

“Qué y para qué de la Historia en el bachillerato universitario”



⌘ Consideraciones sobre la didáctica de la Historiografía para la Educación Media Superior 21



⌘ ¿Crisis en las Ciencias Sociales o cambio de paradigma? El surgimiento de la Nueva Historia Cultural 7



⌘ Situación de la mujer en la Montaña Alta de Guerrero 79



Índice

TEORÍA Y ANÁLISIS



- ☞ ¿Crisis en las Ciencias Sociales o cambio de paradigma?
El surgimiento de la Nueva Historia Cultural, *Maríel A. Robles Valadez.* 7
- ☞ Historia: Piedra de toque de la Filosofía, *Víctor Carlos Hurtado Estrada.* 13

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



- ☞ Consideraciones sobre la didáctica de la historiografía
para la Educación Media Superior, *Eduardo Manuel Gómez Morales.* 21
- ☞ Educación y política en el movimiento zapatista.
Recuperando a Paulo Freire, *Miguel Ángel Ramírez Zaragoza.* 39



- ☞ ¿Qué y para qué de la Historia en el bachillerato universitario?
Reflexiones dentro del bachillerato CCH, *Jesús Antonio García Olivera*
y *Verónica Hernández Márquez*.

53

SECCIONES LIBRES



- ☞ La enseñanza de la historia en la formación de sujetos críticos,
Lilly Dorinka Ramos Arciniega.

61

Problemas del mundo actual



- ☞ El modelo de sustitución de importaciones en el contexto
de los cambios mundiales, *Carlos Medina Caracheo*.

71

- ☞ Situación de la mujer en la Montaña Alta de Guerrero,
Martha Rosario Vivar Guevara y *Guadalupe Martínez García*.

79



- ☞ Juventud y organización social:
¿Qué nos deja el movimiento #Yo Soy 132?,
Pollete Rivero Villaverde y *Ángel González Granados*.

86

HistoriAgenda

Tercera época
Núm. 32
(octubre 2015-marzo de 2016)

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 Nerí
Humberto Ruíz Ocampo
Sergio Valencia Castrejón
Roberto Bermúdez Sánchez
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza
Jesús Antonio García Olivera
Ricardo Martínez González

Diseño gráfico y editorial
Ma. Mercedes Olvera Pacheco

Corrección
María Isabel Gracida Juárez
Carlos Guerrero Ávila
Hilda Villegas González

Fotografía
José de Jesús Ávila Ramírez

HistoriAgenda, año 24, núm. 32, octubre 2015- marzo de 2016, 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: 2448-489X, 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 29 de enero de 2016, 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. 2016©
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

Presentación

Qué y para qué de la historia en el bachillerato universitario

Al inaugurarse la década de los ochenta, un grupo de destacados intelectuales se preguntaron *Historia para qué* y ello dio origen a un libro ya emblemático que la editorial Siglo XXI ha reeditado profusamente. Las reflexiones de Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Arnaldo Córdova, Carlos Monsivais, Adolfo Gilly y Guillermo Bonfil Batalla tienen ecos y repercusiones en la segunda década del siglo XXI, entre otras cuestiones porque hay problemas irresueltos y nuevas formas de inquirir sobre el asunto.

En el bachillerato, una de las materias fundamentales es la de historia. Esta orienta al alumnado para tener conciencia de su presente y revisar con conocimiento, y de manera crítica, el pasado y pensar de mejor modo el futuro. El monográfico que ahora presenta *HistoriAgenda*, convoca a docentes de distintos ámbitos a ac-


tualizar la pregunta que en 1980 detonaba una serie de reflexiones todavía vigentes. *¿Qué y para qué de la Historia en el bachillerato universitario?* convoca miradas del presente para delinear lo que se hace en las aulas cotidianamente con el propósito de conseguir aprendizajes en el alumnado que les permitan aproximarse de mejor manera a la naturaleza variopinta de las fuentes y de los procedimientos de investigación que permitan al adolescente desarrollar un pensamiento histórico con diversas herramientas y procesos para conseguir un grado de pensamiento abstracto que contribuya a mirar el mundo, a entender los entornos, los contextos, de manera más informada y también más crítica.

Las nuevas herramientas para aprender la historia también hacen posible que el alumnado joven recupere por otras vías, sobre todo la de las imágenes, nuevas formas de conocimiento que van más allá de las palabras y que suponen estímulos adicionales para conseguir aprendizajes e integrar de mejor manera la información que rompe el sentido de la transmisión convencional. Así mismo, introducen nuevas formas de acercamiento al hecho histórico a través de procedimientos de diversa índole que se vinculan tanto con la comprensión y producción de textos como a los más diversos recursos multimedia que muestran formas dinámicas de estar en el aula y fuera de ella para conseguir otras perspectivas, más ricas y productivas, del fenómeno histórico.

¿Qué y para qué de la historia? es una pregunta profundamente pertinente y actual en un periodo en el que falta una revisión a fondo de lo que hacemos cotidianamente, de lo que se olvida en la construcción de la realidad; el trabajo docente que resulta de la formación, de la actualización, de su estar en el mundo didáctico, orientará las nuevas formas de interpretación de una realidad tan compleja como la que se vive actualmente en México y en el mundo.

Jesús Salinas Herrera

Director General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades



¿Crisis en las Ciencias Sociales o cambio de paradigma?

El surgimiento de la Nueva Historia Cultural

Mariel A. Robles Valadez

Síntesis curricular

Licenciada en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; maestra en Docencia para la Educación Media Superior, área de Historia, en la misma institución, obtuvo el grado académico con la tesis: *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Actualmente, se desempeña como profesora de asignatura del Área Histórico-Social del Plantel Vallejo.

Resumen

El historiador francés Roger Chartier afirma que los cambios que empiezan a producirse en el trabajo histórico, a partir de la mitad del siglo XX, se originaron por una toma de distancia por parte de los historiadores con respecto a ciertas prácticas de investigación y formas de trabajo que se venían produciendo desde hace más de veinte o treinta años. Es así que surge la Nueva Historia Cultural, empezando a ser conocida por los historiadores en 1989, cuando Lynn Hunt publicó una obra que presentaba diferentes maneras y ejemplos de esta forma de hacer historia, usando textos, imágenes, rituales, etcétera. Una de las características habituales de dicha corriente histo-

Recibido: 24-09-2015

Aprobado: 20-10-2015

riográfica, es que se enfoca en las representaciones simbólicas, en el lenguaje y en las prácticas sociales, planteando un carácter original para comprender y entender las relaciones simbólicas y el mundo social, haciéndolo desde otras perspectivas, como la antropología, la lingüística y la crítica literaria.

Palabras clave: Historiografía, Nueva Historia Cultural, trabajo histórico.

Abstract

The French historian Roger Chartier, says that the changes begin to occur in the historical work from the mid-twentieth century, actually they originated from a take away by historians regarding certain research practices and forms work that had been made for more than twenty or thirty years ago. Thus the new cultural history emerges, becoming known by historians in 1989 when Lynn Hunt published a book that presented different ways and examples of this form of story, using text, images, rituals and so on. One of the common characteristics of this historiographical current, is focusing on symbolic representations, in language and social practices; proposing an original character to comprehend and understand the symbolic relations and social world, making from different perspectives, such as anthropology, linguistics and literary criticism.

Key words: Historiography, The New Cultural History, historical work.



Las antiguas alianzas que unían a la historia con disciplinas amigas y, al mismo tiempo, rivales como la geografía, la psicología, la sociología, se vieron sustituidas por nuevas proximidades que obligaron a los historiadores a leer de manera menos documental los textos y las imágenes, o a comprender en su sentido simbólico las conductas individuales o los ritos colectivos.

Roger Chartier

Ante las circunstancias tan caóticas en las que se vio inmersa Europa en tiempos de la posguerra, donde la historia con sus conmociones, trastocó una vez más la conciencia histórica de occidente; así, el discurso histórico que se había fundamentado sobre la idea de progreso y civilización era totalmente incongruente con los nuevos acontecimientos y reconfiguraciones que se estaban gestando en el mundo contemporáneo. Bajo esta situación de crisis, se tiene la necesidad y la aspiración hacia una historia diferente, que responda a las nuevas interrogantes del hombre contemporáneo, surgiendo como producto de las circunstancias: la escuela francesa de los Annales, con Marc Bloch y Lucien Febvre.

Posteriormente, esta nueva corriente historiográfica pasa a ser una ruptura epistemológica de la historia con la publicación de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, de Fernand Braudel. Dicha obra estaba destinada a evolucionar y a expandir los contenidos y las metodologías en el terreno histórico; en ella Braudel fue una figura clave para la evolución y expansión continental de los Annales, proyectándose como un artífice en materia de organización y clasificación, preocupado por consolidar y ampliar el territorio del oficio del historiador consiguiendo el apoyo institucional cada vez más firme. Además, supo mirar con amplitud el pasado y otorgó a los historiadores la posibilidad de moverse en tres tiempos (larga duración, coyuntura y corta duración) de distinta densidad y diferente dinamismo, para lo cual fue necesario abatir fronteras entre las ciencias humanas, donde la historia sería la rectora de esta eclosión en las ciencias sociales (Dosse, 1998: 102-105).

Empero, esta hegemonía de la historia cuantitativa y estructural que había instaurado Braudel en el terreno del campo historiográfico occidental, empieza a resquebrajarse en la década de los años ochenta del siglo XX, debido a una crisis general de las ciencias sociales y de los grandes paradigmas:

La historia es vista como una disciplina todavía sana y vigorosa, y sin embargo, con incertidumbres debidas al agota-



Archivo fotográfico CCH

miento de sus alianzas tradicionales (con la geografía, con la etnología y la sociología) y a la desaparición de técnicas de tratamiento como modos de inteligibilidad que otorgaban unidad a sus objetos y a sus avances. El estado de indecisión que la caracteriza en la actualidad sería como el reverso mismo de una vitalidad que, en forma libre y desordenada, multiplica los talleres, los encuentros, las experiencias (Chartier, 1995: 45).

Roger Chartier afirma que los cambios que empiezan a producirse en el trabajo histórico, se originaron realmente por una toma de distancia por parte de los historiadores con respecto a ciertas prácticas de investigación y formas de trabajo poco consistentes que, consideraban los principios de inteligibilidad de las dos primeras generaciones de Annales. Nos dice el historiador francés que estos principios son: el postulado de la historia total; la necesaria definición territorial de los objetos (ciu-



Archivo fotográfico CCH

dad, país, región) como condición indispensable para organizar la comprensión de las diferenciaciones culturales. Al renunciar a estos postulados se deja el campo libre para que se dé una pluralidad de enfoques y comprensiones sobre el pasado, exigiendo dar importancia a lo social (Chartier, 1995: 48-49).

Es así que empiezan a surgir nuevas escuelas historiográficas, como la Historia de las Mentalidades y la Historia Cultural. Dichas corrientes transformaron por completo el estudio de la historia, dotándola de una proyección más amplia, extendiendo sus brazos a temas que antes no hubieran podido ser consideradas dentro de la disciplina. Esta configuración particular se vincula con la sociología, lingüística y etnología, que cuestionan la prioridad dada por la historia al estudio de las coyunturas de las estructuras sociales y económicas con bases metodológicas poco firmes. Algu-

nos historiadores empiezan a ampliar sus fronteras y parámetros hasta abarcar tópicos como la niñez, los sueños, el cuerpo y aún los olores y los perfumes (Burke, 1999: 68).

Esta ampliación de las temáticas abordadas, el abandono de los esquemas más rígidos del materialismo histórico y el positivismo comtiano, el diálogo entre las distintas ciencias sociales, la aparición de nuevos métodos de análisis y una nueva reflexión epistemológica acerca de las posibilidades y límites del conocimiento histórico, ponen en el centro de estudio al hombre; primero desde su colectividad y después desde su individualidad. Por lo tanto, la historia económica, la historia social y la historia política se van diversificado y renovando, centrando sus ojos en lo que antes ignoraban: el sujeto visto dentro de las colectividades y sus múltiples representaciones.

Este florecimiento de estudios históricos con una gran variedad de metodologías y técnicas, llevó a los historiadores a relacionarse con otras ciencias, como la lingüística, la semiótica, la antropología y la sociología. Nuevas técnicas, nuevos conceptos, nuevas categorías de análisis pertenecientes a estas disciplinas pasaron a integrar parte del trabajo del historiador. Y es en el diálogo profundo con la antropología y la sociología que emerge la Nueva Historia Cultural, la cual en palabras de Peter Burke, se ocupa de la parte más antropológica de la historia (Burke, 1999:

81), integrando elementos propios de la sociología y el giro lingüístico con el fin de comprender mejor las realidades históricas.

El concepto de la Nueva Historia Cultural empezó a ser conocido por los historiadores en 1989, cuando Lynn Hunt publicó una obra que presentaba diferentes maneras y ejemplos de esta forma de hacer historia, usando textos, imágenes, rituales, etcétera (Chartier, 2005:13). Emergía como una reacción hacia la llamada Historia de las Mentalidades, caracterizándose por hacer énfasis tanto en las fuentes masivas como en el concepto colectivo de mentalidad. Por ello, una de sus características habituales es que se enfoca en las representaciones simbólicas, el lenguaje y las prácticas sociales; planteando un carácter original para comprender y entender las relaciones simbólicas y el mundo social, haciéndolo desde otras perspectivas, como la antropología, la lingüística y la crítica literaria. Veamos lo que dice Chartier al respecto:

... la *new cultural history* propone una manera inédita de comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social. Al enfoque clásico, dedicado a identificar las divisiones y las diferencias sociales objetivas, ella opone la construcción móvil, inestable y conflictiva de las mismas, a partir de las prácticas sin discurso, de las luchas de representación y de los efectos performativos de los discursos (Chartier, 2005: 13).

La Nueva Historia Cultural encuentra modelos que los historiadores hasta ese momento poco practicaban, alejándose paulatinamente de la búsqueda, análisis y crítica de fuentes, es decir, de la investigación documental. Ahora, los historiadores culturales se concentran en comprender los significados simbólicos, las conductas individuales o los ritos colectivos, mediante estudios de caso en sustitución de la teorización global; provocando que reflexionaran sobre sus propias prácticas y en las elecciones que rigen su manera de construir las narraciones, los estudios y los análisis históricos (Chartier, 2005: 13-14).

En este sentido, una de las obras más paradigmáticas que se adentra en los derroteros teóricos de esta corriente es *El mundo como representación*, publicado en el mismo año en que surge dicha corriente historiográfica. En ella, Roger Chartier considera que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones por las cuales los individuos y las colectividades den sentido al mundo que les es propio; lo cual sugiere dejar de pensar a las sociedades como estructuras rígidas para valorarlas como un conjunto que engloba dentro de sí a diferentes grupos humanos, caracterizados por el género, la profesión, la educación, las tradiciones, etcétera; quienes poseen sus propias representaciones del mundo, creando y recreando significados y sentidos diversos, estableciendo diversos tipos de interacciones y relaciones sociales:

... los intentos realizados para descifrar las sociedades, al penetrar la madeja de las relaciones y de las tensiones que las constituyen a partir de un punto de entrada particular (un hecho, el relato de una vida, una red de prácticas específicas) y al considerar que no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que les es propio (Chartier, 1995: 49).

Finalmente, la Nueva Historia Cultural no se define ni se delimita por la unidad de su enfoque, sino por el espacio de intercambios y debates construidos entre los historiadores en sus formas de hacer y pensar la historia; evitando reducir el análisis y la aproximación de los fenómenos históricos a una sola de sus dimensiones; en este sentido, dicha corriente historiográfica surge como un cambio de paradigma dentro de los trabajos históricos.

Bibliografía

- Bloch, M. (2000), *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1984), *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Burke, P. (1994), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial.
- Burke, P. (1999), *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*, Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (1995), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Chartier R. (2005), *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana.
- Dosse, F. (1998), *La historia en migajas. De annales a la nueva historia*. Valencia, Ediciones Alfons el Magnánim.



Facultad de Artes y Diseño, Academia de San Carlos

Historia: Piedra de toque de la Filosofía

Victor Carlos Hurtado Estrada

Síntesis curricular

Licenciatura y Maestría en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filosóficas, de la U.N.A.M. Actualmente, estudiante de Doctorado en Filosofía en la UNAM. Temas de investigación: Filosofía Política Moderna, conflicto, antagonismo, desobediencia civil, laicidad.

Colaborador de la revista *Murmullos Filosóficos*, CCH-UNAM. Ponente en distintos foros, coloquios y congresos de filosofía, nacionales e internacionales.

Profesor de Filosofía, desde ya hace 10 años, a nivel medio superior.

Coordinador de distintos eventos académicos como lo son Conferencias, Coloquios, etc.

Resumen

¿Qué sentido tiene la historia en nuestros días?, ¿cómo podemos pensar la filosofía por medio de la historia?, ¿hay alguna relación necesaria entre la filosofía y la historia?, y de ser así, ¿cuál es su *status real*?, ¿la filosofía es un sujeto de la historia?

