



“La Didáctica de las Ciencias Sociales”



Programas digitales sobre cultura y vida cotidiana para la enseñanza de la Historia en el CCH. 41



La Antropología como disciplina didáctica. 59



La multiculturalidad y la interculturalidad como alternativas para impulsar la paz. 91



Casa del Lago

Índice

TEORÍA Y ANÁLISIS



☞ La enseñanza de la investigación en las ciencias sociales y humanidades, *Fernando Martínez Vázquez y Cinthia Reyes Jiménez.* 7

☞ La narratividad en la enseñanza de la Historia, *Ohtli Lisardo Enríquez González.* 17

☞ La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico, *Claudia Victoria Barón.* 29



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

☞ Programas de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, utilizando los tópicos de cultura y vida cotidiana, *Humberto Domínguez Chávez.* 41



☞ La Antropología como disciplina didáctica,
Raúl Horacio Fernández Linares. 59

☞ Hacia una didáctica de la Historia del México prehispánico
y colonial, *Manuel A. Hermann Lejarazu.* 69

☞ Para construir una Didáctica de la historia,
Laura Rebeca Favela Gavia. 79

SECCIONES LIBRES



Nuestro ilustrador

☞ Explosión de formas. El arte islámico. 87

Problemas del mundo actual

☞ La multiculturalidad y la interculturalidad como alternativas
para impulsar una cultura de la paz, *Jesús Nolasco Nájera.* 91

☞ Aprender historia a través de la educación cívica.
Un estudio de caso en la licenciatura en Ciencias de la
Comunicación en la UABC, *Luis Carlos López Ulloa.* 99

☞ Hacia una ciudad educadora. El carácter pedagógico
de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad,
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza. 107



El arte en las disciplinas sociales

☞ Cómo aprender historia en la casa de las musas,
Miguel Ángel Gallo. 119

☞ El primer desagüe colonial de los lagos de la cuenca de México,
Carlos González Cabello. 133

HistoriAgenda

Tercera época
Núm. 31
(abril-septiembre de 2015)

Director

Jesús Salinas Herrera

Director fundador

Miguel Ángel Gallo

Editora

María Isabel Gracida Juárez

Coordinador de la edición

David Placencia

Consejo editorial

Carmen Calderón Nava
Arturo Delgado González
Miguel Ángel Gallo Tirado
Raquel Patiño Neri
Humberto Ruíz Ocampo
Sergio Valencia Castrejón
Roberto Bermúdez Sánchez
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza
Jesús Antonio García Olivera
Ricardo Martínez González

Diseño gráfico y editorial

Mercedes Olvera Pacheco

Corrección

Carlos Guerrero Ávila
Roberto Ávila Fonseca

Fotografía

José de Jesús Ávila Ramírez

HistoriAgenda, año 24, núm. 31, abril-septiembre de 2015, es una publicación gratuita y semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F., a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur, Circuito Escolar S/N, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F., Tel. 56 22 00 25, correo electrónico <historia_agenda2013@outlook.com>, Editora responsable: María Isabel Gracida Juárez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2014-020710270500-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: solicitud en trámite, Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 16450, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa por imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia núm. 1002, Colonia Portales, Delegación Benito Juárez, CP. 3300, México D.F., Tel. 56 22 00 25, éste número se terminó de imprimir el día 30 de septiembre de 2015, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel cultural de 90 gramos para los interiores y papel couche de 250 gramos para los forros.

La responsabilidad de los trabajos publicados en *HistoriAgenda* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2015© TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *HistoriAgenda*, Dirección General del CCH, 1er. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, tel. 56 22 00 25, <historia_agenda2013@outlook.com>.



Museo Universitario del Chopo



Entrada Casa del Lago

Presentación

No se puede hablar de una didáctica auténtica y propositiva en ninguna área ni disciplina si ésta no tiene efectos en el aprendizaje del alumnado; si no ha mejorado las posibilidades de que las y los estudiantes se conecten con el mundo de la historia, de las ciencias sociales, de una manera más dinámica, más interrogativa y más creativa que consiga relacionarlos con un mundo en donde en múltiples ocasiones se pierden porque el docente no tiene los recursos para hacerse entender en el espacio del salón de clases, en donde las herramientas de aprendizaje se diversifican y se amplían, para conseguir una comunicación más abierta, más dinámica, más interactiva en la que la multiplicidad textual se componga tanto de los tradicionales recursos impresos como de canales visuales, auditivos y digitales que contribuyan a explicar una disciplina con tantas consideraciones abstractas.

Crear itinerarios sencillos de lectura y escritura en el aula de historia puede permitir, en principio, que surjan nuevas propuestas de aproximación al conocimiento de las ciencias sociales añadiendo a lo anterior todos los recursos y herramientas de carácter multimedia que contribuirán de mejor manera al logro de aprendizajes en un alumnado que día a día tiene más posibilidades de conocer y aprender a través de videos, animaciones, presentaciones llenas de imágenes, e in-

cluso el cine, tanto documental como de ficción; los discursos orales y gráficos que componen el sentido de la multimedia son, entre muchos otros recursos, una suma de posibilidades para diseñar secuencias didácticas en las que se pongan de relieve variados procedimientos vinculados a la comprensión lectora y a la producción de análisis e interpretaciones del hecho histórico.

El profesorado en la actualidad debe tener muchas más posibilidades de diseñar en sus aulas mecanismos diversos para que ayude al alumnado a apropiarse de las realidades que habitan los procesos históricos. Auxiliar al alumnado en el aprendizaje de procedimientos diversos para conseguir información adecuada, ética, contrastada, fiel, rigurosa mejora en éste las posibilidades de vincularse con el aprendizaje de manera dinámica.

Enseñar a leer toda clase de discursos, tanto impresos como digitales; icónicos o audiovisuales, ofrece la oportunidad de acercarse al conocimiento y de contribuir a la construcción de éste, una acción que empieza a garantizar la familiaridad del alumnado con los procesos de la información, con la argumentación, con el debate y la comprensión más amplia del mundo. Identificar ideas principales, asociar imágenes a la explicación de un texto o al refuerzo de conceptos, alcanzar un sentido aproximado del tiempo, cuestión por demás compleja en la enseñanza de la historia; establecer el sentido de simultaneidad, de causalidad, de explicación del hecho histórico, entre otros muchos aspectos, contribuye a determinar unidades de tiempo y de espacio de manera más significativa si se acompañan de imágenes, de formas de representación, de miradas del mundo que, aunque sean contradictorias o francamente opuestas orientan la interpretación.

El sentido de las múltiples indagaciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales es facilitar la comprensión del alumnado de manera dinámica en grupos de trabajo colaborativos pero también de forma autónoma y personalizada con el uso de las múltiples herramientas que auxilian en la reconstrucción, e incluso recreación, del pasado. Es, sin duda, obligado que el profesorado se actualice con nuevas maneras de trabajo en el aula para generar no sólo una mayor comprensión de los asuntos de la historia, sino también una mejora en la retención, en la modificación de la atención del alumnado y una apuesta por el carácter activo de éste con una suma de posibilidades de contribuirán a formas de producción del conocimiento escolar en donde el interés y la curiosidad vuelvan a ser protagonistas.

Jesús Salinas Herrera

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades



Leonardo Eguiluz < <http://leonardoeguiluz.com/> >

La enseñanza de la investigación en las ciencias sociales y humanidades

Fernando Martínez Vázquez
Cinthia Reyes Jiménez

Síntesis curricular

Fernando Martínez Vázquez, CCH Naucalpan, profesor de TC Asociado C, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y FES Acatlán, UNAM. Responsable del proyecto INFOCAB La enseñanza de la investigación en el bachillerato; autor de artículos de libros, autor de Ciencias de la Comunicación 1 y 2, Santillana (2014); asesor en la MADEMS Español; Coordinador del diplomado Investigación en comunicación, FES Acatlán, UNAM.

Cinthia Reyes Jiménez, CCH Sur, profesora Asignatura B, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación; ponente en congresos nacionales e internacionales con el tema de Educación: miembro de la Comisión para la revisión y actualización de los programas de Taller de Comunicación en el CCH; autora del libro de texto Ciencias de la Comunicación 2, Santillana (2014) y Entre pizzas y barbechos. Alternativas de Desarrollo local (Enlace).

Recibido: 24-abril-2015

Aprobado: 2-junio-2015

Resumen

Este texto presenta una reflexión acerca del papel que tiene la enseñanza de la investigación en las ciencias sociales y humanidades en el bachillerato. Se hace una revisión de las perspectivas desde las cuales se enseña a investigar y se propone un enfoque desde la visión de las habilidades.

Palabras clave: didáctica; investigación, bachillerato, habilidades, formación para la investigación.

Abstract: This text is a reflection on the role that teaching research has in the Social Sciences and Humanities in high school. It also reviews the perspectives from which it is taught to investigate, and proposes a standpoint from the perspective of skills.

Keywords: Didactic, research, high school, skills, teaching research.



Introducción

El presente texto revisa el papel de la enseñanza de la investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades en el bachillerato y en particular en el Colegio de Ciencias y Humanidades, para lo cual primero se presentan algunos elementos contextuales, se caracteriza a la investigación y se hace una propuesta de modelo para su enseñanza.

El bachillerato y el Colegio de Ciencias y Humanidades

El nivel educativo del bachillerato es considerado como uno de los más importantes debido a los propósitos, funciones y prioridades que se le han asignado (Bazán, 2001):

- Enseñar a pensar.
- Desarrollar en el alumno una mayor capacidad de búsqueda, de contrastación, verificación y expresión.
- Que el alumno logre una autonomía de pensamiento que lo haga reflexivo de la cultura, sus valores y de la orientación que éstos dan a toda su vida.
- Que el alumno construya un horizonte educativo amplio, lo cual implica la reflexión e investigación sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes.
- Que los alumnos sean sujetos que saben por qué saben, es decir, conocedores y responsables de sus opciones cognitivas y de sus decisiones, e inseparablemente, de las razones que las justifican.

- No podrán saber todo de todo, pero sí todo lo que requieren para aprender de todo, cuando saber algo les sea necesario.
- Desarrollarán capacidad para aprender.

Idealmente el bachillerato le debe proporcionar al alumno habilidades que le permitan ser sujeto de su propia cultura. En este nivel se trabaja principalmente con alumnos entre los 15 y 19 años, en proceso de formación de su personalidad e identidad, es un nivel significativo que contribuye –para bien o para mal– en su formación como seres humanos.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) tiene como ejes pedagógicos: *aprender a aprender*, se busca que los alumnos aprendan a adquirir conocimientos por sí mismos, logrando autonomía; *aprender a hacer*, se pretende promover habilidades para operar sobre la realidad y su entorno; y *aprender a ser*, se propone contribuir en la adquisición, formación y orientación de valores humanos, éticos, cívicos y estéticos.

El CCH se concibe como un bachillerato de *Cultura Básica*, por lo que debe proveer a los alumnos de conocimientos y habilidades para su desempeño académico en estudios posteriores, para su vida como ciudadano, en el mundo laboral y, en general, en la convivencia social (Zuñiga, 2005, pp. 9-10). Además es propedéutico y terminal, ya que es un nivel previo al nivel de licenciatura y, para algunos, es el último



Archivo fotográfico CCH

nivel de estudios antes de ingresar al campo laboral. El CCH tiene como aspiración contribuir en la formación de sus egresados con el desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos y valores, entre los cuales están: ser sujetos y actores de su formación y de la cultura de su medio; desarrollar una actitud crítica, propositiva y creativa frente a lo que se aprende y vive; responsabilidad y honestidad; aprender el conocimiento como herramienta para construir otros conocimientos, aprender a aprender y constituirse en sujetos de su cultura y educación (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006, p. 6).

La presencia de la enseñanza de la investigación ha sido una constante en los planes de estudio del CCH desde su fundación. Situación que se presenta en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las asignaturas básicas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV (TLRIID), siendo



Archivo fotográfico CCH

uno de los ejes centrales de TLRIID IV.

En el Área Histórico Social la investigación se señala como un saber indispensable, pues se plantea que los alumnos deben observar, planear y resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar la realidad en la que se encuentran inmersos, las asignaturas de Historia, Filosofía, Ciencias Políticas, Derecho, Geografía, Economía, Antropología y Administración son asignaturas que incluyen en sus actividades didácticas

prácticas relacionadas con la investigación (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006).

De lo anterior se deriva la importancia de reflexionar acerca de la enseñanza de la investigación en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

La investigación

La investigación es una competencia innata relacionada con la inteligencia, la cual se puede desarrollar y perfeccionar, considerando factores como la curiosidad, capacidad de dudar, preguntar y buscar respuestas. Se investiga porque se quiere saber algo, entenderlo, formar patrones de explicaciones que sirvan para predecir el comportamiento de personas y objetos. Pero la investigación también obedece a razones prácticas como es el deseo de crear, diseñar, construir, poner a prueba, en práctica algún objeto, instrumento, sustancia, equipo, etcétera. Es decir, la investigación es *para saber* y *para saber hacer*.

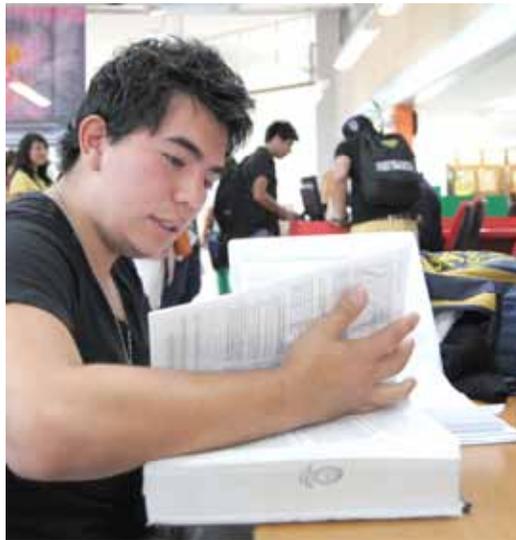
Investigar es una búsqueda deliberada (intencional), organizada (planeada) y accidentada (confrontada a lo incierto o imprevisto) realizada con la finalidad de responder preguntas, ya sea para saber, o bien para saber y hacer. Se busca responder a preguntas porque no se tienen respuestas e interesa encontrarlas, o construirlas, por razones personales, grupales o institucionales. Las investigaciones no necesariamente terminan con una respuesta total o defi-

nitiva, sino con planteamientos que derivan en nuevos cuestionamientos.

El conocimiento creado a través de la investigación, surge, se desarrolla y transforma en un determinado contexto cultural, histórico y espacial. Investigar no es un hecho aislado, corresponde a un conjunto de circunstancias que posibilitan la producción de conocimiento, favoreciendo la importancia que se le otorga, así como los parámetros desde los que se les interpretará, el momento histórico en el que se ubican responde a las formas de pensar de cada época.

La investigación es un aprendizaje transversal, que se adquiere en la práctica y que atraviesa los saberes que se adquieren a lo largo de la formación académica. De lo anterior se deriva la concepción de *formación para la investigación*, entendida como el desarrollo de potencialidades, transformación de capacidades vinculadas con la apropiación del saber, el desarrollo de competencias y habilidades (Palazuelos, 2008, p. 5). La investigación es una práctica que permite al estudiante ser actor de su propio aprendizaje, autogestor de un conocimiento útil para toda su vida, por lo que se requiere que se le considere como un eje educativo.

Bajo esta idea, la investigación es un conocimiento útil e indispensable para la educación en nuestros tiempos, pues permite aprender a dudar, a preguntar, indagar y explorar, pasar de las dudas al conocimiento, de las preguntas a las respuestas. Su importancia en la en-



Archivo fotográfico CCH

señanza de las Ciencias Sociales y Humanidades es central en el bachillerato universitario.

Las miradas a la investigación

Diversos autores han estudiado la forma en que se enseña a investigar, de lo anterior podemos identificar tres perspectivas: *clásica*, *práctica* y *basada en habilidades* (De Ibarrola, 1989).

La *perspectiva clásica* se basa en una concepción didáctica teórico-expositiva, en ella el profesor es un transmisor unidireccional de los conocimientos –fundamentalmente conceptuales– que el alumno deberá memorizar. Se enseña a investigar planteando una serie de pasos de manera rígida. Bajo esta concepción se reducen las posibilidades de mostrar a la investigación como un proceso con errores, ajustes, retrocesos y desvíos.

Podemos detectar algunos inconvenientes en esta perspectiva: a) quienes



Archivo fotográfico CCH

enseñan a investigar no poseen experiencia en lo que enseñan, b) se aprende la teoría de la investigación, pero sin tener la dimensión práctica. Aunado a lo anterior está la descontextualización, pues se enseña a investigar como un procedimiento aséptico, ajeno a los contextos personales, sociales e históricos en los que se desarrollan los descubrimientos, de ahí que exista una percepción de la investigación como un proceso complejo, inhumano y desligado de las ciencias sociales.¹

¹ Durante la realización del 1er y 2º Coloquio *La enseñanza de la investigación en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, realizada en el Consejo Académico del Bachillerato y Secretaría Académica del CCH respectivamente, en 2009 y 2011 se reflexionó acerca de las distintas formas en que se enseña a investigar en el CCH, de lo cual se derivó que la que predomina es la que en este trabajo denominamos

La enseñanza de la investigación se ha enmarcado predominantemente en una lógica experimental, desplazando a un segundo plano a las ciencias sociales y humanidades, lo cual reproduce una situación que Raúl Fuentes Navarro a denominado de *marginalidad* (Fuentes, 2001), pues en nuestro país la investigación no ocupa un lugar primordial en las políticas gubernamentales, en el caso de las ciencias sociales y humanidades se les relega priorizando a las llamadas *ciencias exactas* y la producción tecnológica.

Otra perspectiva es la de Ricardo Sánchez Puentes quien concibe a la investigación como una *práctica*, cuyo ejercicio demanda ciertos conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes, susceptibles de ser adquiridos y/o desarrollados por el individuo, y un quehacer académico consistente en promover y facilitar el acceso a ellos. Sánchez propone dos elementos fundamentales: la dimensión teórica y la práctica, la primera compuesta por la constelación conceptual en la que se ubica la teoría del aprendizaje y del conocimiento científico y, la segunda, relacionada con el aspecto práctico que conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 1995, p. 25).

Respecto a la puesta en escena del proceso enseñanza-aprendizaje de la investigación, el autor establece que más que un escenario áulico diseñado para hablar de investigación, éste se debe concebir como un taller, un lugar en el perspectiva clásica.

que se practica, elabora y reelabora el conocimiento sobre determinada realidad social.

Dentro de esta propuesta, el docente debe desarrollar el papel de guía-tutor. Se trata de ser no sólo un sujeto que forma, sino un investigador activo que reflexiona constantemente sobre su propia práctica de producción científica y saber enseñar a investigar (Sánchez, 1995, p. 29). Lo que le permitirá proporcionar al estudiante su conocimiento adquirido a lo largo de su experiencia.

Para Sánchez no hay recetas para que los estudiantes construyan bases sólidas respecto al ser-hacer de la investigación, pero plantea posibilidades que puedan orientar en su camino hacia la enseñanza de la investigación.

Tercer modelo y propuesta

Una vez planteado lo anterior se propone la perspectiva de *formación para la investigación* en Ciencias Sociales y Humanidades desde la concepción de las habilidades planteadas por Guadalupe Moreno Boyardo en varios de sus escritos.

Por formación para la investigación se entiende: “un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los

El CCH se ha caracterizado por la enseñanza de la investigación desde el enfoque comunicativo en el cual predomina la dimensión textual y las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar, complementar dichas habilidades es muy importante, pues, como se ha explicado, permite al alumno ampliar sus horizontes y desarrollarse como un sujeto crítico.

conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (Moreno, 2005, p. 2).

La idea de la que se parte es trabajar sobre un conjunto de elementos que integren un modelo para la enseñanza de la investigación al nivel medio superior y superior, particularmente en el área de humanidades y ciencias sociales.

La propuesta se plantea desde el desarrollo de la capacidad de búsqueda de conocimiento: leer, escribir, pensar, imaginar, recopilar información, reflexionar y tomar decisiones; se entenderá a la investigación como un aprendizaje transversal que dialogue con las diferentes asignaturas de los programas curriculares, desde una perspectiva holística y sistémica que relaciona el todo con las partes de manera interdisciplinaria. Se parte de pensar a la investigación como una forma de construcción de conocimiento *para saber y saber hacer*, como un conjunto de saberes y competencias que permitan configurar conocimiento a partir de la selección de opcio-



Leonardo Eguiluz <leonardoeguiluz.com/>

nes y la puesta en marcha de habilidades y destrezas.

Es decir, se debe promover en el alumno la curiosidad, interrogación, lectura, escritura y las habilidades para la búsqueda de información, capacidad de análisis e interpretación; fomentando la visión de complejidad, incertidumbre y estrategia, estableciendo que la investigación es un elemento central en la toma de decisiones.

En el CCH se ha caracterizado por la enseñanza de la investigación desde el enfoque comunicativo en el cual predomina la dimensión textual y las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar, complementar dichas habilidades es muy importante, pues, como se ha explicado, permite al alumno ampliar sus ho-

rizontes y desarrollarse como un sujeto crítico. Planteamos esta idea siguiendo las palabras de Paulo Freire:

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente [...]”.(Freire, 2004, pp. 104-105)

Conclusión

La enseñanza de la investigación debe ser uno de los ejes rectores de las reflexiones que enmarquen la didáctica de las Ciencias Sociales y Humanidades en el bachillerato y en la educación superior.

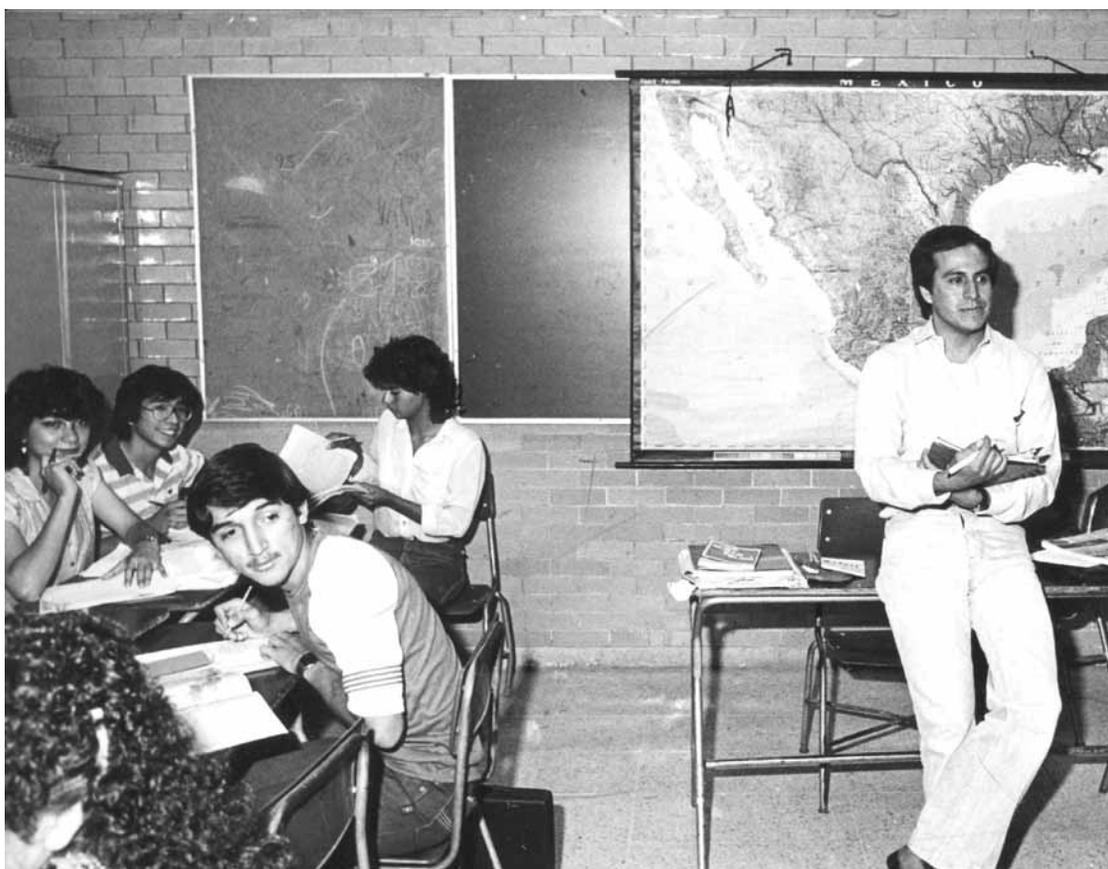
El CCH se ha caracterizado por impulsar la investigación entre sus alumnos, retomar este camino y fortalecerlo es una de las necesidades que nos apremian. Una sólida formación en el campo de la investigación permitirá contribuir a educar mejores ciudadanos que enfrenten los contextos de incertidumbre social, política, económica y cultural que vivimos actualmente. Dotar a los alumnos de habilidades para la investigación es continuar una tradición en el bachillerato que se ha construido históricamente en el CCH y que ha caracterizado a sus egresados y el modelo educativo que promueve, lo que beneficiará su ingreso a la educación superior, y les permitirá enfrentar de mejor forma los diversos retos que implica su formación, pero sobre todo la autoformación: aprender a aprender.

Lo anterior implica también que los profesores debamos actualizarnos y construir andamios entre los aprendizajes y contenidos de las asignaturas y la promoción de habilidades, trabajar sobre instrumentaciones didácticas, organizar encuentros, coloquios, cursos y publicaciones que redimensionen a la investigación.

Referencias

- Bazán, J. de J. (2001), Horizontes actuales de la educación media superior. En *Educación media superior. Aportes*. (Volumen I). México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Carmona, C. (2005), *Orientación y sentido de las áreas. Los retos de la enseñanza de la lengua en el futuro inmediato* (Documento de trabajo), México, UNAM.
- De Ibarrola, M. (1989, octubre), La formación de investigadores en México. En *Revista Universidad Futura*, 3 (1).
- Díaz, A. (1993), Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión. En *Cuadernos del CESU*, núm. 31, México, UNAM.
- Díaz, F. y Rigo, M. A. (2000), Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle Flores (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario*, México, UNAM.
- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991), *La formación del científico en México*, México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina, Siglo XXI.
- Fuentes, R. (2001), *Comunicación, utopía y aprendizaje. Propuestas de interpretación y acción 1980-1996*, México, ITESO.
- Lloréns, L. y Castro, M. L. (2008), *Didáctica de la investigación*, México, Universidad de Baja California, M. A. Porrúa.
- Martínez, F. (1991), *El oficio del investigador educativo*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, M. G. (2011), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2005), Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. En *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (1), pp. 520-540.
- Nisbet, J. (1992), Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En Monereo, C. (comp.), *Enseñar a pensar a*

-
- través del currículum escolar. (Ponencia de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje)*, España, Casals.
- Palazuelos, J. de D. (2008), *Educarse para educar*. En Llórens y Castro, *Didáctica de la investigación*, Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial.
- Reyes, R. (1993, mayo), *La investigación y la formación en las escuelas normales*. En *Cero en Conducta*, 33-34 (8).
- Rojas, R. (1992), *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, México, Plaza y Valdez.
- Sánchez, R. (1987), *El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH*. En *Cuadernos del CESU*, núm. 6, México, UNAM.
- Sánchez, R. (1991), *Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior*. En *Cuadernos del CESU*, núm. 25, México, UNAM.
- Sánchez, R. (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, México, CESU-ANUIES.
- Sánchez, V. (2001), *El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes*. En *Educación media superior. Aportes*, (Volumen I), México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Terán, R. (2001), *Los desafíos de la enseñanza media superior*. En *Educación media superior. Aportes*, (Volumen I). México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Terán, R. (2006), *Plan General de Desarrollo de Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades.



Archivo fotográfico CCH

La narratividad en la enseñanza de la Historia

Ohtli Lisardo Enríquez González

Síntesis curricular

Licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana, Maestro en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se ha desempeñado como profesor en los niveles de Educación Básica, Media Superior y Licenciatura. Ha escrito diversos artículos sobre historia cultural en el Estado de Veracruz.

Resumen

El presente escrito aspira a concientizar al lector sobre la necesidad de replantear la enseñanza de la Historia en Educación Media Superior a partir de las formas narrativas identificadas por el historiador norteamericano Hayden White en el discurso historiográfico del siglo XIX. Dicha alternativa pretende auxiliar el trabajo en el aula centrándose en la labor docente y su reflexión sobre la significación de la Historia.

Recibido: 20-abril-2014

Aprobado: 26-mayo-2014

Palabras clave: Historia, enseñanza, narrativa, trama.

Abstract

In this writing is intended to raise awareness the reader on the need to restate the History education in High School from the narrative forms identified by the North American Hayden White in the historiography dicourse of the XIXth century. The above mentioned alternative tries to help the work in the classroom centring on the teaching work and its reflection on the signigance of the History.

Keywords: History, Teaching, narrative, plot.



A contracorriente

La asignatura de Historia en Educación Básica y Media Superior es un área de conocimiento relegada curricularmente y en ciertos casos, hasta despreciada. Quizás el poco pragmatismo aparente le resta validez, no sólo como parte de un imaginario colectivo, sino en los mismos planes y programas nacionales que gradualmente parecen desplazar su interés. Actualmente priva el desarrollo de competencias tan necesarias para la reproducción de un esquema capitalista ávido de mano de obra sumida en un sinsentido de las cosas, en un desconocimiento hasta de la propia existencia humana. Como analiza Francois Audigier (2002), hoy en día se vive un inquietante y lento desinterés por estudiar la historia, con lo cual poco a poco parecen abandonarse las conciencias de los hombres.

En este contexto la enseñanza de la historia cobra vital trascendencia, pues es un conocimiento científico que, a partir de su incesante y acuciosa investigación, otorga una identidad a los pueblos en este complejo proceso de mundialización –mejor dicho *Americanización*- y mantiene vigente una memoria colectiva de los acontecimientos, procesos y actores sociales que definen el presente de nuestros Estados-nación.

Independientemente de los obstáculos impuestos por el entorno económico y político, la limitada preparación de los profesionales de la educación a cargo de la impartición de esta asignatura se ha convertido en uno de los principales impedimentos por el cual el conocimiento del pasado se subestima. Así, los profesores deben centrar la atención en las formas de enseñar historia, problema inherente a la comprensión, gusto y revaloración de este conocimiento por parte de los estudiantes, futuros ciudadanos. Como bien señala Joaquín Prats (2000), hay dos tipos de problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la historia: por un lado se encuentran los factores contextuales como la visión social de la historia, los objetos his-

tóricos tradicionales, la organización de temas, recursos historiográficos, currículo, utilización política y formación del profesorado. Por otro lado se encuentran los elementos ligados a la propia naturaleza de la historia, a saber: información abstracta, relativismo conceptual, cronología, causalidad, hermenéutica de hechos, etcétera.

La propuesta de Prats consiste en abandonar los modelos clásicos de trabajo e innovar la didáctica. Sin embargo, el principal reto será incorporar en los planes y programas los aspectos propios ligados a la naturaleza de la historia, mismos que han sido soslayados en relación con el mismo niño y joven en formación. Sin embargo, pareciera que en los últimos años sólo se ha realizado un desplazamiento en los métodos. De la técnica memorística en la que se transmiten unidireccionalmente verdades absolutas a un esquema cuya principal distinción es la amplia gama de estrategias para la representación de información (esencialmente mapas cognitivos), la consulta de fuentes de primera mano y escenificaciones que reproducen los contenidos del programa.

Una propuesta para motivar en el estudiante (particularmente de Educación Media Superior) el desarrollo de un pensamiento histórico capaz de explicar el comportamiento humano en el tiempo y fomentar en él una conciencia de sí mismo y su sociedad es el enfoque narrativo en la enseñanza de la historia. En la educación contemporánea es indiscu-

tible el empleo de medios electrónicos, el trabajo por proyectos y la resolución de problemas de forma colaborativa para lograr los objetivos curriculares. En fin, es menester desplegar las competencias para la vida, centradas en la construcción de los aprendizajes por parte del alumno y proscribiendo la presencia del docente. Con el enfoque narrativo se afirma su carácter irremplazable, más allá de su máscara de orientador o facilitador de procesos. Ahora más que nunca debe comprometerse y responsabilizarse de su papel como mediador entre experiencias de un mundo a familiarizar y seres humanos en formación. Por otro lado se aspira a fomentar el desarrollo de la redacción en los alumnos, operación que implica la puesta en marcha de una serie de habilidades de procesamiento de información. Así, los estudiantes serán los autores de sus propias narraciones históricas.

Narración y comprensión de la realidad

A partir de la década de 1970 surgió una preocupación por la forma de narrar las historias, su principal influencia provino del giro lingüístico aplicado a la historiografía: *Giro historiográfico* según Alfonso Mendiola (2000). Dicha tendencia se preocupa por crear narraciones creíbles que demuestren las características con las que fue elaborado el relato, haciendo evidente el lugar de su producción. Este enfoque formalista plantea el problema del lenguaje, deja



Archivo fotográfico CCH

atrás el descubrimiento de lo ocurrido (y por ende verdadero) para dar paso a su reconstrucción. Recrea un posible pasado y configura una imagen a partir de la estructuración del cuadro coherente de las secuencias del pasado por medio del análisis a las fuentes. Al repensar el pasado, éste comúnmente es orientado hacia una determinada perspectiva y bajo un interés particular (consciente o no). De tal suerte, la tarea del profesor es relacionar al estudiante con todo ese conjunto de acontecimientos y procesos para encontrar su similitud desde un cierto tipo de relato. Precisamente el sentido determinará el tipo de historia que se quiere externalar, lo cual se logra a partir de la traza con que se elaborará el relato. Siguiendo al norteamericano Hayden White, el relato histórico necesariamente posee un tipo de ficción para hacer asimilable un acontecimiento pretérito y, además, con un significado concebible. De esta manera se puede tramar

un acontecimiento de diversas maneras sin afectar la estructura cronológica con base en variaciones y mezclas dentro de la narración.

