Procesos de la historia mundial y ciudadanía global

Ricardo Ávila
Lothar Knauth

La vida se puede entender sólo viendo hacia atrás,
pero hay que vivirla mirándola hacia adelante.
Soren Kierkegaard

Introducción

A partir de un resumen sumarísimo de la historia de la humanidad, en *Une brève histoire de l'avenir*, Jacques Attali[1] elabora un audaz argumento mediante el cual conjetura lo que ocurrirá en el mundo durante los próximos cincuenta años de ahí el título de ese ensayo. Explica cómo, en el curso de los próximos cincuenta años, las relaciones sociales globales se tornarán más complejas y críticas de lo que ya son, de tal suerte que los retos que enfrentará la especie humana serán formidables, mucho mayores que los actuales. Esta preocupación del economista francés por el porvenir de la especie *homo* –el cual presenta más bien sombrío–, coincide en cierto modo con una nuestra, es decir que, para comprender el presente y hacer conjeturas sobre el futuro hay que realizar investigación histórica consistente. Dicho de otro modo, la sola posibilidad de dilucidar el presente y preparar el futuro, se encuentra en el análisis riguroso y sistemático de los procesos históricos.

Attali no es el primero ni el único que ha percibido como difícil el presente de la humanidad y su futuro problemático. Ya en los años sesenta del siglo pasado, por ejemplo, *l'enfant terrible* de la Escuela de Fráncfort,

1. Jacques Attali, *Une brève histoire de l'avenir*. París, Fayard, 2006. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Jacques_Attali (Consulta: 20/06/2009.)

Herbert Marcuse (1898-1979)[2], señalaba que la humanidad vivía entonces la máxima barbarie en el más avanzado estadio de civilización. ¿Qué pensaría el filósofo alemán, si aún viviese, de nuestra situación actual? Años después, en un sentido similar al del desasosiego de Marcuse, Carl Sagan (1934-1996)[3] declaraba su esperanza de que la humanidad no llegase a destruirse a sí misma durante su adolescencia tecnológica, pensando, obviamente, en la extraordinaria innovación que ha supuesto para la humanidad el conocimiento de la energía atómica. Y hoy en día, hasta los más reticentes comienzan a aceptar la incidencia del factor antrópico en el cambio climático global[4] y, en consecuencia, en la aparición de escenarios ambientales y sociales precarios y alarmantes[5], lo que tampoco ahonda en la percepción de un porvenir halagüeño para la sociedad planetaria.

Se agrega a este estado de cosas la manipulación exacerbada que hacen de la realidad los medios masivos de comunicación. Salvo honrosas excepciones, éstos han hecho de la vida un espectáculo continuo, inmediatista y frívolo. Los hechos sociales se viven con una ligereza y transitoriedad pasmosa. Es una suerte de frenesí irrecusable donde todo es efímero, fútil, intercambiable. La información que emiten los medios, la mayor parte de la cual es superficial, irrelevante y presentada de modo amarillista, se acepta como válida y se confronta con sentido crítico nulo, prácticamente, como ha aseverado Mario Vargas Llosa.[6] En este contexto, no es exagerado hablar de trivialí-

2. Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*. Madrid, Ariel, 1964. También, *Eros y Civilización*. México, Joaquín Mortiz, 1965. Véase http://es.wikipedia.org/wiki/Herbert_Marcuse (Consulta: 20/06/2009.)
3. Carl Sagan y Richard Turco, *Un camino que ningún hombre imaginó: invierno nuclear y el fin de la raza de las armas*. Nueva York, Random House, 1990. También, Carl Sagan, *El mundo y sus demonios*. Barcelona, Planeta, 1997. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Carl_Sagan (Consulta: 20/06/2009.)
4. Nicolas Stern, *Stern review on the economics of climate change*. Reporte dirigido al Ministro de Finanzas del Reino Unido, Gordon Brown, 2006. Disponible en www.hm-treasury.gov.uk/sternreview_indx.htm (Consulta: 12/02/2009.)
5. Jean Claude Duplessy y Pierre Morel, *Gross temps sur la planète*. París, Éditions Odile Jacob, 1990.
6. Mario Vargas Llosa, "La civilización del espectáculo", en *Letras Libres*, núm., 122, 2009, pp. 14-22. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Mario_Vargas_Llosa (Consulta: 20/06/2009.)

zación cultural y crisis del conocimiento[7], y de la entronización de toda suerte de deificaciones en el tejido social, pues la mayor parte de la información que hoy se adquiere, que es por medios electrónicos, aparece como expresión del fetichismo mercantil, del que Karl Marx[8] hacía una crítica irrebatible hace ya siglo y medio.

Nuestras ideas sobre el presente y el futuro –siempre indeterminadas–, y nuestro juicio sobre la realidad pueden resultar híper-generalizaciones distorsionantes si no conocemos sus antecedentes y si enfrentamos el mundo de hoy con desasosiego. El porvenir incierto hay que asumirlo sin miedo, como ha señalado Dominique Lecourt[9]; con soluciones viables y pertinentes, y con acciones preventivas. Por ejemplo, ya no resulta racional pensar que el mercado por sí solo resolverá los problemas sociales, o que la historia ha llegado a su fin… El futuro incierto y sin duda complejo que día a día se presenta ante nosotros, hay que enfrentarlo sin sofismas, con racionalidad y congruencia. Pero ni racionalidad ni congruencia caen del cielo, provienen de la observación profunda de la naturaleza humana y de la ponderación de su devenir, pues naturaleza humana y dinámica socio-cultural se presentan como elementos persistentes e inherentes a los procesos de la historia toda[10], que pueden ser considerados como la trama básica de la vida de los hombres y sus sociedades. En la observación y análisis de los hechos del pasado y sus elementos persistentes se encuentra una clave de la comprensión del presente, así como indicios para enfrentar mejor el futuro y hacerlo viable.

---

7. Vicente Verdú, "Las multinacionales imponen el 'saqueo' del pasado y la trivialización de la cultura", en *El País*, 3 de enero 1995.
8. Karl, Marx, *Das Kapital*, cap. I, apartado 4.
9. Dominique Lecourt, *Contre la peur*. París, PUF, 1997. También Véase http://en.wikipedia.org/wiki/Dominique_Lecourt (Consulta: 20/06/2009.)
10. Los elementos persistentes de los que hablamos aparecen *constantemente* en las tramas sociales y en los procesos históricos. Sin embargo, su presencia no es de tal persistencia como para considerarles constantes, en el sentido matemático del término. Attali (*op. cit.*, 21) habla de invariantes y parece que se refiere a una idea similar a la nuestra.

Partes del argumento

Partimos de la premisa de que la degradación educativa y cultural es una realidad que debe ser enfrentada. Nuestros argumentos los dividimos en tres apartados. En primer lugar, reflexionaremos en torno a la historia y el conocimiento histórico. En segundo, discutiremos varios aspectos sobre cómo y para qué hacer historia. En tercer lugar, nos centraremos en el esquema básico de nuestra propuesta de enseñanza de la historia. En concreto, plantearemos la necesidad de formación de estudiantes-ciudadanos, así como la exigencia de nuevos modos de enseñar historia mundial a través de sus elementos persistentes.

