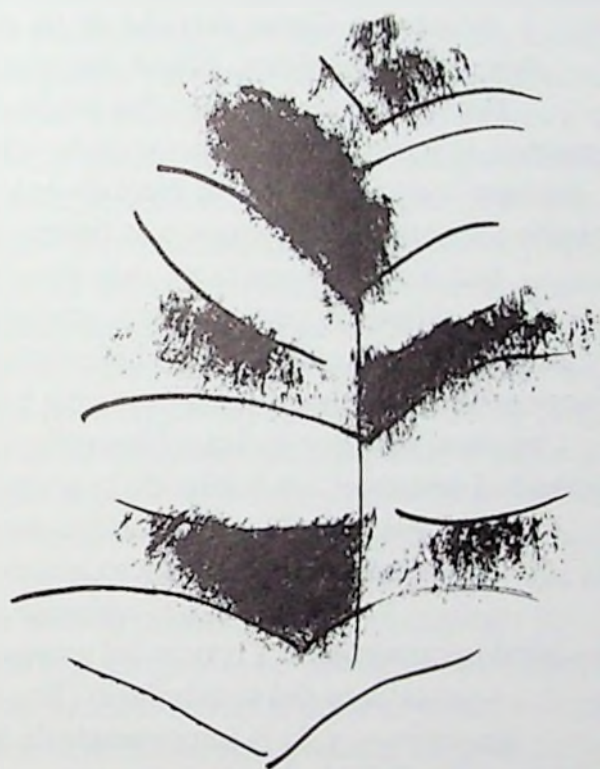

La formación del estudiante de historia como (libre) razonador y como tesista

PEDRO CANALES GUERRERO



Alcarriz 198

Estas breves líneas tienen como finalidad presentar una idea simple —espero que no simplista— que he cosechado en mi relación, aunque sólo haya sido a través de escritos, con algunos maestros. Ello no implica que a quienes llamo maestros estén, o siquiera puedan expresarse, en acuerdo conmigo;

PEDRO CANALES GUERRERO: *Profesor-investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)*

digo esto como una manera de formular algo en lo que voy a insistir: el conocimiento humano es acumulativo, en cuanto que no partimos de cero, en cuanto que es histórico, y en cuanto a que avanza lentamente porque los individuos, excepto los “fuera de serie”, sólo podemos aportar, en el mejor de los casos, briznas de polvo —habrá quien aporte granitos de arena— al conocimiento humano. Así pues, el conocimiento avanza, lenta e incluso azarosa y probabilísticamente; razón de más para no sólo admitir temas nuevos, sino incluso fomentar la libertad de investigación. Querríamos señalar, con Ruggiero Romano, que no sólo no hay obligaciones temáticas, sino que ni siquiera hay obligaciones conceptuales —sean marxianas, weberianas, annalesianas (si esto existe)—, pues los conceptos son sólo herramientas que si bien pueden resultar, como en la técnica, más eficaces o apropiadas unas que otras, uno puede preferir el uso más bien de otras que de unas: si se me permite el símil, alguien puede desarmar un auto con un par de pinzas y dos desarmadores, cuando las armadoras utilizan gran cantidad de herramientas superespecializadas. Por otro lado, me referí a la lentitud del progresivo conocimiento humano para subrayar que no es fácil producir ideas originales: no es original lo que aquí expreso, sólo deseo exponerlo esperando que la lectura y consideración de estas aseveraciones pueda ser productiva para los estudiantes, estudiosos, que gustamos del oficio de historiar.

En primer lugar, deseo formular de una manera simple, y tal vez personal, el objetivo más general pretendido con la formación del estudiante de

historia: la carrera de licenciado en historia sólo pretende continuar con los estudios que ha realizado el candidato desde que ingresó a la primaria, es decir aprender a leer, a razonar y a escribir, aplicado ahora a la realidad histórico-social que reconoce como existente, como cognoscible y comprensible a través de la disciplina histórica. La afirmación anterior tiene, por otro lado, implicaciones tales como que el estudiante haya podido acumular retrasos en alguna o las tres habilidades mencionadas, sobre todo cuando se cree que el área de disciplinas sociales es la menos exigente, la más fácil o la menos importante.