En el presente trabajo me aproximaré a ciertos caminos para tratar de responder a esas y otras cuestiones por medio de un análisis acerca de los enfoques en los que se desarrolla la filosofía, esto es, desde su propia perspectiva y circunstancia, de esta manera, podremos posiblemente considerar a la historia como una condición ineludible de la práctica filosófica.

Palabras clave: Filosofía, piedra de toque, Historia.

Recibido: 09-10-2015

Aprobado: 30-10-2015

Abstract

What sense has the history nowadays?, how philosophy can think through history?, is there any necessary connection between philosophy and history?, and if so, what is its actual status?, does the philosophy is a subject of history?

In this paper we will try to approach some ways to address those and other issues, through an analysis of the approaches in which philosophy is developed, that is, from their own perspectives and circumstances, so we can possibly taking history as an unavoidable condition of philosophical practice .

Key words: Philosophy, touchstone, History.



Origen de la filosofía en la historia

Comúnmente, en cada introducción a la filosofía o a sus disciplinas se nos remite a su historia, aquí tenemos un serio problema de antemano. ¿Cuándo se originó la filosofía, la ética, la estética o la lógica? Parece ser de hecho que se nos presenta el origen como si espontáneamente una vez alguien decidió hacer filosofía, o decidió hacer lógica o ética; pero, indudablemente, la problemática sería la misma ¿Cuándo este personaje se decidió por estos quehaceres?

La filosofía, si bien es cierto que se origina de la deliberación, nace primordialmente de una problematización. Esto es, el ser humano al enfrentarse (en el sentido de ponerse en frente) a su entorno es cuando surgen las preguntas del ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, pero dichas cuestiones no serían posibles sin antes concebir a “eso que se tiene enfrente como algo inexplicable, algo que no se puede entender por sentido común, y que por lo mismo se tiene que observar y analizar más allá de lo inmediato” (Savater, 1991: 56).

A su vez, el ser humano debe, ante estos fenómenos, tener asombro y curiosidad pues el asombro y la curiosidad fungen como condición necesaria para el planteamiento de las preguntas filosóficas (Gaarder, 1994: 14).

En este sentido, cabe decir que cada pregunta filosófica, cada cuestionamiento de la realidad, cada reflexión no surge de lo inmediato, sino del problema que resulta de ese inmediato. Los primeros filósofos, al preguntarse por el *arje* tenían en cuenta las explicaciones míticas que se consideraban en la sociedad; así como los filósofos de la Grecia clásica se cuestionaron sobre el hombre y la sociedad cuando estaban inmersos en un desarrollo cultural importante para la *polis* (Xirau, 2014: 56). La unión de la fe y la razón en la época medieval no responde sino a una simbiosis entre

religión y política, de la misma manera que se considera la reflexión racional y la libertad humana con respecto a la aparición del Estado y el modo de producción capitalista de la modernidad. Ahora vemos y vivimos la crítica de esa modernidad que para muchos dejó ideales inconclusos y es causa de la miseria que tenemos en la época contemporánea. Lo que queremos decir con esto es que la filosofía avanzó no por la aparición de pensadores en la historia, sino por los problemas contextuales que surgieron dentro de cada una de esas sociedades, la historia de la filosofía es y debería ser tomada como la historia de los problemas filosóficos.

Importancia del enfoque histórico

Por un lado, se dice que la reflexión filosófica se ejercita en relación a ejes u orientaciones (Chávez, 2008: 44) sin embargo, también se propone, por otro lado, que la única manera de aprender filosofía es filosofando (García, 1980: 46). Esto último se refiere a la discusión, al intercambio de ideas, a argumentar o simplemente a pensar (poner en práctica la reflexión).

Ahora bien, refiriéndonos precisamente a nuestro primer encuentro con la filosofía, a diferencia del planteamiento aristotélico que la sitúa a una edad madura (Aristóteles, 1991: 66), generalmente lo tenemos en el contexto educativo, a saber, en el bachillerato universitario;



Facultad de Artes y Diseño, Academia de San Carlos

sin dejar de mencionar que en esta etapa no se arriesga el rigor conceptual y la seriedad del pensamiento filosófico y sus problemas. Actualmente, nuestros jóvenes que cursan el bachillerato, o la educación media superior, se enfrentan a un mundo lleno de tecnología, de sobreinformación o saturación de la información; un mundo donde la violencia se encuentra por doquier, o donde el éxito (fama o popularidad), los placeres inmediatos o el dinero cobran gran relevancia entre ellos, a tal grado que parecería que nuestros objetivos en la vida deben estar

permeados por estas características.

Ante esta realidad, el proceso de continuidad (histórico) en el pensamiento humano reclama la presencia del saber filosófico, que a cada momento se encuentra en riesgo de verse sometido a los designios de paradigmas político-económicos que consideran peligroso conservar una educación concentrada en la impartición de materias de naturaleza humanística-filosófica. Son justamente estas posturas las que confirman la importancia de su enseñanza y las funciones que cumplen en la sociedad.

En este contexto, la tarea del bachillerato es la de repensar la enseñanza de la filosofía, y con ello mostrar realmente ¿hasta dónde es posible su injerencia en el alumnado? Saberlo sólo es posible considerando los diferentes enfoques desde donde se desarrolla: problematizador, hermenéutico, ético-político, epistemológico e histórico.

Enfoque Problematizador: La filosofía conlleva en sí misma de origen éste enfoque. De la problematización de las cosas y de las situaciones que nos rodean resulta el objeto de estudio de la filosofía, al grado de que al problematizar “el mundo físico descubrió un mundo no físico, capaz de dar cuenta de nuestra condición humana” (Arenth, 2007: 125). Con este enfoque, el problematizar o el cuestionarse no es una característica de la filosofía, antes bien forma parte del filosofar, esto es, la reflexión filosófica se cumple en la función del problematizar.

Enfoque Hermenéutico: Para la

filosofía todo está sujeto a interpretación, o reinterpretación. En este sentido, a partir del enfoque hermenéutico, el pensamiento filosófico se descubre, se desvela, se desmitifica, y se denuncia nuestra realidad; con la hermenéutica se construyen y se caen los paradigmas, se re-significan los sujetos, sus discursos y la realidad misma se concibe de una manera distinta.

Enfoque Ético-político: Este enfoque definitivamente remite al comportamiento del ser humano en sociedad, a un comportamiento en donde se muestra la libertad de los individuos por crear o darse sus propias reglas de conducta, de tal modo donde podemos considerar el pensar a los demás como semejantes, esos que son como nosotros pero que son “Otros”. Dicho enfoque permite pensarnos en términos de bienestar común y el no perjuicio de los demás, llámense sujetos, animales o naturaleza en sí misma, dentro de un ámbito social.

Enfoque Epistemológico: Aquí nos encontramos con parte de la etimología de la filosofía, esto es, la *filia*, el apetito, gusto o interés por el conocer. Un conocer con posibilidad de ser universalizable más allá de todo dogma o creencia impuesta, ya que la *episteme* se descubre vía la razón y la *doxa* corre el riesgo de ser aceptada vía la imposición o la doctrina. Gracias a este enfoque, el ser humano puede construir conocimiento no sólo empírico-analítico sino social, ya que la misma dinámica social conlleva continuos y renovados caminos

hacia la obtención de conocimiento ante nuevas realidades que merecen ser explicadas.

Enfoque Histórico: Hemos llegado a la razón de ser del presente trabajo, esto es resaltar a la filosofía desde “los ojos” de la historia. Consideramos de sobremanera que los anteriores enfoques en sí mismos son de suma importancia, sin embargo, también pensamos que el enfoque histórico atraviesa transversalmente tanto al enfoque problematizador, hermenéutico, ético-político así como al enfoque epistemológico.

La filosofía no se encuentra en un lugar de “pureza”, no surge en medio de la nada, ni aparece como arte de un prestidigitador; la filosofía se encuentra delimitada en el espacio y tiempo (Kant, 2004: 94). No podríamos entender el surgimiento de la reflexión filosófica sino a condición de un momento histórico preciso, esto es, la producción filosófica refiere a circunstancias específicas, que a su vez son reconocidas mediante la dimensión económica, social, cultural y política de una sociedad en determinado periodo de la historia humana. De esta manera, son los acontecimientos los que hicieron posible, en la Grecia clásica, que surgiera un Platón o un Aristóteles; o sin el acontecer político que perduró en el Medievo no podría haber surgido un Tomás de Aquino o un Martín Lutero, o con el avance tecnológico-científico que aconteció en la modernidad es que podemos referirnos a personajes como Hobbes, Descartes o Kant, por mencio-



Facultad de Artes y Diseño, Academia de San Carlos

nar algunos. O dados los hechos sociales que surgieron en el XVIII y XIX es cómo podemos hablar de Hegel, Schopenhauer, Marx, Nietzsche, Freud, entre otros, hasta la actualidad.

Sabemos que la conjugación de estos enfoques ha hecho posible hablar de una “naturaleza” de la filosofía, pero es una naturaleza que se va desarrollando dependiendo de la comprensión del saber histórico. Es decir, adquirir la conciencia de la historicidad del acontecer social y de los procesos históricos hace posible la inevitable aparición de la filosofía como “respuesta necesaria”.

Historia para la Filosofía

El concepto de “piedra de toque” es relativo dependiendo de lo que se trate, aunque consideramos que en cualquier



Facultad de Artes y Diseño, Academia de San Carlos

circunstancia aplica para nuestro objetivo, esto es, resaltar la importancia de la historia en la filosofía.

La *pedra de toque* es aquella piedra que sirve para conocer la pureza del material con que está hecha una cosa, por lo general, metales como el oro o la plata. También, se le da ese nombre, a las personas que nacen con capacidades especiales, quienes al “rozar” la vida de otras “personas que se dicen normales”, generan reacciones que ponen en evidencia el material de que realmente están hechas, sin que la esencia de la “piedra de toque” se vea afectada.

En este sentido, esta expresión se

usa como metáfora para referirse a algo que permite probar, comprobar o confirmar la cualidad, la calidad o la pureza de una idea o concepto. Es ciertamente como un examen o criterio de prueba para obtener la veracidad o la autenticidad de una afirmación, es aquello que nos conduce al conocimiento de la bondad o malicia de algo, según la Real Academia Española.

“La Historia es la piedra de toque de la Filosofía”, no porque la filosofía se haya producido en relación con ciertos hechos sociales, sino porque es en el devenir histórico de las sociedades en donde se producen las inquietudes, los

cuestionamientos, el asombro y la curiosidad analítica, mismos elementos que hacen posible el “despertar del pensamiento”, el raciocinio.

La historia de la filosofía tenemos que considerarla como historia de los problemas, la historia de los desafíos del pensamiento ligados a realidades concretas.

Basta ya de pensar que la filosofía está alejada de toda realidad material y concreta. La **ética** es producida por el actuar del ser humano en convivencia con los demás; la **epistemología** surge del interés del ser humano por tener conocimiento certero de la realidad que está fuera de sí mismo; la **ontología** no es otra cosa que la búsqueda conceptual de lo que nos rodea y de la necesidad de identidad y de reconocimiento entre seres; la **lógica** como un reclamo de pensamiento humano para comprender de manera exacta la realidad dialógica, el lenguaje, y el intercambio de ideas en base a reglas; la **estética** cuyo objetivo no es otro que analizar, comprender y cuestionar la sensibilidad que nos producen los objetos externos, además de relacionar la producción de la belleza con la facultad sensitiva del ser humano para crear arte; la **metafísica**, no obstante que entre sus principios está el de excluir todo aquello que no puede ser percibido sensiblemente por el ser humano, es tan práctica desde el momento en que se enfoca en lo que puede pensar o creer el ser humano antes que conocer. Así, podríamos continuar nuestro recorrido



La *pedra de toque* es aquella piedra que sirve para conocer la pureza del material con que está hecha una cosa, por lo general, metales como el oro o la plata

hablando sobre la axiología, la filosofía política, la filosofía de la cultura, la filosofía de la mente, la filosofía del lenguaje, la filosofía de México o Latinoamérica, la filosofía de las matemáticas, etc., y en todas ellas nos daríamos cuenta que la filosofía nunca está alejada de la realidad y mucho menos de su contexto histórico.

Conclusiones

La filosofía tiene hoy por hoy una encrucijada. Si queremos entender el concepto de encrucijada como aquel lugar donde se cruzan dos o más caminos, uno de esos caminos que cruza transversalmente a la filosofía es la historia.

Si queremos entender encrucijada como esa ocasión que se aprovecha para la emboscada, también tenemos que pensar que la historia es el margen para los planteamientos filosóficos, es el lugar de donde debemos partir para pensar sobre nuestra condición. O si queremos pensar la encrucijada como esa situación difícil en la que no sabemos qué hacer, la respuesta es volvamos a la historia, es decir, miremos nuestro pasado, reflexionemos sobre nuestro presente y proyectemos a futuro, en otras palabras, pensemos nuestro contexto.

Fuentes

- Arenth, H. (2007), *La Condición humana*, México, Paidós.
- Aristóteles, (1991), *La Política*, México, Editorial Porrúa Hermanos.
- Chávez, P. (2008), *Historia de las doctrinas filosóficas*, México, Editorial Pearson.
- Gaarder, J. (1994), *El Mundo de Sofía*, Santa fe de Bogotá, Siruela S.A.
- García Morente, M. (1980), *Lecciones preliminares de filosofía*, México, Editorial Porrúa.
- Kant, I. (2004), *Filosofía de la historia. Qué es la ilustración*, Buenos Aires, Terramar Ediciones.
- Sánchez, A. (1993), *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo.
- Savater, F. (1991), *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.
- Xirau, R. (2014), *Introducción a la historia de la filosofía*, México, U.N.A.M.



Enseñanza-aprendizaje

FR
SI
SS
DO

Consideraciones sobre la didáctica de la historiografía para la Educación Media Superior

Eduardo Manuel Gómez Morales

Síntesis curricular

Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Historia) y licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Colaboración en diversos proyectos junto a profesores-investigadores en instituciones de educación superior y el Sistema Nacional de Investigación (SNI-CONACYT). Experiencia en investigación histórica en archivos, bibliotecas especializadas y repositorios documentales. Docencia en asignaturas de Historia, Ciencias Sociales y Humanidades.

Resumen:

La investigación en enseñanza de la historia es una línea de investigación, docencia y difusión compleja que implica el estudio concreto de propuestas didácticas, consideraciones disciplinares y distintos fenómenos del pensamiento educativo en comunidades escolares e instituciones. La enseñanza de la historia en el bachillerato universitario de la UNAM amerita

Recibido: 23-09-2015

Aprobado: 20-10-15

investigarse, para poder explicar qué significa como proyecto educativo y al analizarlo observar problemáticas y ofrecer respuestas desde una didáctica de la historiografía para profesionalizar la investigación y docencia en la educación media superior en México.

Palabras clave: Aprendizaje, Enseñanza, Didáctica, Historia e Historiografía.

Abstract:

Research in history teaching is a research, teaching and dissemination involving complex concrete study of educational proposals, disciplinary considerations and different phenomena of educational thought in school communities and institutions. The teaching of history in the bachelor's degree from UNAM investigated merits, to explain what is meant as an educational project and to analyze observed problems and provide answers from a teaching of historiography to professionalize research and teaching in upper secondary education in Mexico.

Key words: Learning, Teaching, Didactic, History and Historiography.



Introducción

A continuación se presentan un conjunto de consideraciones de carácter teórico, relativos a la didáctica de la historia. En un primer momento, se explica qué significa la investigación en enseñanza de la historia y algunas consideraciones para ubicar este campo de estudio. En un segundo momento, se aborda la relación de esta disciplina como asignatura escolar desde las ciencias sociales. En un tercer momento, se expone el significado de la didáctica de la historia y la historiografía, así como las dificultades que tenemos los docentes para lograr el aprendizaje de la investigación histórica. Finalmente, se da a conocer lo que significa aprender a pensar historiográficamente y cómo es que esta didáctica de la disciplina favorece el aprendizaje de la investigación histórica en la Educación Media Superior (EMS).

La investigación en enseñanza de la historia

La investigación en enseñanza de la historia ha desentrañado consideraciones fundamentales para construir una didáctica (Díaz Barriga, 1991: 34-35) que permita introducir al estudiante de nivel medio superior al aprendizaje de lo histórico y social: al estudio del origen histórico de su entorno y cómo es que se realiza la investigación histórica. Sus aportes se ciñen a dilucidar la orientación contemplada

por profesores e investigadores, relativo a lo que “debe ser” la educación formativa para jóvenes que se encuentran en estudios de nivel bachillerato. La investigación en enseñanza de la historia en México estudia:

[los] criterios acerca de los tipos de investigación y conocimientos por incluir; no es sólo una recopilación, sino que se analiza desde una serie de categorías y marcos de referencia, y requiere de un aparato conceptual y crítico; incluye problemas y perspectivas abiertas y agendas en marcha. Los estados del conocimiento son incluyentes en cuanto a grupos, instituciones y metodologías. Se inscriben en el contexto nacional e internacional. También pueden incluirse las condiciones en las que se produce la investigación educativa (López, 2003: 39).