Generaciones y saber histórico

Cada generación ha elaborado sus propias respuestas en relación con los desafíos que ha enfrentado, creando diversas formas de pensamiento: mágico, religioso, jurídico, científico, histórico… En circunstancias de incertidumbre, cada generación ha resuelto a su manera su relación con su pasado y con su futuro. Los padres fundadores de la iglesia cristiana, por ejemplo, asumieron su pasado con el sustento de la Biblia y con él trataron de adivinar su futuro. Aproximadamente milenio y medio más tarde, el cardenal Bossuet (1627-1704) continuó escudriñando los hechos del pasado que habían realizado sus antecesores cristianos, a través de una reinterpretación de las Sagradas Escrituras, la cual introducía ideas terrenas, como la legitimación del poder real y el concepto de época, estableciendo premisas innovadores. Más de un siglo después, Hegel y seguidores –incluido Francis Fukuyama[11] en el siglo xx–, concibieron el "Espíritu de la Historia", suerte de entelequia que conduciría a los hombres al estado superior de realización plena, el cual sería otorgado por la "Razón de la Historia".

Pero estas y otras muchas explicaciones del devenir histórico no significan que se haya resuelto con objetividad la inteligibilidad del conjunto de los

11. Francis Fukuyama, *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Francis_Fukuyama (Consulta: 20/06/2009.)

hechos del pasado –que se antoja tarea imposible– y que, sobre todo, se hayan comprendido las tendencias y derroteros del presente y del porvenir.

Las diversas elucidaciones del acontecer pretérito fueron, en su tiempo, explicaciones que de algún modo se adecuaron a las necesidades que estaban presentes. De una manera u otra, esas ideas se inspiraron en el pensamiento religioso –*lato sensu*– y más de una dejó en el aire un tufillo nostálgico respecto del pasado, y con promesas salvacionistas de cara al porvenir.

Le bon vieux temps nunca vuelve, como tampoco lo ha hecho la Edad de Oro[12] ni lo hará la sociedad tradicional, que mantenía al hombre más cerca de la naturaleza, su ámbito primigenio. Tanto la búsqueda del retorno al pasado, como su recreación, son objetivos imposibles y sobre todo evasiones de la realidad. Varios estudiosos, entre otros Edgar Morin[13], nos han puesto en guardia sobre las trampas que el cerebro crea en el sujeto histórico y en las cuales cae con facilidad.

Si bien es cierto que eso que llamamos historia es en estricto sentido una construcción mental, como lo son, en general, los productos de la actividad intelectual humana[14], también es cierto que como cualquier producto cultural, puede ser usado –y lo ha sido– como instrumento poderoso para usar los textos canónicos de manera teológica o terrorista, como lo ha planteado Pierre Bourdieu (1930 - 2002)[15], para movilizar voluntades individuales para la acción colectiva[16] o para manipular masas, como lo ha señalado Elias Canetti (1905 - 1994)[17]; y dichos usos pueden ser determinantes en el entorno social, tanto en la actualidad como potencialmente en el porvenir.

---

12. Franz M. Wimmer, "Horda Primitiva o 'Edad de Oro'", pp. 108-128 de este volumen.
13. Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París, Seuil, 1990. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Edgar_Morin (Consulta: 20/06/2009.)
14. Roger Bartra, *Antropología del cerebro*. Valencia, Pre-Textos, 2006.
15. Pierre, Bourdieu, *Leçon sur la leçon*. París, Éditions de Minuit, 1982. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu (Consulta: 20/06/2009.)
16. Ricardo Ávila, "Élites, región e identidad en el Occidente de México", en Ricardo Ávila y Tomás Calvo Buezas (Eds.) *Identidades, nacionalismos y regiones*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Universidad Complutense de Madrid, 1993, pp. 15-35.
17. Elias, Canetti, *Masse et puissance*. París, Gallimard, 1966. Véase también http://en.wikipedia.org/wiki/Elias_Canetti (Consulta: 20/06/2009.)

Ahora bien, la diferencia entre la mayor o menor inteligibilidad del saber histórico –o al menos su plausibilidad–, depende del uso del análisis racional y de la intención de objetividad de los sujetos que la construyen, las cuales son concomitantes de la honestidad intelectual. Es por ello imprescindible no dejarse llevar por la primera impresión de los hechos ocurridos –y menos aún por su interpretación repentina, situacional y facilona[18]–, como tampoco por las modas, que pueden presentarse como expresiones irreductibles del decurso histórico. Estas maneras de examinar los hechos del pasado impiden realizar un buen diagnóstico de una situación dada y privilegian la ilusión de encontrarse en coyunturas favorables.

Volver al pasado y aun reconstruirlo en toda su complejidad es imposible. No obstante, lo que es posible es conocer de manera racional los elementos persistentes de los procesos históricos, pues son ellos los que se repiten en la trama histórica básica y son, por tanto, los que permiten conocer, potencialmente, las tendencias del acontecer humano.

¿Cómo hacer historia y para qué?

La historia y sus enseñanzas no se reducen a una disciplina académica y sus tradiciones, como tampoco es simple "política congelada", como la ha denominado Le Poirier[19]. Cuando Ernst Gombrich (1909 - 2001)[20] argumenta con desesperación que hay que hacer algo para que la historia de la cultura no se nos escape de las manos, o cuando Marc Ferro[21] dice que todos los

18. Puede traerse a colación el título que Carlo Ginzburg puso a uno de sus seminarios impartidos en UCLA, *Slow Reading*, en su apuesta por el aprendizaje de una forma de leer diferente –en este caso la historia–, más pausada, más tranquila, más cuidadosa y detallada. Véase María Luis G. Pallares-Burke, "Carlo Ginzburg", en *La nueva historia. Nuevas entrevistas.* Publicacións de la Universitat de València / Editorial Universidad de Granada, 2005, pp. 223-254.
19. Herbert Le Poirier, *Le Médecin de Cordoue*. París, J'ai lu, 1976. Véase también http://www.enciclopedia.com/doc/1G1/19500240.html (Consulta: 20/06/2009.)
20. Ernst H. Gombrich, *En quête de l'histoire culturelle*. París, Gérard Monfort éditeur, 1992. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Ernest_Gombrich (Consulta: 20/06/2009.)
21. Marc Ferro, *Comment on raconte l'Histoire aux enfants*. París, Payot, 1981. Véase también http://en.wikipedia.org/wiki/Marc_Ferro (Consulta: 20/06/2009.)

niños deben comenzar desde cero el aprendizaje de la historia humana, se están refiriendo por sus alcances a tareas irrealizables. La enseñanza de la historia en toda su complejidad, decimos bien, *toda su complejidad*, es decir, todo lo que ha ocurrido a la humanidad, es una quimera. Lo que es posible es el estudio y comprensión de las tramas básicas de los procesos sociales globales. Tramas y procesos que son potencialmente inteligibles y comprensibles como fenómenos intrincados, en buena medida repetibles y que constituyen un todo perceptible. El análisis de estos procesos con sus elementos persistentes, esclarece la inteligibilidad del decurso histórico por encima de fechas, datos concretos fuera de contexto, acontecimientos celebrables, datos curiosos, incidentes exóticos, fenómenos oscuros o conocimiento tedioso.