Para White (1994, p. 11) “ha habido un rechazo para considerar a las narraciones históricas con lo que son más de manera manifiesta: ficciones verbales cuyo contenido es tanto inventado como encontrado, y cuyas formas tienen más en común con sus contrapartes en la literatura que con las de la ciencia”. Desde esta perspectiva, en la reconstrucción histórica va implícito el uso de la imaginación para dar significado a los documentos, la narración histórica contiene tintes literarios, mezcla de imaginación y memoria. Con esto tenemos que el pasado histórico cambia, de acuerdo al análisis del pensamiento que siempre es alegórico en relación con el discurso que utiliza. En la historia narrativa es necesario organizar los acontecimientos y estructurarlos en una trama específica para su comprensión, según la forma en que se quiera contar la historia y el significado que se pretenda hacer llegar al interlocutor. La preocupación central recae en aumentar nuestra comprensión del ser, su contexto y sus circunstancias en el tiempo.

Partiendo de este presupuesto, el carácter narrativo en la enseñanza busca la asimilación sencilla de la realidad (en su indisociable relación presente-pasado-presente) por figuras o alegorías. Imágenes elaboradas sobre la base de metáforas que tienen como fin sig-

nificar de forma diferente (simbólica) a la enunciación común de palabras. Esta forma de comprensión traslada el significado de un discurso hacia el referente cultural del pensamiento, social o individual. Con ello, lo expresado se basa en lo interpretado por un efecto de familiarización inmerso en los símbolos. Estas figuras conducen a verdades o falsedades acerca del mundo de manera muy parecida a como lo hace el lenguaje más común, aunque el cuerpo del mensaje se organice bajo un esquema en apariencia más excéntrico. Aspecto prejuiciado por la perspectiva positivista, la cual ve con desencanto el empleo de un relato figurativo como producto de un trabajo científico.

Al respecto, Hayden White (1992, p. 63) menciona, “en la medida que la narrativa histórica dota a conjuntos de acontecimientos reales del tipo de significados que por lo demás sólo se halla en el mito y la literatura, está justificado considerarla como un producto de *allegoresis*”. La *allegoresis* refuerza la asimilación del discurso histórico pues proporciona un referente único de la cultura que llega directo al pensamiento. De este modo, estas alegorías son verdaderas y relativas a hechos reales, producto de un juicio, no de una conclusión. Principalmente por la caracterización de los hechos reales que, de acuerdo con nuestro código cultural, son entendidos dentro los géneros de figuración literaria, pero bajo el carácter de hechos históricos.

La narrativa tiene en la trama su

mayor virtud, pues se estructura mediante la selección y eliminación de dispositivos, ya sean temporales o espaciales. Las narraciones inician y concluyen, poseen un cierre que en su conjunto se comprende gracias a la llamada repetición. Mecanismo mediante el cual el final se entiende en la globalidad de los episodios. El análisis trenza la imaginación y la memoria, propiciando el tránsito de la intratemporalidad a la historicidad. Un rechazo a la validez de esta prefabricación es traducible como una negación al significado de la historicidad de las sociedades. Esta inicia cuando, parafraseando a Paul Ricoeur, se reconoce la temporalidad más allá de la serialidad en relatos vividos que funcionan como inauguraciones, transiciones y conclusiones de procesos con significado por su estructura en tramas.

¿De qué otro modo puede ser representada la experiencia humana de la historicidad sino es por la forma narrativa? Aquí se describe literalmente lo sucedido y sugiere figurativamente que estos acontecimientos tienen tanto orden como sentido. Representa la realidad como es entendida y se evoca, en vez de calcularla obtusamente. Toma como referente último al tiempo hablando indirectamente de él, al igual que otros tipos de relatos que se ocupan de las acciones humanas en el tiempo. Por defecto los mismos acontecimientos históricos son simbólicos, porque los actores sociales buscan, de forma más o menos autoconsciente, dotar al mundo que habi-

tan de símbolos y significados. En sus acciones ya va encarnada la palabra, la compleja labor del docente-historiador reside en representarla.

La enseñanza de la Historia en Educación Media Superior mediante figuras narrativas.

La narrativa histórica adopta un carácter dinámico y fluido que no se limita a reducir o determinar causas, pues expande los distintos puntos de vista a una forma de representación. Hace más inteligibles procesos complejos considerando a diversos actores sociales en un contexto determinado y reconstruyendo posibles pasados con ayuda de la imaginación. La que de facto ya es imbuida por el profesor y se expande por increíbles rumbos en el estudiante interlocutor. El joven alumno de Educación Media Superior ya posee las habilidades cognitivas, conoce las convenciones sociales básicas y cuenta con un criterio de sí mismo y el mundo. Por consiguiente, consideramos es capaz de identificar la trama que subyace en un discurso histórico. De acuerdo con el provocador texto *Metahistoria*, publicado por el norteamericano Hayden White en 1973, un relato histórico puede tramarse como romance, tragedia, comedia o sátira, aunque también pueden existir otros como la épica. Esto lo observa al realizar un estudio sobre los discursos historiográficos del siglo XIX y de ninguna manera lo propone para la comprensión del siglo XX o con fines

didácticos. La intención de este trabajo es plantear el empleo de estos géneros literarios como una forma de trabajar la comprensión del pasado mediante la escritura de esos relatos y su oralidad. A continuación se presentan las características generales de cada relato.

Siguiendo la visión expuesta en *Metahistoria*, “el romance es fundamentalmente un drama de autoidentificación simbolizado por la trascendencia del héroe del mundo de la experiencia, su victoria sobre éste y su liberación final de ese mundo” (White, 1992, p. 20). Entendido así el pasado, el personaje central es artífice de su éxito sobre las contingencias que el marco contextual impone sobre sí y las trasciende. Es autorreflexivo y dueño de sus actos, germen de transformaciones revolucionarias.

Por otro lado, “la sátira es un drama de desgarramiento, un drama dominado por el temor de que finalmente el hombre sea el prisionero del mundo antes que su amo.” (White, 1992, p. 20). En completa oposición al romance, la sátira evidencia la finitud del hombre y restringe la ilusión, asume en forma irónica que las cosas son así, exhibiendo la mediocridad de la existencia humana. Es una derrota absoluta.

En cuanto a la comedia, “se mantiene la esperanza de un triunfo provisional del hombre sobre su mundo por medio de la perspectiva de ocasionales reconciliaciones festivas de las fuerzas en juego en los mundos social y natural.” (White, 1992, p. 20). A partir de tal

referencia, estos escritos hablan sobre la transformación en pequeñas coyunturas. Fugaces acontecimientos a la luz de los cuales la sociedad se reconcilia entres sí, a pesar de las diferencias, intereses y proyectos. Al final, la bondad del hombre prevalece. Pero como el devenir se mantiene en constante tensión, la victoria es episódica, parcial, de bajo impacto.

Finalmente, en la tragedia

“Hay intimaciones de estados de división entre hombres más terribles que el que incitó el *agón* trágico al comienzo del drama. Sin embargo, la caída del protagonista y la conmoción del mundo en que habita que ocurren al final de la obra trágica no son vistas como totalmente amenazantes para quienes sobreviven a la prueba agónica. Para los espectadores de la contienda ha habido una ganancia de conciencia.” (White, 1992, p. 20)

El consuelo que otorga el relato trágico recae en mostrar al hombre esforzado que entregó hasta el último aliento por lograr su objetivo. Una cálida resignación ante las posibilidades que el mundo ofrece, demarcando claramente límites estructurales que no nos son ajenos. No es un completo fracaso, es una toma de conciencia sobre las áreas de oportunidad del actor social.

Inicialmente se propone que el docente sea quien realice esta actividad para ejemplificar a los alumnos la forma de crear una narración histórica y poste-

riormente ellos realicen tal actividad reflexiva. Para cumplirlo se deben tramar los contenidos históricos según algún género narrativo de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Identificar un problema contemporáneo que se relacione directamente con la cotidianidad del estudiante.
- Realizar una investigación seria en libros especializados y fuentes de primera mano sobre los personajes principales y sus acciones durante el periodo estudiado, además de caracterizar la vida de la época, usos y costumbres.
- Valorar y establecer los acontecimientos centrales a destacar, sus variables, interrelación, su desarrollo y consecuencias.
- Formular y comprobar hipótesis sobre las causas y conexiones de los hechos históricos con las esferas económica, política, social, cultural, etcétera en periodos de tiempo determinados.
- Elegir de forma consciente y justificada una trama para estructurar y significar el relato. Originalmente se propone el empleo de las tramas identificadas por White según la adecuación que se pueda dar a los hechos y personajes de un periodo particular.
- Contar (de forma oral o escrita) la experiencia del pasado bajo un hilo conductor.

Finalmente, se espera que sea el mismo alumno quien pueda tramar esa realidad de forma colectiva o individual. Al lograr explicar el devenir de un actor social en un contexto determinado, la comprensión del pasado puede ser más profunda. Sobre todo porque al momento en que el estudiante redacte una narración histórica desarrollará su capacidad de ubicarse espacialmente, organizar el tiempo, establecer inferencias deductivas e inductivas, analogías entre su cultura presente y occidental con respecto al sistema de valores, costumbres y tradiciones de otras sociedades. De igual forma se abre un espacio para la abstracción de los comportamientos y formas de pensar del ser humano en el tiempo, independientemente del mismo ejercicio de redacción que implica el correcto uso de la gramática y ortografía. ¿Cómo realizar esta operación declarativa y simbólica a la vez? Un ejemplo puede aclarar el panorama.

Un personaje enigmático en la historia y cultura popular mexicana contemporánea es Emiliano Zapata. En gran parte la imagen que se tiene de él fue creada por el clásico de la historiografía mexicana *Zapata y la Revolución mexicana*, de John Womack (2004). Siguiendo el modelo propuesto por White, en esta obra se puede encontrar el desarrollo de una trama trágica. La narración presenta una serie de gloriosas batallas, sitios y personajes ilustres con apariencia fatal que provocan compasión y espanto, llevando al lector a considerar el

enigma del destino humano. La pugna entre libertad y necesidad termina generalmente en un desenlace funesto. Promesas incumplidas, logros militares al interior del Estado de Morelos, entradas triunfales a la Ciudad de México, amargas derrotas, acuerdos fallidos, trampas, peligrosas relaciones políticas y, en el clímax del relato mismo, una traición y la muerte del héroe son los principales elementos. Como resultado, el escenario permanece dolorosamente estático, como si no hubiera pasado nada. El saldo final: miles de muertos, propiedades perdidas y el rezago del paraje mexicano ante la acelerada urbanización y modernización, a la cual los campesinos morelenses, como muchos otros en el país, se resisten.

La forma en que es caracterizado Zapata para la tragedia es la de un hombre duro, antipático, taciturno, desconfiado y de carácter fuerte, pero leal a sus firmes principios. Inquebrantable hasta su misma muerte, su legado es posterior. Hoy Zapata se mantiene como símbolo de lucha contra las injusticias estatales y liberales, defensor de las causas marginales e indígenas en particular. La trama en este caso sirve para representar una vida, una lucha ante la tiranía inserta en un proceso de transformación mundial. El estudiante debe ejercitar este análisis y atreverse a plasmar su visión y sentido común entendiendo la naturaleza de las instituciones, los grupos y sus mentalidades, sustituyendo el sentido oficialista por su propio sentido.

Como se puede observar, la historia adquiere un carácter ciceroniano como maestra de la vida, regresando a su génesis existencial. No como la historia de bronce cuestionada por Luis González (1994) en la que se emulen las acciones de seres supremos o sea un discurso al servicio del gobierno. Más allá del embellecimiento artístico y el empleo de seductoras analogías, la trama pretende ser un vehículo para comprender un estado de cosas y caracterizar de forma humana una realidad que desde un pupitre, con una serie de necesidades y preocupaciones, parece tan lejana y extraña.

La enseñanza de la historia replanteada desde sí misma.

Lo expuesto es sólo un somero acercamiento a la labor del docente de la asignatura de Historia y una forma de superar los retos de un mundo cambiante expuesto a los embates de la economía de mercado y la masificación de la información. La reflexión sigue en proceso, pues ningún modelo es universal y depende del contexto en el cual se sitúe la enseñanza. Lo invariable recae en el amor e interés por el pasado propio que la historia dimensiona. Para que el adolescente y joven encuentre atractivo el estudio del pasado, deben ser primero los profesores quienes modifiquen su concepción de la disciplina histórica y sus variantes, más allá de fechas y nombres impasibles. Esto se cumplirá cuando la didáctica de la historia mantenga de forma constante la



Archivo fotográfico CCH

reflexión y el debate sobre la epistemología de la Historia y se tome conciencia de los paradigmas historiográficos subyacentes en la enseñanza y el aprendizaje de este conocimiento.

Por otro lado es necesario resaltar cómo a partir del lenguaje reconstruimos la ubicación de uno de los posibles pasados que denominamos hecho histórico. Retomando la postura de Michel de Certeau (1995), la exposición de lo real no debe constituirse en una especie de Secreto Divino limitado a la narratividad de unos cuantos que poseen tal revelación. Por tanto, el enfoque constructivista tan perseguido no se verá reflejado propiamente en la disposición del aula, los compañeros de trabajo o las estrategias procedimentales, sino en la reformulación y resignificación de los contenidos propios a analizar. Incorporando en ellos un sentido consciente y explícito que otorgue el andamiaje



Archivo fotográfico CCH

necesario para caracterizar problemas, estructuras, ciclos o acontecimientos en relación con nuestro hacer presente y cotidiano. Por otro lado, al reconstruir el relato histórico debe explicitarse la posición que uno sostiene, dando un tono objetivo al hecho planteado. Esta no pretende ser una crónica habitual y el profesor no debe reducirse a una especie de cuenta-cuentos. Sin duda esta propuesta implica un gran rigor científico e investigativo, literario y de reflexión intelectual.

El ser humano es un narrador nato y a partir del relato ha transmitido generacionalmente los rasgos estructurales de su sociedad y los modos en que la concibe. En las últimas décadas la verbalización de la realidad ha reñido con la cultura de la imagen, la cual se consagra como referente de verdad gracias al incesante bombardeo mediático. La seducción del presentismo, del aquí y aho-

ra, nos aleja de la necesaria comprensión del pasado. La construcción de cadenas causales y procesos multifactoriales pierden valor frente a una yuxtaposición de datos que economizan los procesos de pensamiento. Frente a este escenario, se pretende recuperar el carácter narrativo de la sociedad para estimular un proceso reflexivo en los estudiantes, asimilando el devenir colectivo como producto de las motivaciones humanas. La representación histórica así entendida, se apoya en el carácter literario que permite la apropiación del otro en un mundo que ya no existe, pero que de algún modo pervive en nosotros. Los símbolos que se hallen en un género de ficción crean un sentido diferente, pero paralelo del discurso declarativo.

Al construir un relato histórico bajo esta propuesta, el cómo es necesariamente antecedido por el por qué y el para qué mediante un riguroso proceso de selección de la información e identificación de valores que antepongan la libertad, la justicia, la democracia y la inclusión sobre los valores instrumentales. Como se ha mencionado, la narración distingue la experiencia humana y su historicidad. Siguiendo la tesis central de *Tiempo y Narración* propuesta por Paul Ricoeur y expresada por Luis Vergara, “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo y la narración alcanza su plena significación al constituirse en una condición de la existencia temporal” (Vergara, 2006, p. 41). Por eso esta forma de

enseñanza globalmente representa un tiempo histórico donde el acto pretérito, la palabra y la comprensión son uno mismo.

REFERENCIAS:

- Audigier, F. (2002), Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación* [en línea] 1, p. 3-16. Recuperado junio 15, 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500407>
- Burke, P. (1993), Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En Burke, P. (Ed.) *Formas de hacer la historia*, Madrid, Alianza Editorial.
- De Certeau, M. (1995), Historia, ciencia y ficción. En Chinchilla, P. *Historia y Psicoanálisis*, México, Universidad Iberoamericana.
- González, L. (1994), De la múltiple utilización de la historia. En Pereyra, C. (Ed.), *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI.
- Mendiola, A. (2000), El giro historiográfico: La observación de observaciones del pasado. En *Historia y Grafía*, Núm. 15, México, Universidad Iberoamericana.
- Pagès, J. (2003, octubre), Ciudadanía y enseñanza de la historia. En *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1 (1), pp. 11-42. Recuperado junio 10, 2015 de: <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>
- Prats, J. (2000), Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. En *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*. 5(1) Recuperado mayo 28, 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200505>
- Vergara, L. (2006), *Paul Ricoeur para historiadores*, México, Universidad Iberoamericana-Plaza y Valdés editores.
- White, H. (1992), *El contenido de la forma*, Barcelona, Paidós.
- White, H. (1992), *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- White, H. (1994), El texto historiográfico como artefacto literario. En *Historia y Grafía*, Núm 2, México, Universidad Iberoamericana.
- Womack, J. (2004) *Zapata y la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI.



Pieza Centro Cultural Tlatelolco



Museo de las Constituciones

La enseñanza de la historia para la formación del pensamiento histórico

Claudia Victoria Barón

Síntesis curricular

Maestra en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana. En 2013 recibió la Mención Académica por la tesis titulada *La historia y el civismo en la construcción de la patria*. Un libro de texto único y gratuito. Su línea de interés es la enseñanza de la historia en la educación básica vista a través del enfoque etnográfico. En la actualidad cursa el doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Obtuvo una beca para cursar una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona para trabajar temas sobre didáctica de la historia en educación secundaria.

Correo electrónico: persefone002@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, desafortunadamente la enseñanza de la historia a nivel secundaria continúa impartándose a partir de paradigmas tradicionalistas, lo cual da como resultado una asignatura aburrida, lejana y sin sentido para los alumnos; además se le despoja de sus principales herramientas: la crítica y la reflexión. Por lo tanto, lo que proponemos en este artículo es presentar las cuatro categorías sobre las cuales se basa la construcción del pensamiento histórico, es decir, la imaginación histórica, la interpretación histórica, la temporalidad histórica y la representación histórica.

Palabras clave: pensamiento histórico, enseñanza de la Historia.

Recibido: 22-abril-2015

Aprobado: 4-junio-2015

Abstract

Nowadays the teaching of History in secondary school continues to be developed from traditional paradigms unfortunately, this results in a boring, distant and without a sense subject for the students. What is more, it is deprived from its principal tools: review and reflection. So, what we propose in this article is to present the four categories in which the construction of historical thinking is based, these ones are historical imagination, historical interpretation, historical temporality and historical representation.

Keywords: historical thinking, teaching of History.



Es fundamental que los chicos y las chicas vean, y piensen, el presente como un producto del pasado, de la historia. Y se vean y se sientan protagonistas de la historia, del presente y, sobre todo, del futuro que podrán construir.

Joan Pagès

Introducción

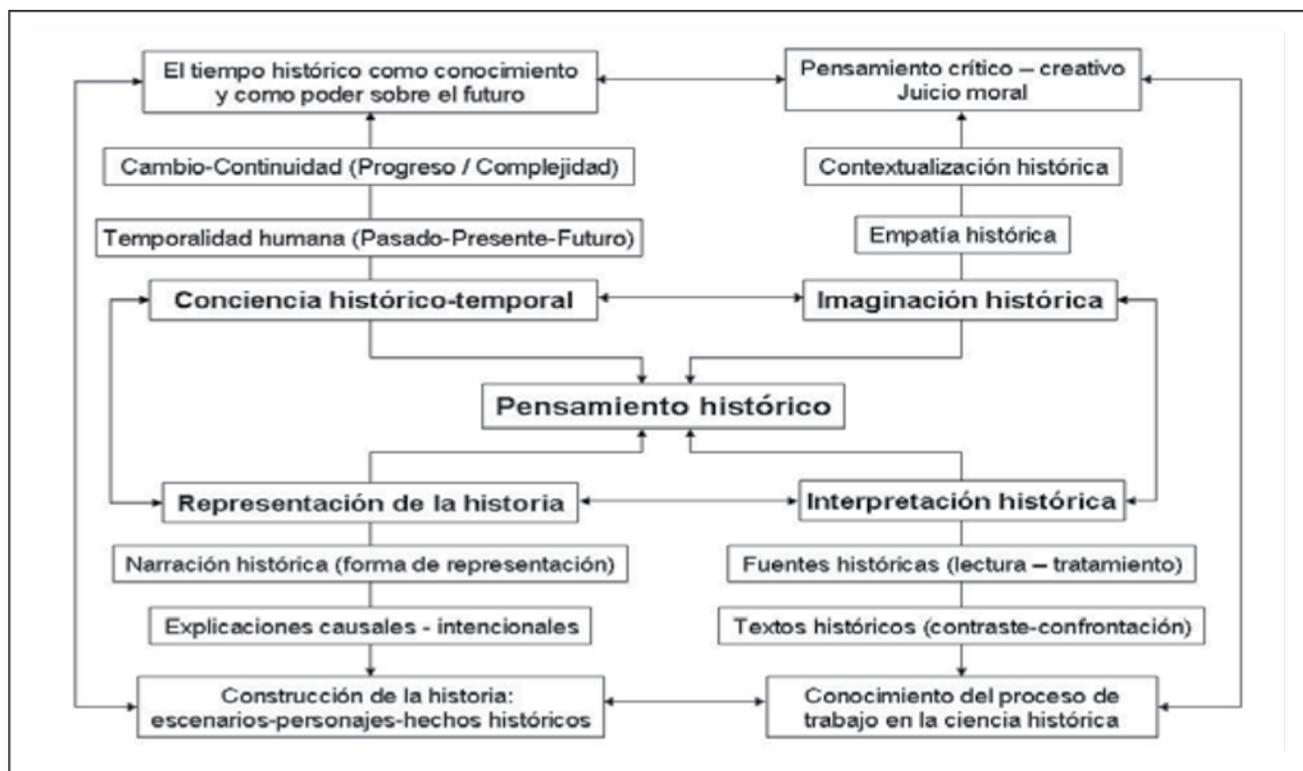
En pleno siglo XXI la enseñanza de la historia en educación secundaria no puede continuar desarrollándose bajo el paradigma de una historia al servicio de la patria, ya que ésta muestra al pasado como un tiempo lineal, acabado y encaminado al progreso; asimismo, el discurso histórico se convierte en una repetición de sucesos que transcurren uno tras otro y con una carga de fechas y nombres previamente seleccionados que configuran una memoria histórica que tiene la función específica de legitimar al grupo en el poder. Este tipo de historia tradicionalista despoja a la enseñanza de la historia de habilidades como la interpretación, el análisis, la reflexión, la imaginación y la crítica, entre otras habilidades necesarias para observar con mirada crítica el contexto actual, en donde convergen procesos económicos, políticos y sociales, así como la temporalidad humana: pasado, presente y futuro.

Por ello, es urgente repensar la finalidad de la enseñanza de la historia en la educación básica, pues es ahí donde los jóvenes adquieren un bagaje histórico, pero principalmente la percepción sobre la asignatura de historia, es decir, si tiene una utilidad o no; en este sentido, una finalidad que le adjudicamos a la enseñanza de la historia es la formación del pensamiento histórico.

Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo desarrollar las cuatro categorías sobre las cuales creemos se fomenta el pensamiento histórico, es decir, re-

presentación histórica, interpretación de la historia, imaginación histórica y temporalidad histórica¹ (Santisteban, 2010, Santisteban, González y Pagès, 2010).

enseñanza escolar, y que ésta se encuentra fuera de los objetivos, metas, fines y evaluación del currículo escolar”. Esta concepción surge de la pedagogía tra-



Imaginación histórica

Debemos señalar que las categorías que a continuación presentamos no están aisladas y no son unidireccionales, por el contrario, están relacionadas entre sí, inciden unas en otras y comparten habilidades; también están ligadas al oficio del historiador.

Desafortunadamente, como señala Sotelo (2006, p. 134), “la imaginación *no* es un ingrediente importante de la

diconalista y la historiografía positivista, que señalaban que la escuela debía privilegiar el conocimiento lógico-matemático, excluyendo a la imaginación “por considerarla pernicioso para la enseñanza científica” (Sotelo, 2006, p. 137). No obstante, debemos aclarar que el término imaginación, que relacionamos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, “no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (Santisteban, 2010, p. 46). Asimismo, consideramos que la imaginación pro-

¹ Cabe mencionar que esta última categoría es nombrada por Pagès y Santisteban como conciencia histórico-temporal; sin embargo, la autora considera que son dos temas diferentes, por un lado la conciencia y por otro, la temporalidad.



Museo de las Constituciones

porciona a la historia herramientas valiosas para reconfigurar el pasado, darle sentido y comprenderlo, además permite desarrollar la creatividad, la empatía, la comprensión, contextualizar, y a decir de Santisteban (2010, pp. 46-48), elaborar un juicio moral.

Los historiadores al crear sus narraciones históricas hacen uso de la imaginación, pues sin ella presentarían los acontecimientos desarticulados, no obstante se deben evitar los anacronismos, y para ello debemos estar conscientes de que observamos el pasado con nuestros ojos del presente, y que nos acercamos a él desde nuestro contexto, con nuestros prejuicios y preguntas. Por otra parte los documentos, que son las fuentes primordiales con las que trabajan los historiadores, permanecen mudos hasta que se les cuestiona y se recrea con ayuda de la imaginación el contexto en el que fueron elaborados, se hacen suposiciones sobre por qué fueron elaborados, quién los hizo y con qué finalidad, ese ejercicio

mental conduce al alumnado a construir narrativas históricas que hacen significativos los tiempos pasados y por lo tanto, la historia empieza a cobrar sentido y deja de ser ajena y lejana en la vida de los aprendices.

La imaginación aplicada en la historia motiva al alumnado, pues a través de ella se pretende que desarrollen la empatía; sin embargo, se podría pensar que la empatía y la imaginación presentan características negativas para la historia, la primera se relaciona con sentimientos fraternales, y la segunda se considera ficción (P. Lee, 1994, p. 7); empero, a decir de Peter Lee (1994, p. 7):

La empatía en la historia es mucho más similar a un *logro*: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las). De esta manera, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión.

Por lo tanto, sin empatía no habría comprensión de los hechos históricos, además, con ella empieza a cambiar nuestra percepción de los actores y de las decisiones que tomaron en cierto momento histórico, a su vez, empiezan a cobrar sentido los procesos históricos que no entendíamos. Por otra parte, la empatía que se produce a partir de la imaginación no puede ser descontextualiza-

da pues perdería valor histórico, por lo tanto, el ejercicio mental es reconstruir a partir de la imaginación en el tiempo y el espacio en el cual sucedieron los hechos.

Por otro lado, es importante señalar que los recursos didácticos (filmes, fotografías, pinturas, etcétera) que se utilizan en la enseñanza de la historia para imaginar y recrear los contextos no deben caer en una mera “espectacularización del sufrimiento” (Cuesta, 2005, p. 157) para lograr la empatía con los hechos del pasado, toda vez que se perdería la verdadera esencia de las causas que motivaron los procesos históricos.

Para finalizar, sólo nos resta señalar que la imaginación brinda cierta sensibilidad ante creencias y sentimientos, y al ir desarrollando la imaginación histórica, se permiten elaborar juicios históricos sobre el pasado, por ejemplo: tal personaje actuó así por..., o tal proceso histórico tuvo estas consecuencias por..., pero no debemos olvidar que para emitir un juicio es necesario la reconfiguración del contexto, la temporalidad, la espacialidad, las intenciones, los prejuicios, los sentimientos y las costumbres de las personas del pasado.

Interpretación histórica

Este apartado tiene como objetivo presentar a las fuentes históricas como recurso para la formación del pensamiento histórico; sin embargo, debemos señalar que presentar fuentes históricas en el aula no es tarea sencilla, requiere de

una buena planeación para conseguir los aprendizajes esperados y no caer en una mera presentación de documentos que sólo adornen la clase. Asimismo, el profesor debe mostrar un verdadero interés por la enseñanza de la historia para exponer objetos históricos que motiven a los alumnos. Estamos convencidos de que acercar objetos o documentos que representan “huellas del pasado” es una excelente forma de “enganchar” a los alumnos para que empiecen a reconfigurar el pasado. No obstante, antes de trabajar con los documentos, es de suma importancia brindarles un contexto del tema que se desea desarrollar y en el cual está inserto el documento, de esta manera los alumnos, a partir de la interpretación de las fuentes históricas, empezarán a utilizar su imaginación para crear el contexto, generar preguntas, hipótesis y supuestos.

Esta actividad de fuentes históricas permite acercar a los alumnos al oficio del historiador, puesto que por un lado comprenden que el historiador estudia al hombre en el tiempo y por eso mismo, los testimonios que dejaron las personas son la materia prima con la que trabaja, como pueden ser construcciones, objetos, documentos, pinturas, esculturas, etcétera (Pluckrose, 1993, p. 55). Por otro lado, el alumno conoce la diferencia entre fuentes primarias y secundarias. Asimismo, a partir de que los jóvenes empiezan a acercarse a las fuentes históricas comprenden que:

Todo material, cualquiera que sea su carácter y su fecha, ya sea contemporáneo de los hechos o posterior, no refleja sino incompletamente la realidad histórica. La *refracta* más bien a través de las preocupaciones y los intereses colectivos o individuales de quien lo estableció. El historiador no es más neutral que el legislador, el escriba, el archivero, el memorialista, el orador, el epistológrafo (Chesneaux, 1985, p. 74).

Así, el alumno comprende que las fuentes fueron elaboradas en un tiempo-espacio específico, por lo tanto están impregnadas de ideologías, representan estructuras políticas, económicas y sociales, de ahí que sea de suma importancia que los alumnos aprendan a contrastar las fuentes para conocer diferentes opiniones y comprender que no existe una sola historia.

Finalmente las fuentes históricas, además de fomentar la comprensión, la interpretación, la clasificación y brindar algunas respuestas, a decir de Santisteban, tienen un gran valor educativo:

- Ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- Permiten conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades;
- Generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible;
- Presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos;
- Facilitan la motivación del alumnado, logrando con esto que entren con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina;
- Cuestionan el propio concepto de interpretación de la historia, enfrentando las fuentes al manual o libro de texto;
- Permiten contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y ponen en contacto directo al alumnado con el pasado;
- Facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- En el peor de los casos, pueden tener una función de convalidación y de verificación de todo aquello que afirma el manual o el profesorado;
- Favorecen la riqueza de las experiencias, exigen en más de una ocasión el trabajo fuera del aula, en archivos o las visitas a museos, las observaciones directas o el trabajo de campo;
- Permiten la formación de competencias históricas, ya que ponen énfasis, más que en una serie de acontecimientos, en la adquisición progresiva de habilidades y conceptos;
- Demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la pro-



Centro Cultural Tlatelolco

gresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica (Santisteban, 2010, pp. 49-50).

Entonces, las fuentes históricas permiten al alumno acercarse a la historia y reconstruirla, lo motivan, lo insertan rápido en el conocimiento histórico, lo llevan a repensar de forma diferente el discurso que se presenta en los textos, fomentan la participación del alumnado y el gusto por el trabajo en espacios abiertos o con materiales diferentes.

Temporalidad histórica

“El tiempo newtoniano de los físicos” no es el mismo que el tiempo histórico. El primero se mide a través de calendarios y relojes y las medidas son exactas, un día de veinticuatro horas, una semana de siete días, un año de doce meses, et-

cétera. El tiempo histórico es un tiempo social en que convergen diferentes conceptos: espacio, pasado, presente, futuro, cambio y continuidad, lo cual representa una gran complejidad, así que su enseñanza y aprendizaje han quedado reducidos a las cronologías y periodización, las cuales están organizadas desde una visión política consistente en repetición y memorización de hechos factuales.

Para terminar con esa visión es fundamental explicar a los alumnos las características del tiempo; en primera, es irreversible, es decir, no se puede retroceder; en segunda, es relativo, depende de la época y cultura en el que nos ubiquemos; en tercera, es múltiple, cada persona vive el tiempo de manera distinta; y en cuarta, es indisoluble del espacio (Pagès y Santisteban, 2008, p. 107). Posteriormente se hace necesario hablar de la temporalidad humana, que está presente



Centro Cultural Tlatelolco

desde que nacemos hasta que morimos, y que se divide en tres categorías: pasado, que utiliza el recuerdo y el olvido como elementos de la memoria; presente, que es el instante, y futuro, que es el espacio que proyectamos hacia el mañana. Estas tres temporalidades están presentes en las narrativas históricas, mismas que se representan a través de fechas, años, siglos, etcétera. Los alumnos tienden a confundir al siglo XIX con los años 1900, por ello es necesario realizar diversos ejercicios para tener una buena ubicación temporal. No obstante, debemos hacer comprender a los alumnos que los siglos no determinan los procesos históricos, “para el buen historiador cada siglo tiene una temporalidad distinta... y si los siglos y las jornadas históricas no son nunca iguales, tampoco son precisas las fechas de múltiples acontecimientos y fenómenos históricos” (Aguirre, 2003, p. 37).

Sabemos que ha pasado el tiempo

porque observamos cambios, en nuestro cuerpo, en nuestro entorno, el cambio es un concepto clave en historia.

El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que parecen sinónimos pero que en realidad los matizan o los complementan, como *evolución* y *revolución*, *crecimiento* y *desarrollo*, *transición* y *transformación*, *progreso*, *modernidad* y *decadencia*. El cambio, quizá, es el concepto más importante del estudio de la historia. Marca la periodización histórica. Y a su alrededor gira la interpretación o la explicación histórica (Pagès, 2009, p. 6).

El concepto de progreso que se relaciona al tiempo histórico es un espejismo, pues la simple acumulación de avances y conquistas por el transcurrir del tiempo no significa que vayamos hacia el progreso.

Es una idea del progreso humano en la historia que parece afirmar que, inevitablemente, todo hoy es mejor que cualquier ayer y todo mañana será obligatoriamente mejor que cualquier hoy. Entonces la humanidad no puede hacer otra cosa que avanzar y avanzar sin detenerse puesto que, según esta construcción, lo único que ha hecho hasta hoy es justamente “progresar”, avanzando siempre desde lo más bajo hasta niveles cada vez más altos, en una suerte de “escalera” imaginaria donde estaría prohibido volver la vista hacia atrás, salirse del

recorrido ya trazado, o desandar, aunque sólo sea un paso, el camino ya avanzado (Aguirre, 2003, p. 39).