Diferenciar los tipos de estudios de la enseñanza de la historia, permite construir distinciones conceptuales entre la docencia de la historia, la didáctica de la historia y la educación histórica. Hoy en día, ya se aceptan criterios muy puntuales para poder construir un orden para la investigación en enseñanza de la historia. En general, se trata de tres tipos de resultados de investigaciones que después se convierten en fuentes y referencias: productos de investigación, productos de reflexión y propuestas pedagógicas.

Además, habría que definir los criterios sobre los cuales se agrupan

obras y textos que conforman este campo, a éstos se les conoce comúnmente como categorías de estudio, generalmente ordenadas por grado de complejidad e integridad del tipo del objeto de estudio y la metodología. Se ha considerado relevante distinguir por el tipo de procedencia institucional de obras y textos, si es un producto académico (libro, tesis, tesina, artículo, ponencia), grado académico (licenciatura, maestría, doctorado), teórico o práctico, por temáticas y el nivel reflexivo o didáctico del objeto de estudio e investigación (Latapí, 2014: 58).

La enseñanza de la historia ha sido estudiada a partir de la historia de la educación y busca entender cómo una sociedad, a través de un proyecto educativo, modifica su vida material y asegura su supervivencia; del mismo modo, comprender el proceso social de su cultura y el origen de su lenguaje, a partir de la vigencia de su modelo educativo; aunque también se ha analizado el discurso histórico escolar, el de la historia patria, por ejemplo; en el campo de investigación de la enseñanza de la historia abundan las experiencias de personalidades de la instrucción pública y sus poblaciones escolares.

La investigación en historia de la educación en México produjo una variedad de obras y textos historiográficos y permitió asentar las bases para continuar las indagaciones que no sólo responden al método de investigación histórica de la educación o el discurso pedagógico,

sino que incluye un acercamiento a la psicología educativa y temas de modelos educativos y currículo.

La enseñanza de la historia en México es un campo de investigación que “nació empalmado y al cobijo del campo propiamente historiográfico de la historia de la educación” (Latapí, 2014: 29); las obras que coordinó Eva Taboada sobre el estudio de la Didáctica de las ciencias histórico-sociales, de por lo menos dos períodos, contienen los primeros esfuerzos por darle forma a este campo; el primer estudio es sobre el estado del conocimiento de 1983 a 1992 y el segundo de 1993 al 2002 (Taboada, 2002).

Existen textos que explican las condiciones históricas de la educación en determinado periodo que se han vuelto paradigmas de las metodologías del estudio de la enseñanza de la historia, sobre todo respecto a problemáticas actuales; de tal suerte que su enseñanza se encuentra en movimiento y eso le lleva a cuestionarse hacia dónde va su acción en investigación, difusión y docencia.

La enseñanza de la Historia, de Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo publicada en 1994, las Memorias del Primer Simposio de Educación de Luz Elena Galván, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo publicadas en 1994, La enseñanza de la Historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico de Victoria Lerner y Enseñar a pensar históricamente de Andrea Sánchez Quintanar, entre otros, confor-

man los esfuerzos de por lo menos tres décadas de congresos, encuentros, simposios, coloquios, seminarios y dirección de tesis con el propósito de estudiar la enseñanza de la historia (Latapí, 2014: 41). De esos esfuerzos derivaron, directa e indirectamente, productos académicos emparentados al discurso histórico escolar de las instituciones en las que se construyeron tales espacios de diálogo y conocimiento (Latapí, 2014: 41), son las referencias de la historiografía sobre la investigación en enseñanza de la historia, aunque sus propósitos y objetivos hayan sido otros.

La historia en las ciencias sociales

En la actualidad, es fundamental tener objetivos y estrategias didácticas para lograr el aprendizaje de los contenidos educativos de la enseñanza de la historia, los cuales deben ser claros para el estudiante y el profesor. La historia se debe estudiar como “devenir” y como “disciplina científica en constante construcción” (Prats y Santacana, 1998: 1-24). En el nivel medio superior se debe lograr el aprendizaje de procedimientos de investigación histórica, conceptos y categorías de análisis para el estudio de lo social (Braudel, 1989).

En los niveles escolares básico y medio persiste la necesidad de agrupar las disciplinas y ramas de conocimiento bajo la denominación de áreas de estudio de las “ciencias”. Por ejemplo, se explica que existen Ciencias Expe-



Archivo fotográfico del CCH

El estudio de lo histórico como social tiene objetivos centrados en la formación del estudiante para su desarrollo personal, académico y social, entendiendo a éste y al profesor como una unidad colectiva sujeta al aprendizaje

rimentales (Física, Matemáticas), las Ciencias Naturales (Biología, Química) y las Ciencias Histórico-Sociales (Historia, Geografía, Antropología, Filosofía), todas ordenadas en función de objetivos de aprendizaje y planeación didáctica como asignaturas en mapas curriculares, con particularidades en cada modelo educativo o institución, aunque en general mantienen características compartidas como en el nivel medio superior.

Bajo la denominación de ciencias sociales generalmente se engloban contenidos en asignaturas de historia que se imparten en la EMS, relacionados con la geografía, un poco de sociología y economía, algo de antropología y un conglomerado indefinible de cuestiones relacionadas a la formación cívica y el turismo académico. Por lo tanto, habría que partir de una definición de la enseñanza de las ciencias sociales que explique y dé significado al estudio de lo social como área de conocimiento,

pero sin pervertir el significado de tal concepto y volverlo discurso (Certeau, 1993: 67-118).

Sin embargo, habría que comprender las ciencias sociales como una “unidad cimentada en la diversidad”, procurando observar la realidad desde una perspectiva global, y rescatando aspectos particulares que distingan el estudio de los seres humanos y su actuar bajo la noción de lo que “denominamos genéricamente como lo social” o la realidad social, escenario que podemos analizar y explicar de manera unitaria a través de la historia, economía, sociología, etcétera, pero siempre optando por centrar nuestra mirada sobre lo social y no bajo una y exclusiva ciencia social: sino en procedimientos de análisis, conceptos y categorías (Prats y Santacana, 1998: 2).

Desde esta perspectiva, la enseñanza desde las ciencias sociales estudian lo social, planteamiento transversal para lograr el aprendizaje de lo histó-



Archivo fotográfico del CCH

rico; el estudio de lo histórico como social tiene objetivos centrados en la formación del estudiante para su desarrollo personal, académico y social, entendiendo a éste y al profesor como una unidad colectiva sujeta al aprendizaje, mediante estrategias de formación académica para que puedan hacer y ofrecer reflexiones de su contexto social y poder construir una razón crítica. Para alcanzar tales objetivos, se exige que el profesor construya, aplique y evalúe, teórica y prácticamente, sus herramientas didácticas para facilitar al estudiante un proceso de aprendizaje.

Convencionalmente se ha señalado que el papel de la enseñanza de la historia, se justifica por ser una asignatura de estudio que permite al estudiante formarse un criterio propio, observando el pasado desde una mirada propia, de tal suerte que le permita

comprender el presente, permitirle al estudiante reflexionar en su contexto para poder decidir en situaciones a las que nos enfrentamos en la vida adulta, entendiendo problemáticas sociales cotidianas, usando información de manera crítica y consciente, reflexionar sobre su condición de individuo y ciudadano, relacionando su presente como parte del pasado. Las ciencias sociales y la historia deberían de ser “comprendidas de forma correcta a través de explicaciones inteligentes y bien elaboradas por parte del profesor, y no como un trabajo memorístico y repetitivo por parte del alumno” (Carretero, 2009: 169); la cuestión es cómo.

Un comienzo pertinente es el considerar el aprendizaje de la historia como una forma de pensamiento histórico que consta de componentes fundamentales: a) Un conjunto de habilidades metódicas, reglas de inferencia y decisión; b) un entramado conceptual para ordenar y explicar los hechos de la historia de forma comprensible, donde esta distinción es lógica y no solamente psicológica, puesto que se origina y se desprende en el pensamiento hipotético-deductivo del estudiante (Carretero, 2009: 169).

Para poder elaborar inferencias adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, se exige tener un bagaje conceptual adecuado en la materia de conocimiento en la que nos deslizamos, es decir, se hace imperante un lenguaje que nos permita elaborar

generalidades y distinguir singularidades. Es necesario que el profesor logre trabajar contenidos educativos buscando poner en acción el pensamiento formal de la mente de los estudiantes, debido a que ya no estamos tratando con infantes en crecimiento y desarrollo psicomotriz, sino de jóvenes mayores a los 13 años de edad en un mundo globalizado mediante un arsenal informativo digital sin precedentes (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 213).

Debido a lo anterior, es que se ha considerado necesario proporcionar a los estudiantes habilidades y estrategias para ejercer un pensamiento autónomo y crítico (Pozo, Asensio y Carretero, 1997:213). Éste es aún más relevante para el estudiante del bachillerato universitario, debido a que en su proceso de aprendizaje debe alcanzar un grado de profundidad en conocimiento de la investigación histórica y social, para después continuar su formación académica en estudios superiores.

En relación al pensamiento formal, se considera que existen procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Según este planteamiento, los primeros hacen referencia a la forma en que el estudiante procesa la información, entendiendo el aprendizaje como un proceso psicológico que se produce en la mente y de manera social en su contexto inmediato. Las estrategias de enseñanza serían el conjunto de decisiones programadas con el fin de que los estudiantes adquieran determinados conocimientos

o habilidades, en relación a su desarrollo psicológico y social (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 214); ahí es donde hay que concentrar la formación del profesor para el dominio pertinente de la didáctica como docencia e investigación.

El planteamiento de la enseñanza se ha cuestionado por qué “la enseñanza de la Historia se ha reducido a la simple transmisión de cuerpos de conocimientos y de datos ya establecidos, sin detenerse a considerar en ningún momento cómo los aprende el alumno, o bien, por el contrario, se reduce la enseñanza a un problema psicológico o individual” de tal suerte que la didáctica es del tipo espontánea, carente de investigación institucional, reflexión colegiada y planeación docente (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 215-216).

La enseñanza entendida como una organización de contenidos académicos que no contempla que el alumno es un sujeto social, que parte de una serie de condiciones cognitivas elementales y aún no dimensiona su realidad, es muestra de una incompreensión sobre el aprendizaje y no tanto sobre el uso de herramientas de análisis.

La enseñanza de la historia se ha reducido a una serie de operaciones mecánicas de memorización de información o de estrategias para exponer un tipo particular de conocimiento. Es presentar el material de aprendizaje debidamente ordenado de acuerdo con la lógica de la disciplina, mediante formas confortables de tipo culturalista, medido

con criterios cuantitativos que no explican nada sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Este tipo de lógica de aprendizaje culturalista ha transitado a ser un modelo de enseñanza tradicional y forma parte del desarrollo de la educación moderna, aún existen sistemas, modelos y enfoques educativos con esa perspectiva; aunque han existido oposiciones críticas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, aún no han generado una corriente educativa que trascienda esta realidad, salvo esfuerzos que se articulan bajo la denominada corriente de pensamiento constructivista.

Aunque habría que mencionar que en la actualidad, se ha optado por el “abandono de la historia narrativa o factual a favor de una historia explicativa y conceptual” (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 215-216). Se ha buscado obtener resultados a través de la implementación de objetivos cognitivos basados en la “tecnología educativa”, introduciendo teorías y metodologías que permiten analizar de manera crítica el aprendizaje de la historia, experiencias docentes profesionales que han elaborado estudios y análisis desde una didáctica crítica.

Se ha explicado cómo es que “los intentos de renovación de la enseñanza de la historia, y en general de las ciencias sociales, parten de un modelo didáctico distinto (al tradicional), en el que el aprendizaje se concibe de una forma más activa, ocupando el estudiante un lugar central en la toma de decisiones educativas” (Pozo, Asensio y Carretero, 1997:

217-218). Por lo tanto, la enseñanza no solamente se centra en comprender el método de trabajo del profesor, se debe incluir el método de aprendizaje del estudiante; en los objetivos de la enseñanza el aprendizaje del estudiante cobra relevancia, ya que no solamente se analiza qué contenido educativo es el necesario, sino que además se reconoce entender cuáles son las estrategias con las que el alumno logra hacer del conocimiento un proceso de aprendizaje integral.

Didáctica de la historiografía

Puesto que la historia es una disciplina en construcción constante, es necesario adecuar nuevos métodos de enseñanza en los currículos de todos los niveles del sistema educativo, específicamente, en el nivel básico y medio superior, donde ha sido una asignatura que no ha tenido una orientación curricular en relación a los avances de la investigación histórica profesional, ni con la investigación educativa presente. Aún persiste una enseñanza de la historia patria, bajo el método de memorización, negando toda orientación psicopedagógica y didáctica del aprendizaje de la historia.

Esta situación es preocupante, ya que se ha considerado que podría ser eliminada de los planes de estudio del nivel medio superior, o prevalecer sólo unos temas históricos en el contenido de alguna u otra asignatura de las ciencias sociales o, en todo caso, como parte utilitaria en asignaturas como educación cívica o ética.

Su enseñanza se encuentra en dificultades, debido a que debe explicar cómo concebir el conocimiento histórico como una materia escolar, mediante un método didáctico ajeno al aprendizaje significativo de lo social y, por otra parte, la actual didáctica de la historia no se hace presente en la formación disciplinar de los profesionales en la investigación histórica. Es un campo desprovisto de claridad teórica y de metodología en investigación docente, no hay quién se encargue deliberadamente de tal tarea; aunque persistan voces que han mostrado claridad sobre instituciones, modelos y enfoques educativos de los que se han estudiado; planes y programas de estudio, métodos de enseñanza han aportado en la formulación lingüística de fenómenos de aprendizaje en nuestro presente (Prats, 2001: 35-51). La didáctica de la historia ha permitido sujetar a la

multiplicidad de discursos de corrientes y tendencias de pensamiento historiográfico en el aprendizaje de la historia. Por lo tanto, es una didáctica de la historiografía.

Un estudio historiográfico del conocimiento y del pensamiento histórico, mismos que permiten la creación de nuevo conocimiento y con ello de conceptos (contenido declarativo), procedimientos (contenido procedimental) y actitudes para la formación del estudiante –véase el siguiente cuadro–; el método sobre el cual cobra sentido y razón del aprendizaje historiográfico, es ese que entiende los fenómenos históricos sobre la base de su condición problemática, concepción que permite adecuar estrategias de enseñanza basadas en la resolución de problemas, en este caso, de la resolución de problemáticas disciplinares de la historia.

Tipo de conocimiento	Conocimiento declarativo (Sabes qué es algo)	Conocimiento procedimental (Sabes cómo se hace algo)
Nombre que recibe en el currículo	Hechos, conceptos y sistemas conceptuales	Procedimientos
Se traduce en:	Ser, decir, declarar o explicar cosas	Sabes hacer cosas
Ejemplo:	Enumerar por escrito los rasgos fundamentales que caracterizan el estudio de la historia.	Extrae conclusiones a partir de diversos textos históricos (fuentes primarias y **secundarias) sobre la idea de la Historia de acuerdo con los pasos establecidos en el curso de las clases.

(Trepát, 1995: 32)

No se trata sólo de una búsqueda de la enseñanza de habilidades de dominio en el estudiante, es el descubrimiento situado del aprendizaje; el objeto de aprendizaje no es informativo o lingüístico, sino el descubrimiento del aprendizaje mismo desde una operación historiográfica (De Certeau, 1993: 97-118) situada en temáticas semejantes a las que se enfrenta el historiador o profesional de la investigación histórica. Por lo tanto, el propósito central de la didáctica de la historiografía está vinculado directamente con el aprendizaje de conocimiento de dos tipos: “1) el declarativo (saber qué es algo) y 2) el procedimental (saber cómo hacer algo) (Trepát, 1995: 32).

El estudiante no sólo consume discursos históricos escolares y profesionales, además aprende a construir un conocimiento histórico genuino, a través del ejercicio mediado de estrategias basadas en la investigación histórica, siempre y cuando éstas hayan sido planeadas por un profesional de la docencia militante de la racionalidad práctica crítica, ajeno a la racionalidad técnica, comprometido con el aprendizaje para una plena autonomía en el estudiante.

Reconocer que los discursos históricos e historiográficos, de los que se encuentran compuestos el ejercicio profesional de la investigación histórica, son una construcción social cambiante, permite al profesional de la docencia superar la racionalidad técnica del investigador y docente tradicional, crea la posibilidad de estar conectado con la realidad social

y educativa de los sujetos del aprendizaje: el estudiante y él como profesor.

En México y en gran parte del mundo occidental, a lo largo del siglo XX, se había considerado necesario hacer innovaciones en términos de contenidos y metodologías de la enseñanza, pero el problema era más complejo y profundo, pues era necesario cambiar el paradigma y los supuestos epistemológicos y didácticos de la historia, así como su relación con otras disciplinas (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 218).