Cuando decimos que los procesos históricos son potencialmente inteligibles, pensamos, por ejemplo, en la consideración que estableció Friedrich Schiller (1759-1805)[22] en el momento de inaugurar su cátedra de historia universal en la Universidad de Jena, en 1789, en plena efervescencia revolucionaria europea[23]. Entonces se hizo la siguiente pregunta: "¿Qué significa y con qué fines se estudia la historia universal?" Para sentenciar: "La historia mundial es el juicio mundial." Y añade: "Ha sido necesario que ocurriera toda la historia mundial para que nosotros podamos estar hoy aquí." Lo que planteaba Schiller es algo elemental: para saber lo que ocurre hoy es necesario conocer de manera acumulada las causas de las cosas. Aquellos planteamientos sustentaban ya lo que Gaston Bachelard (1884-1962)[24] llamó, casi dos siglos más tarde, *l'esprit scientifique*, la capacidad de la ruptura epistemológica.

La postura de Schiller rompía de tajo con la sentencia de Shakespeare sobre la irracionalidad de los hechos de la vida, asumiendo, de alguna manera, que sólo es posible comprender lo irracional por medio del pensa-

22. Véase http://es.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schiller (Consulta: 20/06/2009.)
23. Juan Antonio Ortega y Medina (1913-1992) *Teoría y crítica de la historiografía científico-idealista alemana*. México, UNAM, 1980.
24. Gaston Bachelard, *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI Editores, 1997 [1948]. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Gaston_Bachelard (Consulta: 20/06/2009.)

miento racional. La vida ya no era más el cuento dicho por un idiota, llena de ruido y furia, y significando nada…[25]

Vale la pena recordar que la primera acepción del vocablo historia es *indagación*: para saber lo que ha ocurrido hay que investigarlo. También es oportuno decir que la tarea de los historiadores profesionales es la indagación de los hechos, el establecimiento de una historia-proceso en todas sus dimensiones, con su densidad diacrónica y su complejidad cultural. Dicho de otro modo, hacer indagaciones de los hechos del pasado por encima de la historia-mito o de la historia-proyecto. Un ejemplo de historia-proyecto sería el argumento final del libro de Attali, que citamos al principio. Frisando la utopía, el economista francés pretende que la humanidad puede alcanzar –ahí el proyecto– al reino de la libertad individual y la democracia plena, si los hombres observan las "leyes de la Historia" como él asume que existen y trata de explicar.

Además de ayudar a conjurar los fantasmas y demonios ideológicos creados por los hombres mismos, y coadyuvar también a mitigar la ansiedad respecto del futuro inescrutable y la certidumbre de la muerte, nuestra propuesta de historia ayudaría a formar profesionales de la disciplina, más allá de la historia-mito o la historia-proyecto y, sobre todo, ayudaría a educar y formar ciudadanos.

Esta manera de enseñar los procesos de la historia mundial admitiría renunciar a la historia unilineal y unilateral, y permitiría también el interés por *el otro* y sus motivaciones, ayudando a su búsqueda, como lo planteaba Alfred North Whitehead (1861-1947)[26], "No hay que preguntar dónde estoy, sino dónde están los demás." Es una historia que abonaría en la educación internacional e *intercultural* –tan mencionada, pero poco practicada– y propiciaría la constitución de una identidad terráquea, como la ha vislumbrado Morin[27], una identidad global que se sustente en la búsqueda del *otro*, se interese por él y lo considere.

---

25. "Life is a tale told by an idiot, full of sound and fury, and signifying nothing." William Shakespeare, *Macbeth*, 1623.
26. Alfred N. Whitehead, *Process and Reality*. (Gifford Lectures, University of Edimburgh, 1927-1928.) Nueva York, Free Press, 1978.

Multidisciplinariedad, transversalidad, conexiones

La enseñanza de los procesos de la historia mundial rompe las casillas en las que ha sido acantonada la enseñanza de la historia y asume la multidisciplinariedad. Romper las casillas significa dar su justa dimensión a las fechas, los eventos específicos y demás datos pertinentes, siempre en la dinámica de la procesualidad. Significa también practicar la concatenación de los objetos de estudio y asumir la existencia de conexiones entre las partes de los procesos históricos. Asimismo, hay que entender que los procesos de historia mundial tienen como grandes parámetros tres coordenadas básicas e ineludibles –el tiempo, el espacio y los actores, en tanto que productores y portadores de cultura–, y que para cada proceso histórico hay que seleccionar los parámetros analíticos pertinentes. A los actores hay que pensarlos como creadores y portadores de una cultura que es compleja y dinámica. Ésta determina las acciones y tiene potencialidades tanto constructivas como destructivas. Como instrumento metódico, el análisis de la cultura puede ser asumido de diversos modos. En cuanto al análisis de los procesos históricos, la perspectiva materialista propuesta por Gordon Childe (1892 - 1957)[28] es un buen punto de partida. Amplía este punto de vista el enfoque freudiano de Erik Erikson (1902-1994)[29] para el análisis de la complejidad de la existencia humana en cuanto sujeto histórico, entendido éste como microcosmos de la historia. Así, ésta podría ser concebida como un inmenso metabolismo compuesto por millones de historias personales.

Tradiciones históricas

La enseñanza de los procesos de la historia mundial requiere, también, el conocimiento de una considerable gama de las tradiciones historiográficas principales como fuentes epistemológicas e inclusive heurísticas.

---

27. *Op. cit.*
28. Gordon Childe, *¿Qué sucedió en la historia?*, 1942. (Varias ediciones en español.) Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Vere_Gordon_Childe (Consulta: 20/06/2009.)
29. Erik Erikson, *Ghandi's Truth*: On the Origins of Militant Nonviolence. Nueva York, W. W. Norton and Company, 1969.

Si en su primera acepción la palabra historia significaba indagación, tal como la entendió y practicó Heródoto, entonces la historia es potencialmente propiciadora de conocimiento, conocimiento pertinente, refinado, profundo, esclarecedor[30], por encima del simple conocimiento curioso o de preferencias exóticas. La perspectiva historiográfica griega es pertinente no sólo porque forma parte y es punto de partida de nuestro proceso civilizatorio. También es primordial porque superó su propia tendencia rapsódica, la cual se sustentó en la exageración de los hechos y en la hazaña personal, al privilegiar la vida de héroes y hechos individuales. Esta tradición incluye también la obra de Tucídides que inauguró el relato histórico como argumento coherente y comprensivo. Empero, no hay que olvidar que en ocasiones los buenos argumentos historiográficos no necesariamente están sustentados en la objetividad de la investigación rigurosa y sistemática.

El análisis de la gama de posibilidades nos conduce a la cultura china, donde una tradición historiográfica logró su propia institucionalización. Su máximo exponente, Sima-Qian,[31] introdujo el principio de proceso historiográfico con análisis sistemáticos de los hechos, utilizando la biografía pero también los ensayos geográficos y económicos, entre otros. La institucionalización de esa historiografía produjo su sistematización, que, entre otras condiciones, exigía que cada nueva dinastía asumiera la obligación moral de hacer la memoria de la anterior. Además, esa obligación no sólo se basaba en los hechos descarnados, sino que produjo también admoniciones y exhortaciones derivadas del decurso histórico. En este sentido, se puede decir que esta tradición historiográfica, que nació además alejada de la formulación religiosa, fue más sistemática que la euroamericana, pues se sustentaba en la experiencia profesional de los historiógrafos y, sobre todo, en el principio ético de no tergiversar la historia –los hechos– sino aprender de ellos –aun si fuesen actos fallidos– a partir de su estudio sistemático.

30. Para una explicación perspicaz de las escuelas historiográficas greco-romana y china, véase en esta misma compilación el artículo de W. H. McNeill, pp. 25-54.
31. Véase la nota 5 de "Historia mundial creándose", en esta misma compilación, p. 14.