Es por ello que los profesores deben repensar la idea de tiempo histórico para que los alumnos se vean como protagonistas de la historia y no sean invadidos por el preceptismo, que sólo apela al aquí y al ahora, sino hacerles ver que existen diferentes temporalidades. La historia no se basa en un tiempo lineal, por el contrario, son retrocesos, avances, estancamientos, duraciones.

Representación histórica

Como señalamos en párrafos anteriores, las cuatro categorías que presentamos están estrechamente relacionadas unas con otras, sin embargo es en la representación histórica donde se entrelazan claramente todas las categorías, pues la narración da sentido a los acontecimientos a través de un discurso, ya sea oral o escrito.

Desarrollar la narrativa entre los alumnos presenta algunos obstáculos, pues los profesores no están acostumbrados a pedir a los educandos que escriban sobre los procesos históricos, más bien piden que completen cuestionarios, elaboren líneas de tiempo y escuchen un monólogo, actividades que no son menospreciadas, pero que en muchas ocasiones carecen de sentido para los alumnos. Otra dificultad que se presenta es la revisión de los escritos. Recordemos que los grupos de nivel secundaria

oscilan entre los 45 y 50 alumnos en el turno matutino, y si un profesor imparte cátedra a cinco grupos, el trabajo se torna imposible, sin embargo, puede resultar interesante una evaluación entre los alumnos para comprobar si sus narrativas son coherentes, si establecen un contexto, una temporalidad, una espacialidad, no generan anacronismos, etcétera.

Si la práctica narrativa se fomentara entre los alumnos, se desarrollaría el análisis de textos históricos, ya que se formularían las siguientes interrogantes: ¿quién lo escribe?, ¿por qué lo escribe?, ¿cuándo lo escribe?, ¿para quién lo escribe? Al responder estas preguntas se conocería al autor, el contexto, la intencionalidad y el público al que va dirigido un texto. De esta manera, se le brindaría un sentido de problematización a la enseñanza de la historia, ya que el alumno empezaría a formular hipótesis o supuestos respecto a lo que está leyendo, asimismo, “Wineburg considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos” (Santisteban, 2010, p. 45), todo lo cual conduciría a explicaciones causales, teológicas o intencionales, así como al cambio y la continuidad. En este acercamiento al trabajo del historiador, el alumno comprendería que el historiador escribe desde su horizonte de enunciación, que tiene una carga ideológica que

se expresa en la selección y la forma de narrar los acontecimientos.

También se desarrollaría la imaginación, ya que los alumnos crearían el escenario histórico con los personajes y hechos. Seguramente en un principio las narrativas de los alumnos carecerían de sentido y caerían en la fantasía, pero es la práctica la que conduce a obtener buenos resultados; a la vez, se fomentaría el uso de la temporalidad, al distinguir entre pasado, presente y futuro, así como la correcta utilización de los siglos y años para ubicar el contexto en el cual se desarrolla la narrativa.

Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana, que puede ser narrable ya que ha dejado huella –ya sea material o emocional– y a su vez es expresión de una cultura, un lenguaje, una historia, e incluso, de una posición ideológica. Dicho de otra manera, los seres humanos comprendemos la realidad, y a nosotros mismos, por ser parte de una cultura que se estructura en el lenguaje y que da sentido a su experiencia a través de la acción narrativa (Sotelo, 2006, p. 18).

Para construir una narración histórica, los alumnos necesitan basarse en documentos, mismos que serán interrogados por ellos, y las respuestas obtenidas permitirán hilvanar los acontecimientos en una trama que expresa contexto, temporalidad y espacialidad.

Fomentar la narración entre los alumnos permite que ellos se sientan agentes partícipes de la historia, de su historia, sacudiéndose la pasividad y pensando a través de la escritura el futuro que desean vivir.

Conclusiones

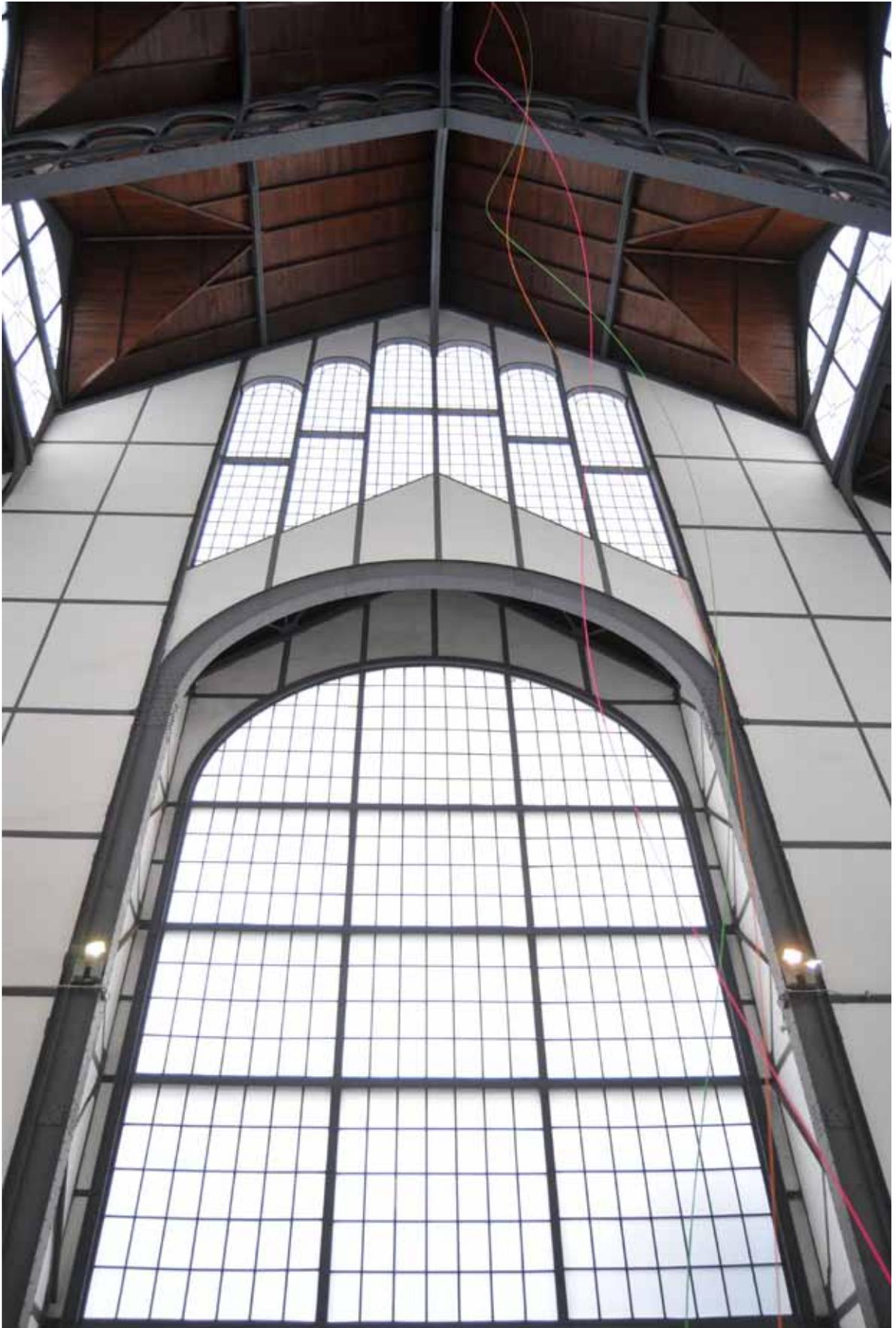
Si esperamos a que los burócratas de la educación mejoren los planes y programas de estudio, los libros de texto y los lineamientos pedagógicos sobre los cuales se estructura la enseñanza de la historia, estamos condenando a los estudiantes a carecer de un pensamiento histórico que les ayude a comprenderse como seres histórico-sociales, con pasado, presente y futuro. También estamos condenando a la historia a ser una asignatura aburrida y sin utilidad, a la que los jóvenes menosprecian por tratar únicamente cosas del pasado y fechas que no sirven para nada. Por si fuera poco, nos condenamos a nosotros, los historiadores y profesores de historia, a continuar desarrollando nuestra labor educativa bajo los lineamientos positivistas, tradicionales y patrióticos, que no permiten abrir el abanico a la diversidad que engloba la historia.

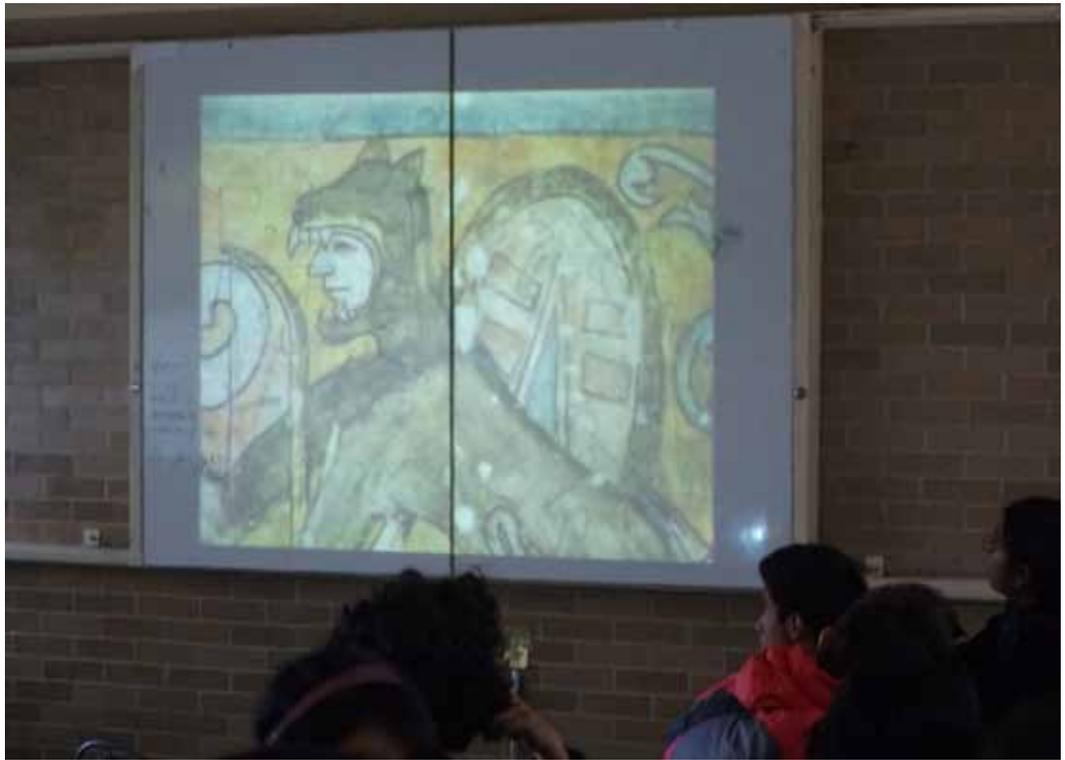
Para darle un giro a la enseñanza de la historia, es necesario desarrollar las cuatro categorías que hemos planteado: la imaginación histórica, que fomenta la empatía histórica, la contextualización y los juicios morales; la representación histórica, misma que los alumnos

ejercitan al formular narraciones que contienen explicaciones causales, escenarios, personajes y hechos históricos; la temporalidad histórica, en la cual se conjugan la temporalidad humana, es decir, pasado, presente y futuro, así como el cambio y la continuidad y la interpretación histórica, que acerca a los jóvenes a las fuentes históricas. La constante práctica de estas categorías permitirá al alumno obtener un pensamiento histórico basado en la reflexión, el análisis, la comprensión, y a establecer un diálogo permanente con el otro sobre los problemas de actualidad; en conjunto, el joven se desarrollará en su contexto con una actitud crítica.

Bibliografía

- Aguirre, C. (2003), *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, México, Ediciones La Vasija.
- Cuesta, R. (2005), Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica. En Leoné, S. y Mendiola, F. (coords.), *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Lee, P. (1994), *La imaginación histórica*. Recuperado abril 15, 2015 de <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria17/imaginacion.pdf>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008), Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (coord.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*, Neuquén (Argentina), EDUCO-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, pp. 95-127.
- Pagès, J. (2009), Conciencia y tiempo histórico. En *Perspectiva Escolar*, núm. 332, pp. 1-7.
- Santisteban, A. (2010), La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, pp. 33-56.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. (2010), Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/AUPDCS, pp. 114-130.
- SEP (2011), *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica secundaria. Historia*, México.
- Sotelo, J. (2006), *Narrar y aprender historia*, México, UNAM-UPN.





Humberto Domínguez Chávez

Programas digitales sobre la cultura y vida cotidiana para la enseñanza de la Historia en el CCH

Humberto Domínguez Chávez

Síntesis curricular

Arqueólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Maestro en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras, FFL, de la UNAM (1978); con estudios de doctorado en Historia (FFL) y en Educación (Universidad La Salle). Profesor de Historia en el Plantel Azcapotzalco desde 1973, en 2008 recibió el Premio Universidad Nacional en Docencia en Educación Media.

Resumen

Se presenta una propuesta didáctica para apoyar la enseñanza de la Historia de México con base en los tópicos de cultura y vida cotidiana de sus diferentes períodos, mediante el diseño y elaboración de Programas de Cómputo específicos.

Recibido: 8-abril-2015

Aprobado: 6-mayo-2015

* Seminario de Áreas 2015 del Plantel Azcapotzalco del CCH, Área Histórico Social, 21 al 22 de mayo de 2015

Con los cuales se busca involucrar a los estudiantes en una alternativa, cultural y antropológica, que les permita fortalecer no sólo sus conocimientos históricos, sino además involucrarlos en la apreciación y valoración de los cambios culturales y de la cotidianidad de las diversas épocas en que ha transitado el desarrollo de nuestro país, sus instituciones y sus habitantes. Estos materiales didácticos, que se han venido desarrollando a lo largo de un quinquenio, se han venido publicando en el Portal Académico del Colegio, después de haber sido evaluados por las diversas instancias académicas colegiadas de nuestra institución.

Palabras clave: didáctica de la historia; Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC; competencias computacionales; programas de cómputo para la enseñanza; cultura; vida cotidiana.

Abstract:

This article presents a didactical proposal to support the teaching of History of Mexico, which is based on the topics of culture and daily life of diverse periods; this was done through the design and elaboration of specific computational programs. These programs intend to involve students in a cultural and anthropological alternative that allows them strengthen not only their historic knowledge, but also involve them on the valuation and appraisal of the cultural changes and daily life in which our country, its institutions, and its population have had in diverse epochs. These didactic materials, which have been developed in the last five years, have been published on line in the Portal Académico of Colegio de Ciencias y Humanidades, after being evaluated by the different academic collegiate bodies of our institution.

Keywords:

didactic of history; Information and Communication Technologies, ICT; computational competences; computer programs for teaching; Culture; daily life.



Introducción

Iniciamos la elaboración de este tipo de *Programas de Cómputo* (UNAM, 2008, p. 30), originalmente para integrar materiales de apoyo al desarrollo de nuestros cursos, entre 2006-2010, que dio como resultado una producción de cuatro materiales interactivos para las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, además de los correspondientes para Historia de México I y II; todos ellos en DVD, ya que en esos momentos no existía el Portal Académico del Colegio, que posibilitara su publicación en Internet. Adicionalmente, a partir de 2010-2011 y durante el disfrute de un año sabático, continuamos estas tareas con una nueva serie de Programas de Cómputo complementarios de los anteriores, con

los cuales teníamos el propósito de apoyar los aprendizajes de los estudiantes en sus cursos de esta última asignatura, al abordar los contenidos de cultura popular y vida cotidiana en las unidades I a III del Programa de Estudios: Cultura y vida cotidiana 1900-1920, Cultura y vida cotidiana 1920-1940, y Cultura y vida cotidiana 1940-1970.

El año pasado (2013-2014), concluimos el Programa para los temas culturales y de vida cotidiana de la segunda unidad del curso de Historia de México I: México Prehispánico (2,500 a.C. a 1521), del cual estamos en espera de la evaluación que realizó el Consejo Académico y el Consejo Técnico del CCH, para proceder a solicitar la evaluación de pares y su posterior publicación en el Portal Académico del Colegio. Durante el presente año de 2014-2015 se está concluyendo el Programa correspondiente para su uso en este tipo de tópicos para la unidad III, Conquista y Colonia (1521-1810).

Los tópicos de cultura y vida cotidiana en los cursos

En relación con estos tópicos, que de forma explícita o implícita se incluyen en los Programas de Estudio de Historia de México, debemos señalar que estos temas han sido frecuentemente abordados por los docentes que imparten las asignaturas. Sobre los cuales existen múltiples experiencias de actividades/tareas encargadas a realizar por los es-

tudiantes en los cursos regulares en ambos subsistemas del bachillerato [CCH y Escuela Nacional Preparatoria]; en donde la explicitación de las estrategias y/o secuencias didácticas, son verdaderamente limitadas y, en muchas ocasiones, poco explícitas. Aunado a lo anterior, no se ha intentado abordar estos tópicos de una manera integral, tratando de cubrir la amplia gama de las manifestaciones en la cultura popular y sus efectos en la vida cotidiana de cada uno de los periodos que se contienen en las Unidades de los Programas de Estudio de *Historia de México*.

A lo que debemos añadir que, salvo pocos y limitados ejemplos, no se han utilizado las potencialidades multimedia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para poner a disposición de los estudiantes y docentes de nuestro nivel educativo la gran riqueza de estas manifestaciones, con el propósito de que escuchen, vean, aprecien y sobre todo aprendan, de forma ágil, directa y organizada, la diversidad de formas que tomó la cultura popular y su impacto en la vida cotidiana. Aunado a lo anterior, debemos tomar en cuenta el limitado tiempo didáctico que se dedica para su estudio en los programas de las asignaturas.

Consideramos que es necesario ofrecer alternativas didácticas, en la forma de *Programas de Cómputo para la Enseñanza*, en donde los estudiantes valoren sus conocimientos, habilidades y actitudes en relación con estos

aspectos socioculturales importantes de un período histórico. Adicionalmente, debemos considerar que el acceso a referencias disponibles, y de fácil consulta por los docentes y sus estudiantes para abordar estos tópicos, es un asunto complicado. Que da como resultado que, en muchas ocasiones, se encargue al estudiante el realizar un esfuerzo personal, o de equipo, en la búsqueda de fuentes de información para su estudio; que si bien es una de las tareas que debemos impulsar en la enseñanza, pudiera resultar ser un esfuerzo que rebasa, con mucho, sus iniciales capacidades de investigación, ya que en la mayoría de los casos resultan complejas para ellos. Además de ser una tarea complicada que se adiciona al trabajo de los docentes, al buscar adecuar diversos trabajos de investigación a sus necesidades didácticas. Por ello nos propusimos el desarrollo de este tipo de Programas de Cómputo, con el objetivo de ofrecer un apoyo adicional para el desarrollo de los cursos de los subsistemas del bachillerato universitario, con el propósito de que contribuyan a impulsar las tareas docentes de nuestros colegas de Historia de México y el aprendizaje de sus estudiantes.

Su elaboración y desarrollo

En la elaboración de estos trabajos se consideraron las necesidades del Área Histórico Social, en lo relativo a las asignaturas de Historia de México, a partir de la revisión de los materiales existen-

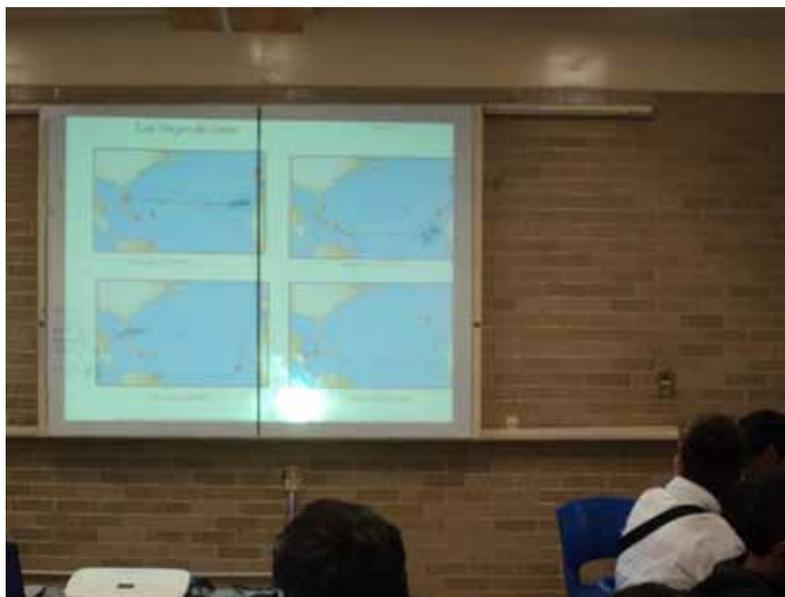
tes; además de ajustarse nuestras propuestas a las normativas que durante esta década se han venido expidiendo por el Consejo Técnico del Colegio.

Al respecto de los objetivos, se consideró el diseñar e integrar los Programas de Cómputo para la Enseñanza, sobre los tópicos de cultura y vida cotidiana de las unidades de los programas de estudio, en una inicial presentación en DVD para que pudieran ser evaluados por los consejos: Académico y Técnico respectivamente, los cuales se integraron en lenguaje de marcas de hipertexto, HTML (*Hyper Text Markup Language*), que es el formato de los documentos web, los cuales ofrecen la posibilidad de incorporar elementos multimedia o la utilización de elementos dinámicos (animaciones Java, controles ActiveX, etc.), para hacer las páginas web más llamativas e interactivas para el usuario.

También se utilizó el lenguaje de programación HTML en su elaboración, debido a que una de las claves del éxito de las páginas web es, sin duda, su simplicidad, organización y coherencia, ya que todos los documentos comparten un mismo aspecto y una única interfaz, lo que facilita enormemente su manejo por parte de cualquier persona y, eventualmente, puedan ser incorporados al Portal Académico del Colegio. HTML no sólo permite establecer enlaces entre diferentes documentos, sino que además es un lenguaje de descripción de páginas, independiente de la plataforma

en que se utilice. Un documento de este tipo contiene toda la información necesaria sobre su aspecto y su interacción con el usuario, en donde el navegador que utilizemos (*Explorer* o *Mozilla*), es el responsable de asegurar que el documento tenga un aspecto coherente, independientemente del tipo de PC o de la estación de trabajo desde donde estemos efectuando la consulta y, para su elaboración, existen dos herramientas fundamentales e imprescindibles asociadas al lenguaje HTML, el editor de textos para elaborar las páginas, que viene incluido en el programa operativo, y el navegador para consultarlas (Lamarca, 2008).

Además, se pensó ofrecer a los docentes en estos Programas propuestas de actividades/tareas académicas, que pudieran utilizar con sus estudiantes en sus cursos, como estrategias y secuencias didácticas; integrar textos de apoyo al aprendizaje de los temas, breves y profusamente ilustrados, que hemos denominado Notas de Clase; adicionalmente, aplicar el software *Hot Potatoes* para integrar ejercicios de autoevaluación en pruebas de base estructurada (ítems de diferente tipo), para apoyar el aprendizaje de conocimientos declarativos de los alumnos; con este mismo fin, diseñar e integrar otro tipo de ejercicios de autoevaluación, utilizando las potencialidades del lenguaje HTML, que permitieran valorar la adquisición y transferencia de conocimientos; por último, utilizar software diverso para la edición de clips de video y podcast, de apoyo a



Humberto Domínguez Chávez

los objetivos señalados en los programas. Diseñados todos estos materiales para que puedan ser utilizados en una PC, y otro tipo de reproductores móviles, dentro y fuera del aula.

Los programas elaborados entre 2010-2014 se han venido desarrollando en el contexto de las unidades de los Programas de Estudios de las asignaturas de *Historia de México I y II*, con los siguientes propósitos:

Cultura Cotidiana 1900-1920: valorar el impacto sociocultural de la Revolución Mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella.

Cultura Cotidiana 1920-1940: Valorar algunas manifestaciones socioculturales influidas por el nacionalismo revolucionario y su impacto sociocultural.

Cultura Cotidiana 1940-1970: Comprender los cambios que genera la forma de modernización adoptada y sus diversas expresiones culturales.

México Prehispánico: Valorar el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos en su diversidad espacial y temporal, con base en la distinción de las principales culturas, para determinar los rasgos significativos de la civilización en el México prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.

Conquista y Colonia: Comprender el proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española, sobre los pueblos indígenas a partir de las características de la conquista y del establecimiento de la Nueva España, para entender la génesis de la sociedad mexicana.

Durante el transcurso de elaboración de las Notas de Clase en su versión imprimible, que es en donde se inicia el proceso de integración de los elementos constitutivos del programa, se realiza una búsqueda y selección de material multimedia; una vez que se cuenta con un texto sobre un tópico específico, posteriormente se integra su versión interactiva en página web [HTML]. En este proceso se realizan consultas con otros docentes sobre el contenido y la colección de aquellos elementos que se consideran importantes y deberían incluirse, al mismo tiempo se discute con los profesores aquellos materiales multimedia que suponen deben incorporarse.

En la medida en que se avanza en el trabajo se va diseñando la interfaz gráfica de los Programas de Cómputo, la cual sufre el natural proceso de ajustes y correcciones, con base en nuevas consultas a los docentes sobre su diseño e in-

tegración. El producto final se constituye en un DVD, construido con una estructura modular, en la cual se establecen apartados para estudiantes, profesores y usuarios en general, el cual, finalmente, se publica en el *Portal Académico del Colegio* para su utilización en Internet.

En lo referente a las características básicas de la interfaz de los trabajos que realizamos, buscamos cumplir con lo especificado por Lamarca (2008). Por lo que se refiere a la tecnología que utilizamos para el desarrollo de las aplicaciones Web, considerando lo señalado en el *Glosario de Términos* (Díaz, 2005), se tomó en cuenta el *Método de Diseño Hipermidia Orientado a Objetos*, OOHDM (UNAM, 2008), cuyo esquema conceptual está construido por *clases, relaciones y subsistemas* (Schwabe, Szundy, Moura y Lima, 2004).

Sobre su aplicación en los cursos

Su utilización con los estudiantes en los cursos, en especial del Programa de Cómputo para la Enseñanza: *Cultura y Vida Cotidiana en el México Prehispánico*, se presentó a los profesores del Plantel Azcapotzalco en una ponencia durante la realización del *Seminario de Áreas 2014*. Además de presentarse otra ponencia sobre la utilización de este tipo de materiales multimedia en específicas estrategias de cierre en el estudio de las Unidades de los cursos, y los resultados obtenidos, durante la realización del *15° Simposio de Estrategias Didácticas en*

el Aula, celebrado en el Plantel Sur del CCH en 2013 (Domínguez, 2013a).

Adicionalmente, el Programa de Cómputo para la Enseñanza: *Cultura y Vida Cotidiana 1900-1920*, elaborado dentro del Área Complementaria en 2012-2013, se presentó a los profesores del Plantel Azcapotzalco, integrado en un DVD interactivo que es el formato que se comprometió en el proyecto, durante el desarrollo de la 2ª Fase del Seminario de Áreas 2013.

Por otro lado, podemos comentar que se publicó en *Eutopía* un artículo sobre el uso de este tipo de materiales didácticos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje ahí incorporadas (Domínguez, 2014b). En todas estas presentaciones las propuestas, y los Programas de Cómputo, recibieron comentarios favorables por parte de los docentes que asistieron a los eventos.

Justificación

Nuestra propuesta se inserta en la reafirmación que el aprendizaje de los alumnos es el principio fundamental de toda la actividad institucional, lo que pretendemos apoyar con la integración de estos programas, con los cuales buscamos contribuir a mejorar el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, mediante el diseño de apoyos digitales que puedan integrarse en el Portal Académico del CCH; en la búsqueda de lo cual hemos producido estrategias, recursos didácticos e instrumentos de evaluación, que



Humberto Domínguez Chávez

contribuyan a fortalecer el proceso de enseñanza y favorezcan el logro de los aprendizajes con calidad, establecidos en los programas de las asignaturas del Plan de Estudios, mediante la incorporación de estudiantes y docentes al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. Todo ello dentro de las prioridades y objetivos que se han venido estableciendo en los Planes de Trabajo de las administraciones que han coordinado el Colegio entre 2004-2015.

Estos *Programas de Cómputo* están integrados con base en una planeación didáctica, que parten de propuestas de *Programas Operativos* para impartir los cursos, que año con año se actualizan; en donde se señalan las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las diversas tareas/ actividades que realizarán los estudiantes dentro y fuera del aula. En estos Programas de Cómputo para la Enseñanza hemos incorporado diversos materiales didácticos [*Notas de Clase*, Diapora-



Archivo fotográfico CCH

mas, Clips de Video, Ejercicios de Autoevaluación, y Secuencias y Estrategias Didácticas], elaborados especialmente para impartir los cursos. Su integración se ha venido realizando con base en las recomendaciones que sugieren los especialistas en educación en nuestra Universidad, para poder apoyar de mejor forma a los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, al utilizar recursos mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC.

Como ha sido señalado por los especialistas, los estudiantes cuentan con las capacidades para el manejo de las TIC, salvo que no necesariamente orien-

tadas hacia las actividades académicas (Lugo y Kelly, 2011). Por lo que en nuestros cursos buscamos involucrarlos en estas tareas básicas para su formación universitaria, como ha sido indicado en los respectivos Planes de Trabajo de la actual Rectoría y de las respectivas Direcciones Generales de nuestra dependencia por más de una década; sin que necesariamente esperemos que esto se realice en las instalaciones escolares, debido a lo limitado de los servicios, sino que estructuramos una serie de actividades/tareas para realizarse fuera del aula [después de corroborar que los estudiantes pueden acceder a los materiales en DVD y/o en línea], utilizando estas herramientas de comunicación y conocimiento bajo nuestra supervisión, mientras que aprovechamos las sesiones de clase para analizar, discutir y concluir los temas incluidos en los programas, además de impulsar el desarrollo de sus actividades cognitivas y de transferencia de los conocimientos que han adquirido, lo que permite apreciarse en sus productos del aprendizaje al realizar sus actividades y tareas.

Al respecto, consideramos que los estudiantes procesan y se apropian de los contenidos [conocimientos, habilidades, actitudes y valores], transformándose al generar nuevos esquemas de pensamiento y acción a partir de la información, como apuntan Núñez y Tiburcio (2002), pero sobre todo al aprender con sus aplicaciones. Transformación personal que se puede con-

siderar producto del aprendizaje, la cual es reconocible sólo por el mismo estudiante, ya que resulta ser subjetiva. Por ello, en nuestras propuestas didácticas explicitamos el producto del aprendizaje como una evidencia material, que es la expresión de ese proceso interno como resultado del proceso educativo; evidencia del aprendizaje que permite valorar lo aprendido, en la expresión particular del educando, que nos permite observar que fue capaz de producir algo, que concretó e integró conocimientos, habilidades y actitudes, y que tiene una capacidad manifiesta para *saber hacer*.

Nuestra propuesta pedagógica la hemos planteado en torno de las principales potencialidades de las TIC, las cuales responden a los pilares fundamentales de la educación del siglo XXI: *aprender a aprender, a hacer, a ser, y a vivir juntos*, ya que ofrecen la posibilidad de que los estudiantes logren mayor autonomía en sus procesos de aprendizaje, favorecen la co-construcción del conocimiento y ofrecen una diversidad de fuentes de información (Lugo y Kelly 2010). Ya que el uso de las TIC en la educación demuestran ser efectivas para el logro de mejores y/o *nuevos aprendizajes* por los estudiantes, además de contribuir a generar una innovación pedagógica y producir un cambio organizacional, al menos, en las actividades en el aula (Sunkel, 2012). Estos nuevos aprendizajes, las competencias TIC para los aprendizajes, incluyen habilidades para el manejo de la información, la resolución

de problemas y la creatividad, el pensamiento crítico, además de la comunicación efectiva y la colaboración, el trabajo en equipo y aprendizaje autónomo, entre otras. Su desarrollo se facilita con didácticas constructivistas, que realizan un trabajo centrado en el aprendizaje de los alumnos mediante el desarrollo de proyectos (Domínguez, 2014), con trabajos individuales y grupales que estimulen la autonomía y la colaboración (Domínguez, 2014), en donde el docente no es la única fuente de conocimiento, sino es quien guía los procesos de aprendizaje. Con lo anterior planteamos que buscamos aprovechar las potencialidades de las TIC para transformar la pedagogía y para permitir que el alumno se convierta en un activo investigador y constructor de conocimiento.

En nuestras propuestas consideramos que los estudiantes no sólo deben dominar las aplicaciones TIC en los aprendizajes de sus cursos, sino que deben ser capaces de resolver problemas y ser creativos usando estas herramientas, destacando que el desarrollo de esta alfabetización digital, como habilidad para manejar las aplicaciones más relevantes de las computadoras en contextos académicos, integra un aprendizaje de gran relevancia para su desenvolvimiento en la actual sociedad de la información.

Por otra parte, insistimos que el estudiante no descubre el conocimiento, sino que lo construye con base en su maduración, y su experiencia física y social (Bruner, 1988), es decir en el

contexto o medio ambiente académico. Por lo que algunas de las tareas que nos corresponden a los docentes, en la planeación didáctica de nuestros programas y la coordinación de las actividades de aprendizaje de nuestros alumnos, es lograr que adquieran las habilidades de identificar información relevante para un problema dado, interpretarla, clasificarla en forma útil, buscar relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente, y transferir esos conocimientos a problemas concretos, lo que involucra el *aprender a hacer*. Teniendo en mente la idea que el proceso de aprendizaje se potencia cuando se realiza en un contexto donde los alumnos participan en su construcción, por lo que la idea central radica en planificar para que sean capaces de realizar un aprendizaje autónomo [el *aprender a aprender*]. Además de basarnos en el planteamiento que sustenta la idea de que el aprendizaje se realiza con otros, como lo sustenta la teoría sociocultural de Lev S. Vygotski (1934). Adicionalmente, reflexionamos sobre lo señalado por Carl Rogers (1984):

Para mucha gente, al parecer, enseñar consiste en mantener el orden en la clase, comunicar hechos -por lo común mediante disertaciones y textos-, efectuar exámenes y adjudicar puntos.

