

IS SCHOOL

POSSIBLE WITHOUT HISTORY?

*Recibido: 27 de marzo de 2020
Aprobado: 15 de abril de 2020*



“En el pasillo”, 27 x 40, acrílico sobre madera aglomerada, 2019

¿ES POSIBLE LA

ESCUELA

SIN HISTORIA?

CÉSAR SUÁREZ ÁLVAREZ



RESUMEN

Las disciplinas humanísticas atraviesan una crisis. El avance de la libre empresa, del mercado y su hegemonía ideológica, hacen de las humanidades un conjunto de saberes “inútiles”, entendido esto como saberes que no generan ganancia. La llamada “Educación Basada en Normas de Competencia” ha contribuido a endurecer esta postura, pues antepone la educación utilitaria sobre la educación con sentido social. Por ello, se hace necesario estar atentos y dirigir nuestros esfuerzos en la defensa de la enseñanza de las humanidades, en especial de la Historia.

Palabras clave: Historia, competencias laborales, humanidades, otredad, utilidad.

ABSTRACT

Humanistic disciplines are going through a crisis. The advance of free enterprise, the market, and its ideological hegemony, make the humanities a set of “useless” knowledge, understood as the knowledge that does not generate profit. The so-called “Education Based on Competition Standards” has contributed to hardening this position, since it puts utilitarian education before education with a social sense.

Therefore, it is necessary to be vigilant and direct our efforts to defend the teaching of the humanities, especially of History.

Keywords: History, competition standards, humanities, otherness, utility.

CÉSAR SUÁREZ ÁLVAREZ

Médico cirujano, FES Iztacala UNAM. Egresado de la licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. Egresado de la Maestría en Docencia y Educación de la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (UTEL). Profesor de Asignatura “B” Definitivo en la FES Zaragoza. Profesor Instructor “C” en Conalep Nezahualcóyotl 1. Ha sido profesor en la Facultad de Psicología de la UNAM, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) plantel Casa Libertad y en la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE).

INTRODUCCIÓN

Alguna vez escuché decir a un médico “la historia de la medicina es la historia de la humanidad”. Por supuesto que su argumento no es del todo falso. Lamentablemente, para él, tampoco es enteramente cierto. Y cómo a aquel médico, lo mismo debe ocurrirle a cualquier sujeto de ciencia. Si a un físico, por ejemplo, le apasiona su disciplina, al hablar de su historia la identificará con la historia humana. Y así un biólogo o un matemático. Y es que todo el saber acumulado es producto del devenir humano. Mientras vivimos vamos construyendo y nutriendo nuestra cultura, y mientras la vamos construyendo vamos creando, a su vez, una *memoria* que nos da identidad y que permite transmitir a través del tiempo, el valor y la trascendencia de lo construido. Esa memoria es nuestra *historia*, que se nutre del quehacer cotidiano (y no cotidiano) de todos sus actores. Así, cuando un economista se adentra en los fundamentos teóricos de su disciplina, descubrirá con asombro que está navegando en una parcela de la historia que bien puede llamarse “Historia de la Economía”, que ha sido forjada con y desde su propio discurso. Y ocurre igual con todo el saber humano. Sin embargo, y por su misma naturaleza, esa Historia no deja de ser parcial y no pocas veces tendenciosa, incapaz de explicar a cabalidad lo que el hombre *es*, de lo que *ha sido o puede ser*. Es por ello que aquel médico no mentía... Aunque sea en parte...

Ahora, aun cuando el hombre de ciencia no puede evitar hacer historia cuando desarrolla su ciencia, es igualmente cierto que su objetivo *no es* (o *no siempre es*) hacerla. Antes bien, a pesar de reconocer su importancia (cosa que, como vimos, a menudo ostenta), la Historia de cada cien-

cia ha surgido, no pocas veces, de manera secundaria, y su interés y relevancia han sido expuestos por estudiosos de *otras disciplinas*, en especial por un tipo particular de investigador, a saber, el *historiador de la ciencia*.

De lo anterior podemos inferir lo siguiente:

- a) Aun en lo fragmentario de cada historia (como estudio del pasado), sigue siendo una necesidad el conocer y comprender la compleja realidad del humano como producto de su actividad a través del tiempo;
- b) El futuro desarrollo (u ocaso) del humano se sustenta en la capacidad que tengamos de llegar a tal conocimiento.

IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA UNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL HOMBRE

Por fortuna, existe una disciplina que intenta desfragmentar lo que, como vimos, amenaza con dispersarse en campos tan variados como parcializados. Tal disciplina es la *Historia*.