Tal vez esto último de alguna manera sea cierto, al menos por aquello que planteaba alguno de mis maestros. . . “supongamos que los antropólogos y los historiadores desaparecieran de nuestro país (o si hicieran, por ejemplo, huelga indefinida). ¿Pasaría algo? ¿Se notaría su desaparición (o su protesta)?

Pero, aparte esto, ¿es de verdad fácil y poco exigente y poco importante aprender a leer, a razonar, a escribir? Pensando en que ése ha sido el objetivo de toda la instrucción recibida, efectivamente no debiera resultar difícil leer, quiero decir comprender los textos. No debiera tampoco ser difícil afinar nuestra capacidad de razonar, puesto que toda la instrucción precedente se habría o debería haberse centrado en el desarrollo de la habilidad innata de razonar; incluso podríamos decir que lo único que se busca es ejercitar nuestro sentido común, ampliando a la vez que precisando el campo de aplicación. Finalmente, la escritura debiera ser sólo el reflejo de los anteriores aprendizajes: los mejores textos leídos pueden ser el modelo de nuestros escritos y por lo mismo los mejores autores habrán podido enseñarnos a exponer, sencillamente, nuestros propios razonamientos. Así pues, es cierto que debiera ser fácil todo ello. En realidad no lo es tanto, también porque las escuelas favorecen menos el razonamiento, la lectura, el placer de la comprensión, la duda inteligente y preñada o la interrogante fértil, favorecen menos, decía, todo esto de lo que procuran el simple conocimiento de datos (no porque soslayemos la importancia de éstos: son insustituibles). Y a propósito de la discusión en este ámbito sobre la conveniencia (¿clasista?, ¿“liberadora”?) o pertinencia de impartir una enseñanza “crítica” de la historia en primaria y secundaria, debo decir que no estoy convencido de

lo adecuado de impartir dicha enseñanza “crítica”, y ni siquiera de impartir la historia sólo “problematizando”; pero éste es otro asunto para cuyo tratamiento inicial tendríamos que remitirnos al sabio y ecuaníme texto de Don Luis González, sobre la historia patria y matria, en su Oficio de historiar. . . Regresemos al asunto de la mayor facilidad y menor importancia y exigencia implicadas en este oficio.

Así pues, si bien aceptamos discutir sobre la importancia de las humanidades, negamos en absoluto que el desarrollo de esas habilidades —leer, razonar, escribir— pueda ser resultado de poca exigencia, poca disciplina personal, poco trabajo: se trata de habilidades cuyo desarrollo, como toda habilidad, requiere trabajo disciplinado y constante. Como escuché de un maestro en demografía genética, Albert Jacquard: “no hay diferencias en la capacidad intelectual de los humanos, si acaso hay diferencias en la velocidad del razonar”; velocidad que se ejercita, velocidad que puede requerirnos a algunos más tiempo de lectura que a otros, y por tanto más constancia a los primeros, pero no “más inteligencia”. Lo interesante, además, es que el ejercicio mismo de razonar no sólo desarrollaría la propia habilidad de razonar sino que incluso desarrollaría la misma capacidad neuronal, sin hablar de la acumulación de conocimientos. Se sabe, por el contrario, de la importancia vital, respecto a la mencionada velocidad, del estímulo intelectual —fundamentalmente a través del enriquecimiento constante del vocabulario (Bourdieu), del lenguaje—, y de la importancia de la correcta alimentación fisiológica. Ambas cosas son vitales. . . ien la temprana edad!

Por otro lado, ¿sería de verdad poco importante aprender a leer, razonar, comprender y escribir la historia? Ciertamente que de manera un tanto provocadora dijimos que, para el mundo productivo, poco o nada sucedería tras la desaparición de los historiadores, pero también es cierto que esto toca el corazón de los motivos de la historia. Entonces, siguiendo a otro maestro del pensamiento histórico, Rula, también añadiríamos que habría que seguir haciendo historia aunque sólo fuera porque ello no le hace mal a nadie. . . ; en realidad, el autor mencionado justifica tan humanista como magistralmente el trabajo del historiador. Me permito remitir a los lectores a las *Reflexiones sobre*

la historia de ese autor como la mejor manera de responder a la pregunta que abre este párrafo.