Historia científica, problematización de los hechos históricos y comunicación

La historia se hace conocimiento cuando surgen los medios de transcripción. En Europa los alcances mundiales y la sistematización del conocimiento histórico coinciden con la aparición de la imprenta que permitió la portabilidad de la información: se puede llevar a cualquier destino y es accesible a todos, potencialmente, a condición de saber leer. La representación gráfica complementó a la escritura impresa en la ampliación y profundización del conocimiento histórico, a tal punto que se llegó a pensar que la imagen era la representación misma de la realidad: no hay que olvidar el papel que jugaron los grabados de Theodorus de Bry (1528 - 1598)[32] en el desarrollo de la Leyenda Negra, a la vuelta del siglo XVII.

La historia como conceptualización científica surge a finales del siglo XVIII. Un hito es el discurso pronunciado por Schiller, ya citado, que en su concepto del juicio universal introduce un elemento pedagógico en el decurso histórico, al afirmar que somos herederos de los hechos del pasado. No sólo eso. También entronizaba un elemento existencial en sus reflexiones, al señalar que "no seríamos lo que somos si no existiese ese trasfondo –el de los sujetos que han vivido en el pasado– de los cuales somos producto."

Durante el siglo XIX, pero sobre todo en el XX, la historia académica logra grandes avances, aunque se mantienen como predominantes las visiones lineales, parciales, con marcado sesgo eurocentrista que excluía una visión de conjunto de los procesos socioculturales mundiales. En buena medida, esa ausencia obvia el sentido antropológico de los procesos históricos y por lo tanto una parte considerable de sus elementos persistentes. Con todo, pensadores como Martin Heidegger (1889-1976)[33] plantearon la posibilidad de conocer la realidad humana inserta en el tiempo. Inspirado en la concepción atomista de Demócrito (-470 a -380)[34], el filósofo alemán postulaba la posibilidad de conocer la realidad humana asumiendo su existencia a partir de todos los puntos que la componen, insinuando la existencia de una red.

32. Véase http://es.wikipedia.org/wiki/Theodore_de_Bry (Consulta: 20/06/2009.)
33. Véase http://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Heidegger (Consulta: 20/06/2009.)
34. Véase http://www.webdianoia/presocret/textos/democrito.htm (Consulta: 20/06/2009.)

Una importante aportación a la idea de historia-red la realizó Joseph R. Levenson en su trilogía sobre China[35]. Su metodología, dicho de manera harto sintética, consiste en la posibilidad de comprender el decurso histórico de la manera más amplia posible, desde el presupuesto de que los procesos históricos pueden ser entendidos si se sabe encontrar sus nudos, como si se tratase de una red, pero sin inmovilizarse en ellos. Esta perspectiva es la que han explorado los McNeill, padre e hijo, quienes plantean, procediendo por medio de grandes trazos, la necesidad de la formación histórica a partir de la complejidad y a la vez sencillez de la perspectiva humana global.[36]

La idea de historia como una red de relaciones se fortalece con la aparición de Internet, como concepto y realidad. Sus posibilidades, además de permitir la portabilidad de toda información, prácticamente, proporcionan su acceso instantáneo. La información de acceso momentáneo puede ser enriquecida mediante nuevas formas de comunicación, formas que en última instancia son un fenómeno histórico del que participamos. Tales alcances comunicativos permiten participar a muchas personas que antes no estuvieron o aún no están involucrados en ellos.

Elementos persistentes de los procesos de la historia mundial

En el estudio de los procesos de la historia mundial partimos del hecho que es imposible reproducir en su totalidad la complejidad de cualquier proceso histórico, tanto más en cuanto que se trata de fenómenos dinámicos que sólo pueden ser aprehendidos a través de su vinculación global.[37] En el examen del acontecer histórico existe la limitación adicional de que el analista se encuentra involucrado en el proceso de cambio mismo. Con todo, la perspectiva dinámica de dichos procesos no impide al observador discernir sus elementos per-

35. Joseph R. Levenson, "La genesis de *Confucian China and Its Modern Fate*", en L. P. Curtis Jr. (Comp.) *El taller del historiador*. México, FCE, 2003 [1975], pp. 295-309. Véase también la nota 19 de "Historia mundial creándose" en este mismo volumen, p. 17.
36. John R. McNeill y William H. McNeill, *The Human Web*. *A Bird's-eye View of World History*. Nueva York, W. W. Norton & Company, 2003.
37. Ivar Ekeland, *Au hasard. La chance, la science et le monde*. París, Seuil, 1991. Véase también http://en.wikipedia.org/wiki/Ekelans_variational_principel (Consulta: 20/06/2009.)

sistentes. Esos elementos y sus contradicciones posibilitan, a su vez, observar el proceder de los miembros de las sociedades en el tiempo. También permiten entrever tendencias socioculturales y cada una de ellas con posibles proyecciones futuras. Tal proporciona un conocimiento estratégico para incidir en los procesos históricos mismos. Permiten, asimismo, distinguir fenómenos sociales que presentan comportamientos pendulares. Por ejemplo, el añejo debate sobre la función y eficacia tanto del mercado como del Estado.

Para ilustrar nuestra idea de *elementos intrínsecos* en los procesos de la historia mundial, mencionaremos a continuación algunos de los más frecuentes: evento; coyuntura; secuencia y proceso; continuidad y ruptura; crisis y desenlace; la dialéctica inherente en centro/periferia, endógeno/exógeno, mercado y mando, contrato/estatus, negociación y confrontación, y ordenación/anarquía. Otros son la meritocracia y la movilidad social, la función de las élites y los conglomerados sociales, el papel del líder carismático, la invención y la innovación, el estancamiento y el retroceso, así como la violencia avasalladora y la violencia liberadora. También pueden mencionarse los tejidos sociales y las redes de actores, el significado imbuido en el símbolo, el uso de la metáfora en la formulación de conceptos, el papel de la ideología como explicación y justificación, los procesos de aglomeración y difusión de información, la innovación tecnológica y los paradigmas científicos, todo lo cual se relaciona con la aceleración y el estancamiento de procesos.

Cultura y procesos de la historia mundial

Lo multifacético es concomitante de la complejidad de la acción humana en los procesos culturales. Tanto la cultura como los procesos de la historia mundial son parte de la evolución general del mundo material. Los humanos somos, en última instancia, sistemas de átomos que tratan de pensar su propio origen y desarrollo, comenzando con el *big bang*, como lo ha sugerido Martin Rees.[38] Dichos procesos abarcan a la humanidad toda, la

38. Rees, Martin, "Exploring our Universe and Others", en *Scientific American*, diciembre de 1999, pp. 44-49.
Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Mujartin_Rees (Consulta: 20.06.2009)

presente, la desaparecida y la futura. Se trata de un gran desenvolvimiento antropológico, y sólo los obtusos, pero aún más los perversos, niegan hoy la evidencia de la unidad fisio-psicológica de la especie *homo*[39], condición *sine qua non* para comprender al hombre en el tiempo, es decir, como parte de los acontecimientos de nuestro universo.