La corriente de pensamiento denominada constructivismo, desde la psicología educativa, postula la necesidad de contemplar un concepto de aprendizaje en donde el conocimiento se construye en la mente y el entorno social del estudiante, ya que la realidad no sólo es contemplada como nos viene dada, sino que se autoestructura en la mente del individuo, donde el “aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna” del sujeto (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 218).

En esta perspectiva encontramos exponentes de la psicología genética piagetiana, hasta de la psicología genética vigotskiana o el procesamiento de la información (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 218), –algunos de los autores referidos con anterioridad– quienes en general consideraron que la enseñanza debía de presentar contenidos educativos basados en un método de enseñanza activo, formativo y social, es decir, debía de ser aprendizaje para la vida; el cons-

tructivismo no es el último eslabón del pensamiento educativo o su resolución lógica, sino un punto de partida para una forma nueva y de otro tipo de actuar educativo.

De ahí que el constructivismo postule que “las personas aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación y no por simple exposición a modelos” (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 219), aunque últimamente se ha cuestionado, pues como señala James Bowen: “En todos estos proyectos (de orientación constructivista) la historia se considera no como un cuerpo de conocimientos que deben de aprenderse como un método para analizar el pasado mediante una aplicación de destrezas y contenidos específicos (se debe buscar) que el alumno aprenda a hacer historia” (Pozo, Asensio y Carretero, 1997: 220). Ya que el aprendizaje del conocimiento histórico no cobra relevancia solamente por comprenderlo, hay que poner en acción los procedimientos sobre los cuales se ha construido, buscando formas óptimas con las cuales el estudiante ponga en movimiento todo su aparato cognitivo y experimente en cabeza propia la creación de un nuevo conocimiento, para adecuarlo a su realidad de la manera que mejor le plazca.

Si observamos bien el planteamiento de los especialistas en psicología educativa y ciencias sociales –Á. Díaz-Barriga, Prats, Santacana, Pages, Carretero, etcétera– no se contradicen con el señalamiento de los especialistas

en historia –Arostegui, Bowen, Gaos, Plá, Sánchez Quintanar, entre otros–, se complementan para poder entender hacia dónde dirigir el aprendizaje de la historia en el nivel medio superior, puesto que al estudiante le es imprescindible profundizar en esta perspectiva del aprendizaje de lo histórico, en la que él hace uso de métodos (procedimientos) de reflexión de su realidad; esta didáctica permite facilitar la comprensión de la investigación histórica.

En la actualidad, existen dos tipos de dificultades para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, por una parte, las dificultades relativas a la didáctica (dificultades contextuales) y las relacionadas a la naturaleza del conocimiento histórico (dificultades disciplinares).

Las dificultades contextuales (psicopedagógicas), relativas a la enseñanza de la historia, muestran que el estudiante percibe el conocimiento histórico como algo a lo que él se debe vincular, pero se vuelve contradictoria, debido a que las historias contenidas en libros de texto escolar retratan una falsa realidad (Prats, 2001: 38). También, podemos observar cómo es que el estudiante se encuentra saturado de una idea de lo histórico en relación a las efemérides, de tal suerte que se encuentra expuesto a ideas o discursos que buscan legitimar realidades políticas, lo cual no permite distinguir el pasado del presente o diluir el pasado de manera anacrónica en el presente; todo esto en virtud de una política educativa de Estado, que busca fortalecer senti-

mientos patrióticos y observar lo histórico como “glorias nacionales” (Prats, 2001: 41).

Además, se presenta el pasado como un relato acabado, de manera que se piensa que así fue como pasó tal hecho, suceso o proceso histórico; la comprensión de lo histórico es algo más que hacer hablar a las fuentes, por lo que el estudiante debe comprender que todo pasado se encuentra expuesto a nuevas interrogantes (Prats, 2001: 41).

De manera simultánea, las dificultades disciplinares (historiográficas), relativas al aprendizaje de la investigación histórica, podrían considerarse de dos tipos. Primeramente, las dificultades generales en las que se reconoce la historia “como ciencia social” aunque no se explique cómo y porqué; aquí es necesaria una didáctica del aprender a aprender y hacer “uso del pensamiento formal”. En un segundo nivel, las dificultades específicas relacionadas al: a) aprendizaje de conceptos históricos, según su dimensión (intensiva, extensiva, temporal o relacional); b) la percepción del tiempo histórico, c) la causalidad y la multicausalidad, y d) la localización e identificación de espacios culturales (Prats, 2001: 44-50).

Comprender la historia implica hacer un análisis sincrónico (interrelación de las variables sociales en un mismo momento) y diacrónico (interrelación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo)... los científicos sociales (economistas, o sociólogos) pueden hacer ejercicios de

simulación que les permitan ‘jugar’ con cambios en las variables que, a su vez, les indican cómo concebir y planificar el futuro. En cambio, el historiador no está en el mundo de lo posible, sino en el mundo de lo que es, o mejor dicho, de lo que fue (Carretero, 2009: 176-177).

Didáctica de la historiografía para el aprendizaje de la investigación histórica

Las dificultades psicopedagógicas e historiográficas a las que nos enfrentamos como docentes muestran la necesidad de una comprensión fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia que no se ha considerado adecuadamente, esto es incluir el aprendizaje conceptual entre historia como realidad concreta y objeto de estudio, así como la historia como disciplina de investigación (*res gestae / res gestorum est*), con el objetivo de precisar una enunciación “moderna” del concepto de historiografía para el historiador docente encargado de investigar la historia en el pasado y nuestra realidad social en construcción.

En principio, podría parecer para algunos profesores, una carga conceptual impertinente para el estudiante de educación media superior, pero me parece más impertinente creer que este joven del siglo XXI no pueda comprender y construir en su mente tal entendimiento de la historia. Con ello, el estudiante podría lograr hacerse del conocimiento

histórico, así como de procedimientos que se realizan en la investigación histórica.

El conflicto está aquí precisamente, puesto que no se le ha optado por denominar historiografía a esta parte que pondera los procedimientos de investigación histórica, debido a múltiples problemáticas, fundamentalmente de tipo disciplinario historiográfico como las que se han mencionado con anterioridad, surgidas en las instituciones educativas de nivel medio superior y superior, debido a la pírrica formación psicopedagógica que reciben los profesionales para la docencia de historia; aunque también nos podemos atrever a pensar que existe una profunda ignorancia sobre qué es la investigación educativa y sus propuestas para la docencia.

Un cuestionamiento cotidiano de la didáctica de la historia es:

¿Qué otros conocimientos son necesarios para enseñar historia en secundaria (bachillerato)? (Sin duda, el perfil del profesor de historia) viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza, frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son nece-



Archivo fotográfico del CCH

sarios para enseñar historia en secundaria? (Pagés, 2004: 155-156).

Quienes observamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia como una cuestión integral entre docencia e investigación histórica, nos resulta importante cuestionar los cómo de todo esto. En virtud de este cuestionamiento, Henri Moniot nos ofrece una alternativa:

...la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil. (La didáctica se)... ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa (Moniot, 1993: 5).



Archivo fotográfico del CCH

Sin embargo, hay quienes se cuestionan ¿es la enseñanza de la historia (escolar) un espacio para la enseñanza del oficio del historiador (historia académica)? A primera vista, podría decirse que una y otra son enseñadas o apren-

didadas por el estudiante, sin embargo, aun cuando se desdeña, como ha sido recurrente, la enseñanza del oficio del historiador, se define, delimita y orienta el conocimiento escolar expuesto en el salón de clase y se vuelve constitutivo en el aprendizaje del estudiante, a tal grado que éste construye una idea de la historia en función no sólo de lo que se le ha enseñado, sino de lo que puede aprender a indagar de forma primitiva en su concepción desde las ciencias sociales y de la historia.

Sobre la base de este entendimiento, tal polémica sobre la pertinencia de optar por enseñar el aprendizaje de la investigación histórica en la educación media superior, es una falsa polémica; en todo caso la pregunta sería: ¿cuál es el proceso pertinente con el cual aprender aspectos relevantes de la investigación histórica en estudiantes del nivel medio superior?

Los investigadores-docentes interesados en este tipo de problemáticas, proponen ejes para ofrecer una aproximación al conocimiento de la historia. Uno de ellos pone énfasis en la importancia del aprendizaje de un vocabulario conceptual de la investigación de lo social, elemental en la enseñanza de la historia (Carretero, 2009: 163-167).

Un segundo eje centra su atención en procedimientos de investigación adecuadas al desarrollo cognitivo del estudiante, aspecto primordial para definir estrategias de enseñanza-aprendizaje. Realizar operaciones indicativas en di-

versas formas simples y básicas para el manejo de información para su análisis. Ya que en estudiantes de entre 10 y 12 años se da un cambio en relación a su idea de lo que hace un historiador, puesto que pasa de imaginar que éste encuentra los datos ya elaborados y solamente los describe, a considerar que el proceso de investigación histórica implica el planteamiento de una hipótesis y su respectiva comprobación, esto cuando ya son jóvenes de edades entre 13 y 17 años (Carretero, 2009: 183).

En un tercer eje, también se nos plantean una serie de problemáticas de orden ético o moral para bordar la veracidad y vigencia del conocimiento histórico en la realidad, pasada o presente, y así poder preparar con criterios propios a los sujetos sociales a los que denominamos estudiantes.

Por lo tanto, esto amerita prever de forma metódica una serie de estrategias con las cuales adecuar y “didactizar” el conocimiento histórico y lograr enseñarlo. De tal forma que nunca debemos perder de vista el aprendizaje como parte integral de la enseñanza, más que como una cuestión meramente psicopedagógica, como una cuestión que nos invita a pensar el grado de profundidad del conocimiento de la enseñanza de la historia y la evolución de su didáctica como disciplina de investigación, así como la investigación de la historia como disciplina que evoluciona en la didáctica de su aprendizaje.

¿De dónde proceden los conocimientos de la didáctica de la historia? La didáctica de la historia se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar historia en secundaria [bachillerato], de las propuestas que han existido y existen sobre la formación inicial del profesorado para enseñar y de la investigación sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la historia en la formación del profesorado. ¿Qué sabemos sobre la formación en didáctica de la historia del profesorado?, ¿qué sabemos sobre cada una de estas tres fuentes anteriores?, ¿qué sabemos sobre la formación inicial para enseñar historia? (Moniot, 1993: 5).

Consideraciones finales

La enseñanza, aprendizaje o didáctica de la historia es una problemática que ha cobrado relevancia en las últimas tres décadas. Particularmente, he considerado fundamental tratarla como una didáctica de la historiografía, ya que ofrece una forma radicalmente distinta de concebir la enseñanza-aprendizaje, en la que se pone claridad sobre una cuestión: que en toda enseñanza y aprendizaje de la historia subyace una concepción historiográfica de la que es esencial tomar consciencia, misma que se encuentra en contenidos, objetivos, estrategias y temáticas que se abordan en clase.

Aclarado tal aspecto, me parece importante señalar que, una de las cuestiones que busca revisar la didáctica de la historiografía es relativo a quién en-

seña la historia, debido a que la práctica docente profesional de las asignaturas de Historia, en el nivel medio superior, indistintamente de la institución, el modelo o enfoque educativo, no se encuentran a cargo de profesionales formados en licenciaturas de esta ciencia, por lo general, según perfiles profesiográficos hay una suerte de paridad en la asignación de grupos en las que encontramos licenciados o maestros en Ciencias Políticas, Sociología, Antropología, Arqueología, Etnología, Economía y Derecho, quienes, si bien tienen una idea de la historia y podrían gozar de un cierto grado de entendimiento sobre el aprendizaje de lo histórico, persiste en ellos una profunda brecha en relación a lo que es la investigación histórica, más aun en la producción historiográfica en la actualidad, sobre sus problemáticas y derroteros. Aunque, también, queda la incertidumbre de que los propios licenciados, maestros o doctores en Historia no reflexionan sobre éstos y otros aspectos relevantes.

En la actualidad, hay una latente preocupación por generar una crítica a los modelos y enfoques de la enseñanza de la historia, y presentar estrategias de aprendizaje sobre temáticas problemáticas en la práctica docente. Se han generado propuestas teóricas y prácticas que ofrecen respuestas, mostrando que es posible enseñar la historia de manera distinta a la tradicional, y ello es debido a una serie de reflexiones profundas en términos teóricos de la didáctica de la

historia desde un enfoque historiográfico. Las nuevas problemáticas se orientan en cómo aplicar las propuestas de la didáctica de la historiografía; aunque hay instituciones, modelos y enfoques educativos que son impermeables a las propuestas de nuevas generaciones de profesores inquietos en la especialización de la docencia y la investigación educativa.

La didáctica de la historiografía promete ser una ráfaga innovadora que, en los próximos años, deberá de orientar la investigación, difusión, divulgación y docencia del aprendizaje del conocimiento histórico, buscando profesionalizar los debates, polémicas y propuestas relativas a todo el campo de la investigación educativa de la historia.

Fuentes consultadas

- Agüero, M. de, (2004), ¿Qué es un modelo pedagógico?, En DIDAC, vol. 43, págs. 49-55.
- Bowen, J. (1996), Historia de la educación occidental, Barcelona, Herder.
- Braudel, F. (1989), La Historia y las ciencias sociales, México, Alianza Mexicana.
- Carretero, M. (2009), Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En Constructivismo y educación, Bue-

nos Aires, Paidós.

- Certeau, M. de, (1993), La operación historiográfica. En Certeau, M. de, La escritura de la Historia, México, UIA.
- Gómez, E. M. (2015), Didáctica de la Historiografía, una propuesta para la educación media superior, Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Historia), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Gómez, E. M. (2013), Nuevas fuentes para el bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Latapí, P. (2014), La investigación sobre enseñanza de la historia en México, México, UAQ.
- López, Á. (2003), Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La Investigación educativa en México 1992-2002, tomo II. México, SEP/COMIE/IISUE.
- Moniot, H. (1993), Didactique de l' Histoire. Paris, Nathan.
- Pagés, J. (2004), Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Gómez J. A. y Nicolás, M. E. (coords.). Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis, España, Universidad de Murcia, págs. 155-178.
- Plá, S. J. (2005), Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México, El Colegio Madrid/Plaza y Valdés.
- Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. (1997), Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En Carretero M. et al. La enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor, págs. 211-239.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998), Enseñar Historia y Geografía, principios básicos. En Enciclopedia general de la educación, vol. III. Barcelona, Océano, págs. 1-24.
- Prats, J. (2001), Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. En Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora, Mérida, Junta de Extremadura, págs. 35-51.
- Prats, J. (1997), La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, núm. 12, págs. 66-69.

-
- Rico, J. (2009), Análisis y crítica en la historiografía. En La experiencia historiográfica. VIII Coloquio de Análisis Historiográfico, México, UNAM, págs. 201-209.
- Rosales, C. (1998), Dimensión epistemológica y científica de la didáctica. En C. Rosales, Didáctica: núcleos fundamentales, Madrid, Narcea, págs. 59-70.
- Shelmilt, D. (1987), El proyecto Historia 13-16 del Schools Council: pasado, presente y futuro. En La geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales. Madrid, MEC, págs. 173-207.
- Taboada, E. (2002), Didáctica de las ciencias histórico-sociales. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje, vol. 2, t. 7, México, CINVESTAV. 1992.
- Taboada, E. (1992), Didáctica de las ciencias histórico-sociales, México, CINVESTAV.
- Trepat, C. A. (1995), Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona, Universidad de Barcelona/Editorial Graó.
- Woolfolk, A. (1999), Psicología educativa, México, Prentice Hall Pearson.



Archivo fotográfico CCH

Educación y política en el movimiento zapatista. Recuperando a Paulo Freire

Miguel Ángel Ramírez Zaragoza

Síntesis curricular

Doctor en Sociología por la UAM Azcapotzalco, maestro en Estudios Sociales (especialidad en Procesos Políticos) por la UAM Iztapalapa y licenciado en Ciencia Política por la FCPyS-UNAM. Actualmente, pertenece al Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM, en el Instituto de Investigaciones Sociales. Contacto: <mramirez@mail.politicas.unam.mx>.

Resumen

La educación y la política constituyen dos actividades humanas que se encuentran en la base de la vida social. No sólo permiten la cohesión de la sociedad sino que se convierten en elementos esenciales para la transformación de la misma. Las enseñanzas del pedagogo Paulo Freire han sido fundamentales para entender que la educación es un proceso social y político que apunta a la libertad y aspira a la democracia. El artículo explora la forma en que el Movimiento zapatista ha recuperado esta visión de la política y de la educación haciéndola parte de su praxis política.

Palabras clave: Educación, política, Movimiento zapatista, Paulo Freire.

Recibido: 12-10-2015

Aprobado: 03-11-2015

Abstract

Education and politics are two human activities that are at the basis of social life. Not only can the cohesion of society but which become essential elements for transforming it. The teachings of the educator Paulo Freire have been essential to understand that education is a social and political process that aims to aspire to freedom and democracy. The article explores how the Zapatista movement has recovered this vision of education policy and making it part of their political praxis.

Key words: Education, politics, zapatista movement, Paulo Freire.