Diseños que al parecer no son la vía más adecuada para lograr los objetivos de sus cursos, ya que el *aprendizaje significativo* tiene lugar cuando el sujeto percibe al tema como importante para sus propios objetivos, o satisface algu-

na de sus características o necesidades personales sociales, en donde resulta relevante el *aprender a ser y convivir*. Por lo que en nuestras propuestas didácticas buscamos ordenar el contenido del aprendizaje, de tal manera que los conceptos más generales e inclusivos se presenten al principio, favoreciendo la formación de conceptos *inclusores* en la estructura cognoscitiva de nuestros estudiantes; que faciliten, posteriormente, el *aprendizaje significativo* de los otros elementos del contenido (Novak y Gowin, 1988). Tomamos en cuenta que *la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo* (Perkins, 2000). Lo que demanda en nuestras planificaciones las siguientes condiciones: *Información clara, práctica reflexiva, realimentación informativa, y fuerte motivación intrínseca y extrínseca*.

Con lo anteriormente comentado, consideramos que nuestra tarea docente debe partir de una planeación de los cursos, impulsar la generación y/o fortalecimiento de un ambiente y clima adecuado de trabajo académico en el aula, que permita fortalecer las necesidades académicas personales de los estudiantes y, sobre todo, buscar las mejores alternativas, dentro del contexto de cada grupo académico, para lograr retener en el aula a aquellos estudiantes que muestran debilitamiento en sus motivaciones intrínsecas por el aprendizaje. Situación que consideramos la alcanzamos en gran medida en nuestros cursos, de acuerdo con los resultados obtenidos.

De conformidad con el propósito de la materia, sus objetivos generales y sus contribuciones al perfil del egresado, señalados en los Programas Institucionales (CCH, 2003), consideramos que nuestra propuesta de trabajo y los materiales didácticos incorporados en los *Programas de Cómputo para la Enseñanza* que hemos venido elaborando como apoyo a nuestros cursos, han contribuido a promover la autonomía de nuestros estudiantes al trabajar de forma individual y en equipos cooperativos en entornos de aprendizaje, en donde se favorece el desarrollo de su razonamiento divergente y las perspectivas múltiples, no *la perspectiva correcta* en que se basa aún un tipo de enseñanza asentado en el paradigma de la estandarización. Consideramos que en nuestro diseño de enseñanza, y con la utilización de los materiales didácticos incorporados en los *Programas de Cómputo para la Enseñanza* que hemos venido desarrollando, los estudiantes seleccionan sus métodos y actividades utilizando el potencial de las tecnologías más avanzadas, lo que permite una evaluación que abarca el *saber [aprender a aprender]*, el *saber hacer* y el *aprender a ser y convivir*; de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio; ya que se centra en potenciar el desempeño y las capacidades cognitivas, valora la realización de tareas de transferencia de los conocimientos e impulsa el desarrollo de procesos y mecanismos de autorregulación, como se aprecia en los productos de su aprendizaje, sus trabajos/tareas.

En donde no sólo resultó importante qué información declarativa se había adquirido, sino qué habilidades específicas y disposiciones o actitudes se manifestaron (Hannafin, Land y Reigeluth, 2000). Al respecto consideramos, en nuestras propuestas didácticas y en los materiales didácticos incorporados en los *Programas de Cómputo para la Enseñanza* que hemos venido elaborando, lo señalado por Reigeluth (2000), quien apunta que es necesario formar personas para la sociedad de la información, por lo que se deben desplegar iniciativas y desarrollar la diversidad que requiere el mundo que estamos viviendo. Por su parte, también hemos considerado en nuestra planeación, y en los materiales didácticos incorporados en los *Programas de Cómputo para la Enseñanza* que hemos venido elaborando, lo que apunta Díaz Barriga (2005):

... es indispensable contar con diseños flexibles, orientados o centrados en el alumno, no en la transmisión de la información. El punto focal del diseño didáctico será la previsión de interacciones constructivas tomando en cuenta los elementos del triángulo didáctico: los agentes educativos, los usuarios del sistema y los contenidos o saberes culturales sobre los que se opera, considerando las posibilidades y restricciones de los instrumentos semióticos incluidos en un sistema instruccional determinado. Consideramos que la tendencia apunta hacia el diseño de entornos de aprendizaje donde se trabaje en modalidades hí-

bridadas o mixtas, donde se intercalan episodios de enseñanza grupal presencial con tutoría individualizada y en grupos pequeños, trabajo cooperativo para el debate y construcción conjunta del conocimiento y la generación de todo tipo de producciones innovadoras, en conjunción con interacciones virtuales o a distancia.

Los entornos de aprendizaje como los que diseñamos, son lugares en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos recursos informativos y medios didácticos, con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes o incrementar algún tipo de capacidad o competencia, conforme a métodos y técnicas establecidos previamente, encaminadas a metas y propósitos educativos que se definen por cuatro elementos esenciales: a) Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos; b) Un grupo de herramientas o medios de interacción; c) Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos; d) Un entorno o espacio en donde se llevan a cabo dichas actividades (Herrera, 2006). Estos ambientes virtuales de aprendizaje son entornos informáticos digitales e inmateriales, que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje, que plantean, entre otros, los siguientes principios de enseñanza-aprendizaje (Hung y Chen, 2001):

El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento y la en-

señanza una ayuda asistida o mediada a dicho proceso; se pueden construir muchas visiones en torno a campos de conocimiento determinados, la instrucción debe permitir múltiples perspectivas; el aprendizaje es una actividad social y dialógica; la cognición se distribuye socialmente: el aprendizaje no sólo es internalización del conocimiento, sino ante todo, transformación de la participación de las personas en una comunidad social.

Por otra parte, consideramos que la utilización del hipertexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrece a los estudiantes múltiples secuencias de consulta. Por no ser lineales, permite ser examinados de acuerdo a sus intereses y necesidades, donde el usuario interviene en la selección de estas formas de *textualidad*; y sus contenidos incluyen palabras, imágenes y sonidos, los cuales propician los procesos de formación de los *hiperlectores*, que son necesarios en esta era digitalizada (Campos y Medina, 2004). Sin olvidar lo que Coll ha señalado sobre estas herramientas (Coll, 2005):

No es en las TIC, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su eventual impacto sobre la mejora de los resultados del aprendizaje.

El tipo de propuestas didácticas como las que hemos venido trabajando permiten la combinación de diferentes materiales [textuales, icónicos y audiovisuales], con diseños en donde se considera que el conocimiento es un proceso activo de construcción mediante procesos interactivos, tanto entre los participantes en el proceso [profesor y estudiantes] como con los contenidos; en donde los aprendizajes se construyen por los estudiantes a su propio ritmo. Que si bien tiende a realizarse de forma individual, no significa que se renuncie a la realización de actividades colaborativas. Estas propuestas se diferencian de las formas de enseñanza aprendizaje tradicionales, ya que los estudiantes no reciben pasivamente el conocimiento, lo que les permite generar actitudes creativas, innovadoras y críticas; no tienden a apoyarse únicamente en materiales impresos y en el profesor como fuente de presentación y estructuración de la información, ni centran su desarrollo únicamente en un tiempo fijo y en un lugar específico, y no parten de una sola base de conocimientos a los que el estudiante debe ajustarse.

Ponen a disposición de los estudiantes un amplio volumen de información, que puede actualizarse; permiten flexibilizar la información independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante; favorecen la deslocalización del conocimiento, con lo que se facilita la autonomía del estudiante con ahorro en



Humberto Domínguez Chávez

costos y desplazamientos; contribuyen a la formación grupal y colaborativa; y favorecen la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesor y entre los alumnos, al mismo tiempo que se favorece su formación multimedia (Cabrero, 2006).

Adicionalmente, en nuestras propuestas de enseñanza aprendizaje, y en los materiales didácticos incorporados en los *Programas de Cómputo para la Enseñanza* que hemos venido elaborando, consideramos evaluaciones alternativas, las cuales tienen el propósito de recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas cognitivas sobre un tema particular (Huerta, 1995). Estas formas de evaluación buscan documentar el crecimiento del estudiante en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí; permiten enfocarnos en sus fortalezas en lugar de las debilidades; además de considerar los estilos de aprendizaje, las

capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas, y los niveles de aprendizaje alcanzados. Lo anterior, debido a que consideramos que los exámenes tradicionales de respuesta fija, los cuales también utilizamos para diagnósticos iniciales y confirmaciones de que se realiza el estudio de ciertos materiales didácticos, no dan una visión clara y veraz sobre lo que los estudiantes conocen, ya que permiten únicamente apreciar sus capacidades de memoria y no las habilidades en la transferencia y el uso del conocimiento. Al respecto, Eisner (1993, pp. 226-232) plantea algunos principios para mejorar los procesos de evaluación y selección de instrumentos, que consideramos hemos incluido en nuestras planeaciones:

Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado; mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determine la habilidad para transferir aprendizaje; reflejar los valores de la comunidad intelectual; no se debe limitar a la ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo; debe permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real raramente tienen solamente una alternativa correcta; debe promover la transferencia presentando tareas que requieran que se usen inteligentemente las herramientas de aprendizaje; requerir que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes; y permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos.

De conformidad con lo anteriormente expuesto, en nuestras propuestas de evaluación tomamos en consideración la autoevaluación y evaluación del desempeño para el logro de los propósitos de enseñanza, por lo que incorporamos en el aula las técnicas de la pregunta, el propiciar la generación de debates y la elaboración de mapas conceptuales; mientras que se asignan como tareas, para elaborar fuera del aula, la integración de proyectos y trabajos de investigación, e integración de portafolios, donde se pueden evaluar conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por lo que hemos establecido tareas de evaluación conectadas con lo enseñado, en donde se comparten los criterios de evaluación antes de realizar los trabajos [Rúbricas incorporadas en los *Programas Operativos*], que proporcionan a los estudiantes estándares claros y modelos aceptables de desempeño, además de enterar a los estudiantes que sus ejecuciones serán comparadas con estándares y con otros alumnos, además de fomentarse la autoevaluación y valoración grupal de los trabajos al ser expuestos (Gonczi y Athanasou, 1996).

Vinculación entre los Programas y nuestra docencia

Los Programas de Cómputo para la Enseñanza para el desarrollo de los tópicos de la *Cultura y Vida Cotidiana*, que se han venido elaborando entre 2010-2014, en la medida en que han sido terminados se han venido utilizando para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo del curso de *Historia de México*, de manera adicional a los *Programas de Cómputo para la Enseñanza de Historia de México I y II*, que integran la base de nuestra planeación para esas asignaturas, elaborados entre 2008-2010.

Los estudiantes han venido trabajando con ellos en la realización de trabajos de investigación individuales y por equipos, una muestra de los trabajos realizados se han venido publicando en *SlideShare* (<http://www.slideshare.net/kikapu8>).

Referencias

- Bruner, J. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata
- Cabero, J. (2006, abril), Bases pedagógicas del e-learning. En *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(3), Catalunya, España, Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- Campos, A. y Medina, L. (2004, enero-junio), Hipertexto, lectura e Internet: resultados de un estudio en el nivel medio superior. En *Tecnología y Comunicación Educativas*, 39(18), pp. 32-44. Recuperado julio 30, 2015 de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/39/art3.pdf>.
- CCH (2003), *Programas de Historia de México I y II*, México, CCH.
- Coll, C. (2005), Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. En *Sinéctica*, No. 25, *Separata*, pp.1-24. Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
- Díaz, F. (2005, julio-diciembre), Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. En: *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 41, México, ILCE. Recuperado julio 30, 2015 de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Díaz, P. (2005), Object-Oriented Hypermedia Design Method. [OOHDM]. En *Diseño y Evaluación de Sistemas Hipermedia*, Ingeniería en Informática. Curso 2005-2006, Laboratorio DEI, Departamento de Informática, Universidad Carlos III de Madrid, España.

-
- Domínguez, H. (2013a, enero-junio), Valoración de la construcción de aprendizajes sobre los tópicos de cultura y vida cotidiana, en Historia de México II. En *Eutopía*, México, UNAM/CCH, 3ª Epoca, 18(6), pp. 14-20.
- Domínguez, H. (2013b), Valoración de la construcción de aprendizajes en Historia de México, mediante la investigación sobre cultura y vida cotidiana. En Ulloa, C., *15o Simposio Estrategias Didácticas en el Aula. Compilación, revisión, edición*, México, UNAM CCH Plantel Sur, pp. 262-269.
- Domínguez, H. (2014a), *Informe del Área Básica y sus Anexos respectivos*, [ms.], México, CCH.
- Domínguez, H. (2014b), *Informe del Área Complementaria y sus Anexos respectivos*, [ms.], México, CCH.
- Eisner, E. W. (1993), Reshaping assessment in education: Some criteria in search of practice. En *Journal of Curriculum Studies*, 3(25), pp. 219-233.
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996), Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. En Argüelles, A., *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa.
- Hannafin, M., Land, S. y Oliver, K. (2000), Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. En Reigeluth Ch. (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, Parte I, pp. 125-152.
- Herrera, M. Á. (2006), Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, 38(5), p. 2. Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Huerta-Macias, A. (1995), Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. En *TESOL Journal*, No.5, pp. 8-10.
- Hung, W. L. y Der-Thanq, Ch. (2001), Situated Cognition, Vygotskian Thought and Learning from the Communities of Practice Perspective: Implications for the Design of Web-Based E-Learning. En *Educational Media International*, 1(38), pp. 3-12. Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=g713765870>
- Lamarca, M. J. (2008), *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información. Dpto. de Biblioteconomía y Documentación.

-
- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2010), *Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación?*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011), *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas*, Buenos Aires, Proyectos TIC y Educación del IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires, p. 7.
- Novak, J. y Gowin D. B. (1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- Núñez, M. E. y Tiburcio, A. (2002), *Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo*, México, Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.
- Perkins, D. (2000), *La Escuela Inteligente*, México, SEP/Gedisa.
- Reigeluth, Ch. (2000), ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando. En *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, Parte I, pp. 15-40. Recuperado julio 30, 2015 de <http://es.scribd.com/doc/61151863/DISENO-DE-LA-INSTRUCION-CHARLES-REIGELUTH>
- Rogers, C. (1984), *Libertad y creatividad en la educación*, Madrid, Paidós.
- Schwabe, D., Szundy, G., Moura, S. y Lima, F. (2004, mayo), Design and Implementation of Semantic Web Applications, Proc. of the Workshop on Application Design, Development and Implementation Issues in the Semantic Web, CEUR. En *Workshop Proceedings*, Vol. 105. Recuperado julio 30, 2015 de <http://sunsite.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS//Vol-105/WE-SW%20Wkshop%20Schwabe.pdf>
- Silva, A. y Mercerat, B. (2001), Construyendo aplicaciones web con una metodología de diseño orientada a objetos. En *Revista Colombiana de Computación*, Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2(2). Recuperado julio 30, 2015 de http://www.unab.edu.co/editorialunab/revistas/rcc/pdfs/r22_art5_c.pdf
- Sunkel, G. (2012), Buenas prácticas de TIC para una educación inclusiva en América Latina. En Sunkel G. y Trucco, D. (Eds.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), pp. 27-50.
- UNAM (2008, 23 de mayo), Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades en Gaceta CCH. Suplemento especial No. 4, p. 30.

Vygotski, S. (1988), *Pensamiento y Lenguaje*, México, Ediciones Quinto Sol.





Centro Cultural Universitario

La Antropología como disciplina didáctica

Raúl Horacio Fernández Linares

Síntesis curricular

Maestro en Educación Media Superior (Campo Historia) y Doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Medalla Alfonso Caso por sus estudios de doctorado en Antropología 2012. Profesor de las materias de Antropología e Historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Tutor y profesor del posgrado en Antropología de la UNAM. <Antropo507@yahoo.com.mx>

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la Antropología como asignatura enseñada (que de manera efectiva se practica en las aulas), lo cual consiste en un código disciplinar que conlleva una dimensión sociohistórica, una autonomía relativa y una durabilidad del conocimiento gestado en el marco educativo; por tanto involucra a profesores y alumnos, quienes construyen nuevos significados en las acciones cotidianas dentro del aula y su contexto escolar.

Palabras clave: Antropología como asignatura escolar, didáctica de la Antropología y código disciplinar.

Recibido: 15-abril-2015

Aprobado: 27-mayo-2015

Abstract

This article reflects about Anthropology as a discipline for the classroom. This consists in a disciplinary code, that implies a socio-historic dimension, a relative autonomy, and a certain durability of the knowledge acquired in the classroom context. As a consequence it involves teachers as much as students, who create new meanings in everyday activities inside the classroom in an school context.

Keywords: Anthropology as a classroom discipline, didactics of Anthropology and disciplinary code.



Introducción

En el ensayo se reflexiona acerca de la relación entre la Antropología sabia y la Antropología como asignatura enseñada (que de manera efectiva se practica en las aulas), ya que ésta se compone de una disciplina didáctica y de la Antropología como disciplina erudita. La Antropología como asignatura enseñada implica estudiar a profesores y alumnos, los cuales a través de la intervención recontextualizan y otorgan un nuevo significado a los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, los que vinculan qué se enseña, qué se aprende, cómo se enseña, con quién y dónde se enseña, lo que conlleva a tener en cuenta las acciones cotidianas dentro del aula y las relaciones educativas en un contexto escolar.

Para descifrar estas acciones y relaciones en la enseñanza de la Antropología como asignatura escolar, se recurre al concepto heurístico de código disciplinar, que definimos como conjunto de símbolos, supuestos, regulaciones y prácticas de carácter explícito o implícito que orientan la experiencia de los docentes y alumnos. En suma, es el catálogo de prácticas y discursos de la enseñanza en contextos escolares.

La enseñanza de la asignatura de Antropología implica una tensión: la información (los contenidos conceptuales) versus la formación (contenidos procedimentales y actitudinales). Ambos suponen cuáles son los adecuados para cada grado y la forma de organizarlos; esto aunado a que la Antropología como asignatura requiere que el alumno tenga habilidades específicas como son observar, preguntar, registrar, describir, inferir, interpretar, comparar.

Si bien los contenidos conceptuales de la Antropología involucran a las disciplinas exactas y sociales,¹ también poseen un alto grado de emocionalidad que pro-

¹ La Antropología es el estudio del hombre en su compleja realidad biológica y cultural. Posee un carácter interdisciplinario, ya que por tradición social y discurso, ha sido integrada por la Arqueología, Lingüística, Antropología física y Antropología social o cultural, saberes que se articulan en el eje naturaleza-cultura-sociedad. Asimismo, por tradición, el concepto de cultura ha sido central en la Antropología, ya que proporciona al hombre una imagen, una identidad, e involucra las preguntas propias de la esencia humana: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿hacia dónde voy? Lo que deja ver la necesidad de la formación integral de profesionales para ejercer

cede del servicio que rinde a la formación de las identidades y las otredades, que van desde las individuales hasta las étnicas: la Antropología implica la transmisión de valores, actitudes e ideologías y no sólo de datos, fechas o eventos, por lo que su didáctica favorece un posible diálogo entre visiones alternativas de los mismos hechos, y sobre todo que éste diálogo se genere en la propia aula y dentro de un contexto escolar.

Hay que considerar que la Antropología si bien retoma el modelo explicativo de las ciencias naturales –sobre todo en lo que corresponde a la Arqueología y la Antropología biológica o física–, es una ciencia de la cultura y por tanto debe tener presente que los mismos acontecimientos pueden ser interpretados de manera muy distinta. La Antropología surgida en las sociedades colonialistas europeas del siglo XIX, “científica” y académica, citando a Michel de Certeau es “la operación histórica que se refiere a la combinación de un lugar social, de una práctica científica² y de una escritura” (1985, p. 72). La Antropología moderna occidental comienza efectivamente con la diferencia entre un yo occidental que se considera el presente y otro no occidental que es reminiscencia del pasado.

Se debe pasar de explicar a la Antropología enseñada como una disciplina saturada de autores, teorías y datos para memorizar, a otra más acorde

con entender la situación que viven los alumnos, lo que no obstante la hace más compleja y abstracta (Carretero, 1997, p. 16). Mario Carretero señala que para que los jóvenes alumnos de bachillerato entiendan la situación de un hecho cultural, lo deben hacer desde su contexto, desde su situación cotidiana, es decir, con empatía. Hay un “ego”, un nosotros, un tú, un ellos; es meterse en los zapatos del otro (1997, p. 37).

La Antropología enseñada debe tener en cuenta las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del estudiante, los contenidos que se pretende que éste aprenda, los métodos didácticos adecuados para enseñarlos y los objetivos de índole socio-política que la sociedad pretenda conseguir con la enseñanza de la Antropología. A este respecto es conveniente no olvidar que toda sociedad pretende producir una serie de valores sociales en las nuevas generaciones y que a través de la enseñanza de la Antropología se puede enseñar el espíritu crítico, pero también se suelen perpetuar los mitos de una cultura dominante. Tal es el caso, en el contexto Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y su contexto mayor, México, donde la Antropología involucra, por un lado, reflexionar sobre la propia cultura local y la forma en que se genera una cultura específica, y por otro, la identidad de lo nacional donde los pueblos originarios instauran una tensión entre identidad y alteridad; ambas implicaciones son menos propicias para la neutralidad u ob-

la docencia.

² Conjunto de sistemas de clasificación y ordenación de la realidad que permiten la creación de objetos determinados.



Centro Cultural Universitario

jetividad. Así, la asignatura, al volver los contextos culturales en temas académicos, aparecen menos diáfanos, más cargados de valoraciones y subjetividades; se presentan entre dos escenarios didácticos: los significados nacionalistas y la invitación rigurosa a una Antropología científica, inmersa entre la emoción y la razón.

La Antropología enseñada como otras disciplinas escolares tiene su particular formación histórica, posee una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no puede ser

asimilable a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes (Cuesta, 1998, p. 32). Por tal motivo, la Antropología enseñada no puede llevarse a la práctica sin tener en cuenta la acción cotidiana de los sujetos sociales, protagonistas de la vida en el aula y de la particular acción cotidiana, guiados por una “conciencia práctica” (Giddens, 1995, p. 51) o “habitus”, diría Bourdieu (Bourdieu, 1988, p. 383), que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares (Cuesta, 1998, p. 10). A tal efecto, los procesos de profesionalización docente, la circulación de información a través de los colegios invisibles, la composición social del alumnado, la formación arquetípica de ejercer el poder en las relaciones pedagógicas dentro del aula, las retóricas ritualizadas del saber escolar y otras muchas mediaciones sociales y políticas son aspectos indispensables para desentrañar el tipo de lógica social existente detrás de la génesis y evolución de las disciplinas escolares (Cuesta, 1998, pp. 19-20).

La enseñanza de la Antropología debe incorporar los elementos teórico-metodológicos mínimos necesarios para que los alumnos comprendan la complejidad y riqueza del saber antropológico, por medio de estrategias didácticas planeadas por el profesor que permitan al alumno percibir la importancia que revisten los conceptos fundamentales de ésta como etnia, identidad, alteridad,

evolución, hominización, estratigrafía, enculturación, etcétera, conceptos que se articulan desde la perspectiva de la triada naturaleza-cultura-sociedad.

II

Los contenidos de la Antropología como disciplina escolar se conciben como entidades singulares y no como adaptaciones o imitaciones del conocimiento científico. La asignatura de Antropología en el bachillerato es una Antropología del currículo,³ lo que implica replantear la problemática tradicional sobre el grado de adaptación entre ciencia antropológica y la enseñanza de la Antropología; por tanto, más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación (atraso, desfase, etcétera) entre el desarrollo de la disciplina y su aplicación didáctica, habrá que estudiar a los agentes sociales que filtran, confieren nuevos significados y recontextualizan las disciplinas enseñadas, esto es, cómo se constituyen en código disciplinar: símbolos, ideas, supuestos, regulaciones y prácticas de carácter explícito o implícito, que orientan la experiencia de los docentes y alumnos (Cuesta, 1998, p. 19).

³ El currículo consta de tres aspectos esenciales: el “qué”, “cómo” y “a quién” enseñar. El “qué” tiene que ver con algunas cuestiones básicas de la epistemología de las ciencias sociales y la antropología. El objetivo es la definición de lo esencial de una disciplina, pero con la mirada puesta en el quehacer diario de la enseñanza. El “cómo” versa sobre los métodos didácticos para conseguir de manera eficaz y adecuada que los alumnos consigan entender aquello que se pretende aprender: las estrategias didácticas. El “a quién” está relacionado con las características del desarrollo intelectual del alumno, tanto en su sentido evolutivo como cognitivo (Carretero, 1995, p. 16).

La historia social del currículo –dentro de éste, la disciplina de la Antropología– es inseparable de la cultura escolar, que incluye qué se enseña y qué se aprende, de manera que es inseparable del cómo, con quién y dónde se enseña. Lo anterior trasmuta la Antropología enseñada y la vuelve susceptible de ser aprendida desde lo ideológico, personal y los modos de ser del profesor, hasta la selección de modos, formas y procedimientos didácticos, la relación educativa, o bien, la creación de un determinado ambiente escolar (Bouché, 1998, p. 2011).

El papel de la Antropología es ayudar a que los alumnos, a partir del eje conceptual naturaleza-cultura-sociedad y la puesta en práctica de habilidades específicas (observar, preguntar, registrar, describir, inferir, interpretar, comparar), desarrollen una consciencia de respeto a la diversidad y pluralidad; de donde se desprende que la Antropología escolar es un saber humanístico, que considera los contenidos actitudinales y que integra de manera interdisciplinaria a las ciencias naturales y exactas.⁴

Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de las distancias de significación social y cultural que establecen los procesos de producción del conocimiento escolar. El espacio social de la escuela es el que trasmuta un saber en otro distinto, de manera que se produce una transformación del saber

⁴ Entiendo la interdisciplina como la pregunta que vincula en la búsqueda de respuestas diferentes campos del conocimiento y sus disciplinas.

académico en disciplina escolar, merced a una operación inherente a todo conocimiento escolar. La misión de la escuela del siglo XX es trabajar con saberes, transformados en contenidos escolares, lo cual condujo a una forma dominante de plantear los contenidos universales y científicos, en tanto únicos y a una sola manera de conocer y aprender, de interaccionar y de responder a los mandatos escolares y, por consiguiente, sociales (Czarny, 2008).

Por un lado, queda la visión instrumental y tecnocrática de la enseñanza, que tiende a reclamar para sí la validez de una realidad objetiva y universalista de la experiencia; ésta, la racionalidad instrumental, propia de nuestra sociedad moderna, se trasluce en los textos institucionales formalizados y supone una visión objetiva del mundo, anclada en el ideal universalizador de la ciencia moderna y caracterizada por interpretaciones intelectualistas de la realidad que se apoyan en esquemas logicistas y causales (Díaz de Rada, 1996: XV). Por otro lado está la otra mirada, que llama la atención sobre la existencia de una constante mediación sociocultural, intersubjetiva, de los sentidos, los valores y los fines de todas las formas de racionalidad. Desde esta perspectiva, hemos de tener siempre presente que las relaciones estratégicas que las personas mantienen con el mundo de los objetos, se hallan indisolublemente mediatizados por los vínculos que las personas instituyen y mantienen entre sí convencionalmente

(Díaz de Rada, 1996, p. XVII). Esta dimensión cotidiana utiliza los gestos y ornamentaciones técnicamente superfluas que se imbrican con el proceso de racionalización de los esquemas instrumentales de la Antropología enseñada y constituyen una realidad de segundo orden; o en todo caso, una realidad que la escuela, institución racionalizadora por antonomasia, debería esforzarse por relegar a segundo plano.

Todo conocimiento es realizado y construido en un contexto social, de modo que la disciplina de Antropología como código disciplinar es una tradición selectiva compuesta tanto por lo que se dice como por lo que no se dice; está constituida por un discurso teórico y por la práctica cotidiana. Lo anterior plantea la tradicional diferencia entre procesos formales e informales en las disciplinas enseñadas, distinción que puede ser operativa si se le adopta en un horizonte de síntesis: con sus interpretaciones y prácticas ordinarias, ya que los agentes traducen formalidades en informalidades y viceversa.

Así que habría que pasar de comprobar el grado de adaptación entre la disciplina de Antropología y la enseñanza de la Antropología, a estudiar a los agentes sociales que intervienen, otorgando nuevos significados y recontextualizando los contenidos de la Antropología enseñada. La dinámica de trasmutación de los significados culturales y sociales de las disciplinas no podría buscarse exclusivamente en los progra-



mas de estudio, en los libros de texto o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e inevitable de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

La Antropología enseñada como objeto de reflexión buscaría apoyar una etnografía,⁵ ya que las disciplinas escolares tienen su particular formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos

⁵ El propósito de la investigación etnográfica es describir e interpretar el comportamiento cultural. La interpretación no es un “requisito”, es la esencia del esfuerzo etnográfico. Por tanto, la etnografía es la elaboración de un texto a partir de la descripción detallada de las formas de actuar y de pensar de un grupo social determinado, para lo cual el investigador requiere tener un contacto prolongado con la comunidad que estudia, recogiendo datos a través de la observación participante, lo que implica una relación directa con los actores y sus formas de entender sus estilos de vida, buscando describir los aspectos comunes de actuar de un grupo y sus sujetos, para comprender la conducta y entender las razones y motivos en que ésta se basa, por lo que resulta fundamental que el investigador diferencie entre lo que la gente dice que hace y lo que en realidad hace. Por ende, la cultura se revela mejor en lo que la gente hace, en lo que dice (o dice que hace) o en algún tipo de tensión entre lo que realmente hace y lo que dice que debería de hacer.

en contextos sociales diferentes (Cuesta, 1998, p. 19).

III

Raymundo Cuesta señala que con la educación tecnocrática de masas, dominante hoy día, se generaliza la educación y con ello el currículo y su fortaleza: actualmente la Antropología enseñada en el bachillerato es parte de un código disciplinar, el cual implica la dimensión sociohistórica, la especificidad, la autonomía relativa y la durabilidad del conocimiento gestado en el marco escolar (Cuesta, 1998, p. 86).

A fin de dar cuenta de esta compleja y sutil alquimia que convierte a la Antropología en materia de enseñanza, se propone el concepto de código disciplinar, el cual forma parte de la cultura escolar y se concretiza en una tradición social⁶ que favorece discursos,

⁶ Mientras que materias del área histórico-social como la Historia tienen una tradición como código disciplinar que data del siglo XIX en la educación preparatoria de la UNAM, la Antropología comenzó a ser parte



Centro Cultural Universitario

contenidos y prácticas de enseñanza: de manera que es el producto y la producción de cultura que se funda y formula en una determinada circunstancia histórica.⁷

del currículo en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM en 1996. En el diseño del programa de Antropología en el CCH se recuperó la tradición en la Antropología mexicana de otorgarle un carácter holístico a su enseñanza, esto es que integrara las especialidades de la Antropología general: la Arqueología, Lingüística, Antropología física y Antropología social o cultural. Por cierto que Historia y Antropología compartieron profundas imbricaciones en la tradición del código disciplinar a lo largo del siglo XX.

⁷ Una muestra de la importancia del concepto heurístico de código disciplinar sería el porqué en el CCH de la UNAM, en sexto semestre, la materia de Filosofía es obligatoria y no otra materia como Teoría de

Para entender por qué la Antropología enseñada –como la mayoría de las materias– expresa una profunda discrepancia entre lo que los profesores dicen hacer y lo que hacen realmente en su vida docente cotidiana, es necesario dar cuenta de continuidades y transformaciones del código disciplinar. Para tal fin citaremos a Raymundo Cuesta, con su planteamiento de tres niveles de la Antropología escolar: una regulada (la que la institución define en sus programas y textos como conocimiento valioso), una soñada (la que los grupos creadores presentaron frente a la enseñanza tradicional) y la Antropología enseñada (la que verdaderamente se lleva a cabo en las aulas, sus prácticas y rutinas) (Cuesta, 1998).

La inclusión dentro del código disciplinar de las prácticas educativas y de sus rutinas, implica para Raymundo Cuesta ir más allá de las habituales fuentes documentales usadas en este tipo de investigaciones, e introducir no sólo los planes y programas de estudio (carta descriptiva, con sus contenidos conceptuales, sus estrategias de aprendizaje y bibliografía), también llamados “textos visibles”, que forman parte de los “procesos formales”, sino además “los textos invisibles”, que constituyen parte de los “procesos informales” y que son las otras fuentes que permitan acercarse y reconstruir los contextos escolares de la práctica de la enseñanza de la Antropología la Historia, Ciencias Políticas, Psicología, Geografía o Antropología. Discusión que excede el espacio del presente trabajo.

logía; esto es, cómo se da en las vivencias cotidianas dentro del aula la relación entre el profesor y el alumno, cuáles son los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, el ethos⁸ específico de la escuela, las condiciones laborales y de formación del profesor. Todo lo anterior implica los testimonios personales de los distintos miembros de la comunidad.

La Antropología realmente enseñada nos plantea varios retos, como la dificultad de conocer las prácticas educativas ahí donde suceden, así como la recepción y modo de empleo de los textos (artículos, capítulos de libros, videos, visitas a museos) para la enseñanza de la Antropología. En consecuencia, cada profesor y sus alumnos dan vida a un texto en sus prácticas cotidianas, en el cual se desarrolla una tensión entre lo que según el currículo y el programa de la asignatura debe de hacerse y lo que en realidad construyen profesor y alumnos. Así, por un lado, están saberes, técnicas, valores, hipótesis y reglamentaciones que orientan la práctica profesional en el marco institucional, y por el otro lado, los alumnos y el profesor en constante interacción (no exenta de relaciones de poder), durante la cual transforman los supuestos en un permanente proceso de cambio.

Hoy se otorga mayor importancia a los contenidos conceptuales de las disciplinas que integran el currículo que a las disposiciones procedimentales y ac-

⁸ Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad.