Esquema básico para la enseñanza de los procesos de la historia mundial

En el esquema que proponemos para la enseñanza de los procesos de la historia mundial, concebido con enfoque humanístico, el telón de fondo lo proporcionan las grandes revoluciones que ha experimentado la humanidad, es decir, la del establecimiento de relaciones interpersonales como unidad social básica y el manejo del fuego, luego la revolución agrícola y por último la revolución industrial. Pero la trama básica debe estar constituida por las continuidades y rupturas que esas revoluciones y otros fenómenos han propiciado en los procesos históricos. En este sentido, pensamos de manera general en tres ejemplos: los de China, los aledaños a la cuenca mediterránea y los de Mesoamérica.

Para el esquema planteado, la periodización que proponemos es la que divide la historia mundial en sociedades tradicionales, pre-modernas y modernas, propiamente dichas.

Del periodo de la sociedad tradicional tendrían que ser considerados, entre otros, los siguientes elementos: el manejo del fuego y la socialización propiamente humana; la apropiación forzosa como productora de excedentes; el aumento exponencial de éstos, propiciado por la revolución agrícola; la especialización de las funciones productivas y administrativas; el papel del ritual como formador, entronizador y mantenedor de élites; la escritura

39. Para una visión panorámica del desarrollo material del la especia humana, véase Grahame Clark (1907 - 1995), *World Prehistory in new perspective*. Londres, Cambridge University Press, 1977. Véase también http://en.wikipedia.org/wiki/Grahame_Clark (Consulta: 20/06/2009.) Para una explicación de la evolución genética de los humanos, puede consultarse a Spencer Wells, *El viaje del hombre. Una odisea genética*, México, Océano, 2007. Véase también http://e.wikipedia.org/wiki/Spencer_Wells (Consulta: 20/06/2009.)

como transmisora de información y órdenes; la urbanización incipiente y el surgimiento de la ordenación estatal.

Las constantes a considerar en las sociedades pre-modernas son, entre otras: el surgimiento de las conciencias nacionales –piénsese en la Guerra de los Cien Años–; la reproducción masiva de medios de comunicación, es decir, los caracteres móviles –en treinta años fueron dispersados por toda Europa–, la xilografía y la pintura de caballete.[40] La imprenta permitió la impresión de las doctrinas religiosas, utilizadas tanto por los reformistas como por sus oponentes. Además, esa tecnología permitió conocer otros alfabetos, como el griego, el hebreo y el árabe, y con ellos nuevas e inusitadas perspectivas culturales.

Otro elemento que permite la comprensión de la sociedad premoderna, sobre todo en el área peri-mediterránea, es la secularización de los monasterios, cuyos habitantes se habían apropiado del conocimiento. También hay que mencionar el surgimiento del pensamiento laico, especialmente con la contratación de jóvenes instruidos, no necesariamente religiosos, para la educación de los hijos de burgueses. Este elemento propició el surgimiento de la educación básica y la transformación de la educación en general en elemento indispensable para la vida diaria. Asimismo, apareció la educación académica civil. Surgen también las universidades laicas bajo el patrocinio de príncipes seculares. Del mismo modo, en las sociedades premodernas se generaliza el uso de metales preciosos, especialmente la plata como instrumento de intercambio generalizado. Aparece la idea de vender todo, incluso lo metafísico, como las absoluciones y las indulgencias, y el mercado y la banca comenzaron a ser preponderantes en el tejido social.

Entre los elementos persistentes de la sociedad moderna se pueden mencionar la aparición y consolidación del Estado nacional, primero, y luego el Estado-nación; la revolución industrial, con su gemela, la revolución del conocimiento, que hizo surgir la física, la química y la biología como disciplinas académicas modernas. Es oportuno puntualizar que el primer impulso de la revolución industrial fue el perfeccionamiento tecnológico y

40. Vale decir que las innovaciones del siglo XV son muy similares, en cuanto a impacto, a la actual innovación informática: virtualmente, en veinte años todo el mundo tuvo, potencialmente, acceso a Internet y a los buscadores de información.

sólo después la investigación científica encabezó un proceso de innovación que, a partir de la perfección tecnológica, generó la producción masiva que pronto entroncó con nuevos mercados más amplios y cada vez más numerosos. Además, al considerar a la revolución industrial, hay que mencionar la utilización masiva de nuevas fuentes de energía.

Por otra parte, es preciso mencionar la asunción del inconsciente como elemento explicativo de la contradicción Eros/Thánatos y, en consecuencia, el examen de la violencia en tanto que componente consustancial de la naturaleza humana.

Debe considerarse también la universalización de la información y la movilidad demográfica: no sólo las élites sino prácticamente cualquier persona que cuente con recursos suficientes puede moverse a cualquier parte del mundo. La cooperación trans y multinacional; la existencia y el control de ciertos procesos productivos gracias a la estandarización; la reciente complejidad tecnológica que ha conducido a la elaboración de nuevos materiales sintéticos y a la nano y a la biotecnología. Estos procesos han conducido a la expansión del espacio utilizable por el hombre, tanto el extraterrestre como el submarino.

Destaca, por otra parte, la bancarrota de la certidumbre positivista. Se entroniza la economía del ocio y del espectáculo. También lo hace la economía de la violencia y del crimen organizado. Respecto del uso de la violencia destaca su asimetría respecto de los súper-poderes y las guerrillas, el Estado y el crimen organizado. Sin olvidar que el deterioro medioambiental, debido a factores antropogénicos, se convierte en elemento central de la dinámica social global.

Un buen punto de partida para analizar las rupturas y las continuidades podría ser el estudio de las crisis, en tanto que oportunidad o desplome: los procesos de la historia mundial son prolíficos en ellas. Crisis como la actual, que es global, o como la que se vivía en Europa en los años en que Schiller se esforzaba por comprender y explicar, desde una perspectiva histórica –sin duda con preocupaciones universalizantes–, los extraordinarios acontecimientos que se vivían en su tiempo y en su espacio.

El examen de una crisis no sólo deja ver continuidades y rupturas de un proceso dado, sino también revela fenómenos de corta y larga duración,

tan apreciados por Fernand Braudel (1902-1985)[41], así como reverberaciones históricas más profundas y longevas, como las señaladas por Jared Diamond.[42]

Nuevos modos de enseñar

En varias partes del mundo, pero sobre todo en los países de mayor desarrollo económico, los dramáticos cambios ocurridos en las últimas décadas, especialmente los de tipo paradigmático y conceptual –piénsese en la incertidumbre, la teoría del caos, la ley de probabilidades, el aprender a aprender, el aprendizaje a lo largo de la vida– han propiciado el surgimiento de nuevas formas de producción del conocimiento[43]. Los compartimentos cognoscitivos tradicionales y las disciplinas aisladas se revelan más y más insuficientes para enfrentar los retos de la vida actual. Los cambios de los que hablamos se refieren, sobre todo, al ámbito de las ciencias sociales y humanísticas, de donde surgen los planteamientos que hacen posible la comprensión y el entendimiento de la realidad social, al dar cuenta de su complejidad cultural y de la importancia de los procesos históricos. Esto explica que en numerosas instituciones de educación superior, sobre todo en los países donde se realiza la mayor producción de nuevos conocimientos, se estén creando nuevos *curricula* en los cuales convergen perspectivas conceptuales, analíticas y metodológicas innovadoras. Lamentablemente eso no es moneda corriente en la mayoría de los países periféricos, entre ellos México, donde existe la tendencia a mantener conceptos caducos. En el caso de la historia, por ejemplo, se mantiene la idea de que se trata de una mera disciplina tradicional, cuya vigencia es dudosa.