Abundaremos sólo en torno a esto con algunas reflexiones que implican al maestro de la Facultad de Historia. Leer, por motivos de historiador, requiere constancia, como ya dijimos, pero también requiere que la comprensión de esas lecturas se confronte ante los maestros —es su función en este punto—, ante los compañeros; no porque el profesor tenga la última palabra: en la discusión científica no hay última palabra, todas son discutibles por definición. Confrontación de la comprensión como una manera de ratificarla, corregirla, o al menos concluir que es discutible.

Quien dice discutible se refiere al razonar, segunda habilidad mencionada, la más importante. En efecto, la historia puede definirse como disciplina científica sólo porque su herramienta es el razonamiento, a través de los conceptos correspondientes a una realidad social histórica. Podríamos incluso decir que aguzando el sentido común, alimentándolo con los conceptos —herramienta de la ciencias sociales— y con los datos pertinentes, podemos construir explicaciones de la realidad social. Empero, para poner en movimiento de manera pertinente nuestro razonar se debe partir, como lo hacen las propias ciencias naturales, de preguntas o problemas importantes o al menos pertinentes. Esta idea también puede leerse en el tan sencillo como lúcido texto de Eco que explica cómo se hace una tesis (sobre todo la primera mitad del capítulo IV). Así pues, si no hay pregunta, no puede haber respuesta: la simple colección de datos no se considera ciencia; tampoco la brillante recopilación de citas por más que sean “autoridades” los citados. Una tesis, un texto, un artículo, un libro, para merceder, digamos, ser discutidos por los especialistas pares, requieren sustentar una idea —no necesariamente nueva, diremos por qué—, sustentar la respuesta a un problema, la respuesta “vieja” a un problema nuevo, la respuesta nueva a un problema viejo, la pregunta nueva a una respuesta vieja. . . Recuérdese que lo más importante de la ciencia no son las respuestas sino las preguntas pertinentes, y tal vez brillantes. Incluso se puede decir que es válido volver a poner a prueba las viejas respuestas a problemas viejos: no olvidar que las conclusiones de las ciencias —por definición de método, que es lo que define lo científico— siempre son hipótesis renovadas. Considero, por ejemplo, que es válida como tesis de

licenciatura volver a revisar la tesis central de un buen libro: valdrá la pena añadir, simplemente, nuevos datos al mismo razonamiento, al tiempo que se pone a prueba la coherencia de dicho razonamiento y la validez de la vieja conclusión: ejercicio de crítica inteligente. Tampoco se escluiría partir de una colección de datos, pero partir en el sentido cronológico, no en el sentido de fundadora pertinencia, pues los datos, sin la pregunta fundadora de que hemos hablado, sin el uso de conceptos pertinentes —conceptos claves, llaves herramienta que hallamos en la lectura de avezados analistas— sólo seguirán siendo colección de hechos, anécdotas más o menos interesantes. . .

Y en todo esto el profesor de la Facultad de Historia es importante, no por los datos que sepa o la bibliografía que conozca, que también es fundamental punto inicial, sino porque motiva la duda —incluso la duda radical, “porque la duda más radical deviene, en efecto, padre del conocimiento”, como magistral y lúcidamente apunta Weber, refiriendo que en la Facultad de Leyes había que admitir el análisis (no valorativo) del discurso anarquista—, alienta la pregunta, no soslaya interrogante alguna sino tras mostrar su no-pertinencia, no ahoga la idea, contrasta y confronta conclusiones, incluidas por supuesto las propias. . .

Así pues, no se requiere una muy nueva idea, ni una muy nueva pregunta, para volver pertinente la búsqueda. Una búsqueda a partir de una pregunta pertinente puede llamarse investigación. . . En cambio, la simple búsqueda de datos o respuestas ya dadas no es investigación sino consulta; digo esto porque está de moda que hasta los niños de primaria reciban por tarea. . . “¡investigar!”

Y hay otra razón, todavía más importante, para insistir en que no se requiere que haya una totalmente innovadora idea para hablar de investigación. Me permito narrarla a manera de anécdota, contada por el maestro Ruggiero Romano, como una forma de insistir que una tesis es “una idea. . . no dos”, una idea discutible, confrontable, sustentable: no recuerdo si se trataba de Lucien Febvre o de Marc Bloch, considerados por el propio Romano como sus maestros, quien gustaba de establecer que en el mundo de los intelectuales había personas excepcionalmente inteligentes y brillantes que producían UNA idea

genial en su vida, personas de la estatura de Marx, Freud. . . ; en seguida había personas muy inteligentes que producían dos, tres ideas a lo largo de su vida; y finalmente, la gente, numerosa, que tiene en promedio una idea “brillante” cada semana. Y abundaba R. Romano: una tesis doctoral debe ser publicable en forma de libro (por reconocida editorial especializada, se entiende); e infiero yo: una tesis de maestría debe poder convertirse en al menos un artículo de una revista con arbitraje serio, y una buena tesis de licenciatura puede convertirse, igualmente, en un artículo publicable.