Centro Cultural Universitario

titudinales, lo que implica privilegiar en el diseño del currículo y los programas que lo forman el qué enseñar, y dejar en segundo término el cómo, a quién y para qué educar, esto es, menospreciar las prácticas didácticas y dentro de éstas, las interacciones humanas. Pueden cambiarse por decreto los contenidos de los programas, pero cambiar la dinámica de las prácticas en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es arduo y complicado. Esto plantea la necesidad de un currículo flexible e interdisciplinario que atienda a las situaciones, habilidades, trayectorias y proyectos de los alumnos. A lo que la Antropología puede contribuir por su tradición, que la coloca en el vértice entre ciencias exactas y sociales.⁹

⁹ La Geografía y la Psicología también ofrecen esta posibilidad.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1998), *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal.
- Bouché, H. (1998), *Antropología cultural y educación*, Madrid, Dykinson.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Carretero, M. (1991, abril), La mirada del otro. Historia debate. En *Cuadernos de Pedagogía*, 268.
- Carretero, M. (1995), *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la Historia*, Madrid, Visor.
- Carretero, M. (1997), *La enseñanza de las ciencias sociales*, España, Visor.
- Czarny, G. (2012), *Escuela, diversidad(es) y diferencia(s). Perfiles Educativos*, 138(XXXIV), IISUE-UNAM.
- Cuesta, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares.
- Cuesta, R. (1998), *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid, Akal.
- Chartier, A. M. (2004), *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1985), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.
- Díaz, Á. (1996), *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, Madrid, Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno, J. y Pérez A. I. (2000), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Marchán, J. (2002, enero), Profesores y alumnos en las clases de antropología. En *Cuadernos de Pedagogía*, 309.
- Valls, R. (1996), La Antropología enseñada y los manuales escolares españoles de Antropología. En *Didáctica de las ciencias sociales: la investigación*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.



Monte Negro, Tilantongo, Mixteca Alta. Manuel A. Hermann Lejarazu

Hacia una didáctica de la historia del México prehispánico y colonial

Manuel A. Hermann Lejarazu

Síntesis curricular

Profesor-investigador de tiempo completo en el CIESAS – DF Doctor en Estudios Mesoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Especializado en el estudio de los códices, textos y documentos mixtecos del período prehispánico y colonial desde 1993. Ha sido profesor de licenciatura y posgrado en el CIESAS y en la UNAM impartiendo cursos sobre códices y culturas mesoamericanas. Es autor de diversos artículos publicados tanto en México como en el extranjero. Fue subdirector de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia entre 2001 y 2002. Recibió la Mención Honorífica en el “Premio Francisco Javier Clavijero” por el INAH en 2005 por el libro *Códice Muro. Un manuscrito mixteco colonial*. Mención Honorífica en el “Premio Antonio García Cubas” por el libro *La creación del mundo según el Códice Vindobonensis* en 2007. Entre otras publicaciones se encuentra el estudio e interpretación del *Códice Nuttall* (2006) y (2008) publicado en dos números de la revista *Arqueología Mexicana* y su libro más reciente es un análisis sobre el *Códice Colombino* (2011) publicado por el INAH. Coordina actualmente el proyecto “Sociedad, Gobierno y territorio en la Mixteca Alta: siglos XVI-XVIII” con el apoyo de Ciencia Básica CONACYT. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II.

Resumen

El presente artículo constituye una revisión crítica en torno a las necesidades que exige una didáctica actual sobre la historia del México prehispánico y colonial. Se considera que vale la pena iniciar una reflexión para acercar de manera eficaz a los jóvenes estudiantes a las fuentes de primera mano, a comprender sus métodos,

Recibido: 23-abril-2015
Aprobado: 5-junio-2015

sus alcances y a propiciar útiles vínculos con la investigación actual, a la luz de una legítima actualización de los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este trabajo anuncia la labor que entre todos, alumnos, profesores e investigadores podemos emprender, en conjunto, para lograr una congruencia formativa y promotora de nuevos esquemas de trabajo de campo y de investigación en nuestra historia.

Palabras clave: didáctica, historia, fuentes, historia prehispánica y colonial

Abstract

This paper is a critical review about the needs that requires a current teaching about the History of pre-Hispanic and colonial Mexico. It is considered worthwhile to initiate affective reflection to bring young students to primary sources, to understand their methods, scope and to promote useful links to current research, in the light of a legitimate updating curricula of the Colegio de Ciencias y Humanidades. This announces a common goal that students, teachers and researchers can undertake collectively to achieve a formative and promoter consistency of new schemes of fieldwork and research in our history.

Keywords: teaching, history, historical sources, prehispanic and colonial history



La historia del México prehispánico y colonial

Explicar cómo se concibe la historia indígena no es nada sencillo, en principio, porque mucho antes de la Conquista, existía un sinnúmero de culturas y sociedades prehispánicas con rasgos y prácticas muy distintas.

Así para poder ubicar en el tiempo a las antiguas culturas de México, hay que tomar en cuenta elementos como la conformación de su sociedad, sus concepciones religiosas, el grado de desarrollo que tenían en cada etapa para construir sus aldeas, pueblos o ciudades e incluso conocer cuáles fueron sus técnicas de cultivo para producir los alimentos básicos para su subsistencia.

Sin duda, el pueblo mexica desempeñó un papel hegemónico a finales del siglo XV e inicios del XVI, y fue una pieza clave durante la conquista de México, pero sería un grave error considerar que fue la única o la más vigorosa de todas las civilizaciones mesoamericanas. Bastaría con mencionar, sólo como ejemplos, a las culturas teotihuacana, olmeca, maya, mixteca, zapoteca, entre muchas otras.

Si bien la estratégica situación política, militar y tributaria que habían logrado los mexicas sobre otros pueblos significó el blanco más valioso al que se apuntó durante la Conquista, sería poco afortunado considerar que el mexica haya sido

el único pueblo que sufrió el impacto de este choque cultural. Múltiples grupos humanos, más allá de los de la Cuenca de México, tuvieron diversas formas de reaccionar ante una forzada transición a nuevas formas de gobierno, de reconocimiento de figuras legales y jurídicas, prácticas económicas, culturales y lingüísticas.

En efecto, la respuesta de los pueblos indígenas ante el dominio español no fue en modo alguno de sumisión, abnegación o sacrificio, todo lo contrario, la moderna historiografía mexicana se está encargando de analizar las dinámicas de la sociedad indígena durante la Colonia y las diversas posturas contestatarias que hoy en día ha sido posible descubrir en documentos y manuscritos elaborados por los propios pueblos indígenas a lo largo de los siglos XVI al XVIII.

Ante una necesaria y, sin duda, valiosa actualización del Plan y programas de estudio que hoy en día emprende el Colegio de Ciencias y Humanidades, es comprensible, de entrada, la dificultad de agotar el amplio paradigma que ofrece el México prehispánico en tres o cuatro aprendizajes, dado el limitado tiempo con que el docente cuenta para atender a la temática. Sin embargo, lo importante de este período es, desde mi punto de vista, que el joven estudiante comprenda que México ha sido un territorio multicultural y multilingüístico en donde existieron diversas sociedades con formas de vida y sistemas de organi-

zación, a veces divergentes, que se mantuvieron en estrecha interrelación por siglos.

En consecuencia, además de echar una mirada al pasado, es posible analizar y estudiar realidades políticas o religiosas de cualquier sociedad indígena contemporánea, a fin de establecer comparaciones entre grupos que aún mantienen elementos tradicionales con aquéllos que ya no existen.

Por ello es valioso que el estudiante comprenda que México como objeto de estudio en el nivel medio superior, si bien está hoy unido a través de discursos legales, federales y constitucionales que le dan identidad desde el centro, es profundamente heterogéneo e inevitablemente diverso en sus particularidades espaciales y temporales: en sus normas, preocupaciones, actividades y prioridades regionales. Los jóvenes del campo, por ejemplo, no tienen las mismas inquietudes que los de la ciudad, ni tienen acceso a las mismas dinámicas sociales, no gozan de los mismos derechos humanos ni lingüísticos, ni se relacionan de la misma manera con su pasado.

El México antiguo ofrece, a diferencia de la historia de otras latitudes, la ventaja de tener acceso a culturas vivas en las que aún resta mucho por estudiar y proponer. Se trata pues, de una historia abierta a la investigación e inconclusa en su diversidad. Por ello, nuestra historia no puede, en mi opinión, ser subsidiria de los modos de producción de occidente, como el capitalismo, ni de los mo-

delos creados alternativamente, como el modo de producción asiático; por lo tanto, ya no es posible la aplicación en una coyuntura que difícilmente puede explicar nuestra pluralidad lingüística y cultural.

La enseñanza de historia del México prehispánico y colonial

Aunque el enfoque de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, impartida durante los dos primeros semestres del bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades, coincide *grosso modo* con el de la materia de Historia de México que pertenece a los siguientes tercer y cuarto semestres, pues ambas buscan la interpretación de la historia bajo una dinámica de interrelación de los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales, en los que se reconoce una pluralidad interpretativa, a partir de la cual el profesor construye objetos de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a generar una interpretación crítica del conocimiento histórico, existe una marcada diferencia teórico-metodológica que amerita una amplia reflexión.

La materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea tiene como eje o principio organizador al capitalismo, como sistema económico y social que de una u otra manera implica el eje de los modos de producción, en el que predomina el esquema marxista en sus etapas de origen, desarrollo y crisis, así

como el sistema social en Europa occidental, esto es, la problemática de la transición del feudalismo al capitalismo planteada por un grupo de historiadores marxistas en Gran Bretaña entre los que se encuentran Maurice Dobb, Rodney Hilton, George Rudé, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, entre otros.

Por su parte, la materia de Historia de México se vincula con lo anterior en la medida en que permanecen los conceptos de totalidad y proceso, aunque bajo el entendido de la existencia de una “sociedad mexicana” en el contexto mundial del capitalismo en economía, política, educación, religión y arte.

Desde mi punto de vista, este enfoque delimita en extremo los métodos a través de los cuales el profesor puede generar un auténtico interés por la historia en sus estudiantes. El capitalismo poco tiene que ver con los modos de producción, la cultura, la religión, la lengua y la misma concepción de la historia que tuvieron los pueblos prehispánicos, incluso, con los contextos indígenas contemporáneos donde existen gobiernos por usos y costumbres muy distintos a los occidentales y formas de participación y compromisos comunitarios difíciles de asumir como producto del capitalismo. La visión no sólo es empobrecedora y reduccionista, sino desapegada de los métodos de la historia actual. La multiculturalidad mesoamericana es sólo un ejemplo del conjunto de posibilidades de comprensión, construcción e investigación sobre la historia que está por decirse.

Hacia una renovadora didáctica de la historia de México

La didáctica de una disciplina, particularmente en las Ciencias Sociales, no sólo nos conduce enseñar e instruir, sino a un saber exponer con claridad y sencillez para que otros aprendan y se instruyan, lo cual no se agota en las aulas escolares, ni en las situaciones formales de la enseñanza, puesto que ésta se forma y estudia siempre que haya alguien en proceso de aprender algo, aunque predominantemente la didáctica de la historia se concrete dentro del contexto institucional y escolar con distintos niveles y prioridades curriculares.

El estudio de la historia del México prehispánico conduce a un sinfín de posibilidades tanto para el profesor como para el alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades. Comprender que el México anterior a la Conquista no se encuentra nada más en los museos o en las zonas arqueológicas, sino que aún se mantiene vivo en las tradiciones y formas de ser y de pensar de las sociedades indígenas actuales, es un reto para los profesores del siglo XXI.

Desde luego, sería ingenuo pensar que los grupos indígenas hayan conservado una herencia directa e inmutable de las antiguas culturas mesoamericanas, por ello antes que tratar de identificar qué valores, pensamientos o costumbres han continuado de ese pasado remoto, valdría la pena reconocer las múltiples expresiones culturales, lingüísticas y



Catedral Metropolitana de la Ciudad de México

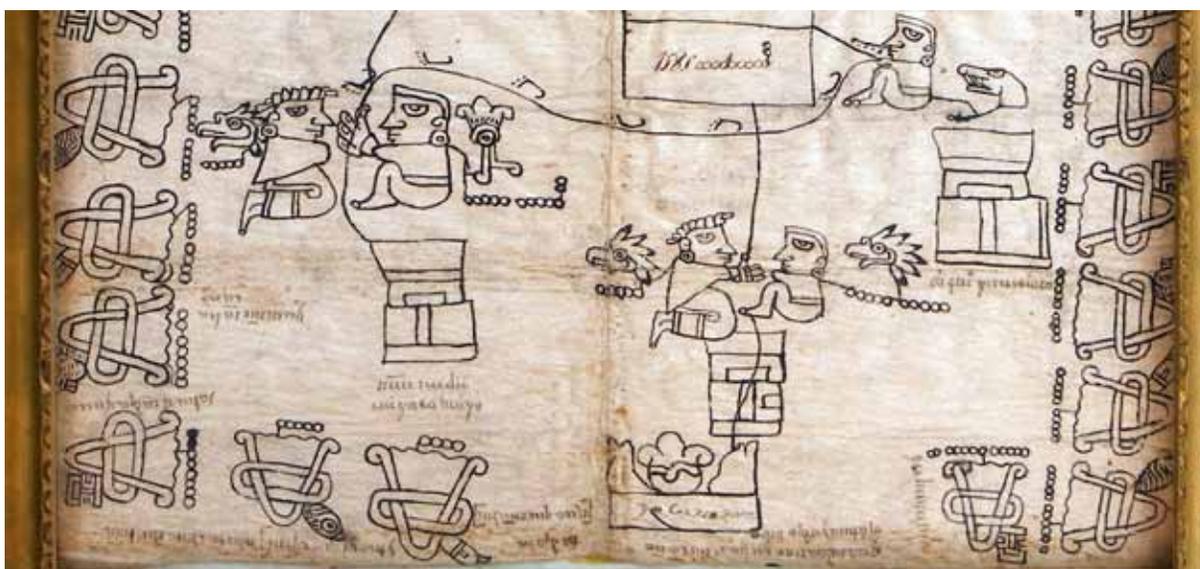
sociales que han existido y existen en el México de hoy.

En este tenor, es necesario que los alumnos exploren modernas corrientes historiográficas que los lleven a una recuperación problematizadora, crítica e integral del devenir histórico de nuestro país, de manera que puedan construir nuevas explicaciones sobre los diversos procesos que se estudian.

La etnohistoria, por ejemplo, tiene como esfera de estudio a los pueblos indígenas que han habitado nuestro país y que se han mantenido a lo largo de los siglos en perenne contacto con un modo de ser y de pensar introducido por el mundo occidental europeo.

Ciertamente, el quehacer de los historiadores depende mucho de los textos y de los materiales escritos en diversas épocas, por lo que la investigación histórica, hoy en día, es fuertemente interdisciplinaria.

Si bien no se trata de asumir las actividades propias de la arqueología, al



Códice Yucunama. Edgar García Valencia

menos conviene aproximarse a la información que ésta produce, a fin de tener un panorama más amplio acerca de la antigüedad de las primeras civilizaciones prehispánicas, ya que para ubicar en el tiempo a las antiguas culturas de México, deben tomarse en cuenta elementos como su sociedad, religión, grado de desarrollo y técnicas de cultivo.

Otro ejemplo, aparentemente menos cercano a las Ciencias Sociales, pero sumamente vigente en la investigación actual, son las relaciones con la física y la química que ayudan a fechar los restos de ollas, vasijas, platos y demás utensilios que pueden situarse muchos años atrás, como la cerámica encontrada en Puerto Marqués, Guerrero, en Tehuacán, Puebla o en Tlapacoya, o en el Estado de México cuya antigüedad se traslada de 2 mil 400 a 2 mil 300 años antes de Cristo.

Un ejemplo más lo constituye la lingüística y la antropología que coadyuvan a la explicación de las formas de

cosmovisión, organización, gobierno o religión tanto en una sociedad contemporánea, como entre aquellas que ya no existen, pero de las que tenemos documentos.

Con vigencia asombrosa, la geografía en sus especialidades físicas y humanas han aportado hoy valiosos elementos que nos ayudan a comprender el medio natural y el entorno geográfico de un grupo o pueblo determinado, en confluencia con la ecología humana que estudia la relación entre el hombre con su ecosistema.

En suma, la historia actual en la investigación del México prehispánico y colonial ha dejado desde hace muchas décadas de ser una mera narrativa de hombres y de hechos, para convertirse en el estudio de las dinámicas y fenómenos en los que intervienen diversas disciplinas, aunque eminentemente basados en el análisis de documentos escritos por grupos sociales que vivían antes,

durante y después de la llegada de los españoles.

Valorar la conveniencia de aplicar perspectivas interdisciplinarias dentro del campo de la historia tiene como fin principal, actual y de trascendencia, el enriquecimiento del análisis de los materiales de estudio y, por lo tanto, la diversificación de las vías a través de las cuales los profesores promueven el interés por el pensamiento histórico en sus alumnos.

Comprender qué es un texto histórico, problematizar los géneros de la historia, contextualizar un documento dentro de una situación comunicativa, reflexionar sobre cómo se escribió la historia indígena, conocer los documentos pictográficos prehispánicos y adquirir vías iniciales de acceso a su análisis para entenderlo; o bien, cómo acercarse a un documento colonial para saber interpretar y entender un manuscrito alfabético y pictográfico, dar acceso a los estudiantes al análisis de la crónica de algún conquistador frente a la crónica de una visión de los vencidos, conocer la trascendencia del estudio antropológico, lingüístico y cultural realizado por Sahagún como evidencia documental de nuestra riqueza cultural en la actualidad. O también, recurrir a fuentes no publicadas que permitan una aproximación del alumno a los archivos históricos en los que, sin necesidad de manejar las técnicas paleográficas, sea posible encontrar temas de interés relacionados a los conflictos por límites de tierras, testa-



Iglesia de San Bernardino de Siena

mentos o problemas históricos de orden civil, son diferentes recursos que no sólo pueden despertar interés como proyectos de actuales líneas de trabajo a nivel medio superior entre los profesores del Colegio e investigadores de los institutos y centros, sino que son herramientas u objetos de extraordinaria belleza, riqueza y conocimiento, que sin duda, despertarían nuevos ánimos en el conocimiento de los jóvenes universitarios.



Museo de las Intervenciones

Conclusión

Frente a una valiosa actualización del Plan y los programas de estudios como emprende el Colegio de Ciencias y Humanidades, es compromiso de todos: alumnos, profesores e investigadores lograr una congruencia formativa y promotora de nuevos esquemas de investigación educativa y más acorde, paulatinamente, con los estándares internacionales con los que se verifica la ciencia.

Aunque siempre sustentada en la evidencia de los documentos, la didáctica actual de la historia requiere hoy fortalecerse y apoyarse en el estudio interdisciplinario: la lingüística, la antropología, la arqueología, la etnografía, los análisis físicos y químicos de los vestigios, la intervención de la geografía fi-

sica y humana, así como la ecología han sido hoy redes de la investigación necesarias para comprender y dar cuenta de los fenómenos históricos antes, durante y después de la Conquista de América y de México.

La centralización cultural y política aún vigente, no debe descuidar la importancia de la multiculturalidad de los pueblos que hoy componen y dan sentido a nuestra historia nacional. Por ello, además de los museos y zonas arqueológicas que ameritan ser conocidos con sentido crítico en el nivel medio superior universitario, las tradiciones vivas de las culturas indígenas que perviven en sus formas de ser y pensar son instrumentos valiosos para dar actualidad a la didáctica de las ciencias sociales.

Dar contexto, no sólo histórico sino comunicativo, a un determina-

do documento histórico de primera fuente, mostrar en él pautas de acercamiento, permitir que el alumno intente un análisis bajo cierta metodología y pueda inferir algunas problemáticas o temas de interés en vinculación con sus aprendizajes transversales, es ahora más que nunca necesario para fortalecer el pensamiento crítico de nuestros estudiantes.

Los códices, los documentos coloniales, los relatos de los cronistas de Indias y los testimonios de una antigua cultura escrita tanto en lengua indígena como hispánica, la disposición de mapas antiguos, los juicios civiles, judiciales y criminales de nuestra historia colonial y las narrativas contemporáneas de los pueblos indígenas son inapreciables tesoros que los jóvenes pueden conocer, gracias al apoyo de sus profesores o de investigadores.

Obras consultadas

Escudero, J. M. (1981), *Modelos didácticos*, Barcelona, Oikos-Tau.

Feixas, M. (2010), Enfoques y concepciones docentes de la universidad. En *RELIEVE*, 2(16), Recuperado julio 30, 2015 de http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_2.pdf

Hermann, M. (2012), Historias y linajes en los códices mixtecos. En *La escritura en los códices mexicanos*. México, Academia Mexicana de las Ciencias Antropológicas.

Jansen, M. y Pérez, G. A. (2009), *La lengua señorial de Ñuu Dzauí. Cultura literaria de los antiguos reinos y transformación cultural*. Oaxaca, México, Gobierno del Estado de Oaxaca.

Mallart, J. (2015), *Didáctica: concepto, objeto y finalidad*, Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>.

Manzanilla, L. y López, L. (coords.) (1994). El México antiguo, sus áreas culturales, los orígenes y el horizonte Preclásico. En *Historia Antigua de México* (Vol. 1) México, UNAM, INAH y Miguel Angel Porrúa.

Matos, E. (1994), Mesoamérica. En Manzanilla L. y López L. (coords.), *Historia Antigua de México* (Vol 1). México, UNAM, INAH y Miguel Angel Porrúa.

Nárez, J. (1994), Aridoamérica y Oasisamérica. En: Manzanilla L. y López L. (coords.) *Historia Antigua de México*. (Vol 1), México, UNAM, INAH y Miguel Angel Porrúa.



Museo de las Constituciones



Centro Cultural Tlatelolco

Para construir una didáctica de la historia

Laura Rebeca Favela Gavía

Síntesis curricular

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM. Imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Ha colaborado en revistas académicas del CCH como *Historiagenda* y *Eutopía*, ambas publicadas por la Dirección General del CCH. También colaboró en la *Gaceta CCH*. Ha publicado como coautora, los *Cuadernos de Trabajo Historia de México I y II*. Es también coautora del libro *Historia Mundial, del origen al desarrollo del capitalismo* (Edére).

Participó en la elaboración de materiales de Historia en el Bachillerato a distancia de la UNAM b@UNAM, donde también ha impartido cursos en línea. Ha ejercido la docencia en posgrado, licenciatura y bachillerato en la UNAM y el sistema incorporado a la misma.

Recibido: 20-abril-2015

Aprobado: 28-mayo-2015

Resumen

El artículo desea ser una invitación a la construcción de una didáctica de la historia. Múltiples son las disciplinas que confluyen para ello, por lo que debe verse como un constructo interdisciplinario.

Palabras clave: didáctica, aprendizaje, interdisciplina, cognoscitivismo.

Abstract

The article wants to be an invitation to the construction of a teaching of history. There are multiple disciplines that come together for it; so it should be seen as an interdisciplinary construct.

Keywords: teaching, learning, interdisciplinary, cognitivism.



La didáctica de la historia como problemática de los estudios históricos ha sido soslayada, y el principal problema que ha enfrentado es que la han desarrollado desde perspectivas teóricas ajenas a la historia o, en el mejor de los casos, equiparándola a las ciencias sociales.

Muchos estudiosos la han intentado construir como objeto de estudio, aunque en un sentido práctico, es decir contestando la pregunta ¿qué hacer para enseñar historia?

Sin embargo, las preguntas de las cuales partimos son ¿qué se necesita para construir didáctica de la historia? y ¿cómo se construye una didáctica de la historia?

La diferencia es abismal, pues la segunda pregunta parte del supuesto que requiere de otras disciplinas y que además, en conjunto con ellas, debe elaborarla interdisciplinariamente; es decir, con todas al mismo tiempo. Pero lo que construirá no es una didáctica general, sino la específica de la historia, que tiene sus particularidades tanto en teoría, como en método y en formas de construir objetos de conocimiento. Esto es lo que desde nuestra perspectiva ha faltado.

Si bien es cierto que existen trabajos importantes que se han abocado a la tarea de abordar esta problemática, se han realizado desde otras disciplinas como la pedagogía, o la psicología, y en los casos que se han trabajado desde la historia, se ha hecho tratando de resolver la primera pregunta que hemos señalado.

Equipos de investigadores en España, Argentina y Brasil, principalmente, han abordado el problema, aunque no han tocado los puntos fundamentales para la construcción de una didáctica de la historia. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a las características del pensamiento de lo histórico, o a las formas en que se construye un concepto de lo histórico en el sujeto que le permita acceder a niveles más altos de procesos de pensamiento, lo cual le lleve a conocer y entender el mundo en que vive, las múltiples causas que han edificado la totalidad en que el sujeto está inmerso y de la cual, él mismo forma parte.

Actualmente, desde la óptica de la pedagogía existe mucho interés por saber cómo enseñar determinado contenido, y para ello se han propuesto diversas vías emanadas de un mismo origen: el cognoscitivismo, que para aplicarlo en el conocimiento de lo histórico no sólo requiere de lo fáctico disciplinar, sino también de las características ontológicas y epistemológicas de lo histórico como área de conocimiento. Nuestro interés se centra en intentar encontrar que el objeto de conocimiento le sea significativo al sujeto cognoscente.

La enseñanza de la historia se ha basado prácticamente en dos vertientes, o se la enseña a través de recursos memorísticos, o se le intenta enseñar a través de la comprensión; sin embargo, no se ha tomado en consideración el desarrollo cognitivo del estudiante para alcanzar determinados objetivos que en los programas se contemplan como deseables.

Basta ver el programa de historia de la educación básica primaria para corroborar el fuerte interés por hacerla comprensible y no memorística, al menos en los dos primeros años de este nivel educativo; sin embargo, al pasar de cada año, los programas y por supuesto los libros de texto gratuitos que emanan de ellos, se van convirtiendo poco a poco en libros que dan cuenta del pasado.

El modelo continúa y se expresa en las actividades integradas a realizar para lograr los objetivos propuestos en el



Centro Cultural Tlatelolco

programa; sin embargo, éstas no se han elaborado a partir de las características o cualidades del conocimiento de lo histórico, sino desde lo pedagógico, lo cual ha logrado, en el mejor de los casos, que los estudiantes aprendan algo de lo fáctico de la historia; pero no a apropiarse de ello según las propias cualidades del proceso de pensamiento en el cual se encuentran, según la edad cognitiva.

La pedagogía ha marcado las líneas generales de la educación, la psicología ha investigado las cualidades de cada etapa cognitiva del sujeto, la filosofía ha desarrollado las líneas de los elementos a conocer en cada área disciplinaria; la historia es la disciplina a conocer, la cual tiene conceptos intrínsecos a ella, por lo que requerimos investigación epistemológica y ontológica.

Diversas corrientes del pensamiento pedagógico se han abocado a la

tarea de proponer respuestas a la pregunta ¿cómo enseñar historia? Tenemos como respuestas tentativas a Carretero y sus diversos equipos europeos y latinoamericanos, a Santacana, Prats, Lima, Acevedo. En México contamos con los estudios de Díaz Barriga, Vázquez, desde la historia; sin embargo, no logran construir una didáctica de la historia, una que se concentre en el sujeto cognoscente, sus características de pensamiento, las características del pensamiento de lo histórico y del entorno biopsicosocial.

El fin que se persigue es la formulación de una propuesta de didáctica de la historia.

- Por ello es necesario determinar las disciplinas con las cuales se construirá la propuesta, de ahí la necesidad de investigar de cada una de ellas los elementos que pueden ser coadyuvantes, al tiempo que se pueda ir construyendo el objeto de estudio, es decir, la propuesta de didáctica.
- Por su parte, los problemas centrales para esta construcción serán las cualidades del pensamiento de lo histórico, su señalamiento, descripción y comportamiento con respecto a lo particularmente histórico.
- Es necesario el análisis de los planes y programas de estudio de las asignaturas de historia de la educación obligatoria mexicana para dilucidar el modelo didáctico que los constituye.
- Finalmente, nos preguntamos cómo se comporta la propuesta en el aula.

Será construyendo sistemas de evaluación cualitativa y cuantitativa que nos permitan ofrecer respuestas probadas y evaluadas a la propuesta de didáctica de la historia.

Para formular una propuesta de didáctica de la historia, se parte de estudios previos que nos permiten sostener que es posible construirla centrandó su trabajo en el desarrollo del aprendizaje del conocimiento de lo histórico en el sujeto cognoscente a partir de la explotación de las cualidades del pensamiento de lo histórico, y que a partir de esta nueva didáctica de la historia, los sujetos cognoscentes alcancen mayor apropiación e interacción del conocimiento de lo histórico.

Abordar la didáctica es un asunto complejo (García, 2006, p. 200) porque debe hacerse desde varios ángulos disciplinarios y al mismo tiempo, a manera de construirla al unísono, teniendo como eje constructivo la naturaleza del conocimiento de lo histórico.

Se investigan las disciplinas de las que se echa mano a fin de mantener coherencia y correspondencia entre las diversas áreas de conocimiento y sus perspectivas teóricas.

Por mencionar sólo alguno de los pilares teóricos, de cada una de las disciplinas que dan sustento a nuestra propuesta, está Piaget desde el cognoscitismo, una de las múltiples miradas de la psicología; trabajó junto con García (Pisget y García, 1982, p. 252) el desa-



Centro Cultural Tlatelolco

rollo del proceso de conocimiento y en relación con la configuración del pensamiento complejo.

Por otro lado, trabajaremos con ramas de la filosofía que nos permitirán construir el andamiaje teórico de la historia, abordando conceptos como el tiempo, espacio, reversibilidad del tiempo y del espacio, memoria, olvido, sentido y significado, trabajaremos con Ricoeur, Virno, Vygotski, Chartier, Ferro, Darnton, Burke, por mencionar algunos.

Mientras tanto, abordaremos desde la óptica pedagógica dos problemas que afectan al modelo educativo mexicano: constructivismo y competencias, que lo trabajaremos con Coll, Carretero, Prats, Perrenoud, Denyer, entre otros.

Lo fáctico de la historia lo abordaremos desde autores mexicanos, en su mayoría, que elaboran trabajos desde la investigación y configuran lo que se conoce como el “saber sabio” para transponerlo, bajo nuestra propuesta, al saber áulico; entre otros: López Austin con López Luján, Vázquez, Meyer y Falcón; Valverde, Navarrete, Rubial, Mayer, Ávila, Pastor.

El análisis de los planes y programas de estudio de la educación obligatoria mexicana se someten a un análisis técnico cuantitativo y cualitativo para poder analizar los libros de texto que se configuran desde esos programas de estudio.

A su vez, forma parte de aquello



Centro Cultural Tlatelolco

que se necesita para la construcción de una didáctica de la especialidad, en este caso, de la historia: la resignificación. Los estudiantes lo hacen a partir de sus procesos de escolarización, de los enfoques de sus maestros, de sus historias familiares y de sus ideas sobre el presente. En su interpretación se introducen concepciones nacionalistas y críticas de la historia que tienen diferentes procedencias y temporalidades. Asumen de forma casi homogénea los discursos históricos aprendidos en la educación básica, que se repiten en la secundaria y en la educación media superior, paradójicamente, al mismo tiempo que incluyen de manera heterogénea resignificaciones subjetivas que dan nuevos sentidos a la construcción.

Es a partir de todo ello que decimos que la didáctica es un problema complejo, y desde la complejidad debe ser abordada para acercarse más a la producción de aprendizajes, procedimientos y actitudes que puedan ser enseñados-aprendidos y que terminen siendo significativos.

Bibliografía

- Carretero, M. (coord.), (1994), *Constructivismo y educación*, Madrid, Luis Vives.
- Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2004), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Carretero, M., Limón M. y López-Manjón, A. (1995) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*, Buenos Aires, AIQUE.
- Coll, C. (2000), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula; aproximaciones al discurso educacional*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. (1996), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- Corcuera, S. (1997), *Voces y silencios en la historia. Siglos XIX y XX*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2003), *El grito manso*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Fronzizi, R. (1958), *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.

-
- Fronzizi, R. (1977), *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (1997), *Historia y hermenéutica*, Barcelona, Paidós.
- Hernández, G. (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- Kosellek, R. (2001), *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós.
- López, A. y López, L. (1996), *El pasado indígena*, El Colegio de México- Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. y García, R. (1982), *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Siglo XXI Editores.
- Vázquez, J. Z. (coord.), (2001), *Gran Historia de México Ilustrada*, México, Planeta, CONACULTA, INAH.
- Vázquez, J. Z. (1999), *Ensayos sobre la Historia de la Educación en México*, México, El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z. (1999), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z. (2000), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, CEH, Nueva Serie: 9.
- Vilar, P., (1978) *Historia de España*, Barcelona, Crítica.
- Vilar, P. (1992), *Pensar la historia*, introd., Ríos, N. (trad. y notas), México, Instituto Mora.
- Virno, P. (2003), *El recuerdo del presente, ensayo sobre el tiempo histórico*, Buenos Aires, Paidós.
- Vygotsky, S. (1999) *Pensamiento y lenguaje*, México, Ediciones Quinto Sol.





Detalle Alhambra de Granada

Explosión de formas. El arte islámico

Miguel Ángel Gallo *

Hemos elegido algunas muestras de arte islámico con su elegancia, sus formas y colores, sus trabajos extraordinarios para ilustrar nuestra revista.

La influencia islámica en nuestra cultura, llegada principalmente a través de los españoles en la etapa colonial, es muy amplia y abarca muchos aspectos, tanto si hablamos de ciencia como de arte, lenguaje y vida cotidiana.

El arte islámico que conocemos, al menos mayoritariamente, no utiliza la figura humana. Por ello se manifiesta a través de tres grandes temas: la flora, la abstracción y la caligrafía árabe.

* Fotografías Miguel Ángel Gallo



Toledo, España



Alcazars Reales en Sevilla

Los trabajos arquitectónicos parecerían reproducir el medio ambiente original de los árabes. Seres del desierto, encuentran en el oasis el sitio de protección y de vida. Por esta razón buena parte de sus columnas están rematadas con capiteles y arcos que semejan a su árbol casi sagrado: la palmera, proveedora de sombra y protección. El otro elemento fundamental del oasis es el agua, lo que explica que casi no encontremos un palacio o una edificación árabe importante sin un patio y una fuente o un espejo del vital líquido. La frescura del oasis se encuentra ahí y nos recibe.