---

41. Fernand Braudel, "Histoire et Sciences Sociales: La longue durée", en *Réseaux*, núm. 27, 1987, pp. 7-37. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Fernand _Braudel (Consulta: 20/06/2009.)
42. Jared Diamond, *Armas, gérmenes y acero*. Madrid, Debate, 1998. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Jared_Diamond (Consulta: 20/06/2009.)
43. Michel Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott, Martin Trow, *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

En la Unión Europea acompañan a estos cambios educativos importantes transformaciones conceptuales y pedagógicas. Desde hace años especialistas en educación y otras disciplinas, como los integrantes de la Comisión Delors[44] plantean que la enseñanza en general y la universitaria específicamente, debe ser asumida como práctica permanente. Indican que hay que aprender a aprender, constantemente, y aprender a lo largo de toda la vida. Se enfatiza que hay que enseñar a los estudiantes a resolver problemas. En particular a los universitarios, como parte esencial de las élites sociales, se les conmina a indagar con objetividad y pertinencia, con honestidad, ética profesional y, especialmente, a pensar con sentido crítico.

Hacia la formación de estudiantes-ciudadanos y una nueva educación liberal y funcional

En el caso concreto de la enseñanza de los procesos de la historia mundial, el objetivo primordial tendría que ser la formación del individuo como sujeto histórico con capacidad de reflexión y competente para operar en extensas redes sociales. Una educación que imbuya la comprensión del entramado básico pero inteligible de los procesos de la historia mundial, de la historia como fenómeno procesual potencialmente comprensible. Se trata de formar profesionales de la disciplina que operen con eficacia y consistencia, y que se constituyan, al mismo tiempo, en actores sociales conscientes del devenir histórico y comprometidos con él; es decir, ciudadanos en el estricto sentido del término. Sujetos capaces de reaccionar con inteligencia y racionalidad frente a los retos sociales, a partir de la seguridad que otorga su comprensión, tanto en su arraigo histórico como en su complejidad actual.

Además de la formación profesional pertinente y rigurosa, es indispensable que los futuros historiadores adquieran conocimientos básicos para operar en un entorno en constante expansión y cambio. Estas premisas podrán parecer obvias, pero durante las últimas décadas nuestra educación –incluida

44. Jacques Delors (Presidente) *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors). París, Santillana / Ediciones Unesco, 1997. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Comisión_Delors (Consulta: 20/06/2009.)

la universitaria– se ha desgastado hasta tal punto que es necesario volver a lo básico, prácticamente como los norteamericanos tradicionales asumen sus tres R's: *reading, writing, arithmetic*.

Las enseñanzas de los procesos de historia mundial, antes que formar historiadores –lo que va de suyo– tendrían que formar sujetos sociales que sepan comunicarse con eficacia y que sepan situarse en el mundo, un tanto como se hacía en la Edad Media por medio del *trivium* y del *quadrivium*: el primero conjuntando la gramática, la retórica y la dialéctica, para comunicarse con eficacia; el segundo aglutinando a la aritmética, la astronomía, la geometría y la música, para situarse en el mundo físico. Quienes fuesen así educados, tendrían la capacidad de situarse en el mundo realmente existente –con todo lo que ello implica– y tendrían, sobre todo, que saber comunicarse con *el otro*. Para ello, la comprensión de los procesos históricos resulta clave, independientemente de la consideración de que en el futuro la instrucción inicial será necesaria para continuar formándose sin cesar y mantenerse "empleable"[45].

Imaginación y periodos de la historia

Al comprender la trama básica de los procesos de la historia mundial, sus grandes tendencias y sus elementos persistentes, los estudiosos de los procesos de la historia mundial tendrían que entender que es imposible abarcar *todas* las trayectorias de la historia de la humanidad, aun en sus procesos más próximos[46]. No obstante, entendería que es posible profundizar en periodos específicos, cuyo análisis y conocimiento les permitiría enfocar mejor ciertos fenómenos y producir generalizaciones *ex post facto*. Empero, estas generalizaciones tienen que realizarse con imaginación disciplinada y con el sustento de datos ciertos y comprobables. Más aún, aquellos a quienes la micro-historia conmueve –evitando el parroquialismo, claro–, pueden dedicarse a ella toda vez que tengan clara la perspectiva macro-histórica, que es la determinante en cualquier historiografía local, grupal y aun personal.

45. Attali, *op. cit*, p. 135.
46. Considérese además que, según Attali (*op. cit.*, p. 161), en la actualidad el saber disponible se duplica cada siete años, mientras que en 2030 lo hará cada 72 días.

La historia como proceso dialéctico

El análisis dialéctico no ha proliferado en la narración histórica en general, la cual se ha destacado, más bien, por su linealidad y unilateralidad. Los hechos históricos no deben presentarse "a secas", como si no hubiesen estado sometidos a contradicciones. Las paradojas pululan en los procesos históricos: piénsese en las que experimentó Mahatma Gandhi[47] en su vida y en la influencia que éstas tuvieron en el desenlace de la historia de la India, sobre todo respecto de su independencia de la Corona Británica; piénsese también en las contradicciones advertidas en el proceso civilizatorio mesoamericano con la llegada de los españoles al México precortesiano, cuyas reverberaciones siguen presentes en la sociedad mexicana.

La dialéctica no debe ser entendida como un elemento retórico sino más bien analítico, inclusive heurístico. Es el método que permite entender y explicar la realidad con todas sus contradicciones. Sólo así se comprende en toda su contundencia la sentencia de Friedrich Hegel: "La mano que inflige la herida también puede curarla."[48] La comprensión y manipulación de las contradicciones –la historia está llena de ejemplos– ha ayudado tanto a engrandecer al hombre como a envilecerlo, a destruirlo. Hay que enseñar a los estudiosos de los procesos de la historia mundial a examinar la realidad con todas sus oposiciones y a encontrar nuevas posibilidades en ellas. Los textos de la historia son polémicos. Sus temas y problemáticas siempre se prestan a discusión. Hay que problematizar en vez de defender tesis unilaterales a ultranza.

La historia, sus reverberaciones y las élites disfuncionales

Como se ha señalado al principio de este texto, nuestro examen y crítica sobre el hacer y practicar la enseñanza de la historia parte de nuestra expe-

47. Véase Erikson, *op. cit.*; también Gianni Sofri, "Estudiar la historia de Asia", en este mismo volumen, pp. 69-87.
48. G.W.F. Hegel, *Encyclopaedia of the Philosophical Sciences*. Tercer y última edición, a partir de la de 1830, 1873. Véase www.marxists.org/refernce/archive/hegel/works/sl/introduction.pdf (Consulta: 27/01/2010.)

riencia en México. Aquí, por lo común, no se enseñan los procesos del pasado mexicano concatenados con los de la historia mundial. La enseñanza de la historia sigue atada a las casillas disciplinares y temáticas, a la híper-especialización o a los temas de moda. Algunos intentos se han hecho por cambiar esa situación, pero no han fructificado. Ha sido más fuerte la inercia de las instituciones y de sus burócratas. Ahora mismo (año 2009) una buena parte de los historiadores que realizan investigación, llevan a cabo pesquisas sobre temas del bicentenario de la independencia nacional y del centenario de la revolución mexicana. Los magros presupuestos dedicados a la investigación histórica básica están destinados a temas propios de esas conmemoraciones. Sin duda, muchas investigaciones aportarán luz sobre los acontecimientos específicos de aquellos años. Sin embargo, es posible que la mayoría de los investigadores dedicados ahora a esas cuestiones, lo hagan por consigna, sin contar que el carácter oficial y oficioso de los temas recreará estatus institucionales y personales, y de paso reproducirá estereotipos y fomentará actitudes exclusivistas. En vez de ejercerla como práctica patriotera, la enseñanza de los procesos históricos globales debe ayudar a comprender los hechos para resolver conflictos, no para atizarlos. No hay que olvidar que el nacionalismo es el último reducto de los bribones.