Educación y política en Paulo Freire

Hablar de educación es hablar de una actividad humana que tiene como fin la formación y liberación de los hombres. Es hablar también de uno de los factores de movilidad social más importante, que permite a los individuos desarrollar plenamente sus capacidades, habilidades y potencialidades con la finalidad de obtener mejores niveles de vida. Es hablar de la actividad que proporciona al hombre conocimientos, saberes y experiencias con el objeto de conocer el mundo, sus problemas y fenómenos, la naturaleza y la vida en sociedad para no sólo conocerla e interpretarla, sino “como afirmó Marx” transformarla. La educación es, en pocas palabras, un elemento imprescindible para lograr el tan anhelado desarrollo de países pobres como el nuestro.

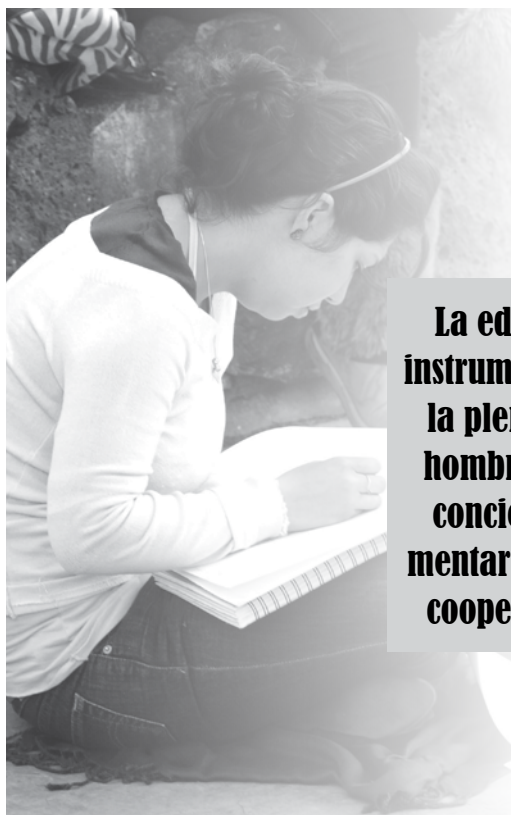
La educación debe ser instrumento para alcanzar la plena libertad de los hombres, desarrollar su conciencia crítica y fomentar la solidaridad y la cooperación entre ellos. Esta era la manera de pensar del educador brasileño Paulo Freire, autor de la revolucionaria Pedagogía de la liberación, que fue adoptada en varios países latinoamericanos en la década de los sesenta en la medida en que se opone directamente a la “pedagogía del oprimido”, aplicada en los países capitalistas como elemento de dominación y enajenación para la perpetuación del sistema. La educación (o mejor dicho el sistema educativo), vista como práctica de una pedagogía del oprimido, constituye un aparato ideológico del Estado que tiene como fin primordial el reproducir aquella de la clase dominante. De lo que se trata con la pedagogía de la liberación es hacer de esta práctica un elemento emancipador del hombre.¹

Para conocer un poco más a fondo los principales postulados de la pedagogía de Freire veamos brevemente cómo en la práctica se demostró la viabilidad de su

¹ Por Pedagogía podemos entender en términos generales la ciencia de la educación o didáctica experimental. Estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y los objetivos del aprendizaje indisoluble de una normativa social y cultural.

método al adecuarlo a la realidad social de su país. En 1961, el educador puso en práctica un método original y transformador de alfabetización para adultos, el cual enseñaba no sólo a leer y a escribir, sino a entender en forma crítica el mundo, con la intención de provocar la toma de conciencia de la necesidad de cambios en la sociedad. El éxito del método no se hizo esperar, ya que en la empobrecida región noreste de la ciudad de Angicos, en Brasil, logró alfabetizar a 300 campesinos en sólo 45 días.

“En la columna vertical del pensamiento de Freire se encuentra la definición del proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo. Así, para Freire conocer es luchar, en la medida en que es transformación y por ello conocer es abrir espacios de lucha” (Varela y Escobar, 1984). Esta pedagogía se basa en la experiencia propia de los alumnos y estimula el debate en torno a los problemas que los afectan en su vida cotidiana: hambre, miseria, explotación, enfermedades, etcétera. De tal manera, la educación sería un proceso colectivo e interactivo en el que todos enseñan y aprenden despertando la conciencia crítica para tratar de cambiar su situación (Freire, 1997). Para él “la raíz del problema estaba en la situación de explotación y atacarlo significaba intervenir en el modo de pensar y actuar de las personas, así la concientización surge de confrontar la realidad” (Ríos, 1997).



La educación debe ser instrumento para alcanzar la plena libertad de los hombres, desarrollar su conciencia crítica y fomentar la solidaridad y la cooperación entre ellos

Archivo fotográfico CCH

La vocación del pedagogo es lograr que el hombre deje de ser objeto para convertirse en sujeto, darse cuenta de su potencia y voluntad para; primero reflexionar y conocer su situación concreta y luego intervenir en su contexto social para transformarlo. De esta manera, “La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico [...] tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: que los hombres aprendan a escribir su vida, como autores y testigos de su historia” (Fiori, 1980). El propósito de plantear la necesidad y urgencia del conocimiento y la aplicación de esta pedagogía, así como de su método revolucionario de alfabeti-

zación, es el de hacer notar la importancia que tiene la educación en todos los ámbitos de nuestra vida, además de darnos cuenta que el conocer y aprender cada día más nos dará mayores elementos para defender nuestros derechos, conocer nuestra realidad y luchar por una sociedad más justa. En términos generales, hacer posible un cambio social.

En la medida en que vayamos fortaleciendo lazos de comunicación e identidad podremos utilizar la experiencia y el conocimiento de todos y lograr que estos se socialicen, es decir, que lleguen al mayor número de personas. No hay mejor escuela que la vida, sin embargo, el conocimiento obtenido en la práctica debe ser complementado con teoría y con conocimiento teórico-científico. La práctica debe conllevar a la teoría como elemento indisoluble, sólo así la filosofía de la praxis como acción y relación dialéctica (en constante movimiento y transformación) logrará que a través de los hombres –entendidos como seres transformadores y creadores en sus relaciones permanentes con la realidad–, produzcan no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones (Fiori, 1980).

Afortunadamente, en América Latina la pedagogía de Freire es el planteamiento aceptado y practicado por dos de los movimientos sociales más importantes: el Movimiento Zapatista en México y el Movimiento de los Sin

Tierra en Brasil, los cuales, en la actualidad, tienen el control de una gran cantidad de escuelas autónomas donde se rompe el esquema tradicional-autoritario de enseñanza y se difunde una ideología contraria a la dominante. Es tarea de todos lograr que la educación sea el elemento dinamizador de una profunda transformación social. Dicho cambio, al tener como fin último la modificación de las relaciones sociales capitalistas de explotación, dominación y enajenación, profundizadas en la actual etapa del capitalismo conocida como globalización neoliberal, debe comenzar en la familia y extenderse a las demás instituciones sociales. Recordemos que para lograrlo es menester una toma de conciencia individual y colectiva, para lo cual resulta indispensable retomar las enseñanzas del educador brasileño.

Paulo Freire es el pedagogo latinoamericano más conocido mundialmente y es innegable su importancia, abrió caminos, rompió cercos, creó y recreó con y para los oprimidos nuevos horizontes de lucha en educación (Fiori, 1980). En ese sentido, las notas anteriores nos sirven no sólo para aproximarnos a su pensamiento, sino también para reflexionar sobre su recuperación por los actuales movimientos sociales y relacionar su pedagogía revolucionaria con otra forma de entender y hacer la política.

Otra política y otra educación

La actividad política es quizá una de las

más antiguas expresiones y prácticas de la humanidad, el concepto, tan desvirtuado en nuestra actualidad por los políticos corruptos que nos gobiernan, ha adquirido diversas acepciones a lo largo de la historia. Para comprenderlo debemos tomar en cuenta tanto el *ser* como el *deber ser*, pues sólo en esta doble vertiente estaremos en la capacidad de entender, cada vez más, tan apasionante y controvertido tema, que no sólo es interesante para todos sino también es complejo y por supuesto polémico, por lo que la intención es esbozar algunas ideas de lo que algunos entienden por ella y de lo que desde mi perspectiva debería comprenderse.

El tema adquiere mayor relevancia si de entrada entendemos que “la política es la actividad humana que, *más que ninguna otra*, afecta e involucra a todos” (Savater, 2001), es decir, el hombre desde la época de los griegos se ha visto como un animal político y como tal con la capacidad de participar en la vida pública, de tomar decisiones.² Y aquí encontramos la segunda gran definición: como el arte o la actividad que tiene como objetivo la toma de decisiones y en la medida en que afectan a todos deben ser decisiones colectivas. “La actividad política busca el acuerdo con los demás, la coordinación, la organización entre mu-

chos de lo que afecta a muchos” (Sartori, 1996). El hombre, en tanto ser social, ha buscado a lo largo de la historia la mejor forma de organizarse, en tal sentido ha creado instituciones como el Estado, las leyes, la escuela, los sindicatos, etcétera, para la consecución de sus objetivos y la satisfacción de sus necesidades.

Con estas primeras ideas lo que queda claro es que la política no es una actividad privativa de unos cuantos sino que es de todos, es pública (Savater, 2001). Desafortunadamente, en la actualidad se quiere imponer la idea de que la política es la actividad de los “políticos”, es decir, de los diputados, secretarios de Estado, líderes de partidos políticos, sindicatos, etcétera, personajes que son en realidad “politiqueros” o “apolíticos”, pues niegan el sentido que le estamos tratando de dar al término. Para ellos, es la lucha por el poder, mismo que puede darse en diversos terrenos, por ejemplo entre diferentes facciones o grupos de una sociedad –generalmente agrupados en partidos políticos–, entre Estados o al interior de otras instituciones y organizaciones sociales –entre los individuos o grupos que las componen– (Weber, 1991). Esta concepción de la política alimenta la apatía y el desinterés de los sujetos para participar en los asuntos públicos, pues la presentan en un sentido peyorativo como “pura grilla” o “pérdida de tiempo”, propiciando que se delegue en unos cuantos la capacidad de tomar decisiones.

A la idea de política como lucha

² *To zoon politikón* en palabras de Aristóteles, *La Política*, México, Ed. Porrúa, 1999. En términos marxistas diríamos que “El hombre en cuanto es hombre es social, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo”, véase Anibal Ponce, *Educación y lucha de clases*, México, Quinto Sol, 1993.

por el poder hay que agregarle un hecho concreto en esta época, que es: la crisis de legitimidad y representatividad de las principales instituciones políticas: el Estado, los partidos políticos, el Congreso, los sindicatos, entre otros, los cuales han demostrado su incapacidad y falta de voluntad para representar los intereses de la mayoría, por el contrario, lo único que han hecho es trabajar a favor de un sector de la sociedad, de los más ricos y legitimar procesos electorales que son muy costosos y, además, son pagados con nuestros impuestos, cuando éstos deberían ser empleados para mejorar la calidad de vida de los sectores desprotegidos, excluidos y marginados.

Ante esta situación, necesitamos propiciar la concientización y organización que posibilite la participación colectiva con el fin de lograr un cambio social profundo, tenemos que estar conscientes que esto no surgirá de los partidos políticos, mucho menos del gobierno, vendrá necesariamente desde abajo, desde la sociedad, desde el pueblo. Para ello, como premisa principal, es menester tener una visión optimista de la política, una idea clara de que al corresponder a todos, requiere de una acción colectiva. Muy a pesar de la idea que tengamos cada uno de esta ciencia, lo cierto es que no nos podemos abstraer de la realidad, de una realidad de pobreza, exclusión, explotación, dominación y enajenación que requiere la acción decisiva de todos para transformarla. El hombre es un ser histórico-social con una voluntad y po-

tencia creadora capaz de modificar sus condiciones reales de existencia, es decir, a través de su libre albedrío puede y debe crear su propio destino, de ahí la importancia de organizarnos y participar para incidir en el tipo de sociedad que todos queremos y necesitamos y que tendrá que ser, en todo, más justa para lograr una convivencia social pacífica y armónica.

Las concepciones de la política han sido muchas y muy variadas a lo largo de la historia, por ejemplo, para el Marxismo, ésta consiste en la lucha de clases entendida como el motor de la historia, enfrentamiento que se da en el sistema capitalista entre la burguesía y el proletariado, y aunque éste se propone la obtención del poder del Estado para su futura destrucción, no se puede confundir con una simple lucha por el poder como la entienden los políticos y partidos de nuestra época, ya que en este caso se tiene el objetivo de emancipar al hombre de la explotación, la dominación y la enajenación, propias del sistema capitalista, y no la simple intención de enriquecerse y ver por sus intereses. La condición básica para que el proletariado logre su objetivo consiste en adquirir una conciencia de clase, es decir, saber que el proletariado está formado por todo aquel hombre que tuviera que vender su fuerza de trabajo para sobrevivir, siendo los obreros, la vanguardia, por estar más cerca del proceso de producción que se intenta modificar.

En ese mismo sentido, en la actua-



Archivo fotográfico CCH

lidad es importante que los trabajadores, estudiantes, amas de casa, campesinos y demás, no pierdan su conciencia de clase y actúen en consecuencia para terminar con tanta miseria e injusticia que el sistema capitalista en su fase de la globalización neoliberal ha generado. Para propiciar el cambio social a través de la concientización y la participación colectiva, se debe empezar por ver a la actividad política como aquella, mediante la cual, los hombres se organizan para alcanzar un bien común, una mejor distribución de la riqueza, y también, por qué no, la felicidad como lo pensaban los griegos. Para ello, la educación debe ser considerada también una herramienta política. De esta manera, se deben crear mecanismos de información, discusión y propaganda para ir logrando

que los sujetos políticos dediquen parte de su tiempo para organizarnos, participar y así tener injerencia en la toma de decisiones colectivas. Se tienen que encontrar instancias alternativas a las institucionales (como los movimientos sociales) para organizar a la sociedad y ganar espacios públicos que transformen de fondo a la sociedad. Se necesita tomar conciencia del papel de los individuos como sujetos históricos que pueden modificar sus condiciones de existencia, construir una alternativa de poder no estatal y lograr la politización de las luchas sociales.

Para los movimientos sociales es claro que se necesita también basar nuestras relaciones sociales en la solidaridad, la cooperación y la justicia para desechar la ideología neoliberal que pre-



Archivo fotográfico CCH

Educación y política en el Movimiento zapatista

El Movimiento zapatista mexicano surgió en 1994 y vigente en la actualidad, ha sido un actor colectivo importante que puede servirnos como elemento empírico para analizar los elementos teóricos, hasta aquí expuestos, que hablan de la necesidad de construir otra sociedad a partir de una nueva forma de ver a la política y a la educación.

La educación popular es una herramienta imprescindible que los municipios autónomos zapatistas están utilizando para la consolidación de su proyecto político, en tanto que ayuda a fortalecer el conocimiento y la conservación de la cultura y la identidad, de la misma manera que transmite valores como la solidaridad, la colaboración y la participación, que son sustentos de una práctica democrática cotidiana. La experiencia zapatista está dando algunas muestras de que los seres humanos podemos convivir pacíficamente en la pluralidad y la diversidad preocupándonos por el otro y que la educación puede jugar ese papel de socialización de valores y conductas pero, sobre todo, de conscientización y de praxis política, nuevas relaciones pedagógicas que posibiliten a los educandos, no sólo comprender su realidad sino transformarla. Y en ese objetivo, los profesionistas en trabajo social tienen la posibilidad de ejercer su praxis política como miembros de una socie-

tende hacer de nosotros simples objetos, mercancías, y crear un individualismo exacerbado donde nadie se preocupe por los demás, sino sólo por sus propios intereses, donde la competencia reine y continúe la explotación, dominación y enajenación del hombre por el hombre. El llamado de los movimientos sociales es asumir nuestro compromiso como actores políticos, como sujetos históricos, como individuos que al vivir en sociedad necesitamos unos de otros.

dad plural y diversa.

La educación popular, que forma parte de la educación formal, encuentra en los movimientos sociales una coyuntura propicia para su práctica y construcción. Aun cuando puede ser practicada a la par que la educación formal, puede entrar también en franca oposición y ser sustituta por ésta cuando existen procesos de radicalización, como lo es el caso de la educación autónoma zapatista que es diametralmente opuesta a la educación formal al grado de que ésta fue erradicada prácticamente de la mayoría de las comunidades bases de apoyo zapatistas. En términos generales podemos entender por educación popular a:

...la educación dirigida a los movimientos sociales, (la educación popular) es una de las ramas que componen el sistema educativo general en su aspecto informal. Esta educación está dirigida a fomentar la diversidad de la sociedad, esto es, a crear y fortalecer movimientos sociales, culturales, de opinión, que a su vez refuercen la sociedad civil, aumenten su capacidad de concertación y conflicto regulado y, por tanto, permitan la expresión y desarrollo de la creatividad social. [...] la educación popular es uno de los instrumentos centrales del sistema de educación de la población, tan importante como el sistema escolar formal (Bengoa, 1988: 64).