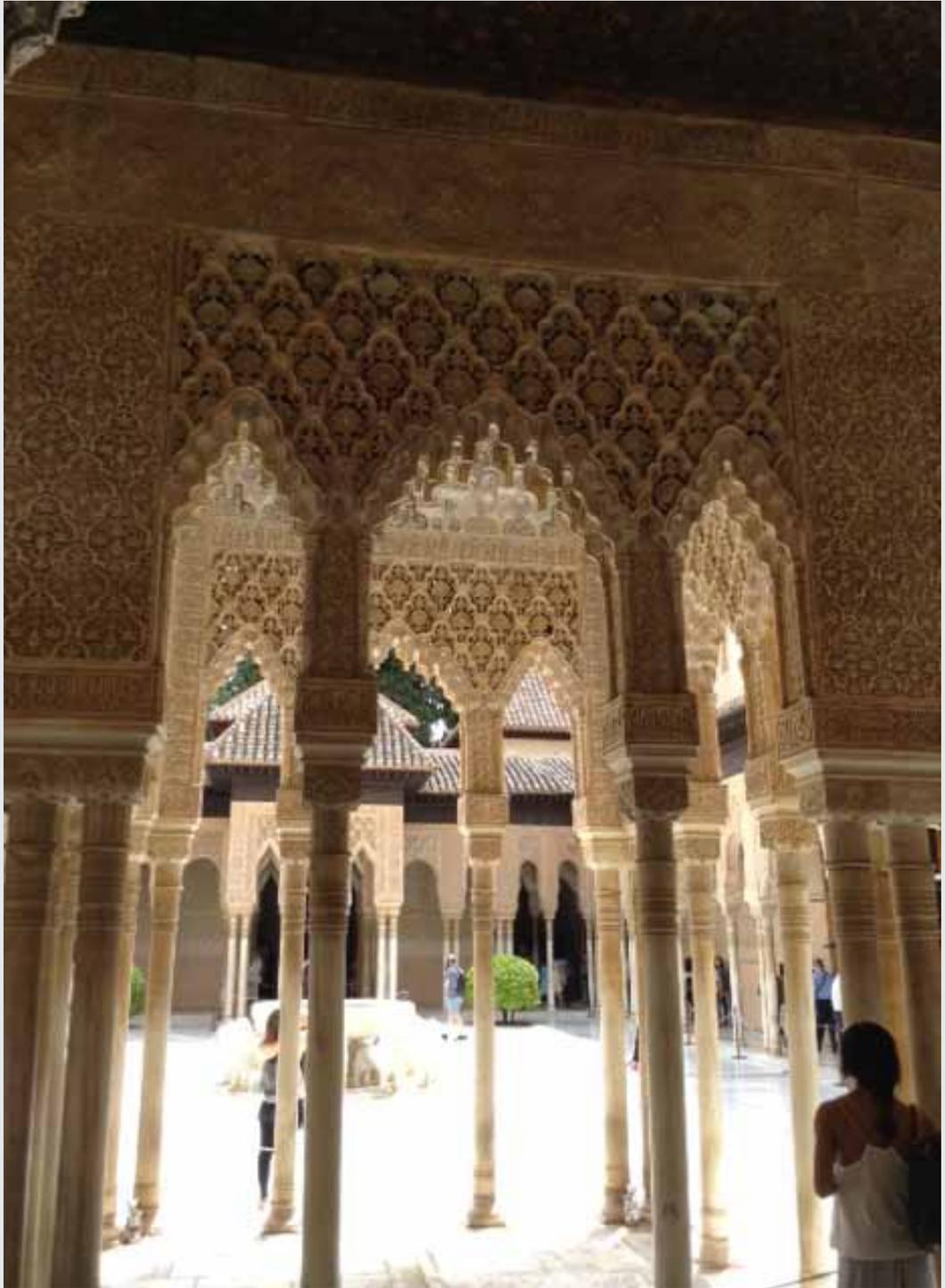


Alcázares Reales, Sevilla. Fusión Árabe-Cristiana

La arquitectura árabe reproduce y embellece al oasis y carga de adornos sus pisos, paredes, patios y bóvedas. Trabaja materiales como la piedra, la madera, el mosaico y el estuco (mezcla de polvo de mármol, cal y clara de huevo). No encontraremos en sus increíbles mosaicos dos motivos iguales, aunque parecería que sus formas se repiten.

Los jardines llenos de los colores y aromas de las flores, complementan a la perfección estas obras arquitectónicas.

Reproducimos algunos ejemplos de este impresionante arte, tomados de algunas ciudades del sur de España y de Marruecos, esperando que las aprecies, «te metas» en ellas y acaso evoques el perfume de las flores y sientas la frescura de sus patios.



Patio de los Leones, La Alhambra, Granada.



Tradiciones Chimales

La multiculturalidad y la interculturalidad como alternativas para impulsar la paz

Jesús Nolasco Nájera

Síntesis curricular

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública (CP) y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales (MADEMS-CS), ambos grados por la FCPyS de la UNAM. Desde agosto de 2007 es profesor del CCH, Plantel Oriente en las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales. Actualmente cursa el doctorado en Ciencia Política en la UNAM.

Resumen

En este artículo se plantea la importancia de la multiculturalidad y la interculturalidad desde su ámbito práctico y teórico. El contenido se enmarca en una realidad mundial de violencia social e institucional que exige urgentemente promover los principios de la cultura de la paz desde cualquier dimensión social.

Palabras clave: multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad, interculturalismo, diversidad y cultura de la paz.

Recibido: 10-mar.-2015

Aprobado: 9-abril-2015

Abstract

In this article reflects about the importance of multiculturalism and interculturalism from the practical and theoretical level. The content is part of a global reality of social and institutional violence urgently required to promote the principles of the culture of peace from any social dimension.

Keywords: multicultural, multiculturalism, intercultural, interculturalism, diversity and culture of peace.



*Ihuan queman tlamis in mitl
tlen ica tiquincocos in teteo:
in istac, in chichiltic,
in costic, in tliltic, al azul,
san se toteotzin mitzmictis
Toteotzin Cahuitl mitzmictis.*

Y cuando agotes tus flechas
por herir a los dioses:
al blanco, al rojo, al amarillo,
caerás abatido
por un solo dios,
el Dios del Tiempo.

Antigua poesía náhuatl

El pasado 16 de noviembre se conmemoró el Día Internacional de la Tolerancia como un compromiso pactado por todos los países miembros de las Naciones Unidas para promover, a nivel mundial, el respeto, la apreciación de la diversidad y la no violencia. En la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, adoptada el 16 de noviembre de 1995, se afirma que “la tolerancia reconoce los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los otros. La gente es naturalmente diversa; sólo la tolerancia puede asegurar la supervivencia de comunidades mixtas en cada región del mundo”(UNESCO, 2014).

En este 2015, la celebración cumplirá 18 años. Para la conmemoración del año pasado, el propio secretario de la ONU, Ban Ki-moon, dio cuenta de datos alarmantes: “El mundo vive en un momento de ‘creciente y violento extremismo’, con conflictos caracterizados por una total falta de respeto por la vida humana... Hay más personas desplazadas por la lucha hoy que en ningún otro momento desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Se están perdiendo vidas inocentes en conflictos sin sentido alrededor del mundo... Hay una creciente hostilidad y discriminación hacia la gente que cruza las fronteras en busca de asilo u oportunidades que les son negadas en casa. Los crímenes de odio y otras formas de intolerancia afectan a muchas

comunidades, a menudo alentados por líderes irresponsables que buscan beneficios políticos” (Día, 2014).

El problema es claro: a nivel planetario la intolerancia y la violencia se presentan, en mayor o menor grado, en los 194 Estados actuales, siendo los grupos étnicos y pueblos indígenas, las ‘minorías’,¹ los más vulnerables. Hoy no hay grandes conflictos armados internacionales, pero tampoco hay paz en muchos lugares sumidos en interminables conflictos interestatales donde la violencia anónima e institucional es diaria y se presenta como un rasgo común.

Si bien el conflicto aparenta ser un aspecto práctico que puede resolverse con la buena voluntad de los distintos sujetos en pugna, pero sobre todo con gobiernos que sean capaces de aplicar ‘estrictamente’ la normatividad del derecho internacional, esto no es así; también se necesita una conciencia colectiva distinta, un cambio social de relaciones sustentadas en una nueva manera de comprender lo público y lo privado, y

¹ Hablar de minorías en la diversidad cultural es relativo, ya que de manera estricta sólo 10% de los países son étnicamente homogéneos, incluso sólo 50% de éstos tienen un grupo étnico, que suma tres cuartas partes de sus poblaciones respectivas. En el caso de América Latina, se calcula que en sus países viven aproximadamente 400 grupos étnicos indígenas, con una población de más de 30 millones de personas. En este sentido, es mayoritaria la diversidad cultural, aunque paradójicamente se encuentra en peligro de extinción: de acuerdo con la UNESCO, las aproximadamente 6 mil lenguas que existen en el mundo no cuentan con el mismo número de hablantes, es decir que sólo 4% de las lenguas son usadas por 96% de la población mundial. Asimismo, la UNESCO señala que 50% de las lenguas del mundo están en peligro de extinción, en tanto que 90% de las lenguas existentes no están representadas en Internet. Ver México: una nación multicultural.

donde obviamente disminuyan los altos niveles de desigualdad social.

Por ello, el problema de la intolerancia y la violencia también deben estudiarse desde su dimensión teórica e histórica con ayuda de conceptos como la multiculturalidad y la interculturalidad, en el marco de la tolerancia y la diversidad cultural. La búsqueda de nuevos significados ayudará a construir realidades necesarias para una cultura de la paz.

Precisiones conceptuales

En la segunda mitad del siglo XX, en algunos países occidentales como Canadá y Estados Unidos, surgió un elemento significativo en la política: la lucha de grupos minoritarios “homosexuales, juveniles, afroamericanos, feministas, grupos étnicos, entre otros” que exigían demandas muy ‘propias’. De esa multi o diversidad cultural expresadas en numerosas manifestaciones, derivaron dos importantes conceptos: el **multiculturalismo**, referido a aquellos *modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones* (Olive, 2004, p. 22), es decir, un término que hace alusión al aspecto normativo, y la **multiculturalidad**, que denota la descripción de una realidad que implica la existencia de varios grupos culturales en un mismo contexto de diversidad cultural o pluralidad de culturas.

Ambas ideas, que han puesto énfasis en la aceptación cultural² entre grupos étnicos diferentes que conviven en un mismo espacio geográfico, han ganado espacios jurídicos y sociales en algunos países, aunque aún siguen siendo insuficientes, teórica y prácticamente, debido al alto grado de intolerancia que se percibe en el planeta.

La 'evolución' propia de los términos multiculturalidad y multiculturalismo, promovidos por diferentes movimientos sociales, trajo al escenario académico y político el concepto de **interculturalidad**, que ha exigido, además del reconocimiento del otro, *la interacción o el encuentro específico entre dos o más grupos culturales* (Diccionario de la Real Academia Española). Por su parte, el **interculturalismo** gobierna el plano teórico y reflexiona el fenómeno de la interculturalidad.

Cabe decir que la práctica de la interculturalidad rebasa el ámbito del reconocimiento de los derechos de la 'otra' o las 'otras' culturas porque depende del diálogo y del acercamiento entre ellas, de su mutua comprensión y de la conformación de una cultura en la diversidad. Es importante mencionar que las culturas dialogantes deberán hacer frente a los obstáculos comunicativos, reconocer la carencia de políticas y canales gubernamentales, y comprender la dinámica de las jerarquías sociales y

² Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etcétera <<http://lema.rae.es/drae/?val=cultura>>

las diferencias económicas; lo más complejo seguirá siendo construir conjuntamente un proyecto en común.

Interculturalidad e interculturalismo son conceptos que requieren como condiciones sustanciales un *diálogo de saberes, intercambio de valores y conocimientos, así como nuevos aprendizajes que conlleven al enriquecimiento mutuo entre los distintos grupos que integran la sociedad multicultural* (Hernández, 2009, p. 134).

Es importante aclarar que los conceptos derivados del fenómeno intercultural han sido promovidos por distintos sectores sociales, aunque han sido las comunidades originarias³ de Europa y América Latina las que más han demandado el reconocimiento político y social de sus valores y formas de vida.

Hay avances significativos en materia de interculturalidad. Por ejemplo, en el ámbito educativo, y desde 'arriba', se han diseñado políticas oficiales que intentan promover, aunque sea en el nivel discursivo, una cultura de la interculturalidad. El caso de México es relevante debido a que *las políticas educativas oficiales para fomentar la diversidad cultural, tanto para la educación indíge-*

³ De acuerdo a la ONU, la situación actual de los pueblos indígenas es la siguiente: sufren de injusticia perpetua, son la tercera parte de los pobres del mundo; padecen altos niveles de suicidio, violencia y encarcelamiento; además de ser un problema social en los países subdesarrollados también lo son en los países desarrollados. Ser indígena es sinónimo de pobre y sus culturas están bajo amenaza de desaparecer. Ver *El informe sobre la situación de los pueblos indígenas del mundo* del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas. En www.un.org/indigenous. Consultado el 12 de noviembre de 2014.

na como para el resto del sistema educativo nacional, han sido implantadas desde principios del presente siglo, con la consigna de que la educación asuma una posición proactiva, que antes no existía, para revalorar la diferencia cultural en la escuela y desde la escuela (Velasco, 2010).

Asimismo, se han establecido acciones desde ‘abajo’ y desde la propia ciudadanía para impulsar nuevas relaciones sociales en las cuales han convivido personas de razas, lenguas y religiones diversas dentro de un mismo espacio, tolerando diferencias y construyendo proyectos de convivencia basados en el respeto, la igualdad y la tolerancia.

Entre los movimientos sociales y diversas colectividades que han contribuido en promover acciones de interculturalidad destacan los movimientos sociales indígenas, especialmente el zapatista, que ha logrado que el Estado y la sociedad mexicana reconozcan los derechos y la autonomía de los pueblos, siendo su apuesta política la vía pacífica y la lucha por la interculturalidad. Asimismo, el movimiento urbano popular, en distintas latitudes, ha fundado, desde la diversidad y mediante la organización, colonias y espacios geográfico-políticos de convivencia. De acuerdo con Miguel Ángel Ramírez Zaragoza (2015), estos procesos históricos “nos obligan a adentrarnos en estos fenómenos para entender su importancia en la construcción de la democracia en México” (Ramírez, 2015, p. 32).



Festejo, El Día de las Palmas, Iztapalapa

Como queda demostrado en distintas prácticas sociales y en diversos sectores de la población, la interculturalidad no se propone fusionar a las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzar y enriquecer a las culturas relacionadas por ellas mismas, de manera creativa y solidaria. Tampoco plantea la creación de proyectos interculturales totalmente acabados, sino que estipula una práctica permanente de retroalimentación y fortalecimiento de lo mutuo.

El enfoque intercultural como práctica de vida se compone de momentos significativos: negociación para lograr la comprensión, evitando la con-



frontación; lucidez e imaginación para entender el punto de vista del otro (a), y la descentralización en la formación de criterios en la cual se tenga el hábito de reflexionar una situación social desde diversas miradas éticas. También se requiere de un sentido comunitario que dé pauta al entendimiento de las culturas, a la construcción de la paz y a un sistemático estado de comunicación. En pocas palabras, conformar ciudadanías en igualdad de derechos y en equidad de condiciones, a partir de sus necesidades y capacidades concretas. Es importante aclarar que la interculturalidad no se refiere tan sólo a la interacción que ocurre a nivel geográfico sino más bien, en cada una de las situaciones en las que se presentan diferencias.

Palabras finales

México es una nación mutilada en su diversidad porque sus pueblos originarios,⁴ colectividades que enriquecen esa diversidad, continúan marginados no sólo de los aspectos culturales de lo nacional sino, sobre todo, de condiciones elementales de vida. Por ejemplo, en el país, ser indígena sigue siendo sinónimo

⁴ De acuerdo con Maya Rivera Mazorco y Sergio Arispe Barrientos, el término de pueblo originario “se refiere a cualquier grupo de personas que poblaron un lugar, cualquiera que éste sea, antes de la conquista de Occidente. Gracias a esta particularidad, este concepto se constituye en no etnocéntrico, pues no se refiere únicamente a los originarios de América, como generalmente se cree. Originarios existieron en todo el mundo, y los recuerdos de la cultura Originaria, es decir, la No Occidental, están en todo el mundo, no solamente en América», en *Rebelión*, 05-12-2006, pág. 2.

de pobreza y de maltrato. Sin embargo, a pesar de esas condiciones históricas de exclusión, los pueblos originarios continúan luchando no sólo en el plano de la movilización, sino además en la dimensión teórica. El proyecto es el mismo: una sociedad intercultural que revierta los niveles de intolerancia y les permita preservar parte de su patrimonio cultural, sus conocimientos y su identidad.

Por ello, desde cualquier ámbito social, es necesario adherirse a la consigna de reconformar la identidad nacional en la interculturalidad, mediante distintos canales: la promoción de elecciones de gobiernos responsables que protejan los derechos humanos con leyes y educación; el establecimiento de currículos escolares que fomenten el estudio y la práctica de experiencias comunitarias en la cuales exista una clara intención de promover una cultura de la paz; la exigencia y la construcción de espacios libres de acceso a la información libre, plural y objetiva que permita conformar una cultura democrática; la generación de conciencia en y para la movilización social que se refiere no sólo a demandar justicia y dignidad sino, más que nada, a construirlas a través de la participación en la vida pública, y la reflexión de procesos históricos mediante el uso de conceptos y categorías que respalden el análisis intercultural y de transformación social.

Luchar contra la intolerancia requiere como lo propone Immanuel Wallerstein, pensar globalmente pero

actuar localmente: enfrentar los problemas de violencia como grupo, organizar redes de trabajo, demostrar solidaridad con las víctimas de la intolerancia y desacreditar la propaganda basada en el odio. Será importante revisar los aspectos teóricos de lo multi e intercultural como alternativas teóricas para impulsar una cultura de la paz en la cual dialoguemos como pueblos del mundo.

Fuentes de consulta

- Día de la Tolerancia, un llamado contra la discriminación. Recuperado 17 de noviembre, 2014 de <<http://www.radioformula.com.mx/notas.asp>>.*
- Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado noviembre 15, 2014 de <<http://www.rae.es/>>.*
- Hernández, N. (2009), *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*, México, Plaza y Valdés.
- México: una nación multicultural. En Portal electrónico del Programa Universitario. México, nación multicultural. Recuperado mayo 15, 2015 de <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>>.
- Olivé, L. (2004), *Interculturalismo y justicia social*, México, UNAM, Colec. La Pluralidad Cultural en México.
- Organización de las Naciones Unidas, *ONU, el informe sobre la situación de los pueblos indígenas del mundo*, del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas. Recuperado noviembre 12, 2014 de <www.un.org/indigenous>.
- Ramírez, M. Á. (2014, octubre-2015, marzo), Multiculturalismo, interculturalidad y democracia en México. En revista *HistoriAgenda*, 30(3), México, CCH-UNAM.
- Rivera, M. y Arispe, S. (2006, 5 de diciembre), Algunas reflexiones en torno a los nombres 'indígena' y 'originario'. Aporte a la visión de país. En revista digital *Rebelión*. Recuperado mayo 10, 2015 de <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=42542>>.
- UNESCO, *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*. Recuperado noviembre 14, 2014 de <<http://portal.unesco.org>> Consultado el 14 de noviembre de 2014.
- Velasco, S. (2010), Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En *Construcción de políticas educativas interculturales en México. Debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, México.



Luis Carlos López Ulloa

Aprender historia a través de la educación cívica.

Un estudio de caso en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UABC

Luis Carlos López Ulloa

Síntesis curricular

Profesor de tiempo completo adscrito a la licenciatura en historia dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente realiza una investigación en torno a las características de las comunidades formadas dentro de los partidos políticos en Baja California.

Resumen

El programa de licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de Baja California destaca que el alumno será competente “para inferir los problemas de la realidad social donde habita”. A fin de cumplir con ello, para el periodo agosto-diciembre de 2014 se incorporaron dos estrategias de activación ciudadana con el propósito de despertar en los estudiantes el interés por los asuntos públicos que se discuten en su proximidad más cercana: el Cabildo de Tijuana. Se presentan los resultados de una evaluación de dichas actividades y conocer la opinión de los alumnos acerca del impacto que tuvieron en su formación en el primer semestre.

Palabras clave: ciudadanía, historia, México, Cabildo, regidor, democracia, participación cívica.

*Recibido: 22-abril-2015
Aprobado: 28-may-2015*

Abstract

The undergraduate program in Communication Sciences at the Autonomous University of Baja California stresses that the student will be competent “to infer the problems of social reality inhabited”. To comply with it, for the period August-December 2014, two strategies for citizen activation in order to incorporate the students’ interest in public matters discussed at its closest proximity is incorporated: the council of Tijuana. The results of an assessment of these activities are presented and getting feedback from students about the impact they had on their formation.

Keywords: citizenship, history, Mexico, Council, city councilman, democracy, civic participation.



Enseña historia de México en una licenciatura en Ciencias de la Comunicación

En la Facultad de Humanidades, perteneciente a la Universidad Autónoma de Baja California, se ofertan 8 programas de licenciatura.¹ Para desarrollar este artículo nos vamos a enfocar en el programa de Ciencias de la Comunicación, el cual se divide en tres etapas de estudio a saber: Básica, Disciplinaria y Terminal. La primera de ellas comprende 11 unidades de aprendizaje que se cursan en dos semestres. El documento del plan de estudios de Ciencias de la Comunicación declara que la competencia de la Etapa Básica consiste en:

Aplicar de manera crítica las fuentes y los recursos de información sobre el entorno político, social, económico e histórico para inferir las problemáticas de la realidad social donde habita, mediante el uso de técnicas de investigación documental para argumentar ordenadamente sus ideas, conclusiones o conceptos con un sentido de pertenencia (UABC, 2011, p. 39).

La asignatura Estructura Socioeconómica de México se imparte durante el primer semestre y la competencia que promueve es:

Explicar la problemática y características más relevantes de la realidad socioeconómica de México, a través del análisis comparativo de los modelos económicos implementados por el Estado mexicano desde la década de los cuarenta hasta nuestros días, para aproximarse al conocimiento de las transformaciones socioeconómicas en el contexto nacional y su impacto en la calidad de vida de la población mexicana, en general, y en particular, la bajacaliforniana, con actitud crítica (UABC, 2011, p. 149).

¹ Los programas son Historia, Filosofía, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, Ciencias de la Comunicación, Sociología, Docencia de las Matemáticas, Docencia de la Lengua y la Literatura, y en Asesoría Psicopedagógica.

Estas concepciones son producto del diagnóstico elaborado para la reestructuración del plan de estudios. Según Serrano, León y González (2008), durante ese proceso la comunicación se conceptualizó “como una práctica social que permite el encuentro e intercambio de sentidos y significados”. Para lograrlo, consideré indispensable fomentar entre los alumnos de la asignatura la activación de *su* ciudadanía.

Ejercer la ciudadanía

En el contexto del desarrollo de la asignatura y en el ánimo de impulsar la formación de la competencia planteada, en el curso Estructura Socioeconómica de México, para el semestre agosto-diciembre de 2014, incorporé en la evaluación dos actividades para los grupos 111 y 112 –con 35 alumnos cada uno– de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. La primera consistía en asistir al Ayuntamiento de Tijuana a presenciar una sesión pública del Cabildo. La segunda consistía en seleccionar una de las comisiones dentro del Cabildo y gestionar una entrevista con el regidor que la estuviera presidiendo. Posteriormente, el estudiante exponía de manera oral sus resultados ante sus compañeros de clase.

Estas actividades se diseñaron a partir del modelo de indagación jurisprudencial (Hoyce, Weil y Calhoun, 2006, p. 110) creado por Donald Olivier y James P. Shaver, el cual impulsa a los



Luis Carlos López Ulloa

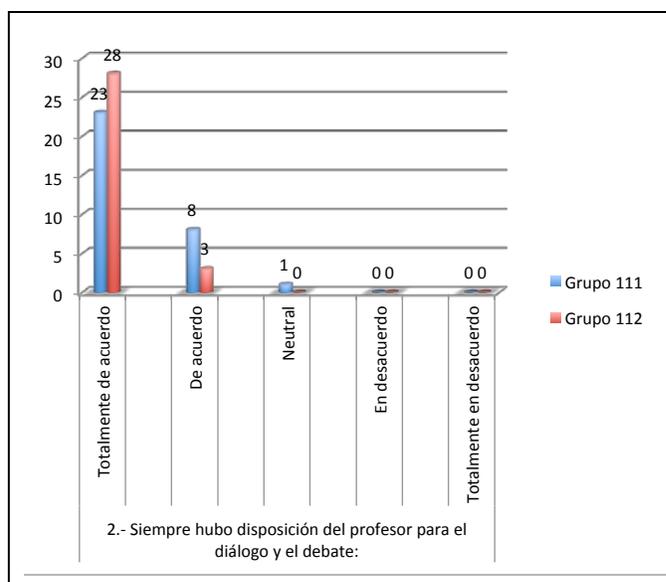
alumnos a reflexionar sobre los problemas contemporáneos. Si bien el modelo se creó para el contexto norteamericano y requiere de tres competencias: conocer el credo establecido en la Constitución, las habilidades para el esclarecimiento de problemas y conocer problemas y políticas públicas contemporáneas, bien podía replicarse en nuestro caso pues permite generar escenarios para el diálogo y la resolución de conflictos, para lo cual la comunicación es una práctica social que lo permite puesto que:

Este modelo se basa en una concepción de la sociedad según la cual las personas difieren en sus opiniones y prioridades y, en la cual, los valores sociales se hallan mutua y legítimamente en conflicto. Resolver cuestiones complejas y controvertidas dentro del contexto de un orden social productivo exige ciudadanos capaces de comunicarse entre sí y de negociar con éxito sus diferencias (Hoyce, Weil y Calhoun, 2006, p. 110).

Otro elemento para la activación de la ciudadanía es el planteamiento de Adela Cortina (1997), quien habla de la necesidad de educar en los valores cívicos. Para dicha autora la ética cívica se integra de la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo, de los cuales nos interesa fortalecer dos de ellos: la libertad y el diálogo, elementos necesarios dentro de la comunicación para resolver problemas del contexto social. A fin de sistematizar esta experiencia, se aplicó una encuesta de 10 preguntas utilizando la escala tipo Likert. El instrumento sirvió para recabar información sobre la opinión que tuvieron los alumnos en torno al curso y sobre las dos actividades diseñadas.

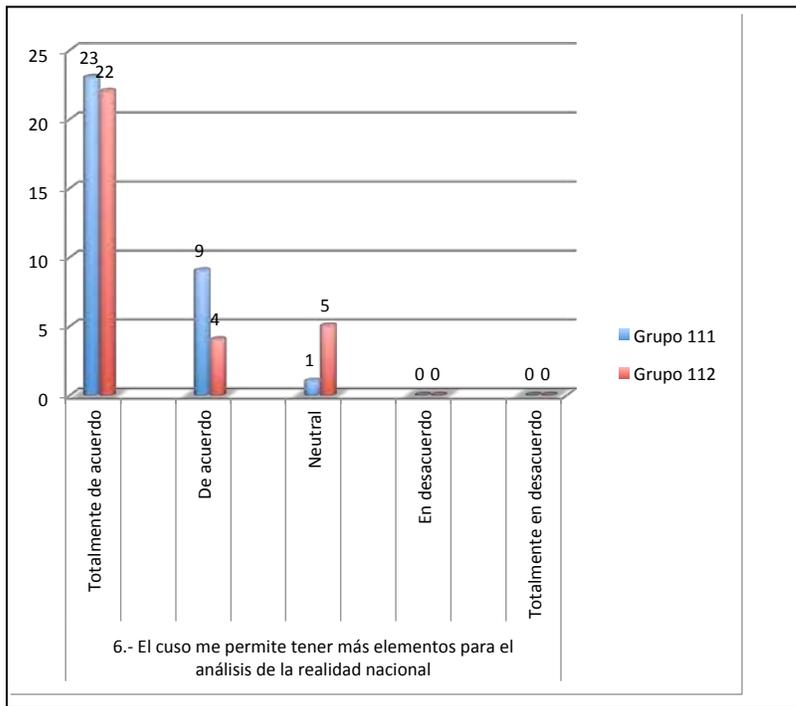
Análisis de los resultados

Para el manejo de la información seleccioné cinco preguntas, al considerar que con ellas tendríamos una aproximación muy clara sobre el impacto del curso y las actividades en la formación de los alumnos. Con los resultados de la pregunta No. 2 se comprueba que sí se incentivó durante el curso el diálogo y el debate entre el profesor y los alumnos; si seguimos lo establecido por Cortina (1997) en torno al diálogo, pues compromete a los involucrados en una “tarea compartida”.



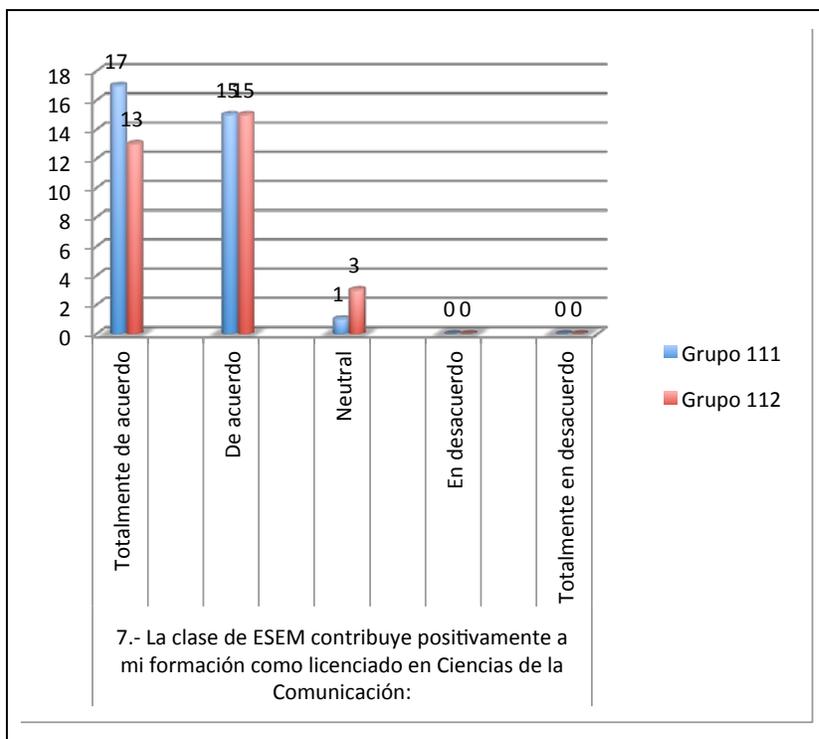
Con la pregunta No. 6 queda claro que un alto número de alumnos que respondieron la encuesta consideran que la materia sí les permite analizar la realidad nacional. Esto nos lleva a pensar que sí se logra la competencia enunciada a desarrollar.

Existe también una alta aprobación a la contribución que el curso ofrece a los alumnos en su formación como licenciados en Ciencias de la Comunicación. Con

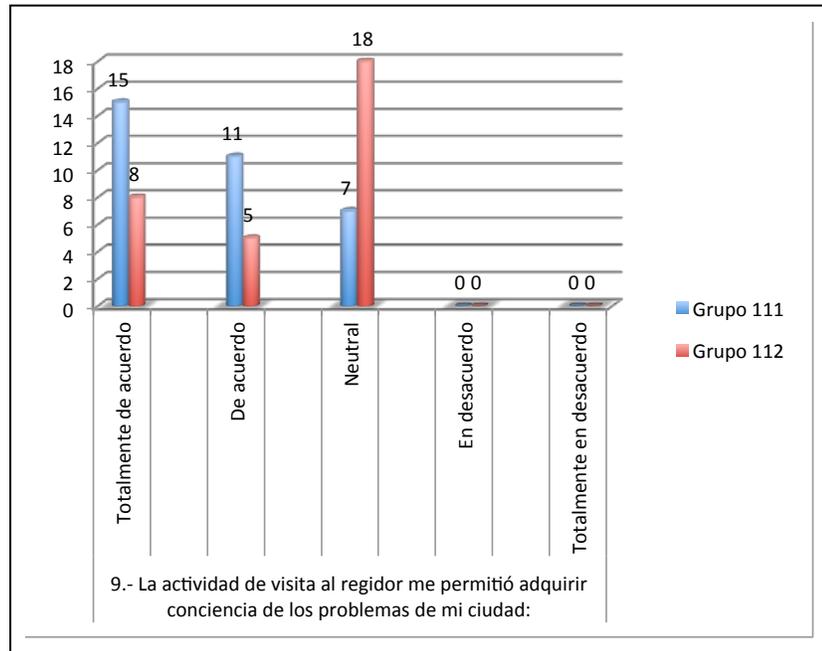


esto queda claro que cada alumno percibe que cumple con la competencia diseñada para el curso.

La pregunta No. 9 se concentró en conocer la valoración de cada alumno en torno a la entrevista con el regidor y qué tanto influyó esta actividad para ampliar sus conocimientos sobre los temas públicos de la ciudad, los cuales son discutidos en el Cabildo.