De las muchas interpretaciones que se han hecho de la Historia, todas ellas igualmente valiosas, tomo la de Ortega y Gasset, que me parece interesante. Para él, la Historia nos hace “verosímiles los otros hombres” (Ortega, 1971). Tal verosimilitud radica en lo siguiente: al ser nuestra vida lo más (y tal vez único) patente, tangible, el ser del *otro*, por tanto, se vuelve difuso y sólo es cognoscible en relación a *mi* propio ser: “tenemos con nuestra vida que entender las ajenas precisamente en lo que tienen de distintas y extrañas a la nuestra. Nuestra vida es el intérprete universal”. No es que seamos “la medida de todas las cosas”, como en Protágoras. El otro es tan real como yo, y no es en tanto yo lo defina, pero sólo conociendo mi propio ser puedo

entender lo *diferente* que el otro es. Pero este conocimiento es limitado al *prójimo*, entendiéndolo como aquel que tiene posibilidades de llegar a ser como yo (aunque en la práctica no llegue nunca a serlo. Lo verdaderamente importante es la pura posibilidad, fundamentada en la cercanía espacial y, sobre todo, temporal).

Los antepasados, los no contemporáneos, no tienen tal oportunidad, con la muerte no hay cabida para más posibilidades. Los hombres de antaño son lo que fueron y ya. Es por eso que la Historia debe hacerlos verosímiles: si llegar al prójimo es complejo, cuánto más al no-prójimo, al no-próximo.

En resumen, la Historia nos acerca al otro, lo vuelve *real*, y abre la posibilidad, aunque sea virtual, de hacerlo próximo.

Aunque la interpretación de Ortega y Gasset no escapa al sesgo de lo parcial, no deja de ser interesante que no sólo ponga al hombre en el centro de la Historia, sino que ese hombre es un *otro* que merece ser comprendido. Y no sólo eso, intenta hacer *visible* a ese otro. La Historia describe al hombre en relación con el otro, con los otros de todos los tiempos (Bloch, 1984). Es por ello que cualquier otra historia, que no la Historia, lejos de ser la *Historia de la humanidad*, sólo nos aproximará, cuando mucho, a ciertos hombres y en perspectivas muy puntuales, muy lejos de hacerlos verosímiles, según Ortega y Gasset.

DES-HISTORIZACIÓN DE LA VIDA

Según puede apreciarse, el valor de la Historia es inestimable. Mucho más allá de un cúmulo enciclopédico de datos sobre el pasado, el puro enfatizar las transformaciones de las sociedades humanas a través del tiempo hace de la Historia una disciplina fundamental, imprescindible. Por ello, es de esperar que las instituciones

educativas y de investigación tengan, entre sus programas de estudio y sus líneas de investigación, una perspectiva histórica de los saberes. Y hablo del mundo académico, porque la iniciativa privada es, fundamentalmente, ahistórica.

Lamentablemente, esta última perspectiva —la de la libre empresa— es la que ha permeado con más fuerza en el sistema educativo nacional (aunque, me temo, tiende a ser un fenómeno global). El modelo educativo conocido coloquialmente como “Educación Basada en Normas de Competencias”, es un modelo en que el objetivo preponderante es educar para satisfacer las necesidades del sector empresarial. El modelo implementado en México se rige por las normas del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública (SEP). Diré solamente, a grandes rasgos, que dicha entidad tiene el objeto de dirigir la educación de tal manera que todos los estudiantes cumplan los requisitos cognitivos mínimos que demanda el mundo empresarial. A estos requisitos se les llama “competencias”. Si bien las autoridades educativas han mencionado hasta el hartazgo que el fin de las reformas educativas es formar estudiantes con sentido humano y crítico, la realidad se muestra muy diferente. Hay una debacle muy notoria en los resultados del sistema educativo nacional. El nivel de exigencia y el nivel cultural de los alumnos de todos los niveles han decaído. Y no puede ser de otra forma. Las “competencias” que exige el mundo empresarial no son en modo alguno las que necesita, de fondo, la sociedad. De hecho, las cualidades específicamente humanas no pueden ser definidas como “competencias” (tal como pretende hoy la SEP). La libre empresa persigue fines muy ajenos: el lucro, la plusvalía, la explotación



“La raza humana no corre”, 80 x 110, óleo-temple sobre tela, 2005

de los recursos naturales, entre otros. A decir de Angélica del Rey (2011):

El gran proyecto de la Unión Europea, fundado en las competencias y competitividades económicas se ha plasmado en el proyecto de la “Universidad empresa”, y desde entonces la obsesión por las competencias y su impacto en la escuela y en la formación de los enseñantes no ha dejado de arraigarse y extenderse por los sistemas educativos de todo el mundo. Y sin embargo, hay que seguir resistiendo al “asalto neoliberal de la educación”, defendiendo el principio de que “la escuela no es una empresa”.