Asimismo, “La educación popular es un ámbito del sistema educacional y, por lo tanto, es una actividad planifi-

cada, que posee objetivos y puede ser evaluada, tiene metas y utiliza metodologías”. La cuestión fundamental donde la educación popular –en este caso la educación autónoma zapatista– se imbrica con los movimientos sociales es que “[...] tiene como objetivo central la construcción de procesos de democratización sustantiva de la sociedad” (Bengoa, 1988: 64).

La escuela se constituye como la institución que, en la medida que socializa valores, costumbres, creencias, etcétera, integra a una comunidad y puede soportar un determinado tipo de proyecto político. Una vez que el proceso de socialización se institucionaliza en la escuela se puede intentar acceder a un proceso de politización en el que los individuos, con amplio sentido de pertenencia a la comunidad, pueden comenzar a tomar las riendas de su vida cotidiana, de sus problemas, de sus necesidades, de su autodeterminación, en pocas palabras, de su destino y futuro. Así, los sujetos van siendo capaces de delinear y construir su historia. Los indígenas zapatistas, sabedores de ello, dan a la educación un papel central en la construcción y desarrollo de su proyecto político democrático. Consideran que su viabilidad depende en gran medida del hecho de que las futuras generaciones comprendan, asimilen, interioricen y practiquen los principios propios de la ética zapatista: del mandar obedeciendo, de la solidaridad y la cooperación como sustento de las nuevas relaciones socia-

les con las que se está en posibilidades de generar un cambio social más radical, que ya inició en las comunidades bases de apoyo del EZLN.

La construcción de una cultura política democrática es un requisito indispensable en la consolidación y permanencia de la autonomía zapatista (Ramírez, 2009). El cambio social en las comunidades zapatistas contiene tintes democráticos que cuestionan las relaciones autoritarias que aún persisten en el seno de la sociedad mexicana a pesar del proceso de transición procedimental de la democracia. De esta manera, el cambio que proponen los zapatistas requiere fundamentalmente la utilización de mecanismos democráticos para la toma de decisiones y, en ese sentido, la educación no puede ser la excepción, ésta debe ser democrática y reafirmar los valores que la distinguen, sobre todo si se pretende hacer de ella el sustento de un proyecto político-autonómico.

La educación es, sin duda, una herramienta imprescindible, ya que ayuda a fortalecer el conocimiento y la conservación de la cultura y la identidad, de la misma manera que transmite valores como los de solidaridad, colaboración y participación que son sustentos de una práctica democrática cotidiana y de raíces distintas a las prácticas cotidianas, de la mayoría de la población mestiza.

La educación formal e informal constituye un elemento imprescindible para fortalecer en las comunidades el valor social y moral de la diversidad,

así como para conocer y defender sus derechos tanto individuales, pero sobre todo colectivos. En suma, la educación viene a significarse por ser el arma más efectiva con la que cuentan los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) para reafirmar su “modelo democrático, su capacidad de autodeterminación como facultad de los pueblos, la diversidad como forma de vida y el multiculturalismo como arreglo sociopolítico” (Díaz y Sánchez, 2002: 12).

Los procesos de construcción de autonomía constituyen, a decir de Díaz-Polanco “el núcleo duro de su programa sociopolítico”. La constitución y construcción democrática de sus propios gobiernos, es uno de los elementos centrales de la autonomía, es decir, el autogobierno –que en el caso zapatista adquiere tintes democráticos– resulta la principal reivindicación de los indígenas, misma que se cristaliza rápidamente en formas de organización y de participación política que dan paso a otras reivindicaciones que son necesarias para el sustento del proyecto autonómico como son el control de los recursos naturales y las actividades económicas, así como las actividades culturales y educativas. De esta manera, los zapatistas han puesto gran atención a la educación como una de las principales funciones de las Juntas de Buen Gobierno (JBG).

“Más importante que el número de escuelas o la cantidad de promotores, resultan los contenidos educativos y los métodos pedagógicos utilizados, tan di-

ferentes a los que privan en la mayoría de las escuelas, no sólo en México, sino del mundo, donde el énfasis principal se otorga a la repetición memorística de datos o de textos (lo que Freire llama 'educación bancaria'). En cambio, lo que predomina en los territorios zapatistas es la educación liberadora, para la 'liberación nacional', en realidad" (Michel, 2005: 188-189).

La educación zapatista, según el autor citado y mi propia experiencia vivida en la JBG de La Realidad, no sólo enseña a leer y a escribir sino a luchar y a defender sus derechos, su entorno, su tradición y su cultura tanto en su lengua materna como en español. Entre las materias que se incluyen en los planes de estudio se encuentran "educación política, educación artística, cultura, historia, matemáticas, humanismo y salud". En la materia de humanismo, por ejemplo, se estudia la filosofía y praxis del zapatismo con la finalidad de que los jóvenes crezcan conscientes de lo que representa la lucha zapatista, en donde ellos tienen la posibilidad, no sólo de continuar y mantener sino, sobre todo, ampliar y fortalecer.

El método pedagógico zapatista sigue en su mayoría los postulados de la obra del educador brasileño Paulo Freire que se basa en la lógica de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es dialéctico y complementario, pues parte de la idea de que tanto el promotor al enseñar aprende y el alumno al aprender enseña, así, nadie se educa solo sino que todos



Archivo fotográfico CCH

educan a todos tomando en cuenta la realidad sociohistórica y las condiciones específicas de las comunidades (Freire, 1973 y 1992). Para este autor, la pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora contempla dos momentos complementarios. En un primer momento los oprimidos "...van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación"; en un segundo momento, "...una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación" (Freire, 1973: 47).

Los MAREZ y las JBG se encuentran en la consolidación de prácticas democráticas de forma directa y representativa, tanto que sus escuelas autónomas tratan de incidir cumpliendo con su papel principal de enseñar no sólo a leer y a escribir sino, sobre todo, a pensar y a ver el mundo de otra manera, inculcándoles a la vez los valores democráticos, solidarios y de cooperación para que su convi-

vencia sea cada vez más armónica. Esta educación da elementos para considerarlo una forma eficiente de organización, que cumple la función de enseñar a pensar y transformar la realidad a los indígenas, constituye, por tanto, un ejemplo a seguir para otros sectores sociales.

En este caso, una de las funciones de la escuela es difundir algunos valores y principios propios de su concepción de política que, al ser interiorizados en los niños y jóvenes principalmente, generan actitudes y comportamientos acordes con la práctica del mandar obedeciendo y la democracia directa, lo que conforma una cultura política democrática que propicia el mantenimiento de sus estructuras políticas (JBG y MAREZ) y permite la construcción de nuevas relaciones que se alejan evidentemente de las de dominación.

El proceso autonómico local, así como el movimiento nacional conocido como La otra campaña son las dos vertientes del Movimiento zapatista actual que sigue siendo, pese a sus momentos de reflujo y decadencia, un referente obligado para entender la actual etapa política del país. Dichos procesos son las dos caras de una misma moneda que tenemos que seguir analizando con la finalidad de tener un mejor acercamiento a los procesos políticos del país que son cada vez más complejos. Ahora bien, por lo pronto debemos reconocer que la idea de una práctica autonómica global de los zapatistas, cuya parte más visible es la política con el autogobierno, el mandar obedeciendo y la democracia directa, tiene en la escuela autónoma a su más fiel aliado. En la medida en que el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional se fortalezca, será más probable que su proyecto político no sólo perdure sino genere los cambios esperados tanto en las comunidades indígenas como en el plano mayor de la sociedad mexicana, ellos están dando muestras de que las sociedades pueden funcionar de manera distinta y de que sus problemas tienen solución en la medida en que sus miembros se involucren.

Conclusión

Las enseñanzas de Paulo Freire, con su idea de que la educación es una práctica para la libertad, así como la teoría y praxis de la autonomía zapatista, nos dejan claro que tanto la educación como la política constituyen dos actividades humanas que se encuentran en la base de la vida social, pero no cualquier educación ni cualquier político, sino una educación que tome en cuenta los procesos sociales y políticos que viven los seres humanos en su cotidianidad y una política que los involucre como actores capaces de transformar su realidad. Freire sigue siendo fundamental para entender que la educación es un proceso social y político que apunta a la libertad y

aspira a la democracia. El Movimiento zapatista recupera esta visión y la incorpora a su praxis política. El proceso de construcción de autonomía que se vive en sus comunidades tiene en la educación autónoma y en las enseñanzas de Paulo Freire sus aliados más importantes.

Fuentes consultadas

- Aristóteles, (1999), *La Política*, México, Porrúa.
- Bengoa, J. (1988), La educación para los movimientos sociales. En Anke van Dam, *La educación popular en América Latina*, La Haya, Holanda, Centro para el Estudio de la Educación en Países en vías de Desarrollo.
- Díaz, H. (1998), *La rebelión zapatista y la autonomía*, México, Siglo XXI.
- Díaz, H. y Sánchez C. (2002), *México diverso, El debate por la autonomía*, México, Siglo XXI.
- Fiori, E. (1980), Introducción. En Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1973), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1977), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1992), *Educación como práctica para la libertad*, México, Siglo XXI.
- Michel, G. (2005), Caracoles y Espirales: El vaivén de nuestra historia. En Benavides, M. G., *Caminos del zapatismo, Resistencia y Liberación*, México, Editorial Redez.
- Ramírez, E. (2006), *La educación indígena en México*, México, Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Ramírez, M. Á. (2009), *El impacto del movimiento zapatista en la participación política de los indígenas. Hacia una cultura política democrática*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Ríos, M. (1997), Paulo Freire, de la pedagogía del oprimido a la pedagogía de la esperanza. En *Tribuna Docente*, agosto de 1997. Recuperado el 25 octubre de 2015: <<http://www.tribunadocente.com.ar/pedagogia/pedago2.htm>>.
- Sartori, G. (1996), *La Política: lógica y método de las ciencias sociales*, México, FCE.
- Savater, F. (2001), *Política para Amador*, México, Ariel.
- Varela, H. y Escobar, M. (1984), Introducción al libro de Paulo Freire. *La importancia de leer el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- Weber, M. (1991), *El político y el científico*, México, Ariel.
- Zibechi, R. (2008), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, México, Ediciones Bajo Tierra-Sísifo.



Archivo fotográfico CCH



¿Qué y para qué de la Historia en el bachillerato universitario?

Reflexiones dentro del bachillerato CCH.

Jesús Antonio García Olivera
Verónica Hernández Márquez

Síntesis curricular

Jesús Antonio García Olivera es licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; maestro en docencia en enseñanza media superior campo de especialidad de Historia y tiene el grado de especialista en Historia del Arte, por la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Es profesor de tiempo completo en el CCH con una antigüedad de 35 años. Ha publicado artículos en diversas revistas tanto nacionales como extranjeras en ámbitos de su especialidad.

Verónica Hernández Márquez es licenciada en Historia por la FES Acatlán; maestra de Historia de México por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y candidata a doctora en historia por la misma institución. Es profesora de asignatura con antigüedad de 25 años en la UNAM y ha publicado artículos en diversas revistas nacionales y el libro La fiesta de la Independencia Nacional en la Ciudad de México.

Resumen

La historia como materia escolar dentro del aprecio social tiene una valoración muchas veces negativa. Se considera como una materia informativa antes que formativa, que no tiene un valor en sí. Ante esto, se reflexiona sobre su papel formativo tanto en lo individual como social y se propone como un elemento fundamental el desarrollo de la conciencia social.

Recibido: 30-09-2015

Aprobado: 23-10-2015

Palabras clave: Habilidades de dominio, imaginario social, valores ciudadanos, aprecio social, conciencia histórica.

Abstract

The history as a school subject have a social esteem negative. It is considered as an informative school subject before formative skills. Given this, we reflect on its role in formative both individually and socially and is proposed as a fundamental element the development of social consciousness.

Key words: Domain skills, social imaginary, civic values, social appreciation, historical consciousness.



Una versión de la etimología de la palabra bachillerato nos menciona que deriva del latín medieval *baccalaeratus*, por la costumbre de dar una corona de laurel con bayas a quien terminaba sus estudios y significaba un reconocimiento a los frutos de su dedicación. Tomamos esta idea para explicar el sentido del bachillerato: quien cursa este grado, busca a través de su estudio desarrollar sus habilidades académicas, que son los primeros frutos de un futuro desarrollo profesional. A partir de esta idea, pensamos en el qué y por qué de la historia en el bachillerato.

El aspecto fundamental del bachillerato es ser formativo: propiciar el desarrollo del alumno tanto en conocimientos como en habilidades y procedimientos. Forma hábitos intelectuales que permitirán al alumnado un mejor desempeño en los estudios superiores y proponer una estructura de valores (respeto, tolerancia, solidaridad) que le permite acentuar su formación cívica; además la convivencia con sus pares lo apoya en su formación social y emocional.

Cumple una doble función: ser propedéutico para los estudios de licenciatura y terminal, al aportar a la estructura intelectual del estudiante las herramientas necesarias para continuar con un aprendizaje autónomo y, al mismo tiempo, contribuir a su madurez emocional y cívica.

Lo anterior propone, necesariamente un método de acercamiento a las disciplinas estudiadas las cuales concebirá como materias formales en las que su estudio implique no un proceso de memorización, sino ante todo aspectos procedimentales y actitudinales que le permitan arribar a conclusiones propias, mismas que pueda fundamentar y mostrar de acuerdo a su propia manera de crear sus conocimientos y arribar a conclusiones que le permitan comprender un aspecto de su realidad social.



Archivo fotográfico CCH

El aspecto fundamental del bachillerato es ser formativo: propiciar el desarrollo del alumno tanto en conocimientos como en habilidades y procedimientos

En este sentido el papel de la historia en el bachillerato debe plantearse como una materia escolar que permite conocer y sistematizar información fáctica a través de un método sistemático que con el propósito de conocer y comprender su realidad social y situarse como un ser histórico.

¿Por qué historia en el bachillerato?

Es dentro del proceso de enseñanza media superior, correspondiente al bachillerato donde se debe reforzar y analizar el papel de la historia, pues es el momento en la vida del estudiante donde se cuestiona más su papel, fundamentalmente a partir del aprecio social que nuestra disciplina goza en nuestra sociedad.

Por aprecio social entiendo el valor que dentro del imaginario colectivo se asigna, en el caso de la educación a una disciplina, texto, tipo de enseñanza

sin que dependa de una valoración objetiva, sino que se forma a partir de un elemento que se privilegia para explicar el objeto al cual se asigna.

En nuestro medio, el bachillerato universitario, a la historia se le asigna un valor formativo importante. En muchas ocasiones la historia se identifica como un anecdotario que se relaciona con un calendario cívico en el mejor de los casos; en otras se considera que sirve para justificar al poder en turno, con lo cual se genera desconfianza hacia la seriedad de su estudio y conclusiones, en otros casos, la historia es sólo una serie de datos que permiten el lucimiento individual de quien los conoce como un índice de persona culta. Las expresiones anteriores se obtuvieron a partir de opiniones de alumnos, padres de familia y colegas de otras áreas durante el ciclo 2014-2015.

Al trasladar estas opiniones a la historia como materia escolar encon-



Archivo fotográfico CCH

tramos que se considera con poco valor formativo. Nuestros alumnos si tienen dos exámenes, o tareas o trabajos, para entregar el mismo día y uno es de historia, lo dejan al último; la percepción de algunos padres de familia también es que esta materia no es importante y que no es posible reprobar. En ocasiones se presentan para discutir sobre la calificación de sus hijos argumentando principalmente las fallas de profesor por no pedir un libro de texto o de exigir tareas excesivas e inútiles como es revisar dos o más libros o porque no se les acepta un trabajo copiado de Wikipedia o cualquier página de Internet, pues “la his-

toria no cambia y debe ser la misma en cualquier libro o página electrónica que se use” y, desgraciadamente, colegas de materias de ciencias experimentales o matemáticas, también lo consideran (“Historia no debe estar dentro de la currícula; es más importante que lleven sociología o valores, pues la Historia no les sirve”. Dicha opinión se expresó por un colega de Biología en un curso para profesores en 2014).

Si pensamos que fuera del ámbito escolar, la visión de la historia se entiende como una serie de anécdotas, implica para este imaginario su condición académica: no es una materia formativa, pues la anécdota por sí misma no tiene un valor específico. Por esta razón se considera que no debería de estar en una currícula escolar y que, al estar presente es una materia de relleno. Ante estos reparos, por mencionar sólo algunos, la pregunta original sigue vigente ¿Por qué historia en el bachillerato? Aventuremos una respuesta

El bachillerato es para muchos alumnos la última oportunidad de estudiar historia de manera sistemática y formal, es decir como una disciplina académica.