Así pues, en conclusión de la precedente anécdota, hay que decir que no es fácil producir ideas verdaderamente nuevas, pertinentes y brillantes. No afirmo que no se requiera que haya algo nuevo en una investigación, pues ello también define a la propia investigación: lo nuevo puede ser un dato inserto en un razonamiento pertinente, la forma de abordar el problema, el reordenamiento conceptual de viejos datos o, mínimamente, la reformulación crítica de la exposición. Sin embargo, y por ello mismo, creo que lo más importante para el estudiante de historia es aprender a razonar.

Aprender a razonar distinguiendo, como afirma Weber —cuya importancia olvidamos— juicios de valor de categorías conceptuales. Distinguirlos al menos, digo yo, porque no tienen la misma fuerza constructiva en el proceso de la realidad social que en el proceso del razonar. . . y acaso porque esa fuerza constructiva, de los juicios de valor por un lado y de las categorías conceptuales por otro, tengan efecto inversamente proporcional en uno y otro proceso. En los razonamientos, los conceptos valorativos y los juicios de valor no son discutibles bajo el aserto de verdadero o falso y por ello pueden ser inaceptados por el lector; las categorías conceptuales y los juicios explicativos de los hechos reales sí son discutibles bajo el acerto verdadero o falso, y confrontables con datos que determinarán su verdad o falsedad. En cambio, en la práctica (cabe decir: en el cambio, en la revolución) social, los valores parecen primar sobre las “simples” argumentaciones, pues sustentan (cabe decir: trastocan, revierten) fundadores-juicios-fundadores de valor.

Decíamos que lo más importante para el estudiante de historia, de ciencias sociales, es aprender a razonar: leer sin excluir a autores que razonan o valoran de manera diversa a nosotros y entre sí; interrogarse, porque sin interrogantes la lectura produce menos, por no decir poco, y se torna lenta e incluso ininteresante; leer mucho y de todo porque hoy la historia ha abierto las puertas a problemáticas diversas (en realidad es esto lo que definiría a los Annales) y al menos por ello debe abrir las ventanas a todas las ciencias (y es esto lo que complementa la definición de los Annales de Bloch, Febvre, Braudel), abrir las ventanas a la literatura, abrir los ojos (los sentidos) a la vida cotidiana y a los periódicos de hoy donde también hay preguntas y datos para ayer; releer (fichar: véase la segunda parte del citado capítulo de Eco); discutir con profesores y especialistas del tema y la época; razonar con el problema y las fichas en la mano en búsqueda de la respuesta a la pregunta fundadora; redactar la primera versión para volver a discutir; y, luego, re-escribir.

Se aprende a escribir escribiendo y afrontando —sobre el razonamiento, los datos y la expresión— la crítica (contraejemplos, contraargumentos, valoraciones diversas) del maestro, de los profesores y del lector más sencillo: si éste no entiende, la escritura, probablemente, es deficiente.

El escribir “sólo” consiste en exponer nuestro razonamiento —sujeto-verbo-predicado en oraciones cortas y ordenadas—, razonamiento apoyado en datos, datos histórico-sociales, todos los datos posibles y pertinentes que hayamos definido, no sesgadamente, como fuente primaria. Conste que no soslayo la importancia de las técnicas de investigación (o paleográficas o estadísticas), subrayo que las técnicas son guía que no suple ni la pregunta-idea fundadora de un texto, ni las categorías conceptuales, ni el argumento que se construye por el razonamiento. Las técnicas, aunque ayudan, tampoco hacen desaparecer la angustia ante la página en blanco: en cambio, la pregunta puede volver apasionante la búsqueda e incluso la escritura, reflejo, ejercicio y fruto del razonar —cualidad que nos define como humanos, ejercicio que puede volvernos más humanos •



Zanab