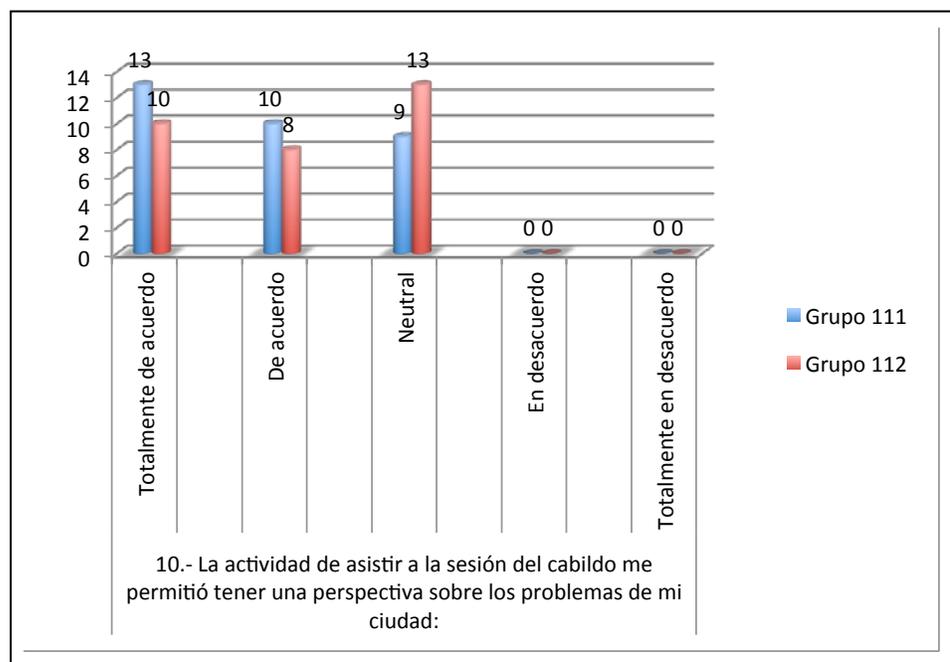


Ahora exponemos los resultados obtenidos al aplicar la pregunta No. 10 sobre la asistencia a la sesión del Cabildo de Tijuana.



Conclusiones

La valoración de los estudiantes en cuanto a las tareas de activación ciudadana son contrastantes. Esto puede explicarse por las expectativas que hay en cuanto



a un curso de historia, el cual se considera tradicionalmente en la revisión de lecturas y la memorización de datos históricos. La alta opinión neutral en la pregunta No. 9 (25 en total) se puede deber a lo complicado que fue para algunos conseguir la entrevista con el regidor, según me lo expresaron en sus exposiciones orales. Por lo que toca a la pregunta No. 10, aunque se obtuvo una alta aprobación en la actividad de asistir al Cabildo, también lo es la neutralidad. A partir de los resultados habrá que hacer ajustes para que las dos actividades tengan una mayor aceptación y fortalezcan la formación del estudiante.

Los resultados permiten considerar que este tipo de actividades pueden ser de utilidad para darle un giro a la enseñanza de la historia, así como a impulsar una ciudadanía más sólida a partir de la discusión de los temas públicos. El modelo de indagación jurisprudencial, si se adapta adecuadamente, permite al docente impulsar en el alumno la capacidad para “comprometerse socialmente



Luis Carlos López Ulloa

y despierta el deseo de participar en la acción social” (Hoyce, Weil y Calhoun, 2006, p. 110). En ello las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades nos permiten ocuparnos de “(...) los propios fines de la vida en una sociedad democrática” (Savater, 2013, p. 102), de acuerdo con la opinión de Savater cuando cita a Nussbaum. Estas actividades tienden a promover la ciudadanía, priorizando el aprendizaje de dos valores: la libertad y el diálogo. Toca revisar estas actividades y perfeccionarlas para abo- narle a una democracia que se nutre de ciudadanos que no únicamente votan, sino que se mantienen interesados en los asuntos públicos “desde su esfera particular, se informan e interactúan con otros ciudadanos para discutir, analizar los temas comunes y, eventualmente, crear contextos de exigencia para sus representantes de cara a la toma de decisiones” (Córdoba, 2012, p. 39).



Luis Carlos López Ulloa

Bibliografía

- Córdoba, L. (2012), Democracia y participación ciudadana. En Montiel, C., Filibi, L. E., y López, C. (coords.), *Reforma del Estado y gobernabilidad democrática*, México, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 35-50.
- Cortina, A. (1997), Educar en la ciudadanía, aprender a construir el mundo juntos. En *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, España, Alianza Editorial, pp. 183-201.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E., Indagación jurisprudencial. Aprender a pensar acerca de las políticas sociales. En *Modelos de enseñanza*, España, Gedisa Editorial, 2006, pp. 108-126 [traducción de Gabriela Ventureira].
- Savater, F. (2013), La dificultad de educar. En *Figuraciones mías. Sobre el gozo de leer y el riesgo de pensar*, España, Ariel, pp. 79-109.
- Serrano, Á., Barrios, L., y González, D. (2008), Diseño curricular y formación universitaria dentro del campo académico de la comunicación: una experiencia desde la frontera norte de México. En Chávez, M. G. y Karam, T. (coords.), *El campo académico de la comunicación. Una mirada reflexiva y práctica*, México, Editorial Praxis, pp. 253-305.
- Universidad Autónoma de Baja California, (2011) *Modificación y homologación de planes de estudio en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación: Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Humanidades*. Recuperado 20 de abril, 2015 de <<https://drive.google.com/file/d/0B4CZe5ghBrXISWhNTnRwaFpkVVE/view?pli=1>>



Imagen tomada del sitio de la Coalición Internacional para el Hábitat-América Latina de la página [<http://www.hic-al.org%2C/>]www.hic-al.org

Hacia una ciudad educadora

El carácter pedagógico de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad

Miguel Ángel Ramírez Zaragoza

Síntesis curricular

Doctor en Sociología por la UAM-A, maestro en Estudios Sociales (especialidad en Procesos Políticos) por la UAM-I y licenciado en Ciencia Política por la FCPyS-UNAM. Actualmente es Becario del Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM, en el Instituto de Investigaciones Sociales. Contacto: mramirez@mail.politicas.unam.mx

Resumen

El presente artículo tiene el objetivo central de describir y analizar la reciente reivindicación y construcción social del derecho a la ciudad, en la Ciudad de México, el cual apunta a la necesidad de tener una urbe para la vida digna de sus habitantes. Un derecho que implica el fortalecimiento de una ciudadanía democrática mediante el conocimiento y ejercicio de derechos y el cumplimiento de obligaciones, de ahí se sugiere que la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (2010) -como instrumento político- puede contribuir pedagógicamente a que los jóvenes conozcan sus derechos y a construir una ciudad educadora.

Recibido: 6-mayo-2015

Aprobado: 9-junio-2015

Palabras clave: Derecho a la ciudad, ciudad educadora, ciudadanía, educación.

Abstract

This article has the main objective to describe and analyze recent social construction of claim and right to the city in the City of Mexico as a right pointing to the need for a city to a dignified life for its inhabitants. The right to the city involves the strengthening of democratic citizenship through knowledge and exercise of rights and fulfillment of obligations, hence it is suggested that the Charter of the City of Mexico for the Right to the City (2010), -as a political tool- may contribute pedagogically to young people know their rights and to build an educating city.

Keywords: Right to the city, educating city, citizenship, education.



Introducción

Los grandes problemas de las ciudades contemporáneas nos ponen en la necesidad de conocer –como ciudadanos– nuestros derechos para ejercerlos y exigir su cumplimiento, de la misma manera implica el conocimiento y cumplimiento de nuestras obligaciones, lo que nos permite tener una mejor calidad de vida y una mejor convivencia dentro del hábitat urbano. El derecho a la ciudad es un derecho emergente que implica el ejercicio pleno de los derechos y la más amplia participación posible de los habitantes de una ciudad en la definición de sus asuntos públicos, con el objetivo de tener ciudades justas, incluyentes, democráticas, equitativas, sustentables e igualitarias. “Iniciamos este nuevo milenio con la mitad de la población viviendo en ciudades. Según las previsiones, en el 2050 la tasa de urbanización en el mundo llegará a 65%. Las ciudades son, potencialmente, territorios con gran riqueza y diversidad económica, ambiental, política y cultural” (CMDC, 2005, p. 1). Dicha riqueza y diversidad puede y debe ser potenciada a favor de la mayoría de la población de las ciudades y no exclusivamente a favor de unos cuantos como plantea el modelo neoliberal.

La diversidad, heterogeneidad, dinamismo y conflictividad de las ciudades contemporáneas constituyen una realidad de nuestras sociedades. Conocer los diversos problemas que enfrenta particularmente la Ciudad de México y plantear estrategias para su solución es un reto y un deber de toda la comunidad universitaria. Por ello, necesitamos conocer con mayor profundidad el proceso de construcción del derecho a la ciudad para estar en posibilidades de contribuir al fortalecimiento de una ciudadanía democrática, primero desde el salón de clases conociendo, analizando y difundiendo nuestros derechos, para después ejercerlos y exigirlos en nuestro papel como habitantes de la ciudad y como ciudadanos libres que aspiramos

a mejores niveles de vida y a la construcción de ciudades para todos y todas (Ortiz, 2008).

Para estar en posibilidades de entender el potencial transformador del derecho a la ciudad y el carácter pedagógico de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (CCMDC), así como la aspiración de contar con una ciudad educadora que no sólo favorezca el ejercicio de la educación formal sino que incentive todas las formas de aprendizaje y educación popular que nos haga mejores ciudadanos y seres humanos, a continuación analizaremos brevemente cómo surge el concepto derecho a la ciudad, definiremos qué se entiende por éste y describiremos como ha sido su proceso de construcción social en la Ciudad de México.

Surgimiento y definición del derecho a la ciudad

El derecho a la ciudad es un concepto e idea que llama a la acción política y a la necesidad de transformar a la ciudad en un lugar digno para la vida humana, un espacio alejado de la mercantilización a la que lo ha llevado el capitalismo. El primero en acuñar el término fue Henri Lefebvre, quien en 1968 escribió: *El derecho a la ciudad*, haciendo un llamado a rescatar la urbe como espacio construido y perteneciente al hombre, criticando a aquella que se había mercantilizado por efectos del capitalismo postindustrial. Lefebvre analiza los problemas ur-

banos considerando el impacto negativo sufrido por las ciudades en los países de economía capitalista, por el proceso de conversión de la ciudad en una mercancía al servicio exclusivo de los intereses de la acumulación del capital. Es así como Lefebvre construyó “[...] una propuesta política que parte de la ciudad para reivindicar la posibilidad de que la gente volviera a ser dueña de la ciudad” (Mathivet, 2010, p. 1). Para David Harvey (2013) el derecho a la ciudad es en última instancia el derecho a actuar de manera decidida y legítima para cambiar el mundo, para cambiar la realidad actual destacando las potencialidades emancipadoras del espacio urbano. En este sentido, el derecho a la ciudad es un ideal político que permite cuestionar la relación existente en el sistema capitalista entre producción, urbanización y gestión del excedente. Harvey (2013) afirma que sólo modificando esta relación se podrá lograr una revolución urbana que permita la reproducción de la vida urbana con el disfrute de los bienes comunes urbanos, bajo relaciones sociales menos desiguales.

Tanto en la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (CMDC, 2005, p. 1) como en la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (CCMDC, 2010, p. 8) se establece que:

El derecho a la ciudad es el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social. Es un derecho colectivo de los habitantes

de las ciudades, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en el respeto a sus diferencias, expresiones y prácticas culturales, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y a un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos.

El derecho a la ciudad tiene los siguientes fundamentos estratégicos: a) el ejercicio pleno de los derechos humanos en la ciudad; b) la función social de la ciudad, de la tierra y de la propiedad; c) la gestión democrática de la ciudad; d) la producción democrática de la ciudad y en la ciudad; e) el manejo sustentable y responsable de los bienes naturales, patrimoniales y energéticos de la ciudad y su entorno; y f) el disfrute democrático y equitativo de la ciudad (CCMDC, 2010, pp. 23-25).

Ciudad de México

La construcción social del derecho a la ciudad (DC) -y particularmente de la Carta de la Ciudad de México por el derecho a la Ciudad (CCMDC)- constituye una aportación de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos sociales a la construcción de ciudades

justas, democráticas, incluyentes y sustentables en contraposición a la visión neoliberal que ve a los derechos como mercancías. La red de organizaciones de la sociedad civil (OSC) así como de movimientos sociales (MS) que desde el 2007-2008 convergieron en la reivindicación y construcción del derecho colectivo a la ciudad y que a la postre dio origen a la CCMDC en el 2010, ha permitido el proceso de discusión, difusión, reconocimiento y apropiación de este nuevo derecho humano colectivo colocándolo en el centro del debate sobre los nuevos rumbos que debe tomar la Ciudad de México (CM) a partir de una mayor incidencia de la ciudadanía en la toma de decisiones que impactan en la forma, características y funcionamiento de la ciudad. Como fenómeno emergente la reciente iniciativa político-social denominada Carta de la Ciudad de México por el derecho a la Ciudad (CCMDC) generó rápidamente la aparición de una red de movilización social que aglutinó a diversos sectores del movimiento urbano popular y de organizaciones de la sociedad civil que convergen en la idea de una “mejor ciudad” para todos (Ramírez Zaragoza, 2013).

Su proceso de construcción se convirtió rápidamente en una nueva demanda o bandera de lucha que permitió a los actores urbanos articular sus demandas y fortalecer su acción colectiva. En ese sentido, la red de movilización ha efectuado desde principios del 2007 -año en que se puede rastrear su confor-

mación- hasta la actualidad, una serie de acciones encaminadas a sumar esos esfuerzos colectivos dentro de las que pueden mencionarse foros, encuentros, consultas, reuniones de trabajo con el Gobierno del Distrito Federal (GDF), montaje de carpas, exposiciones, ferias, etc., en las que se difundieron la importancia del derecho a la ciudad, haciendo valer sus derechos políticos. Después de esta serie de acciones que formaron parte del repertorio de acción colectiva del Comité Promotor de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (CP-CCMDC), el 13 de julio de 2010 se realizó la ceremonia de firma de la CCMDC por parte del jefe de Gobierno del Distrito Federal (JGDF), un representante de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF), el presidente del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (TSJDF) y el presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) con una amplia presencia de las organizaciones sociales y civiles que la impulsaron. Cabe señalar que en el documento final aparecen las firmas de 252 representantes de OSC y de MS (CCMDC, 2010). Luego de la firma, en algunas delegaciones políticas del Distrito Federal las organizaciones sociales y civiles se dieron a la tarea de impulsar la firma por parte de las autoridades locales para la creación de agendas locales a partir de los derechos contenidos en ella. Hasta agosto de 2013 se ha logrado en 15 de las 16 delegaciones políticas faltando sólo



Imagen tomada del sitio de la Coalición Internacional para el Hábitat-América Latina de la página [<http://www.hic-al.org%2C/www.hic-al.org>]

Cuajimalpa (Ramírez Zaragoza, 2014a).

El surgimiento de movimientos sociales contra los megaproyectos de urbanización y a favor del derecho a la ciudad en la Ciudad de México, como el caso del Frente amplio contra la Super-*vía Poniente*, constituyen luchas importantes que se insertan en el proceso de construcción de la CCMDC (Ramírez Zaragoza, 2015). Las experiencias locales de construcción y reconocimiento del DC en las delegaciones políticas y el caso concreto de la oposición al urbanismo salvaje que caracterizó al último gobierno de “izquierda” en el Distrito Federal encabezado por Marcelo Ebrard (2006-2012) fueron otras de las experiencias y acciones vinculadas a los ASI que demandaron a nivel latinoamericano el

derecho a la ciudad (Ramírez Zaragoza, 2014).

En las delegaciones Tláhuac, Iztapalapa, Azcapotzalco, Tlalpan e Iztacalco se conformaron comités promotores locales, siendo la correspondiente a Iztacalco la que más ha avanzado en la construcción del DCC en su demarcación. No obstante, este ejemplo es paradigmático pues se creó –desde noviembre del 2010– un comité promotor para la elaboración de una Carta Iztacalquense por el Derecho a la Ciudad (CIDC) con el firme propósito de concretar y materializar los derechos de la CCMDC en relación con las necesidades y características propias de los problemas de los habitantes de esa delegación. El proceso está poniendo énfasis en la capacidad de la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad y de la Carta Iztacalquense por el Derecho a la Ciudad de ser instrumentos políticos a través de los cuales la ciudadanía pueda incidir en el proceso de construcción, ejecución y evaluación de políticas públicas desde un enfoque de desarrollo integral y bajo un ejercicio de corresponsabilidad y gobernabilidad democrática (Ramírez Zaragoza, 2013 y 2014a).

Derecho a la ciudad, construcción de ciudadanía y educación

La educación es una actividad humana necesaria para la transformación positiva de las sociedades, contribuye a lograr un mejor desarrollo tanto humano

como económico, y constituye un factor imprescindible para el bienestar de una población. En México, es un derecho humano reconocido tanto a nivel nacional como internacional, en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece cabalmente este derecho, en el Distrito Federal existe también una Ley de Educación. Sin embargo, a pesar de su reconocimiento jurídico, no siempre se garantiza este derecho y nuestro país aún presenta rezagos. A nivel nacional, el promedio de escolaridad es de 8.6 años mientras que en el Distrito Federal es de 10.5 (INEGI, 2014), aunque en la capital somos el primer lugar en escolaridad aún hay zonas marginadas donde los niños o jóvenes no pueden asistir a la escuela o tienen que desertar por falta de recursos. El derecho a la educación es parte central del ejercicio del derecho a la ciudad en la medida en que la educación (formal e informal) representa la posibilidad de que las personas asciendan social y económicamente, además de que les permite acrecentar su cultura y conocer sus derechos y obligaciones para generar una mejor convivencia social basada en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias.

La educación, por tanto, es un factor imprescindible en las ciudades toda vez que contribuye al fortalecimiento de una ciudadanía democrática; constituye un escudo contra la no discriminación, ni exclusión de cualquier tipo; contribuye a desarrollar mecanismos para lograr



Plaza de las Tres Culturas

la justicia social propiciando la igualdad, la equidad de género y la equidad social; propicia las capacidades de los actores sociales para generar procesos de participación ciudadana generando la corresponsabilidad necesaria entre ciudadanía y gobierno en la solución de los problemas de la ciudad; es un instrumento para exigir transparencia y rendición de cuentas y; contribuye a generar relaciones interculturales a partir del reconocimiento de la diversidad y el multiculturalismo, propiciando el diálogo y el respeto a la diferencia (Borja, 2013).

Hacia una ciudad educadora

La Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad subraya la integralidad y la interdependencia de los derechos humanos, sin embargo, enfatiza algunos que “[...] contribuyen más directamente a construir una ciudad incluyente, democrática, sostenible, productiva, **educadora**, y habitable (segura, saludable, convivencial y culturalmente diversa). En la carta se destacan algunos derechos humanos reconocidos internacionalmente y otros derechos emergentes que tienen relevancia para el ejercicio del derecho a la ciudad” (CCMDC, 2010, p. 25). En la CCMDC (2010) el derecho a la educación y la aspiración de lograr una ciudad educadora



**HACIA LA CARTA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
POR EL DERECHO A LA CIUDAD**

Imagen tomada del sitio de la Coalición Internacional para el Hábitat-América Latina de la página [<http://www.hic-al.org%2C/www.hic-al.org>]

tienen un papel central en la implementación del derecho a la ciudad. En dicho documento se establece de manera formal que “Todas las personas tienen en la ciudad los siguientes derechos: derecho a la educación; derecho a gozar de los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones, incluyendo el acceso a las nuevas tecnologías de la información y su actualización periódica; derecho a la conservación, desarrollo y difusión de la ciencia y la cultura; y derecho a la libertad para la investigación científica y la actividad creadora”.

La garantía de estos derechos y la aspiración de construir una ciudad educadora debe ser correlacionada con cada uno de los ejes estratégicos de la carta para lograr su interdependencia e integralidad. De esta manera, por ejemplo, para lograr la función social y educadora de la ciudad se debe “Garantizar el acceso e incrementar la disponibilidad de los

espacios educativos y culturales próximos a los diferentes grupos sociales, de edad y en situación de discriminación”, se debe también “Instrumentar acciones en apoyo a los proyectos alternativos de educación (como los centros comunitarios infantiles y de madres educadoras), las escuelas que se forman en los asentamientos irregulares y los barrios en la perspectiva de la educación popular” (CCMDC, 2010, pp. 42-43). En estas dos acciones, que nos permiten construir una ciudad educadora con relación al eje estratégico de la “Función social de la ciudad”, en este caso de la educación, se puede observar a su vez el reconocimiento tanto de la educación formal como la impartida en las instituciones oficiales, como el reconocimiento y validez de la educación informal, en este caso la que se imparte, construye o se articula en diversos espacios sociales generando procesos de educación popular.

Si cruzamos la aspiración de tener una ciudad educadora con el eje estratégico que nos habla de la “Gestión democrática de la ciudad” lo que la carta propone, por ejemplo, es “Generar y fortalecer la construcción de ciudadanía [...] considerar y apoyar todas las modalidades de educación: formal, informal y popular [...] promover la educación en la diversidad y formar en valores cívicos y ciudadanos [...]” (CCMDC, 2010, pp. 43-44). De esta manera, la educación se convierte en un derecho estratégico para avanzar tanto en el respeto y garantía de los demás derechos como en la construc-



Cabeza de Caballo de Sebastián

ción de una ciudad incluyente, democrática, sostenible, productiva, **educadora**, y habitable, que sea segura, saludable, se genere la convivencia y sea culturalmente diversa. Se necesita realizar entonces, además de lo ya dicho, diversas acciones para: democratizar la educación orientada a la producción de la ciudad y en la ciudad con acciones como la capacitación y actualización tecnológica para los trabajadores y pequeños productores; capacitar a la población en el manejo sustentable y responsable de los bienes naturales, patrimoniales y energéticos en la ciudad con acciones como la promoción de una educación ambiental dirigida tanto a la población en general como a los funcionarios públicos; generar procesos educativos que impulsen el

disfrute democrático y equitativo de la ciudad fomentando la formación cívica de las personas y estimulando la participación en la toma de decisiones sobre los espacios públicos, de la misma manera, es necesario impulsar el respeto hacia las culturas indígenas y el conocimiento de sus tradiciones, promover la no discriminación y generar las condiciones para que las minorías étnicas ejerzan plenamente sus derechos en el contexto urbano (CCMDC, 2010, pp. 44-46).

En el último apartado de la CCMDC (2010) titulado “Compromisos para la implementación de la Carta” se establecen los compromisos que los diversos actores de la ciudad (como el Gobierno, las delegaciones políticas, los organismos públicos autónomos, la



Detalle del Ángel de la Independencia

sociedad civil, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, el sector privado, la ciudadanía en general, entre otros) deben realizar “de acuerdo a sus atribuciones, competencias y campos de acción para contribuir activamente a la implementación y puesta en práctica de los postulados y lineamientos contenidos en ella”. En el caso concreto de las “Entidades educativas” dicho apartado establece que les corresponde “Propiciar la inclusión de los temas vinculados al Derecho a la Ciudad en los programas y actividades formativas, de investigación, vinculación y difusión”, de igual forma los centros de enseñanza en todos sus niveles tienen el compromiso de “Difundir y promover los contenidos del Derecho a la Ciudad y sus implicaciones”. En esta perspectiva, corresponde al Colegio de Ciencias y Humanidades en particular y a la Universidad Nacional Autónoma de México en general, difundir entre su comunidad el contenido de la CCMDC, incluirlos en sus programas de estudio y de

investigación, así como realizar distintas actividades como foros, seminarios y coloquios relativos al tema con el objetivo de que dichos derechos se conozcan, se ejerzan y se garanticen, propiciando así, un ejercicio de construcción de ciudadanía que apunte a las posibilidades de una mejor vida en la ciudad.

El verdadero carácter pedagógico de la CCMDC consiste en ser un instrumento político para que los estudiantes, ciudadanos y habitantes en general conozcan sus derechos y sus obligaciones. Esto contribuye al fortalecimiento de una cultura política democrática en la medida en que los jóvenes interiorizan la importancia de los derechos en la convivencia social, lo que les permite a su vez convertirse en sujetos políticos con capacidad de formar parte en la toma de decisiones. El derecho a la ciudad busca una ciudad para todos, aspira a convertirse en un derecho colectivo que reconozca a la ciudad como espacio para la convivencia armónica y democrática, para su disfrute y usufructo colectivo. Como aspiración, el derecho a la ciudad busca la construcción de nuevas relaciones sociales basadas en el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación. La UNAM y el CCH han sido históricamente instituciones que han contribuido enormemente a la formación de jóvenes, no sólo desde el punto de vista educativo y profesional sino humano, al formar ciudadanos comprometidos con su sociedad y su entorno, en este caso comprometidos con la ciudad como el

espacio de la convivencia, pero también del conflicto, la ciudad como espacio de las oportunidades y como posibilidad de un futuro mejor. El derecho a la ciudad aspira, de esta manera, a generar una ciudad educadora, es decir, que sea el espacio del conocimiento, del aprendizaje colectivo, tanto en la educación formal, informal, en el aula como en el espacio público.

Conclusiones

El derecho a la ciudad puede ser considerado una utopía que busca transformar radicalmente a las urbes, sin embargo, mientras no sea reconocido legalmente, se establece como una meta a alcanzar, una guía para la acción ciudadana, como un proyecto alternativo de vida. Como síntesis de múltiples aspiraciones tanto el derecho a la ciudad como la CCMDC que buscan construir una ciudad democrática, incluyente, sostenible, una ciudad productiva, **educadora**, productiva, una ciudad segura, saludable y, una ciudad cultural y convivencialmente diversa.

El derecho a la ciudad aspira a construir una ciudad educadora en donde el derecho a la educación sea reconocido y ejercido tanto en su dimensión formal como informal, es decir, tanto en los espacios educativos institucionales como en las organizaciones sociales, en el barrio, o en el espacio público, etc. Si bien la educación impartida en las escuelas es fundamental para el desarrollo de los jóvenes y de la misma ciudad, la

educación es un proceso social mucho más amplio que implica una formación integral que incluye, por ejemplo, la dimensión ciudadana. Una ciudad tiene que educar a sus ciudadanos para que estos a su vez hagan de ella un lugar para el aprendizaje y el conocimiento colectivo, un conocimiento que se interioriza en sus habitantes, pero que también se socializa para generar relaciones sociales correspondientes con las aspiraciones democráticas.

Bajo estas consideraciones, resulta imprescindible que los estudiantes universitarios conozcan la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad para analizar y difundir su contenido, ello permitirá que los alumnos y profesores conozcan más a fondo sus derechos con el ánimo de hacerlos valer, fortaleciendo el ejercicio de una ciudadanía democrática que sea acorde con los valores socialmente aceptados y con los propios valores universitarios. El derecho a la ciudad como derecho emergente y en construcción y la CCMDC pueden ser instrumentos útiles para elevar la cultura democrática de los universitarios y de todos los habitantes de la ciudad. Su carácter pedagógico contribuye a crear conciencia sobre los problemas de la ciudad y sobre la necesidad de que en su solución participe la mayoría de personas que hoy vivimos y convivimos en esta bella Ciudad de México.

Fuentes consultadas

- Borja, J. (2013), *Revolución urbana y derechos ciudadanos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, (2010), *Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad*. Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.hic-al.org/comite.cfm>.
- Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, (2005), *Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad*. Recuperado julio 30, 2015 de <http://www.hic-al.org>.
- Harvey, D. (2013), *Ciudades Rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*, Madrid, Akal.
- Lefebvre, H. (1969), *El derecho a la ciudad*, Barcelona, Península.
- Mathivet, Ch. (2010), *El derecho a la ciudad: claves para entender la propuesta de crear "Otra ciudad posible"*. Recuperado julio 30, 2015 de <http://base.dph-h.info/es/fiches/dph/fiche-dph-8034.html>.
- Ortiz, E., Nehls, N. y Zarate, M. L. (comps. y eds.), (2008), *El derecho a la ciudad en el mundo. Compilación de documentos relevantes para el debate*, México, HIC-AL.
- Ramírez, M. Á. (2015), Movimientos sociales y derecho a la ciudad en la ciudad de México. Una alternativa contra los mega-proyectos de urbanización salvaje. En *Crítica Jurídica*, 38, México, CEIICH-UNAM.
- Ramírez, M. Á. (2014, diciembre), El derecho a la ciudad en América latina: de la calle a la Constitución. En *El otro derecho*, 49, Bogotá, Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un derecho Alternativos.
- Ramírez, M. Á. (2014, agosto), Las redes de organismos civiles y sociales en el desarrollo integral comunitario: la construcción del derecho a la ciudad en la delegación Iztacalco. En *Innovación social y redes de sociedad civil en las agendas global y local. Memorias. XIV Congreso de Investigación sobre el Tercer Sector*, pp. 59-83, Universidad Anáhuac.
- Ramírez, M. Á. (2013), *La construcción social del derecho a la ciudad en el Distrito Federal*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Azcapotzalco), México.



Museo de las Intervenciones

Cómo aprender historia en la casa de las musas

Miguel Ángel Gallo

Síntesis curricular

Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, por la UNAM. Profesor fundador del Plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Ha sido propuesto en dos ocasiones para el Premio Universidad Nacional. Es formador de profesores y ha impartido cursos y conferencias en las Universidades de Yucatán, Guerrero, Michoacán, Estado de México, Universidad de la Ciudad de México, así como en los bachilleratos del IPN, INBA, Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional Preparatoria, CCH y Preparatorias Oficiales del Edo. Méx.

Fundador de Bachillerato a Distancia de la UNAM, b@UNAM. Desarrollador de las asignaturas de Historia. Autor de más de 90 libros de texto para el nivel Medio Superior en el país. Director fundador de la Revista *Historiagenda*, fundada en 1991.

Resumen

El artículo trata sobre cómo podemos utilizar un museo como apoyo en la enseñanza histórica, y para ello se hace un breve repaso de la historia de los museos en nuestro país. En particular de los museos de historia, y concretamente en lo que se denomina “objeto histórico”: qué es, por qué es importante y cómo se puede explotar para el conocimiento por parte de los alumnos. Para finalizar, nos lleva de la mano a la visita de un museo para aconsejarnos cómo le podemos sacar el máximo provecho.

Recibido: 7-abril-2015

Aprobado: 8-mayo-2015

Palabras clave: museo, objeto histórico, cultura material, didáctica del museo, patrimonio.

Abstract

Article addresses the issue of the use of the museum as historical support education, with a brief review of the history of museums in our country. By history museums are particularly interested specifically so called “historic object”: what it is, why it is important and how it can be exploited to knowledge by students. Eventually he leads us by the hand to visiting a museum para advise how we can get the maximum benefit.

Keywords: museum, historical object, material culture, museum education, heritage.



¿Qué son los museos?

Los museos son lugares en los que se conservan objetos importantes pertenecientes a las ciencias, las artes y la historia en general. La palabra *museo* se deriva del griego *mouseion* y se refiere al “sitio donde se guardan objetos que producen inspiración”, como lo hacían las musas, es decir, las nueve divinidades grecorromanas de las artes, una de las cuales era Clío, la musa de la historia.

Al paso del tiempo, el concepto mismo de museo ha ido evolucionando y en muchos casos se ha vuelto un sitio que si bien guarda objetos para su apreciación y enseñanza, también es un lugar de reunión, esparcimiento y conocimiento. La clave ahora es la interactividad, como sucede con los museos Papalote, Museo del Niño; Universum, Museo Interactivo de Economía (MIDE), etcétera.

Los museos en México

Se considera a Lorenzo Boturini como el primer gran coleccionista de antigüedades en México. En 1747, debido a grandes deudas que contrajo, le fue confiscada su colección, que estaba integrada principalmente por esculturas, cerámicas y códices prehispánicos. Dicha colección pasó a formar parte del acervo de la Real y Pontificia Universidad de México (Álvarez, 1996).

En los turbulentos años del México independiente, el 18 de marzo de 1825 nace oficialmente el Museo Nacional, aunque inicialmente se designó a la Universidad como la institución responsable de formar y organizar un museo. No obstante, en 1831 el Congreso expidió el decreto mediante el cual se fundó oficialmente el Museo Nacional Mexicano (Witker, 2002).

Otro año importante en la historia de los museos mexicanos es 1865, cuando Maximiliano de Habsburgo le destinó como sede la antigua Casa de Moneda, en el ángulo noreste del Palacio Nacional, edificio que sigue dedicado a estos fines (Álvarez, 1996).

En 1901, Justo Sierra formó los departamentos de Etnografía y Antropología Física y convirtió al museo en un centro de investigación científica, el cual se consolidó aún más cuando se organizó la Escuela Internacional de Arqueología, Historia y Etnografía.

Todavía en el porfiriato, durante las fiestas del Centenario de la Independencia, Díaz inauguró en la calle del Chopo el Museo de Historia Natural (actualmente ya no está en este sitio, pues fue trasladado a Chapultepec), al que pasaron las colecciones de fauna y flora del Museo Nacional, mientras que en el palacio de las calles de Moneda quedaron las piezas de arqueología y etnografía (Álvarez, 1996).

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, en 1939, cuando fue creado el INAH (Instituto Nacional de Antropología e Historia), las colecciones fueron subdivididas en la siguiente forma: las posteriores a 1521, se reubicaron y fueron la base para la creación del Museo Nacional de Historia; las prehispánicas continuaron exhibiéndose en el recinto de Moneda, bajo el nombre de Museo Nacional de Antropología. En 1944, se creó el Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec (Witker, 2002).



Museo de las Constituciones

1964 fue un año importante en la historia museística mexicana, ya que fueron creados el Museo de las Culturas (calle de Moneda), el Museo Nacional de Antropología (Reforma) y el Nacional del Virreinato (Tepotzotlán, Edo. de México) (Witker, 2002).

Actualmente, la Ciudad de México es considerada como la poseedora de la mayor cantidad de museos en el mundo, lo cual es un dato importante, dada la riqueza enorme que poseen, y no nos referimos a su valor económico, sino histórico, artístico y cultural.

Didáctica del museo

Cabe resaltar que cuando hablamos de museos, existen de arte, tecnología, ciencias, antropología, arqueología y de historia, por citar solamente algunas disciplinas. De acuerdo con nuestras asignaturas de historia en el bachillerato, nos referiremos en este texto básicamente a los de contenido histórico. En ellos hay objetos de las épocas en cuestión, aunque también hay maquetas, reconstrucciones varias, que fueron hechas posteriormente de acuerdo con las necesidades de exhibición, pero que funcionan para ubicar mejor los temas. Aunque hay fotografías que fueron tomadas en esos años, algunas de ellas han sufrido transformaciones con una finalidad museográfica.