La historia como materia escolar dentro del bachillerato se propone como una síntesis de los conocimientos adquiridos hasta ese momento por los alumnos. Por un lado se ocupa de organizar y sistematizar información fáctica previa y dar contexto: los datos, personajes y fechas que se conocen a través

de la educación básica en sus ciclos de primaria y secundaria muestran sólo un aspecto del estudiar historia: la formación e integración de una nacionalidad. García (2008) propone que dentro del bachillerato las nociones de tiempo y espacio histórico permiten que el alumno conozca y comprenda la noción de cambio y permanencia y, a través de esto, pueda poner en perspectiva los hechos y datos que conoce, investiga o construye con el fin de comprender su papel dentro de su entorno social inmediato y por lo tanto cobrar conciencia de su papel como sujeto histórico, enmarcado en un tiempo y espacio específico.

El conocimiento histórico no es únicamente fáctico; es metódico, **sistemático y analítico. Al trasladar el conocimiento de la Historia al ámbito escolar dentro del bachillerato, este aspecto no se pierde, sino que se convierte en una serie de habilidades por mostrar y desarrollar en el alumno por ende, esta disciplina no es sólo informativa, sino fundamentalmente formativa. El valor de la historia es formativo frente al imaginario que lo banaliza y convierte en anecdótico.

Para qué la historia en el bachillerato.

Si partimos de la historia como una disciplina formativa, veamos qué propicia en quien cursa este ciclo.

Es obvio que no se busca en este nivel que el alumno sea un historiador en ciernes, pero sí que, a través de las

habilidades de dominio propias de esta disciplina, Díaz-Barriga (1998 y 1992) las define como parte del desarrollo cognitivo de quien las cursa, es decir se convierten en parte de su formación, que el alumno se encuentre en disposición de tener una mayor capacidad de interactuar dentro de su sociedad, no de manera sumisa, sino de manera crítica y consciente para poder emitir juicios sobre una situación social dada y, actuando en congruencia, generar una actitud responsable. Carretero (2008) ha explorado esta característica de la historia como un elemento de formación de la identidad nacional y el valor formativo de ésta en la construcción de la consciencia e identidad nacional.

Si nos acercamos por vía negativa, esta idea la expresó en todo momento la doctora Andrea Sánchez Quintanar en sus clases y posteriormente en su libro (2002): Un pueblo sin el conocimiento de su historia es un pueblo bonsái, con sus raíces cortadas intencionalmente para que su desarrollo aunque completo, quede siempre en una talla reducida.

Si bien una de las razones del para qué de la historia en el bachillerato es la formación ciudadana, la cual conlleva dos aspectos: una estructura identitaria respecto a la nacionalidad y la otra una estructura valorativa en la cual se conozcan, reconozcan y expresen valores como la tolerancia, la participación ciudadana, la honestidad, justicia y respeto esta no es la razón principal de por qué la historia en el bachillerato (Toro,

2011).

El núcleo central del porqué de la historia en el bachillerato es, como se mencionó anteriormente, la formación de una conciencia histórica en el alumno, la cual implica el conocimiento de las categorías propias de la disciplina: ubicación espacial y temporal; cambio y permanencia; multicausalidad de los fenómenos históricos; inteligibilidad de los procesos históricos; concepción de la historia como totalidad en cuanto a la vida social, entre otras.

Esta parte es tal vez el elemento más complejo para coadyuvar en la formación de un bachiller, pues implica en primer término una conciencia de sí y, a partir de ésta una visión de sí mismo como ser social e históricamente determinado, el cual se entienda como parte de su sociedad y producto de procesos multicausales complejos.

El papel del sujeto en el bachillerato

El estudio de la historia permite comprender el papel del individuo en toda su riqueza personal y, al mismo tiempo, comprender su papel como sujeto social, con interacciones reales lo cual permitirá que el alumno de bachillerato, que tiene un promedio de edad entre 15 y 19 años acceda a la vida ciudadana de manera más clara, pues conocerá que los actos y efectos de las decisiones políticas no son sólo a causa de una razón personalista, sino que forman parte de toda una cadena de acciones y fines, los

cuales muchas veces no son obvios para la mayor parte de la población.

La enseñanza de la historia dentro del bachillerato debe buscar no sólo mostrar información al alumno, sino ante todo cómo obtenerla. La historia como materia escolar entonces se orientará básicamente a desarrollar en los alumnos las herramientas necesarias para comprender la realidad social, lo que implica que la reconozca como una disciplina metódica y sistemática, que llega a sus conclusiones de manera estructurada bajo criterios de objetividad y rigor en la investigación.

Mostrar esta visión de la historia servirá para que el alumno pueda desarrollarse en sus ámbitos: tanto en el institucional, es decir en su formación académica, consiguiendo cumplir con los objetivos, aprendizajes y contenidos que indica su programa de estudios sino también que en su desempeño cotidiano, presente y futuro, se conciba como un ser histórico y que sepa que el conocimiento histórico no es sólo una memorable o numeralia, sino una forma de comprender su realidad social, es decir, de comprenderse a sí mismo.

Visto así, el para qué de la historia en el bachillerato es parte de su formación integral tanto como alumno en un momento de transición hacia su vida académica profesional; como ciudadano, pues por rango de edad al salir del bachillerato los alumnos serán ya ciudadanos con mayoría de edad legal.

La forma viable de combatir los



La enseñanza de la historia dentro del bachillerato debe buscar no sólo mostrar información al alumno, sino ante todo cómo obtenerla

Archivo fotográfico CCH

imaginarios adversos es mostrar la historia como una disciplina sistemática y metódica; formativa para quien la estudia no sólo como un bien cultural sino como integradora de valores sociales e individuales que se expresan en quien la estudia a través del desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan un mejor desarrollo como ser humano y como ciudadano. En esta perspectiva el por qué y para qué de la historia se encuentra en la riqueza de las habilidades de dominio que desarrolla y que, entendidas de esta forma, contribuyen a mejorar el aprecio social que se tiene de la misma.

Es así que, siguiendo la imagen que propusimos al principio de este escrito, las bayas que coronan al bachiller que estudia historia se expresa en las habilidades de dominio que le permitirán

desarrollarse de manera más integral comprendiendo su papel como ser social con una conciencia histórica de sí para poder participar en su sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, J. (2002), *Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula*. En *Jóvenes y Bachillerato*, México, ANUIES.

Carretero, M., y Montanero, M. (2008), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. En *Cultura y educación*, 20(2), 133-142. Barcelona, FIA.

Díaz, A. (1998), *El aprendizaje de la Historia en el bachillerato. Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*, Tesis de doctorado en Pedagogía, México UNAM/FFyL.

Díaz, F. (1998), Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. En *Perfiles Educativos* (82). UNAM. México.

Díaz, F., García, J. A., y Toral, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. En *Cultura y Educación*, 20(2), 143-160, Barcelona, FIA.

García, J. A. (2008), *La concepción del tiempo histórico en los alumnos del C.C.H. una propuesta para su enseñanza*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, México, UNAM/FFyL.

Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. Red Zona Centro, (1991), El bachillerato universitario y sus conceptos básicos. En *Revista de la Educación Superior*, 77. México. ANUIES. [en línea]. Recuperado junio 15, 2015 de:

<http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista77_S3A5ES.pdf>

INEE, (2015), *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*: INEE.

Lepe, E. G., y Lima, L. H. M. (2014), *Estrategia de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*, Materiales para Apoyar la Práctica Educativa, México, INEE.

Salazar, J. (2006), *Narrar y aprender historia*. México, UNAM, UPN.

SEP (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria*, México, SEP.

Toro, B. (coord.), (2011), *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021. La generación de los bicentenarios*, Madrid, SM y OEI con el apoyo de la AECID

Valverde, J. (2008), Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos. En *Cultura y Educación*, 20 (2), 181-199. Barcelona, FIA.



La enseñanza de la historia en la formación de sujetos críticos

Lilly Darinka Ramos Arciniega

Síntesis curricular

Pasante en psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, cursa la licenciatura en historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Colaboró como coautora en un capítulo del libro *Alimentación en México, ensayos de antropología e historia* y obtuvo el segundo lugar en el concurso de reseñas de la Revista *Cuicuilco*.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la potencialidad de la historia para desarrollar el pensamiento crítico en los jóvenes y repensar el papel del profesor como constructor de experiencias de aprendizaje que lo posibiliten. Se incluyen algunas recomendaciones para generar espacios de diálogo y ciertos recursos que pueden ser utilizados en clase.

Palabras clave: Pensamiento crítico, didáctica de la historia, conciencia histórica, comunidad de conocimiento.

Recibido: 28-09-2015

Aprobado: 20-10-2015

Abstract: This article aims to reflect on the potentiality of History to help young people to develop a critical thinking. It also explores the role of history teacher in this issue. The text includes some advices to build spaces for dialogue and certain resources that can be used in class.

Key words: Critical thinking, didactics of history, historical conscious, knowledge community.



En su ejercicio tradicional, tanto docentes como alumnos han desempeñado un papel pasivo: uno da, el otro recibe. Cierta tipo de conocimiento, el fáctico, seguro, cierto, coherente e indiscutible, se colocó en la posición estelar. Se privilegió su transmisión unilateral sobre el establecimiento de relaciones sociales que permitieran su construcción. Aún en nuestros días, este conocimiento se intercambia como si fuera una mercancía, una elaborada en una fábrica extranjera que poco tiene que ver con uno mismo.

Una de las principales tareas del docente como formador de pensadores críticos es dar cuenta de la historicidad del conocimiento y su transmisión, abrir el razonamiento más allá de los contenidos acumulados que lo condicionan, trascender lo dado y lo sabido. Siguiendo a Zemelman (2006), se trata de transitar de una consciencia teórica en la que la realidad aparece como un todo organizado, definido y sistemático, a una consciencia histórico-crítica en la que se abre hacia lo productivo. Es decir, pasar de la acumulación de enunciados sobre la realidad a la reflexión y articulación de realidad.

Lo diverso, el cambio y el conflicto son elementos que están siempre presentes en el movimiento histórico. Por tal motivo, la historia dentro del currículo escolar tiene un gran potencial para generar una consciencia de lo concreto y provisional de la experiencia y del conocimiento que se desprende de ella, al mismo tiempo que nos invita a reelaborar nuestra relación con la temporalidad.

El tiempo histórico es diferente al de la física clásica, no es un tiempo lineal encaminado hacia un sentido único y progresivo. Por el contrario, es uno en el que presente, pasado y futuro forman parte de una unidad. Para explicar mejor esta idea, puede ser de utilidad el concepto de “vida histórica” que propone José Luis Romero. La vida histórica no se constituye con la mera determinación del pasado, responde a lo vivido, lo viviente y lo por vivirse, lo que transcurre y cambia en esa temporalidad (Romero, 2008).

En síntesis, la tarea principal consiste en marchar de lo empírico a lo problemático y de lo problemático a una articulación posible de relaciones que per-

mitan responder a una realidad que está muy lejos de agotarse (Gómez, 2006). El acto de conocer implica pasado, presente y futuro: un pasado que nos da ciertas pistas, un presente que nos invita a plantearnos interrogantes y un futuro impredecible que se nos presenta como deseo y posibilidad.

El papel del profesor

Dentro de este marco, el profesor de historia tiene una responsabilidad sumamente importante. Su tarea consiste en mucho más que transmitir información a los estudiantes. Debe ser capaz de construir experiencias de aprendizaje dentro del aula y tomar conciencia de la ineludible dimensión política de su quehacer.

En este punto es necesario reconocer los factores sociales que dificultan que esto se consiga. La docencia es una actividad que no goza de elevado prestigio social, sobre todo la que se desempeña en los niveles básico y medio; las condiciones de trabajo son precarias y, tanto en el sector público como en el privado, los sueldos son bajos. Todo esto hace que el profesor mismo subestime la importancia de su trabajo.

El profesor necesita combatir las preconcepciones que tiene de su propia labor. La autorreflexión es un hábito fundamental para todo docente que quiera potenciar el pensamiento crítico en sus alumnos. Debe ser capaz de autocriticar sus valores, prejuicios, intereses, desempeño profesional y motivación. No pue-

de esperar que sus alumnos sean críticos cuando él mismo no lo está siendo.

De la misma forma, el docente debe volverse un investigador de la experiencia cotidiana en clase. Si bien hay especialistas que han estudiado la didáctica de la historia desde perspectivas tan distintas como la historiográfica, psicopedagógica y etnológica (Plá, 2014), lo cierto es que muchas veces están desvinculadas de la práctica docente concreta y aparecen como contribuciones aisladas.

No es necesario pertenecer a una institución para realizar investigación. Un ejemplo de cómo los docentes pueden ser activos investigadores de su propio trabajo, es el de la Red del Profesorado Investigador en Finlandia. Este grupo de trabajo busca que los profesores construyan su propia teoría docente sobre la práctica. Está compuesto por docentes de diversas escuelas que discuten y comparten entre iguales su experiencia en el aula (Husso, Korpinen, y Asunta, 2014).

Diseñar un curso

Al diseñar un curso de historia el profesor debe tomar ciertas decisiones importantes: plantear objetivos, definir recursos y establecer criterios de evaluación. Siguiendo la misma lógica, estos deben ser pensados como parámetros flexibles, provisionales y falibles, que deberán enriquecerse a partir de la experiencia concreta en clase y la interacción con los estudiantes. Considero que existen cuatro cuestiones principales que el profesor de

historia debe resolver cuando se propone diseñar un curso.

La primera se relaciona con el balance entre contenidos y procesos. Si bien es importante que los estudiantes conozcan lo que otros han concluido acerca del devenir histórico, también necesitan desarrollar su propia capacidad para elaborar conclusiones. Información y formación mantienen una relación dialéctica en la que ninguna está sobre la otra, pues ambas se construyen en un ir y venir (Gershon, 2014).

En segundo lugar, es necesario plantearse la lógica a partir de la cual se estructurará del curso, si esta será temática o cronológica. Ambos enfoques tienen sus ventajas. El enfoque temático funciona muy bien para desarrollar la capacidad de establecer relaciones comparativas y mejorar la comprensión de procesos de larga duración. Por su parte el modelo cronológico apoya a la capacidad para establecer relaciones causales. Lo mejor es no descartar ninguno de estos y utilizarlos de forma complementaria.

Otro punto que cabe destacar son los parámetros de evaluación. La recomendación es que sea siempre significativa, que más que cuantitativa sea cualitativa. De nada le sirve a un estudiante ver un número escrito en el ensayo que presentó si no tiene idea de que fue lo hizo merecedor de éste. La evaluación debe presentarle al estudiante la oportunidad de conocer en qué y cómo puede mejorar. Cada ejercicio que el profesor

solicite a sus alumnos debe ser retroalimentado, de lo contrario pierde todo sentido.

Por último, el profesor debe diversificar tareas, lenguajes y escenarios para el aprendizaje. Al hacerlo multiplica las formas en las que los alumnos adquieren y generan conocimiento. Las siguientes secciones presentan una serie de actitudes y recursos que el profesor puede tomar en cuenta para motivar el aprendizaje e impulsar el desarrollo de habilidades críticas.

El día a día en la clase de historia

En el aula debe construirse el clima propicio para el intercambio de ideas. El respeto, la tolerancia y la confianza son aspectos fundamentales. La motivación genuina del alumno para asumir un papel activo en clase sólo se consigue a través del conocimiento, reconocimiento y respeto de su subjetividad.

El siguiente paso es generar un espacio de confianza en el que son los argumentos y no las personas los que se enfrentan. Escuchar con atención cada intervención, retomar las ideas aportadas por alguien y retroalimentar las participaciones son maneras de decirle al alumno “te respeto y confío en ti”, lo que a su vez, propiciará el desarrollo de su autoconfianza.

El uso del silencio para promover la reflexión es otro elemento clave para construir un verdadero clima de confianza. El silencio no debe subestimarse

y no tiene porqué ser incómodo, invita a dedicar el tiempo necesario para madurar una idea al mismo tiempo que indica la apertura al diálogo.

Es muy importante hacer un balance entre monólogo y diálogo. El monólogo es un esquema muy cómodo para el profesor, pues le ofrece el control total de la situación. Es excelente para presentar problemas, ofrecer información que no está en los libros, clarificar conceptos difíciles y sintetizar algunas ideas. Sin embargo, la clase no puede basarse en él. La interacción es clave para lograr un aprendizaje realmente significativo y evitar la rutina (Meyers, 1988).

La enseñanza tradicional enfatiza el seguimiento de instrucciones sobre el planteamiento de preguntas, lo que ocasiona que la curiosidad se vea mermada. Para contrarrestar esta situación y desarrollar nuevas estructuras mentales es necesario generar incertidumbre y desequilibrio en el alumno. Algunas estrategias basadas en estos principios pueden ser empleadas en clase.

Iniciar los cursos planteando problemas es una de las mejores. En vez de ofrecer a los alumnos una lista interminable de cronologías, conceptos e interpretaciones correctas, se puede iniciar el curso con una actitud más humilde, planteando a los alumnos algunas de las muchas cuestiones que la disciplina aún no resuelve (Meyers, 1988). Esto además permite evidenciar la historicidad y la incompletud de la propia historia.