Como miembros de las élites mexicanas, actuales o futuras, somos responsables de este estado de cosas. Con muy honrosas excepciones, por supuesto, las élites mexicanas han sido disfuncionales. El alcance de sus miras ha sido corto y centrado en el ámbito nacional, en pocas ocasiones ha sido universalizante. A lo largo de siglos se han dedicado más a medrar que a construir, a manipular y a controlar que a conducir a la sociedad en su conjunto.

Las élites mexicas, por ejemplo, se montaron en la coyuntura de la conquista y colonización española para obtener privilegios económicos y políticos, al asumir el papel de intermediarias. En todo México el papel del intermediario –piénsese el cacique– ha propiciado una corrupción generalizada. Prebendas e intermediación se han convertido en verdaderas instituciones sociales, como modo de acceder al botín en que se ha convertido el Estado.

Más allá de cualquier incriminación generalizada, estos fenómenos de la prebenda, la mediación, la manipulación y la corrupción, entre otros, se inscriben en el encuentro dramático entre europeos y americanos

en México, a partir del siglo XVI. Se trata de un fenómeno de larga duración, como diría Braudel[49], aún presente en México o, en palabras de Diamond[50], una reverberación de la historia que sigue presente entre nosotros. Como fenómeno de larga duración, esta reverberación histórica hay que examinarla a la luz de los elementos persistentes de los procesos de la historia mundial, para entender por qué se dieron, por qué persisten y cómo pueden ser superados, pues, como decíamos líneas antes, la enseñanza de los procesos de la historia mundial debe ayudar a esclarecer los hechos históricos, no a crisparlos ni a escamotearlos. Proceder así hace eludir el trauma de la verdad histórica y propicia la amnesia.

Las razones esgrimidas exigen repensar la enseñanza de la historia, especialmente en el caso de México. No sólo hay que enseñar por qué las cosas están en su estado actual, ¿por qué seguimos lamentándonos de hechos pasados que no hemos comprendido en su cabalidad y por qué no los hemos asimilado? Y, por otra parte, ¿por qué seguimos buscando las prebendas? ¿Por qué continuamos medrando y manipulando en vez de explicar y orientar? Si hay algo dañino en el comportamiento de nuestras élites es su falta de conciencia lo que tiende a la inflexibilidad extrema.

El actor social como líder carismático y comprometido

Además del objetivo central de conocer y comprender la dinámica de los procesos de la historia mundial, interesa formar sujetos sociales conscientes de su tiempo y comprometidos con él. Actores sociales que asuman su papel de ciudadanos, tanto del país como del mundo, y líderes capaces de conducir y orientar los procesos sociales.

El líder social consciente y comprometido con su tiempo asume con generosidad su liderazgo. No niega la historia sino que la enfrenta con convicción existencial. Sabe de la complejidad de los procesos sociales y de sus cambios, está atento a ellos. Asume el ascetismo en este mundo y se compromete con su remodelación. Es el actor social del que habla Max Weber

49. *Op. cit.*
50. *Op. cit.*

(1864-1920)[51]. Además, es inteligente para insumir información (*inputs*), procesarla y hacer propuestas pertinentes y viables (*outputs*). Este tipo de actor se distingue de aquel que no asume con congruencia y consistencia su papel, que es inflexible y tiende a la inacción, fomentando la ritualidad trillada con sus prebendas correspondientes.

Un ejemplo de actor del modelo preferible puede ser el actual presidente de los Estados Unidos de América, Barack Obama. Mediante una suerte de iluminación existencial, la cual se entrevé en su libro, *Dreams from My Father*[52], Obama asume su historia personal y escoge la vía menos fácil que las circunstancias le deparan. En vez de regodearse con las satisfacciones halagadoras de su carrera académica en Chicago y Harvard, o su trayectoria como abogado exitoso, examina seriamente su propio devenir histórico que le conduce a esa suerte de ascetismo laico y la sincroniza con su vida pública. Es consciente de la *matriz situacional*[53] en la que se halla y actúa en consecuencia. Al respecto asevera: "Mis raíces étnicas [que no las considera impedimento, sino circunstancia propicia] son una gran oportunidad para crear puentes entre personas, para movilizar voluntades…" Parece que tiene claridad de propósitos y voluntad política para dirigir acciones colectivas y construir en el ámbito público, más allá del cómodo círculo personal.

Por otra parte, se casa con Michelle Robinson, una abogada mejor situada que él, tanto en lo profesional como en lo económico. (Es posible que

---

51. Max Weber, "Die protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus", en *Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpolitik*. (Primera edición monográfica de los tomos XXII, 1904, y XXIII, 1905.) Véase http://de.wikipedia.org/wiki/Archiv_f%C3%BCr_Sozialwissenschaft_und_Sozialpolitik. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Max_Weber (Consulta: 20.06.2009)
52. Barack Obama, *Dreams from My Father*. Nueva York, Three Rivers Press, 2004.
53. Es el ámbito donde converge el espacio, el tiempo y la situación –ámbito cultural– de los actores en los procesos históricos. Tal concatenación es multifacética y está compuesta de *n* puntos, situaciones. Cada uno de ellos tiene su propia amplitud y profundidad, y está inserto en el proceso de la historia personal y en otros procesos históricos. Una matriz situacional se da dentro de los parámetros de cada instante de una actuación histórica. Se establece a partir de preguntas básicas: ¿Por qué estoy aquí? ¿Quiénes son mis padres? ¿De qué procesos soy producto? Etcétera… Véase Lothar Knauth, "Notas de un seminario para la elaboración de un libro de Historia Universal para alumnos de educación media del Estado de México". Toluca, México, 1993, Ms.

el acto de casarse con Robinson sea un cálculo de Obama, pero también puede ser empatía.) En este contexto se entiende otra de sus sonadas declaraciones: "Mi ego se encuentra suficientemente sano para coordinar un equipo de trabajo compuesto por personas inteligentes, inclusive más inteligentes que yo."

Esa actitud le permite coordinar a personas como Hilary Clinton, su Secretaria de Estado, quien, frente al Comité de Relaciones Exteriores del Senado estadounidense reconoció la complejidad del estado del mundo; empero, asumiendo que era posible encontrar solución a los conflictos con "poder inteligente" (*smart power*) y oportunidades para transformar positivamente el planeta. El poder inteligente puede ser entendido como el margen de maniobra con que cuenta el sujeto histórico consciente de su realidad y comprometido con su transformación. Es el instrumento del actor atento a los cambios del entorno, quien insume información, la procesa y pone en marcha propuestas de solución y cambio viables y pertinentes. Como lo decían Marx y Engels en la "Undécima tesis sobre Feuerbach"[54] no sólo hay que interpretar el mundo sino tratar de transformarlo en cada época.

No se trata, por supuesto, de hacer un panegírico de Obama, pero vale la pena mencionarlo como un ejemplo de sujeto histórico consciente de su propio proceso y de los procesos sociales que le ha tocado vivir.