Volviendo a los objetos de las distintas épocas, éstos forman parte de la llamada *cultura material*, que una especialista define así:

La cultura material está constituida por los objetos, por cualquier objeto al que suponemos portador de una información en sí mismo. Este hecho le da valor de documento con unas características determinadas...

La información o mensaje que contiene el objeto se deriva de que es un producto de la actividad humana y por tanto es el resultado de una serie de acciones intencionadas que han recaído sobre él y han determinado su identidad, quedando reflejadas dichas acciones en él, a modo de

huellas. Así es que si queremos saber para qué sirvió un objeto podemos interrogarle y la respuesta, las más de las veces, la hallaremos en él mismo. De la materia de que está hecho, de su forma, de su decoración, podemos deducir el uso que tuvo en su momento, ya fuera éste doméstico o ritual, militar o funerario, etcétera. Al ser el objeto respuesta a la necesidad, sea ésta del orden que sea, económica, técnica, social, política, religiosa, estética, que va a decidir sus características materiales, podemos partir de éstas para deducir las necesidades que satisfizo (García, 1994).

El objeto, que porta información histórica, social, científica, artística, etcétera, se convierte en un documento, en una fuente de datos como lo es el documento escrito. Se trata de un documento involuntario, fiel y objetivo que posee otras características, como su universalidad en el espacio y en el tiempo (García, 1994).

Al respecto recomendamos un libro reciente, *La historia del mundo en 100 objetos*, escrito por Neil McGregor, director del British Museum. Citemos al autor, quien nos dice en el Prefacio que “Contar la historia a través de los objetos es lo que hacen los museos. Y dado que el Museo Británico lleva más de doscientos cincuenta años coleccionando cosas de todo el planeta, no es un mal sitio para empezar si queremos servirnos de objetos para contar una historia del mundo. De hecho, podría decirse que eso es lo que el museo ha estado intentando ha-

cer desde que el Parlamento Británico lo creara en 1753 y dictara que “tenía que aspirar a la universalidad y ser gratuito para todos” (McGregor, 2012).

Como nos muestra el autor citado a través del análisis de 100 objetos históricos, cualquiera de ellos, en tanto que es un documento único, puede ser merecedor de estar en un museo. El que nos pueda parecer el más humilde de los objetos, puede convertirse en importante cuando coadyuva a explicar un proceso, una costumbre o una creencia, precisamente cuando se encuentre inscrito en un discurso lógico. Así pues, la cultura material es una fuente documental capaz de ser “leída” e interpretada; para ello es necesario seguir una estrategia de investigación que conforme vayamos decodificando las peculiaridades del objeto, nos vaya permitiendo descubrir su significado dentro de su cultura. La cultura material implica una teoría sobre los objetos y también una práctica de investigación sobre los mismos basada en el análisis, teniendo en cuenta que *la investigación es una propuesta al profesor antes que serlo para el alumno* (García, 1994).

¿Cómo aprender de un objeto expuesto en un museo?

Antes de entrar con nuestros alumnos al museo, habría que hacer varias aclaraciones:

El profesor tiene un papel activo y fundamental en la visita, para lo cual:

- Debe dominar a la perfección el contenido histórico de lo que se expone en el museo para procesarlo posteriormente en el orden pedagógico, lo que equivale a preguntarse: ¿cómo puedo utilizar al máximo las posibilidades de estos componentes en función instructiva y educativa? (Díaz, 1992). En la misma forma en que se estudian los libros de texto, las monografías, los documentos y orientaciones y otras fuentes de conocimiento histórico, el profesor debe familiarizarse con los exponentes, dominarlos al detalle. Para ello debe visitar varias veces el museo en cuestión y conocer el trayecto, las salas y las piezas a estudiar (Díaz, 1992).
- Dominar el contenido del museo es conocer profundamente el fenómeno para dominar su esencia. O sea, el dominio fáctico que aparece ante nuestros ojos y el poder establecer los nexos causales y las interrelaciones económicas, sociales y políticas que constituyen ese “engranaje” oculto a simple vista, interno, de todo lo que observamos (Díaz, 1992).

Frente a esta posición que exige de alguna manera un conocimiento casi exhaustivo de parte del profesor, se contrapone otra más tolerante:

El profesor que prepara la visita al museo no debe preocuparse por si son suficientes o no los conocimientos que posee. En principio lo son, y aunque evidentemente cuanto más conocimientos se posea mayor será la capacidad de asociación que se tenga, no se trata aquí de hacer una investigación exhaustiva, sino más bien de hacer una lección de descubrimiento en la que se aprendan los mecanismos de la investigación. Lo importante es que sepa aprovechar lo que sabe (García, 1994).

Bueno, estimado lector, ya conociste las dos posibilidades, la decisión es tuya. El docente es, de alguna manera, un modelo para sus alumnos. Así, su actitud general e incluso particular ante los libros, las obras de arte y en este caso los museos, ejercerá una influencia importante en ella, ya sea positiva o negativa. Este aspecto pocas veces es tomado en cuenta por los profesores, pero vale la pena recordarlo cuando estemos planeando una visita a un museo. El profesor es un puente entre el escolar y el museo, por tanto la actitud que tenga en la visita, su postura o idea previa que tenga sobre él, así como su uso, condicionará el método didáctico que utilice y del que dependen los resultados no sólo en cuanto a conocimientos, sino también respecto a la potenciación de actitudes en los alumnos. La postura del profesor generará unos tipos de posturas diferentes según la metodología usada. Por supuesto, la propia concepción educativa del profesor (tradicionalista o avanzada)

queda de manifiesto en su forma de ver el uso del museo como apoyo didáctico.

Otro punto importante a considerar: la mayoría de los museos tienen dos tipos de colecciones en exhibición, la *permanente* (con las piezas u obras que se encuentran bajo su custodia) y la *temporal*, que como su nombre lo indica, solamente dura una temporada de exhibición, pues la mayoría de las veces sus piezas no pertenecen al museo.

Pueden clasificarse en tres tipos las visitas que normalmente se hacen a los museos:

1. **De amplio recorrido y contenidos globales.** Como ejemplos: todas las intervenciones extranjeras en el Museo Nacional de las Intervenciones; toda la revolución en el Museo Nacional de la Revolución, etcétera. En estos casos, los datos que se aprenden en los libros se aplican a los objetos, que así sirven de apoyo a aquéllos; es la concepción del museo como apéndice del libro de texto. En este caso, “no se descubre nada nuevo, no se cuestiona nada; sólo se comprueba lo aprendido”.
2. **Visita turística.** En este tipo de visita el museo es considerado como un muestrario de las piezas consideradas socialmente como las más bellas y más importantes. Aquí se aprecia más la cantidad que la calidad. Si el turista lo hace, allá él, pero para un apoyo didáctico, debemos desear este enfoque que supone, simple y sencillamente, la ausencia de objetivos concretos y de planteamientos sistemáticos y congruentes de la visita.

3. **Visita como descubrimiento.** Aquí concebimos al museo como un lugar de “descubrimiento”, como una fuente de conocimiento que implica una metodología en la que el alumno participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, iniciándose por ello, además, en un método de investigación y en el uso de un instrumento que es el propio museo (García).

Nosotros proponemos la tercera opción, como seguramente tú también: *la visita como descubrimiento*, ya que estamos convencidos de que “la Historia está a nuestro alrededor”, lo que provoca en el alumno un saludable signo de interrogación y, al mismo tiempo, una sed de descubrimiento ante los objetos históricos del museo. Así, le sugerimos un estudio que abarcará no sólo el libro de texto, sino también las fuentes, escritas u objetuales, y le enseñará a ‘leer’ las huellas de los acontecimientos en los restos de la cultura material. Entonces, de acuerdo con lo que estamos postulando, en vez de partir de la idea del concepto o de la síntesis cultural por el libro de texto o por los mismos carteles informativos del museo, se invitará a los alumnos a que se enfrenten con las piezas, a que las interroguen, a que dialoguen con ellas. Para lograrlo, se necesita apoyo informativo e instrumental que debe procurarle el museo o el profesor, pero que siempre se tienda a descifrar el mensaje que en-

cierra la pieza y a contextualizarla dentro de su cultura y/o su proceso histórico (García, 1994).

Cómo hacer que la visita al museo sea activa y participativa

Para planear la visita al museo es fundamental que te sientas autónomo, independiente en la preparación de ésta y que utilices tanto tu propio bagaje cultural como tus propios recursos intelectuales. Esta autonomía de la decisión puede y debe ser transmitida a los alumnos para que, a su vez, vayan al museo con la misma actitud.

La visita al museo se debe hacer para cubrir o, en su caso, complementar, reforzar algún o algunos contenidos del programa de la asignatura. Bajo este esquema puede programarse mejor, tomando en cuenta los objetivos, el tiempo didáctico, etcétera. Se debe así tomar en cuenta la coherencia de los objetivos cognitivos e instrumentales generales de la asignatura, con los de la visita y el papel que ésta juega en relación con el uso de otros recursos didácticos que también supongan un método activo y participativo. Condición indispensable es que el profesor conozca los servicios que proporciona el museo para grupos de alumnos, tales como guías, folletos, obras de teatro, exhibición de videos, conferencias, etcétera. Naturalmente, el profesor puede o no hacer uso de di-



Museo de las Constituciones

chos recursos, pero debe llevar la batuta en todos los casos, sabiendo qué elegir y por qué razones.

El profesor debe de saber cuál es el destinatario de la exposición, según el museo: niños, conocedores, público en general; dicha información servirá al docente para “corregir” el mensaje y el modo de exponerlo y adaptarlo a sus necesidades concretas.

La preparación de la visita implica que el profesor realice los siguientes pasos:

- Selección de piezas, de temas o de salas.
- Estudio analítico de las piezas (ver más adelante: *Cuarenta maneras de mirar un objeto. La lata de Coca-Cola*). Es decir, descripción, planteamiento de interrogantes, de las cuales se seleccionarán solamente algunas.
- Búsqueda de analogías-diferencias

que nos permitan establecer conexiones de unas piezas con otras y ordenarlas.

- Una vez que mediante el estudio comparativo se tiene la forma de clasificación, interpretación o tipología, se arriba a un aspecto crucial: destacar la pieza (o tema) que permita establecer las relaciones o que constituya el punto de partida para el proceso de descubrimiento que se proponga a los alumnos. Si, por ejemplo, nos interesa destacar las armas utilizadas en alguna fase de la revolución, de ahí puede el alumno obtener información cuando esté frente a ellas en el museo; puede compararlas, por ejemplo, con las actuales o con las que se usaban en tiempos de la República Restaurada. Verá las ventajas o desventajas que tenían, la capacidad destructiva, el material con que estaban hecha, los proyectiles que utilizaban, los accesorios, etcétera.

Todo este proceso de preparación de la visita por parte del profesor puede culminar con la elaboración de un material didáctico que oriente la actividad, plantee interrogantes y, sobre todo, sirva de guía para la visita autónoma de sus alumnos, quienes sabrán qué buscar y cómo hacerlo.

A los alumnos se les debe recomendar, ante todo, el respeto por las piezas y el lugar, sin que ello signifique

que no comenten o que se comporten totalmente pasivos.

Aunque es preferible que el profesor asista con sus alumnos al museo, también puede mandarlos, pues les proporcionará el material didáctico, les asignará los temas a desarrollar y en clase se hará un análisis de dicha visita. Este último elemento puede servir de guía para la evaluación.

Estamos en un museo, ahora hay que saber qué hacer con los objetos que alberga. Desde luego, a todos nos ha tocado ver a alumnos de primaria, secundaria o bachillerato copiar las cédulas de los objetos exhibidos en un museo, a veces sin siquiera verlos; peor aún, ahora los celulares son utilizados como cámara para capturar las cédulas, y en ocasiones sin “echar un lazo” siquiera a la pieza correspondiente.

El objeto debe de ser profundamente observado, gozado y analizado. El análisis de un objeto comprende los siguientes pasos:

1. Descripción del objeto. Su finalidad es enseñar a verlo.
2. Comparación de los objetos entre sí, con el fin de proceder a una clasificación sistemática.
3. Cronología. Ubicación temporal del objeto.
4. Estadística. Valora numéricamente la importancia cultural de una pieza respecto a otras de un mismo grupo.
5. Relación con otro género de piezas

de la misma o de otras culturas en función de su uso.

Síntesis

Una vez realizado el análisis hay que dar el paso siguiente: la síntesis, que supone haber alcanzado otro estado en el conocimiento que nos proponíamos, mediante la estructuración de los resultados de todas y cada una de las fases de la investigación anterior. Tenemos que insistir en una actividad fundamental que debemos pedir siempre a los alumnos en la visita al museo: la observación y la descripción minuciosa de los objetos, de las piezas. Con este ejercicio la mente aprehende la realidad, y ésta es una condición sin la cual el proceso de descubrimiento que prosigue observará deficiencias al fallar los datos base. La descripción es básica, a tal punto que la autora que estamos citando afirma:

Es forzoso que se haga la descripción en todo estudio sistemático, independientemente de la edad del alumno, y aun cuando el profesor tenga constancia de que se domina el procedimiento.

A fin de que veas la riqueza que puede contener la descripción, reproduciremos un interesante ejercicio:

Cuarenta maneras de mirar un objeto. La lata de Coca-Cola

(Sobre una idea de J. Henningar-Shuh, de los museos de Nueva Escocia, Canadá, Museum 144, 1984).

-
1. Huélelo.
 2. Degústalo.
 3. Pálpalo.
 4. ¿Hace ruido?
 5. ¿Cuáles son sus dimensiones? (altura, peso, diámetro). ¿Cómo lo “medirías” y lo “pesarías” sin un metro ni una báscula?
 6. Haz una descripción del envase de modo que alguien que nunca lo haya visto se haga una idea clara de él (forma, color, decoración; quizá sea útil dibujarlo del todo o por lo menos las partes de difícil descripción).
 7. ¿Cuántas formas y tamaños distintos existen de envases de Coca-Cola?
 8. ¿Por qué hacen distintos tamaños de envases de Coca-Cola?
 9. ¿En qué medida la forma del envase ha sido determinada por el material utilizado, el método de fabricación y la función a que está dedicado?
 10. ¿Por qué el envase no es completamente blanco, negro o rojo?
 11. ¿Cuál es la función de su decoración?
 12. ¿Qué te sugieren las letras?
 13. ¿Por qué los símbolos, logotipos y marcas de fábrica son tan importantes en nuestra sociedad?
 14. ¿Hasta qué punto el nombre de Coca-Cola refleja las modas de nuestra época?
 15. ¿Qué permanece igual o parecido y qué se ha modificado a lo largo de los años en los envases de Coca-Cola?
 16. ¿Con qué material se ha fabricado el envase?
 17. ¿Qué ventajas y qué desventajas tiene ese material?
 18. La materia prima que sirve para fabricar el envase, ¿se trata de un recurso renovable?
 19. ¿Qué revela esto sobre la actitud adoptada por nuestra sociedad con respecto a la conservación?
 20. ¿En qué habría sido diferente el envase si se hubiera utilizado otro material: madera, cerámica o papel, por ejemplo?
 21. ¿Qué puedes deducir al observar el envase y sus letras, acerca de su modo de fabricación?
 22. ¿Qué te hace pensar su modo de fabricación sobre nuestra sociedad?
 23. El envase, ¿responde bien a los fines para los que fue creado?, ¿cuáles cumple cabalmente y cuáles no?
 24. ¿Por cuáles objetos, formas o materiales podrían reemplazarse con ventaja los de este envase?
 25. ¿Cómo podría mejorar su diseño?
 26. Si hace veinte, cien o mil años alguien hubiera tenido que diseñar un envase de Coca-Cola, ¿cuáles habrían sido las diferencias de concepción?
 27. ¿Se consumía Coca-Cola en las épocas mencionadas antes?, ¿qué se consumía?

28. ¿Cómo será el envase de Coca-Cola en el futuro?
29. ¿En qué ocasiones bebes Coca-Cola?
30. ¿Por qué bebes Coca-Cola?
31. ¿Cuántos envases de ese tipo se utilizan cada día en México?
32. ¿Cuál es el tiempo de utilización efectiva de cada envase?
33. ¿Qué se hace después de haberlos utilizado?
34. ¿Por qué se encuentran envases de Coca-Cola en las aceras, los parques y las playas? Piensa si ocurre de igual modo en todos los sitios y en todas las épocas.
35. ¿Habrá algún modo de volver a aprovechar estos envases?
36. Si mostraras en la calle el envase de Coca-Cola a tantas personas como pudieras en diez minutos, ¿cuántas piensas que no lo reconocerían?, ¿qué conclusión sacarías?
37. ¿Obtendrías la misma respuesta en Monterrey, en Marsella (Francia) o en Perth (Australia)? ¿Qué revela esto?
38. ¿Cuántos otros envases conoces parecidos a los de Coca-Cola?, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?
39. ¿Qué nos indican todos estos envases sobre las personas que los utilizan, sobre aquellas que los distribuyen y sobre nuestra sociedad en general?
40. De todos los aspectos del envase de Coca-Cola, ¿cuál es, según tú,

el más importante y por qué?

- Imagina ahora que eres un envase de Coca-Cola y escribe la historia de tu vida.
- Si lo prefieres y aún te queda tiempo, dinos qué es para ti un museo: por qué piensas que se exponen los objetos, qué hace su personal, cómo puedes utilizarlo... (García, 1994).

Este análisis tan completo de la lata de Coca-Cola implica aspectos como el estudio del objeto físico, la descripción general, la aprehensión y comprensión del objeto, el contexto social, las dimensiones de tiempo y espacio, etcétera.

Después de la visita

Se trata de que los alumnos, conjuntamente con el profesor, comenten la visita con el fin de que les quede clara la función que ésta ha tenido en su proceso de conocimiento, y que analicen la riqueza de fuentes que van más allá de las puramente escritas o impresas.

Los alumnos recapacitarán colectivamente sobre las fases de la investigación que han cubierto en el museo y las identifiquen como tales, conociendo la función que cumplen en sí mismas y relacionada con otras fases. Esta reflexión colectiva que implica saber por qué y para qué se hacen las cosas permitirá a los alumnos ir tomando iniciativas en la investigación, adaptando, completando y rectificando propuestas del docente.

Otra enseñanza importante para los alumnos: los museos, tanto si nos referimos a los *cerrados* (en edificios especiales) como a los *abiertos* o *de sitio* (paisajes, lugares de batallas, zonas arqueológicas, etcétera), implican un *patrimonio* que poseemos los mexicanos como nación, pues mucho de lo que vemos en ellos es prácticamente invaluable y forma parte de nuestra riqueza como país, pero también de nuestra cultura y nuestra identidad:

...la historia, el pasado, es el gran poder omnipresente que condiciona nuestra cotidianidad, pero es el patrimonio reconocido donde se encarna de manera más visible. En este sentido, aproximarse a la historia, vivir la historia, forzosamente implica aproximarse al patrimonio y eso implica, a su vez, salir fuera (sic) del aula, salir al encuentro del pasado. Si el trabajo de campo, el trabajo fuera del aula, resulta interesante para cualquier materia, en el caso de la historia, planteada en clave científica, resulta indispensable. Buena parte de los conocimientos históricos se aprenden fuera del aula, y no lo decimos sólo por las películas, las series televisivas, los juegos informáticos o la lectura de novelas históricas que pueda practicar el alumno, sino por la vivencia y el estudio del patrimonio (restos históricos) en directo, sumando trabajo científico y vivencia emocional: el binomio que genera una atmósfera óptima para la adquisición del conocimiento histórico (Cuenca, 2011).

Así que, estimado profesor, estamos en la ciudad con más museos en el mundo, ¡hay que aprovecharlo!

Bibliografía

- Álvarez, J. R., (director), (1996), *Enciclopedia de México*, tomo 10, México, Tauton, Mass, Edit. Saberac International Investment Corporation.
- Díaz, H. (1992), *Aprendiendo historia en el museo*. En Nieto, J. (coord.), *La enseñanza de la historia*, México, Ediciones Quinto Sol.
- Feliu, M., y Hernández, F. X. (2011), *Doce ideas clave para enseñar y aprender historia*, Barcelona, Graó.
- Gallo, M. Á. (s/f), *La enseñanza de la historia*, México, Ediciones Quinto Sol.
- García, Á. (1994), *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- McGregor, N. (2012), *La historia del mundo en 100 objetos*, España, Editorial Debate.
- Nieto, J. (2001), *Didáctica de la historia*, México, Editorial Santillana.
- Witker, R. (2002), *Los museos*, México, Conaculta.



Panorámica de el Lago de Chapultepec

El primer desagüe colonial en los lagos de la cuenca de México

Carlos González Cabello

Síntesis curricular

Maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras. Profesor de Asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-Plantel Oriente). Ha impartido la clase de Historia de la Ciencia y Didáctica de la Historia en la licenciatura en Historia del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras. Es autor de varios artículos dentro de la revista de *Crisol Mágico del Sur*.

Resumen

El siguiente trabajo describe la situación de los lagos de la Cuenca de México, una vez iniciada la época colonial. En donde para la nueva ciudad colonial, aquellos lagos nunca tuvieron ese rol tan preponderante como en la época prehispánica. Ciudad colonial edificada sobre los lagos, y que, ante el problema de las continuas inundaciones, se llegó a la conclusión de llevar a cabo un drenado de los mismos lagos, a través del desagüe de Huehuetoca en 1607.

El presente trabajo, a grandes rasgos nos brinda una explicación técnica de la Cuenca, y de los motivos para efectuar el drenado de los lagos, acompañado a su vez de una recomendación bibliográfica de obras sobre el tema, para quien desee adentrarse al mismo.

Recibido: 23-abril-2015

Aprobado: 9-junio-2015

Palabras clave: desagüe, valle, bajío, lagos, cuenca, hidrológica, Eje Volcánico Central, inundaciones, albarradón, Enrico Martínez, zanja, tajo, Huehuetoca, lacustre.

Abstract

The following paper describes the situation of lakes in the Basin of Mexico, once initiated the colonial era. Where for the new colonial city, those lakes never had that role as dominant as in ancient times. Colonial city built on the lakes, and, to the problem of continuous flooding, concluded to conduct a drained lakes thereof, through the drain Huehuetoca in 1607. This paper broadly flange us a technical explanation of the Basin, and the reasons for making the draining of lakes, accompanied in turn, a literature recommendation of works on the subject, for those who want to enter the same.

Keywords: drain valley, shoal, lakes, watershed hydrology, Central Volcanic Axis, floods, albarradón, Enrico Martinez, ditch, pit Huehuetoca lake.



a) Planteamiento del problema

Dentro de su obra *El desagüe del valle de México*, Jorge Gurría Lacroix decía que el valle de México se parecía a la paleta de un pintor; que se asemejaba a un país cercado por todas partes, en las que se repartían las aguas, y en cuyos bajíos se formaban lagos y charcos (Gurría, 1978, p. 7).

Se trataba de lagos como el de Texcoco, Xochimilco, Xaltocán, Zumpango y Chalco, mismos que en determinadas partes tenían comunicación entre sí, por lo que formaban una unidad más grande, tal es el caso del lago de México.

Trabajos recientes como el de Exequiel Ezcurra (1998) nos precisan que el escenario geográfico, más que un valle, era una cuenca. La cuenca es una unidad hidrológica cerrada, atrapada entre las montañas del Eje Volcánico Central.

Exequiel Ezcurra nos dice que la cuenca se encuentra rodeada en “tres de sus lados por una magnífica sucesión de sierras volcánicas de más de 3 500 m de altitud, (el Ajusco hacia el sur, la Sierra Nevada hacia el oriente y la Sierra de las Cruces hacia el poniente). Hacia el norte se encuentra limitada por una sucesión de sierras y cerros de poca elevación” (Ezcurra, 1998, p. 12).

Montañas y laderas que tenían a sus pies los orígenes de los manantiales, ojos de agua y ríos que alimentaban los lagos de la cuenca de México, tales como el río Cuautitlán, San Cristóbal, entre otros.

En cuanto al aspecto poblacional, se puede decir que desde antes de la fundación de México-Tenochtitlan la cuenca de México ya era un lugar habitado por personas, sobre todo alrededor de los lagos, debido a las mayores ventajas de ali-

mentación y comunicación que éstos ofrecían en comparación con las zonas montañosas.

Los lagos siempre fueron “antiguos espejos de agua”; testigos del transitar de aldeas, de señoríos de culturas, así como de un enraizamiento en los procesos de la sedentarización y consolidación de la agricultura en la cuenca de México.

Con la Conquista de México, y dentro de ese mundo colonial, los lagos nunca volvieron a tomar ese rol tan preponderante como en la época prehispánica. Sin embargo, a pesar de las diferentes concepciones sobre el lago, por parte de al menos dos de las culturas (la prehispánica y la hispana), la ciudad colonial se erigió sobre estos espejos de agua.

Fuera de las ventajas geográficas y políticas de fundar la ciudad española sobre la anterior ciudad prehispánica, el principal problema fue el de las inundaciones que sufrió dicha ciudad rodeada de lagos. Entre esas inundaciones destacaron las del año 1553 y 1555, mismas que fueron relatadas por cronistas de Indias, como Francisco Chimalpain y el padre Cavo, las cuales obligaron a las autoridades a tomar cartas en el asunto. Muestra de eso fue la construcción del albarradón de San Lázaro, mandado a construir por Luis de Velasco (Gurria, 1978, p. 9). No obstante, pese a las obras y transformaciones que sufrieron los lagos, éstos siguieron siendo el escenario de fondo durante el siglo XIX.

Dentro de su *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*, Alejandro Von Humboldt advertía bien “sobre los lagos de que abunda México, y cuya mayor parte parece se disminuye de año en año, no son sino los restos de esos inmensos depósitos de agua”. (Humboldt, 1966, p. 28).

La disminución del agua de los lagos de la que hablaba Humboldt no correspondió a un proceso natural de la cuenca, sino a una serie de desagües artificiales, los cuales comenzaron con el desagüe colonial de Huehuetoca (1607-1637), dirigido por Enrico Martínez. Tras éste vinieron otros, como el de 1789 dirigido por Cosme Mier y Tres Palacios. Posteriormente se realizarían los del siglo XIX, y así sucesivamente.

Inevitablemente, los desagües representaron cambios muy significativos en la transformación de la cuenca de México. Paulatinamente la cuenca pasó de ser un territorio acuoso a una llanura o planicie con algunos depósitos de agua.

El presente trabajo, más que una descripción de todo el desagüe en sí, tiene la intención de brindar una guía bibliográfica, para ese lector imaginario, interesado en el tema y ávido de conocer la bibliografía fundamental del tema

b) Lo fundamental y lo más reciente del tema

Tres trabajos pioneros se podrían considerar como “clásicos” y fundamen-

tales para el estudio del tema, los cuales mencionaré en orden cronológico:

En 1943 salió a la luz la obra *Enrico Martínez, cosmógrafo e impresor de Nueva España* de Francisco de la Maza (1991). Obra en donde se explican las diferentes facetas de la vida de Enrico Martínez, incluyendo un apartado considerable sobre su proyecto del desagüe, en donde se describe toda la parte técnica del proyecto.

En 1978, Jorge Gurría Lacroix publicó *El desagüe del valle de México durante la época novohispana* (primera de dos obras publicadas en el Instituto de Investigaciones Históricas sobre el tema). Allí se revisan las peculiaridades geográficas, hidrográficas del valle de México y de sus principales protagonistas: los lagos. También se analiza la ciudad en su calidad insular, su traza, sus calzadas, barrios y obras hidrológicas, tal como el albardón de Nezahualcóyotl.

La obra abarca el periodo prehispánico y colonial. Sin embargo, el primero sólo es revisado a manera de antecedente, mientras que, sobre la etapa colonial, la mayor parte de la obra se enfoca en el desagüe de Huehuetoca.

En ese mismo año, salió a luz la obra de Ernesto Lemoine Villacaña, *El desagüe del valle de México durante la época independiente* (1978). Obra que continúa en temporalidad al trabajo de Gurría Lacroix, en donde se revisa la “última y culminante etapa del proceso, la que discurre a lo largo del México Independiente” (Lemoine, 1978, p. 7).

La obra se encuentra estructurada en dos grandes bloques. Uno abarca de 1821 a 1867; el segundo, desde ese año hasta 1900, cuando se terminó la obra del Gran Canal, momento en el que se creyó haber resuelto el problema hidrológico de la cuenca.

De la obra de Lemoine (1978), a la década de los noventa, no se tiene más sobre el tema, pero a partir de esa misma década se elaboran una serie de trabajos, los cuales abordan el tema a través de nuevas interpretaciones, apoyadas en la geografía, antropología, ecología, y demás propuestas desde la interdisciplina.

En 1990 se publicó *De las Chinampas a la Megalópolis* de Exequiel Ezcurra. Obra en donde, a través de la mirada de un ecólogo, se revisan las transformaciones y deterioros de la cuenca de México, la cual, según el autor, a partir del siglo XVII, con las obras del desagüe, comenzó a tener cambios significativos. Transformaciones y deterioros que hoy en día tienen a la cuenca en problemas de sobrepoblación, contaminación ambiental y dependencia de la cuenca, respecto a otros ecosistemas, tal como el abasto de agua.

En 1992, Alain Musset publicó *El agua en el Valle de México, siglos XVI-XVIII*. Dentro de la obra se revisan cuatro siglos de políticas hidráulicas (teniendo como meollo la época colonial), en donde se puede ver un solo entorno lacustre y dos poblaciones diferentes: la indígena y la española, grupos antagónicos que tenían diferentes concepciones



Canal de Xochimilco

del agua y que, por tanto, le daban distinto uso a ésta (Musset, 1992, p.14).

En 1996 Gabriel Espinoza publicó *El embrujo del lago. El sistema lacustre en la Cuenca de México en la cosmovisión mexicana*. La obra, a través de un enfoque interdisciplinario, estudia la historia del paisaje cultural de la cuenca de México, en lo referente a la sociedad mexicana durante el último momento antes de la Conquista española.

Y en 2009, Vera Candiani publicó un artículo titulado “El lado oscuro del gran Desagüe de México: costos ecológicos y sociales en su entorno rural, 1608-1900”. Trabajo en donde se ubica la obra del desagüe como un proceso de larga duración, que comenzó con el desagüe

colonial, seguido por el desagüe del valle de México y el sistema de drenaje profundo.

El propósito del artículo es revalorar a los artífices y promotores del desagüe, los cuales según Candiani (2009) “han pasado a la historia coronados de mirto”. A través de una visión heroica, la cual, a juicio de la historiadora, dificulta la comprensión cabal del proyecto.

c) Conclusiones

A manera de conclusión, espero que este trabajo, sobre el desagüe de Huehuetoca, resulte relevante dado que la Ciudad de México, hoy en día se encuentra asentada en planchas de pavi-

mento y asfalto en lo que alguna vez fueron espejos de agua de los lagos. Y que a pesar del cambio de paisaje, la ciudad sigue ubicada dentro de una cuenca, con muchos de los problemas de hace 5 centurias: escases de agua, inundaciones y contaminación de sus aguas.

Espero la propuesta del artículo aquí presentada, resulte ilustradora y de utilidad para que los interesados del tema, puedan ingresar a éste de forma rápida y documentada.

BIBLIOGRAFÍA

Candiani, V. (2009, julio), El lado oscuro del gran Desagüe de México: costos ecológicos y sociales en su entorno rural, 1608-1900. En *53 Congreso Internacional de Americanistas*, México.

De la Maza, F. (1991) *Enrico Martínez, cosmógrafo e impresor de Nueva España*, México, UNAM.

Espinoza, G. (1996) *El embrujo del lago. El sistema lacustre de la Cuenca de México en la cosmovisión mexicana*, México, Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Ezcurra, E. (1998), *De las chinampas a la megalópolis. El medio ambiente en la cuenca de México*, México, FCE, 1998.

Gurría, J. (1978), *El desagüe del valle de México*, México, UNAM.

Humboldt, A. (1996), *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*, México, Porrúa.

Musset, A. (1992) *El desagüe en el Valle de México, siglos XVI-XVIII*, México, Pórtico de la Ciudad de México, Centro de Estudios Mexicanos y Centro Americanos.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional
Lic. Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad
Dr. César Iván Astudillo Reyes
Abogado General
Lic. Renato Dávalos López
Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General
Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez
Secretario General
Dra. Rina Martínez Romero
Secretaría Académica
Lic. Aurora Araceli Torres Escalera
Secretaría Administrativa
Lic. José Ruíz Reynoso
Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje
Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca
Secretaría de Planeación
C.D. Alejandro Falcon Vilchis
Secretario Estudiantil
Dr. José Alberto Monzoy Vásquez
Secretario de Programas Institucionales
Lic. María Isabel Gracida Juárez
Secretaría de Comunicación Institucional
M. en I. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Naucalpan
Lic. Delia Aguilar Gámez
Vallejo
(Encargada de la dirección)
Lic. Arturo Delgado González
Oriente
Mtro. Luis Aguilar Almazán
Sur

Quehacer histórico

Otro pecado capital del mal historiador... es el de la actitud profundamente acrítica hacia los hechos del presente y del pasado, y hacia las diferentes versiones que las diversas generaciones han ido construyendo de ese mismo pasado/presente. Es decir, la típica actitud pasiva que los historiadores positivistas mantienen siempre frente a los testimonios y a los documentos, lo mismo que frente a los resultados y a los hechos históricos "tal y como han acontecido". Porque el mal historiador actual, educado en el Manual de Lqnglois y Seignobos, o en el equivalente nacional de este mismo texto, no sólo es incapaz de leer los documentos con los que trabaja, de una manera que no sea su lectura literal, sino que también es incapaz de "preguntarle" a esos testimonios escritos, algo

distinto a lo que ellos declaran o pretenden decir de manera explícita. Es decir, que los malos historiadores ignoran por completo lo que Marc Bloch llamaba la "lectura involuntaria" de los textos, en donde una memoria autobiográfica puede usarse más bien para reconstruir la cultura de las clases dominantes de una época, o en donde un documento de gobierno puede ser utilizado más bien como fuente para la reconstrucción de las formas de exclusión social de una determinada sociedad.

Aguirre, C. A. (2003), *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*, Rosario, Argentina, Edición La Vasija, Prohistoria.



**Escanea el código QR
y consulta la Gaceta CCH**

