetividad. (Giddens, 1995; Berger y Luckman, 2003). Hay que decir también que no todos los significados son explícitos y muchos permanecen ocultos y latentes como ya lo hemos visto. Si bien es verdad que los sujetos poseen capacidad de agencia, también lo es que las instituciones despliegan diferentes mecanismos para sostener significados hegemónicos. Tal es el caso de lo que hemos expuesto hasta aquí. De esta forma la escuela a través de la enseñanza de la historia produce y refuerza una subjetividad política pasiva.

Es cierto que la investigación es realizada en Colombia, pero los contenidos sobre los que gira la enseñanza no son distintos de los que se imparten en las escuelas mexicanas. La enseñanza de los sucesos “importantes” sin su problematización, la presencia de una noción de evolución-progreso y además la enseñanza de una adaptación pasiva al contexto ¿No se generan los mismos efectos? ¿No son también los mismos mecanismos los que trabajan en una y otra región?

Marx (2015) decía que los “hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su voluntad, bajo condiciones elegidas por ellos mismos, sino bajo condiciones directamente existentes, dadas y heredadas.” (Marx, 2015, p. 39). De esta manera la construcción de la historia se encuentra en las manos de los hombres, sin embargo, está determinada por las condiciones en las cuales se ha producido. El pasado origina ciertas circunstancias y configuraciones de poder. Los sujetos tienen que identificar estas últimas para modificar el curso de la historia. Paradójicamente el discurso histórico y los significados que produce se encuentran determinados por las condiciones sociales y políticas del momento. Expliquemos esto con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

4. Capitalismo y Estado: sobre la construcción del tiempo y la memoria.

Hemos demostrado que el discurso histórico puede ocultar significaciones que impactan en la construcción de la subjetividad de los estudiantes. Aun el discurso que propugna por la neutralidad se refleja como una forma

ideológica que funciona como un manto que oculta y que sostiene situaciones de desigualdad y relaciones de poder. Ya Pereyra (2012) nos decía que:

el academicismo cree encontrar en la doctrina de la neutralidad ideológica un refugio para preservar el saber contra los conflictos y vicisitudes del momento y, en rigor, sólo consigue mutilar la reflexión arrancándole sus vasos comunicantes con la principal fuente de estímulo intelectual: termina, a fin de cuentas, por asumir de manera vergonzante las formas ideológicas más chatas y reblandecidas” (p. 17)

No se trata por tanto de mirar a las alturas, a las formas monumentales del pasado desde nichos cómodos, pensando que son lugares seguros por ser “neutros”, se trata de mirar desde la cotidianidad. De convocar e interpretar al pasado desde las condiciones económicas y políticas del presente. Sin embargo, la práctica educativa dista mucho de profundizar en esto y reproduce contenidos que legitiman e incentivan la inactividad política. ¿Pero qué genera y sostiene este tipo de discurso? ¿Cómo se inaugura? Los significados que se producen son sustentados por ciertos procesos. Hemos identificado dos que posibilitan esta forma de comprender la historia, estos son el capitalismo y el Estado.

Hobsbawm (2015) muestra que durante el siglo XIX los Estados nación comenzaron a producir mecanismos que permitían generar y reforzar una identidad nacional. Esto con el fin de asegurar la gobernabilidad y evitar las revueltas. Recordemos que el Estado nación es una configuración geopolítica diferente a las anteriores. Al agrupar territorios que tenían diferentes culturas bajo un mismo régimen político se vuelve central la unificación para evitar disputas y asegurar el buen funcionamiento del nuevo aparato de gobierno. De esta manera se busca construir un relato histórico en el cual el Estado nación es la culminación lógica de todos los regímenes anteriores. Así, a través de este discurso, el Estado nación se vuelve el pináculo de la cultura y la civilización, el resultado del progreso y la mejora.

Tal mecanismo tiene la finalidad de justificar las nuevas formas de vida, haciéndolas aparecer como mejores que las costumbres que tenían los antiguos territorios. Esto va asociado con la construcción de monumentos, de símbolos que representen al Estado y también con la creación de himnos nacionales. Sin embargo, a la vez que se construye una representación homogénea del Estado, también se niegan las formas de vivir y ver el mundo de los pueblos que son consumidos por el nuevo Leviatán. Benjamin (2013) da cuenta de la forma en que este proceso ocurrió en París a través de la reconstrucción de la ciudad llevada a cabo por Haussman. Al modificar la ciudad en nombre del progreso los barrios que constituían la antigua París son borrados y su memoria es negada. En México ocurre de una manera similar, Gilly (2016) nos dice que:

La república liberal reivindicó las historias indígenas como si fueran parte de la suya propia: Cuauhtémoc fue el ancestro, no Cortés. Pero una vez más, las inscribió como antecedentes que venían a culminar en esa república donde los indígenas y sus pasados se disolvían y realizaban en la categoría única de ciudadanos y en la historia universal llegada de Europa (...). (p. 117)

El nuevo discurso incluye y subsume a las historias otras solo para hacerlas desaparecer. Lo mismo ocurrirá con las luchas campesinas después de la revolución mexicana. El capitalismo también se ocupa de inaugurar una nueva noción del tiempo entre el siglo XVII y XVIII. Y es que la misma producción exigía tener un mayor control de los procesos. Control sobre los cuerpos y sus movimientos. La exactitud se vuelve indispensable. Tiempo acelerado, tiempo milimétrico que negará las formas en que las culturas basadas en la agricultura se relacionaban con el devenir.

Abstracto, el tiempo de la producción desvaloriza socialmente los tiempos de los sujetos -individuales o colectivos- e instituye un tiempo único y homogéneo -el de los objetos- fragmentable mecánicamente, tiempo puro. E irreversible, pues se produce como “tiempo general de la sociedad” y de la historia, historia cuyo “secreto” está en la dinámica de la acumulación indefinida y cuya razón suprime toda alteridad o la torna anacrónica. (Barbero, 1991, p. 100)

Como Saturno devorando a sus hijos, el capitalismo consume ávido las múltiples manifestaciones en las que se presenta el tiempo en las formas de vida precapitalistas. Esta forma de producción refuerza la idea de progreso, de avance y mejora indefinida, de evolución. Así capitalismo y Estado nación se unen para generar una nueva imagen del tiempo, de la historia y de la memoria. Y es que las “diferencias culturales entraban la libre circulación de las mercancías y representaban para el absolutismo una inadmisibles parcelación del poder.” (Barbero, 1991, p. 98).

Libre circulación de la mercancía y centralización del poder son los procesos que inauguran un nuevo discurso sobre la historia. Y tal discurso se filtra en las escuelas, así “la nueva pedagogía neutralizará el aprendizaje al intelectualizarlo, al convertirlo en una transmisión desafectada de saberes separados los unos de los otros y de las prácticas” (Barbero, 1991, p. 102). Es así como la historia se intelectualiza, se separa de las condiciones contemporáneas y se convierte en recuerdo monumental muerto. El pasado no puede ya dar a luz el movimiento ni ser un acicate para la vida. Foucault (2008) advierte que:

Hay toda una tradición de la historia (teológica o racionalista) que tiende a disolver el acontecimiento singular -en una continuidad ideal- movimiento teleológico o encadenamiento natural. La historia “efectiva” hace resurgir el acontecimiento en lo que puede tener de único y agudo. Acontecimiento- entendiendo por tal no una decisión, un tratado, un reino o una batalla-, sino una relación de fuerza que se invierte, un poder que se confisca, un vocabulario recuperado y vuelto contra los que lo utilizan. (p. 48)

¿Cómo propugnar por una historia del acontecimiento? ¿Cómo apropiarse y construir un nuevo vocabulario desde las aulas? ¿Cómo conectar la historia con la vida y con las luchas del presente? Son preguntas que quedan por responder y que es necesario comenzar a contestar no solo desde la reflexión sino también desde las aulas.

5. A manera de conclusión

¿Cómo construir una historia de la singularidad desde las aulas? Uno de los primeros pasos quizá sea intentar cerrar la brecha que existe entre la reflexión académica y la práctica real de los profesores. Crear vasos comunicantes. Permitir que los propios maestros problematicen estos procesos y comprendan las superficies sobre las que han emergido. Si no es posible hacer esto tal vez todos estemos condenados a ser subsumidos en el tiempo lineal y vacío del “progreso”.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (2010). “Ideología y aparatos ideológicos del estado”. En *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2008) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: UACM/ITACA
- Benjamin, W. (2013). *Libro de los pasajes*. Madrid, España: Akal.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008) *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, España: Pretextos
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu.
- Gilly, A. (2016). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: Ediciones Era.
- Hobsbawm, E. (2015) “La fabricación en serie de tradiciones: Europa, 1870-1914”. En Hobsbawm, E. y Ranger T. (2015). *La invención de la tradición*. España: Crítica.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones G. Gili.
- Marx, K. (2015). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Madrid, España: Alianza.
- Nietzsche, F. (1999). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. España: Biblioteca Nueva.
- Peña Forero, N. y Cristancho Altuzarra, J. (2016). *La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00123.pdf>
- Pereyra, C. (2012) “Historia, ¿Para qué?”. En Pereyra, C. Et. Al. (2012) *Historia ¿Para qué? (pp. 11-31)*. México: Siglo XXI