Historia como vocación para las élites y una ciudadanía global

Bien lo ha dicho José Ortega y Gasset[55]: hacer historia es una vocación del conocimiento y de la vida académica. Pero dicha disposición no es unívoca, al menos se bifurca en dos senderos: el que andan quienes están interesados y apasionados por ciertos temas, son curiosos e inclusive nostálgicos; y el que siguen quienes hacen de la práctica del saber histórico una experiencia existencial, más allá del interés y pasión que ciertos temas pudiesen despertar en ellos.

54. Karl Marx y Friedrich Engels, *Tesis sobre Feuerbach* (Ms. de 1845). Editado por Friedrich Engels y publicado en Stuttgart en 1888, bajo el título *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*. Véase http://www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/86lfffca/0.htm (Consulta: 27/01/2010.)
55. José Ortega y Gasset, *Historia como sistema*. Buenos Aires, Colección Austral, 1935.

En México la mayoría de los historiadores ha seguido el primero de los senderos. Por ello, habría que propiciar que los estudiosos de la disciplina histórica hicieran de su vocación histórica una experiencia existencial, sin que necesariamente terminen su formación universitaria como historiadores profesionales. Sigue en pie nuestra consigna de formar sujetos conscientes de la complejidad de los procesos históricos y de su propia existencia histórica en ellos, asumiéndose como potenciales ciudadanos del mundo, capaces de actuar en él con plena consciencia y consecuencia.

El gran potencial del saber histórico, en tanto que caudal cultural e instrumental de intervención social en manos de élites ilustradas, puede ser ejemplificado con el reclutamiento que en su momento realizó el *British Civil Service*. En efecto, de Oxford, Cambridge y otras prestigiadas universidades británicas salieron muchos de los futuros administradores (*civil servants*) de las colonias del Reino Unido, especialmente los egresados de las carreras de historia y humanidades en general.

Asumimos que los programas docentes de historia y otras disciplinas sociales y humanísticas deben contribuir a la preparación de las élites en el sentido más amplio del término, cuyos miembros estén "despiertos" o en vía de hacerlo, conscientes de su propia historia, inserta en los procesos de la historia mundial.

Estos practicantes de la historia tendrían que adquirir una idea clara de la complejidad de los procesos históricos, pero sin acobardarse ante ella. Con su formación, esos sujetos tendrían que plantearse trabajar, por ejemplo, con temas como el de la innovación tecnológica, crucial en los procesos históricos. Podrían ocuparse, también, en el examen de las fuentes de la violencia social y su asimilación, según lo ha planteado la disciplina de la psicohistoria. O bien, podrían abordar fenómenos sociales de larga duración, como la persistente religiosidad, pese a la creciente laicización social.

No sólo se trata de crear conciencia entre nuestros estudiosos. Interesa, igualmente, aportarles a los educandos en general las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que les permitan realizar indagaciones pertinentes y profundas, y darse cuenta también que están ocurriendo cambios sociales contundentes a escala global.

Se trata, asimismo, de inculcar la corresponsabilidad social en sentido amplio. Habría que educar a los historiadores/ciudadanos globales para que asumiesen, en cierto modo, un ascetismo laico para actuar en este mundo.

También habría que educarles con cierta abnegación, no en el sentido de la negación de sí mismos, sino en el sentido de la asunción de visiones complejas de la realidad y de largo plazo, que les permitan proponer soluciones novedosas y viables. Unas élites constructivas, abiertas a los procesos pasados, actuales y futuros como apuntó alguna vez Claude Lévi-Strauss (1908 - 2009) para los casos japonés y francés[56].

La preocupación por el futuro no debe ser entendida como algo abstracto, sin sentido para el presente, sino como la posibilidad existencial de mejor resistir el impulso thanático inherente a la naturaleza humana, de tal manera que pueda ser manejada la ansiedad que causan los enigmas del futuro, de la que adolecemos todos los humanos, como lo han planteado, cada uno a su manera, Sigmund Freud (1856-1939)[57] y Clifford Geertz (1926-2006)[58].

Tales historiadores no sólo deben adquirir una formación bien estructurada, sino que deben aprender a comunicarse como sujetos históricos conscientes y actuantes, sabiendo transmitir los resultados de sus estudios e indagaciones, tanto como encontrar y conocer los de sus homólogos y demás sujetos sociales. Deben saber y asumir que la posibilidad de evolución de sus sociedades se da sobre la base de comunicación de calidad. Deben acostumbrase a pensar globalmente para actuar localmente.

Sentido de la vida

Desde un punto de vista material, el sentido de la vida no es otro que el de la reproducción de la vida misma. Pero desde un punto de vista histórico, es decir, cultural, puede otorgarse a la vida varios sentidos. Como historiadores conscientes de los procesos históricos y comprometidos con ellos, el sentido de

56. Claude Lévi-Strauss, "Histoire et ethnologie", *Annales Économies, Sociétés, Civilisations,* núm. 6, año 38, 1983, pp. 1217-1231. Véase http://es.wikipedia.org/wiki/Claude_Lévi_Strauss (Consulta: 20/06/2009.)
57. Sigmund Freud, *El malestar de la cultura*. Buenos Aires y Madrid, Amorrortu editores, 1930. Véase también http://ee.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud (Consulta: 20/06/2009.)
58. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 2005 [1973], p. 96. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Clifford_Geertz (Consulta: 20/06/2009.)

nuestra vida profesional, de cara a un escenario histórico-global más bien sombrío, es el de trabajar en nuestra circunstancia. Hoy, esa circunstancia es la de formar sujetos sociales conscientes de su propia historia y de los procesos de la historia mundial, que en última instancia se vinculan dialécticamente. Se trata de pertrecharlos con las mejores herramientas con las que puedan enfrentar los colosales desafíos del presente, pues "el hombre no tiene carácter, lo que tiene es historia", como bien lo señaló José Ortega y Gasset (1935).

Para concluir

Ya a principios del siglo xx, Benedetto Croce (1866-1952)[59] señalaba que el estudio de la historia plantea más los problemas sociales propios –históricos en estricto sentido– que los sujetados a examen. Si aceptamos la divisa del historiador italiano, nuestras dificultades de hoy son los formidables problemas globales y específicos que enfrenta la especie humana toda. Empero, para enfrentarlos no hay que hacer una nueva historia-proyecto –ahora con pretensiones globales, como termina haciéndolo Attali– y mucho menos una nueva historia-mito. Lo que hay que hacer, desde nuestra pequeña pero potencialmente importante posición, es tornar inteligibles los procesos de la historia mundial y sus tendencias, con honestidad profesional y ética civil, para que nuestros estudiantes comprendan mejor el mundo que les ha tocado vivir, sabiendo que lo que hagamos o dejemos de hacer puede influir, mucho o poco, en el desenlace de los procesos sociales.

Así, la sentencia atribuida a Marco Tulio Cicerón (-106 a -43) sigue vigente: *Historia magistra vitae est*, como lo es la de Soren Kierkegaard que utilizamos como epígrafe de este texto: "La vida se puede entender sólo viendo hacia atrás, pero hay que vivirla mirándola hacia adelante".

59. Benedetto Croce, *Teoría e historia de la historiografía*, 1917. Véase también http://es.wikipedia.org/wiki/Benedetto_Croce (Consulta: 20/06/2009.)