¿Qué sucede entonces con la Historia? Como vimos, la Historia busca reducir las brechas entre los humanos. Al descubrir y comprender la otredad, al mirarnos desde el espejo del otro, no podemos violentarlo. En general, las humanidades exaltan el valor intrínseco humano; parten del reco-

nocimiento del otro, pues no hay diferencia, desde el punto de vista de las humanidades, entre el otro y yo. Así, una visión humanística de la vida no puede buscar, ni puede dejar de ser crítica ante la explotación capitalista, fuente de desigualdad, marginación, violación de los derechos humanos y muchas otras bondades. Es por ello que disciplinas como la Historia, la Filosofía, la Antropología, la Lingüística, por mencionar sólo unas cuantas, no pueden “normarse” o evaluarse desde la óptica de las tales “competencias”. Son mutuamente excluyentes.

Ello puede explicar el desdén que el sistema educativo muestra a las humanidades y que transmite al alumnado. En específico, la Historia, aun cuando sigue presente en los planes y programas de estudio, ha sido relegada por otras asignaturas que se consideran “más útiles”. Es posible observar la apatía y menosprecio del que es objeto. Las preocupaciones del alumnado giran en torno a aquello que se les ha ofre-

cido como “útil”. La Historia, comentan algunos, “¿de qué me servirá si voy a ser ingeniero o médico o administrador o hasta abogado?” Y aún disciplinas relacionadas directamente con las carreras de mayor demanda sufren del mismo ninguneo, pues lo que busca el sector empresarial es *otro tipo* de utilidad. De esta suerte, más que el *contenido* del programa de matemáticas o de química, ciencias “útiles”, lo que se busca en la normalización por “competencias” es el *cómo*: ya no digamos cómo aprender, más bien el cómo *trabajar* un contenido. La elaboración de los dichosos “portafolios de evidencias” y la sistemática desaparición de métodos evaluativos dirigidos a tratar de medir conocimientos dan prueba de lo que afirmo. Así, la Historia puede volver al anaquel de trofeos de la utilidad en tanto que aprenda, no a enseñar, mucho menos a aprender, sino a dirigir el *trabajo* del alumno. *Aprender a hacer* sobre el *aprender a aprender* (para los objetivos de la educación, ver Delors, 1996).

A MANERA DE EPÍLOGO

Como podemos ver, se vislumbra un panorama no muy halagüeño para las humanidades, en particular la Historia. Los guardianes de la educación en este país han desechado, impunemente, siglos y siglos de labor humanística. Han querido encerrar en un concepto, que es contradictorio al humanismo, todo el potencial humano de los alumnos, y han elevado al grado de norma algo que es imposible normar. Encerrar en una definición algo tan hondo al ser humano es depurar lo definido de toda su riqueza y su belleza. El ser del hombre es inaprehensible, no puede clasificarse. Mucho menos para empaquetarse y venderse al más vil de los compradores: el capital. Por siglos hemos luchado por una verdade-

ra libertad de pensamiento y por elevarla al grado de derecho humano. Lamentablemente, no hay derecho que se imponga a la lógica del mercado. La libre empresa, so pretexto de fortalecer el empleo y la economía, sobre todo en las naciones en desarrollo, tiene la prerrogativa de violentar a su antojo los más elementales derechos de las personas, debilitar la soberanía nacional y explotar los recursos naturales, por mencionar algunas de las “ventajas” del sistema capitalista. Si algo hemos aprendido en todos estos años es que el humanismo es la única forma de enfrentar la irracionalidad de los promotores de la racionalidad. El estudio serio de la Historia, como disciplina humanística, es necesario e imperante, y no debemos, como menciona Bloch (1984), confundir el problema de la utilidad con el de la legitimidad de la Historia. Las humanidades son tan o más legítimas que las ciencias duras, pues el humanismo pone en el centro al humano, creador de las ciencias, más allá de lo “útil” que pueda resultar al mundo productivo. Si no defendemos esa legitimidad, esperemos que el hombre siga siendo lobo del hombre.

FUENTES

Bloch, M. (1984). *Introducción a la Historia*. Ciudad de México: FCE.

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

Del Rey, A. (2011). “Crítica de la educación por competencias”. En *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. S/v (15). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>

Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid: Espasa-Calpe.



“En el campo”, 29 x24, acrílico sobre madera aglomerada, 2019



“En la escalera del patio”, 40 x 28, acrílico sobre madera aglomerada, 2019