Mostrar versiones opuestas en la



Archivo fotográfico CCH

explicación de un proceso es otra buena estrategia. Escuchar puntos de vista dramáticamente incompatibles obliga al estudiante a cuestionarse sobre el porqué de esas diferencias; le muestra que la historia la escriben seres humanos que hablan desde contextos específicos, lo invita a dudar y a construir su propia interpretación. Esta estrategia ayuda al alumno a pensar en el devenir histórico como un problema y no como un tema.

Presentar un asunto controversial puede aportar mucho a la clase. Puede utilizarse material hemerográfico reciente, por ejemplo, acerca de la situación actual en Siria y a partir de ello discutir sobre cuestiones generales como el desarrollo de la tecnología armamentística o las grandes migraciones humanas en la

historia, o de cuestiones más específicas como la relación que tiene el acontecimiento con su pasado inmediato. Este ejercicio apoya al alumno en, al menos, dos sentidos, en primer lugar hace evidente que el pasado se vincula estrechamente con el presente y el futuro, y en segundo lugar, explora, refina y ordena su pensamiento al construir argumentos para participar en el debate.

El mejor momento para plantear preguntas a los alumnos es antes de una presentación y no al final. Así se invita a los alumnos a reflexionar sobre el conocimiento previo que tienen del tema que vaya a ser tratado y compartirlo con el grupo, además da la señal de que el docente está abierto a aceptar intervenciones en cualquier momento (Meyers, 1988).

El profesor no tiene que saberlo todo. Es completamente válido reconocer los vacíos en el propio conocimiento frente a los alumnos. Si los estudiantes preguntan algo sobre lo que el profesor se siente inseguro lo mejor es responder que no lo sabe e invitarlos a investigarlo en conjunto (Gershon, 2014). Reconocer nuestras limitaciones frente a otros es un acto de valentía que lejos de hacer que se pierda el respeto, lo inspira.

Alentar al alumno a tomar decisiones con respecto a su aprendizaje es otra de las tareas del docente (Spiegel, 2006). Un ejemplo es ofrecer contenidos optativos de entre los cuales el estudiante pueda seleccionar uno de su

interés. Esto también aplica a la forma en la que plasma lo que aprende, puede ser que unos se expresen mejor a través de la escritura y otros a través de la creación plástica. El profesor debe ser lo bastante abierto para aceptar todas estas manifestaciones.

Diversificar los lenguajes

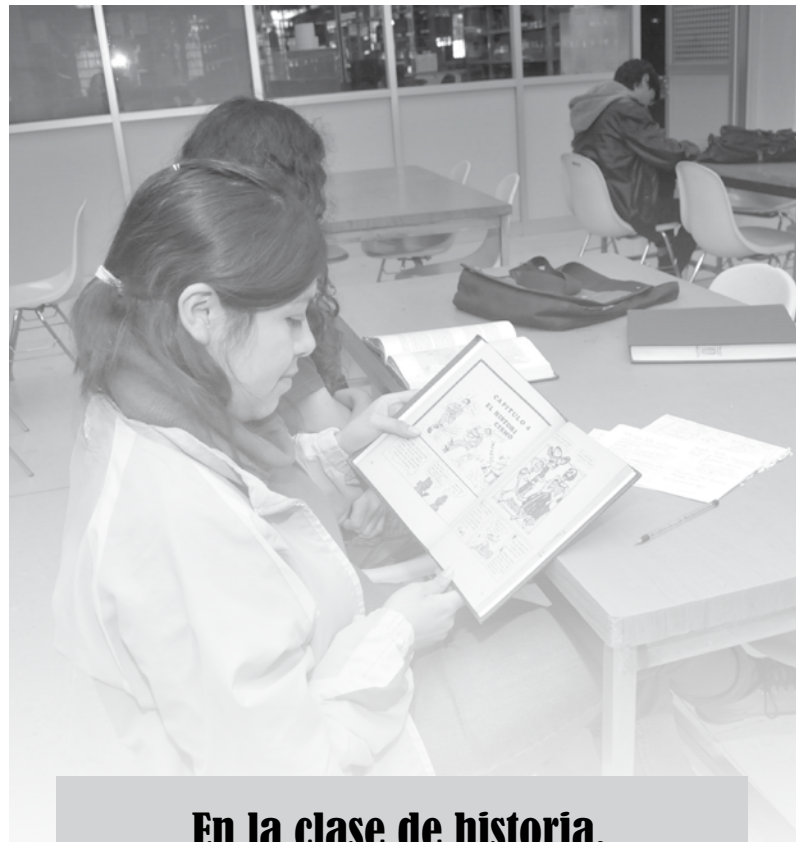
Imágenes. El mundo en el que vivimos está saturado de imágenes, todos estamos familiarizados con ellas, pero muchas veces no las cuestionamos con el suficiente cuidado. En la clase de historia, las imágenes no deberían ser usadas como meras ilustraciones, sino como objetos de análisis y debate. Las actividades con imágenes deben implicar el aprendizaje de herramientas que permitan valorarlas críticamente y defenderse de su manipulación. La pintura, la fotografía, la caricatura o el cartel son herramientas muy poderosas, sobre todo en el estudio de la historia reciente, pues le dan la oportunidad a la clase de conectarse con un fragmento de historia que puede expresar con mayor claridad que el texto escrito la forma de pensar de una sociedad, pues la imagen es una fuente menos vigilada y controlada por el poder que la palabra (Moreno, 2000).

Recursos audiovisuales: ficción y no ficción. El cine como la historia es movimiento, fluye como la vida misma. Igual que la imagen, revela la vida interior de una sociedad, hace eco de sus

formas de vida y pensamiento. Algunas de las ventajas que tiene su uso dentro de la clase de historia es que ofrece una perspectiva metafórica, global y sintética del devenir histórico. Al usarlo como recurso didáctico es importante ponderar esto y evitar trivializar la historia. De nuevo, es necesario emplearlo como un objeto sujeto al debate (Breu, 2012).

Un caso especial dentro de los recursos audiovisuales es el documental. El cine de no ficción permite observar lo cotidiano atravesado por la historia. Es un buen recurso para mostrar la relación entre experiencias concretas, la sociedad y el momento histórico al que pertenecen. Es una especie de microhistoria en formato visual. La propuesta es utilizar documentales reflexivos y performativos, elaborados desde una perspectiva más estética que informativa, en los que la realidad no es presentada “tal cual es”, sino en los que se asume una subjetividad a partir de la cual se intenta comprender la realidad (Breu, 2010). Un ejemplo de este tipo de materiales es *The act of killing*, documental estrenado en 2012 en el que los propios asesinos relatan su participación en un genocidio como si de la filmación de una película hollywoodense se tratara.

Escribir. La escritura no le pertenece sólo a los vencedores, los vencidos tienen la obligación, y no sólo el derecho, de contar su historia. Siguiendo a Walter Benjamin, al escribir su historia, los oprimidos no sólo tienen la oportunidad de plantear una versión que se



**En la clase de historia,
las imágenes no deberían ser
usadas como meras ilustraciones,
sino como objetos de análisis
y debate**

enfrenta a la hegemónica, sino también de elaborar una filosofía de la historia propia, en la que pueden reflexionar sobre el sentido y construyen una conciencia histórica (Ruiz, 2011). Es justo esto último lo que se pretende que los alumnos sean capaces de hacer: cuestionar la idea de unidireccionalidad en la historia, poner en duda la idea del progreso, generar ideas acerca del sentido y asumirse como sujetos constructores de la historia.

Historia oral. La historia oral se relaciona con la historia del tiempo presente y la construcción de una historia desde abajo, en ella se vincula el presente con el pasado reciente a partir de testimonios de los hombres que viven día a día los procesos y de los que no se habla en los libros de historia oficial. Las historias orales cuestionan el clásico relato histórico que se caracteriza por ser enunciativo, acabado y lejano. Una propuesta interesante es la de Valdemarka (2013), quien propone la elaboración de historias orales en videos cortos de no más de cinco minutos que pueden presentarse en clase para apoyar un tema. Asimismo plantea la posibilidad de que los propios alumnos realicen historias orales a sus conocidos para posteriormente compartirlas con la clase.

Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje de la historia trasciende parámetros rígidos, pragmáticos y uniformes. No encaja dentro del modelo de competencias impulsado por instituciones internacionales como la prueba PISA. La conciencia histórica no es algo que se pueda replantear para volverla medible a partir de pruebas estandarizadas como algunas investigaciones sugieren (Kölbl y Konrad, 2015), y tampoco puede limitarse a la adquisición de orientaciones morales, ideológicas e identitarias.

Si bien es cierto que la historia sigue siendo un campo de conocimiento que funciona como medio de transmisión de imaginarios sociales definidos, esto no ocurre de forma automática. Somos estudiantes y profesores los que permitimos que esto siga siendo así, y somos nosotros mismos los que podemos generar un cambio.

Los recursos presentados son sólo una muestra del universo de posibilidades que podemos explorar para enseñar una historia distinta, una que deje de ser ajena y se vincule a nuestra experiencia vital. Es tarea del profesor experimentarlos, criticarlos, generar nuevos y compartirlos, de forma paralela debe hacerse consiente de la importancia de su labor y autocriticarse continuamente.

El objetivo es modificar el sentido que tiene la enseñanza de la historia, lograr que en lugar de ser un campo que da indicaciones a los jóvenes sobre el rol que deben jugar en la sociedad, los invite a imaginar y construir sociedades posibles, a asumir un papel activo en la comunidad de la que son parte y responsabilizarse por sus acciones.

Referencias

Breu, R. (2010), *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, Diez propuestas de actividades*, Barcelona, Graó.

Breu, R. (2012), *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*, Barcelona, Graó.

Gershon, M. (2014), *Teach now! History. Becoming a great history teacher*, Londres, Routledge.

Gómez, M. (2006), Formación de sujetos y educación. En Gómez, M. y Zemelman, H. *La labor docente formar y formarse*, México, Pax México.

Husso, M., Korpinen, E. y Asunta, T. (2014), Red del profesorado investigador: un foro interactivo de profesionalidad y capacitación. En Jakku R. y Niemi, H. *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*, Madrid, Ministerio de educación, cultura y deporte-Kaleida Forma.

Kölbl, C. y Konrad, L. (2015), Historical consciousness in Germany. Concept implementation assessment. En Ercikan, K. y Seixas, P. *New directions in assessing historical thinking*, Nueva York, Routledge.

Meyers, C. (1988), *Teaching students to think critically*, San Francisco, Jossey-Bass Limited.

Moreno, M. (2000), *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la historia contemporánea*, Alicante, Universidad de Alicante.

Plá, S. y Latapí, P. (2014), La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En Plá S. y Pagès J. (Eds.), *La investigación de la enseñanza de la historia en América Latina*, México, Bonilla Artigas Editores-UPN.

Romero, J. (2008), *La vida histórica*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ruiz, A. (2011), *Nación, moral y narraciones: Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (pp. 23-56), Buenos Aires, Miño y Dávila.

Spiegel, A. (2006), *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Valdemarca, L. (2013), “Historias” en la Historia. Una propuesta para abordar el pasado reciente. En Benadiva L. (Ed.) *Recursos metodológicos para enseñar ciencias sociales. La historia oral, los jóvenes y el pasado*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Zemelman, H. (2006), Historicidad y transmisión del conocimiento, el papel de la epistemología. En Gómez M. y Zemelman H. *La labor docente formar y formarse*, México, Pax México.





El modelo de sustitución de importaciones en el contexto de los cambios mundiales

Carlos Medina Caracheo

Síntesis curricular

Licenciado en Historia por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad. Profesor Asociado “C” Interino, en el Plantel Naucalpan. Imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México.

Resumen

El desarrollo didáctico del tema: Modalidades del desarrollo económico en el contexto de los cambios mundiales, parte de la idea de hacer inteligible y accesible para los alumnos un tema lleno de conceptos. Sugiero que el tema cambie de título por el siguiente: El modelo de sustitución de importaciones en el contexto de los cambios mundiales, porque, desde mi particular punto de vista, lo que persiste durante el periodo referido (1940-1970) y un poco más allá, es, precisamente, ese modelo. La estrategia del desarrollo estabilizador será una etapa dentro del mismo modelo, así como el llamado Milagro mexicano. Por lo que, también propongo que se incorpo-

*Recibido: 28-09-2015
Aprobado: 20-10-2015*

ren a los conceptos fundamentales de la unidad III del programa de la asignatura de Historia de México II.

Palabras clave: Guerra Fría, Edad de oro del capitalismo, Estado benefactor, Estado activo, Modelo de sustitución de importaciones, Desarrollo estabilizador, Milagro mexicano.

Abstract

The teaching of the subject development: *Types of economic development in the context of global change*, as proposed, part of the idea of making intelligible and accessible to students with a subject full of concepts. I suggest you change the topic title with the following: The model of import substitution in the context of global changes. This is because, from my point of view, which persists during the aforementioned period (1940-1970) and a little beyond, is precisely that model. The stabilizing development strategy will be a stage within the same model, as well as the so-called Mexican Miracle. We also propose to incorporate the fundamental concepts of the program unit III of the subject of History of Mexico II.

Key words: cold war, golden age of capitalism, welfare state, active state, import substitution model, stabilizing development, Mexican miracle.



El periodo que va del fin de la Segunda Guerra Mundial a la caída de la URSS se caracterizó por el enfrentamiento constante entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, a esta peculiar situación internacional se le denominó Guerra Fría. La URSS dominaba o ejercía influencia sobre la zona ocupada por el Ejército Rojo y otras fuerzas armadas comunistas; los Estados Unidos, sobre el resto del mundo capitalista, además del hemisferio occidental (Hobsbawm, 1998: 230-236).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el capitalismo inició, para sorpresa de muchos, la Edad de oro, de 1947 a 1973, aproximadamente. Durante los años setenta, cuando los observadores empezaron a darse cuenta de que el mundo, y en particular el mundo capitalista desarrollado, había atravesado una etapa histórica, acaso excepcional, le buscaron nombre. Para los franceses fueron “los treinta años gloriosos” (Braudel, 1997: 127).

La Edad de oro fue la época del libre comercio, la libertad de movimiento de capitales y la estabilidad cambiaria. Todo ello se debió al dominio económico de los Estados Unidos y del dólar. Una expansión agresiva de la economía norteamericana se encontraba en el ánimo de los responsables de la política exterior de ese país al finalizar la Segunda Guerra Mundial. La Guerra Fría los convenció de que ayudar a sus futuros competidores a crecer lo más rápido posible era su máxima urgencia po-

lítica. En este sentido, la Guerra Fría fue uno de los principales motores de la expansión económica mundial (Ordóñez, 1997: 29).

La Edad de oro fue un fenómeno de ámbito mundial, aunque la generalización de la opulencia estuviera lejos del alcance la mayoría. También fue una época de grandes cambios mundiales. Al tiempo que se multiplicaban los individuos, la esperanza de vida creció y la producción de alimentos aumentó más de prisa que la población. Lo que en otro tiempo había sido un lujo, se convirtió en un indicador de bienestar habitual: refrigeradores, lavadoras, teléfonos.

Por otro lado, los problemas que antes habían afligido al capitalismo parecían desaparecer. El Estado benefactor, cada vez más amplio y generoso, protegería a las masas de la enfermedad, el desempleo, la vejez. El compromiso político de los gobiernos con empleo y, en menor grado, con la reducción de las desigualdades económicas, es decir, un compromiso con el bienestar social y la seguridad social, dio pie por primera vez a la existencia de un mercado de consumo masivo de artículos de lujo que ahora pasarían a considerarse necesarios (Hobsbawm, 1998: 262-268).

El mundo industrial se extendió por los países capitalistas, socialistas y por el tercer mundo. La economía mundial crecía a un ritmo explosivo. Al llegar los años sesenta era evidente que nunca había existido algo semejante. Por ejemplo, México se transformó en un gigante

México se transformó en un gigante económico semiindustrializado y altamente urbanizado; entre 1950 y 1970 su economía creció en un 6% por año.

Los propagandistas lo llamaron “el Milagro económico mexicano”

económico semiindustrializado y altamente urbanizado; entre 1950 y 1970 su economía creció en un 6% por año. Los propagandistas lo llamaron “el Milagro económico mexicano” (Cockcroft, 2001: 183-186). El cual sería sólo un periodo de la historia del desarrollo económico del país.

Desde la década de los treinta, los países de América Latina, entre ellos México, estaban empeñados en cambiar sus orientaciones de política económica basadas en la exportación de las materias primas de las que eran productores. El objetivo que perseguían era la sustitución de importaciones: la cual consistía en producir aquellos bienes que hasta entonces habían sido importados de los países industrializados y en consecuencia dar vida a una producción industrial nacional. Con este propósito, el Estado asumía el control de toda, o parte de la producción y de la exportación, con la constitución de organismos, como PEMEX en el caso de México, para impulsar la iniciativa industrial.

De acuerdo con Luis Medina Peña (1994), en México, la larga etapa que va de 1935 a 1985 se divide en tres periodos: el crecimiento con inflación (1935-1956); el que se distingue por ser un tramo de crecimiento con estabilidad en los precios internos y del tipo de cambio, época de oro del “Milagro mexicano” (1956-1972); y, finalmente, uno en el que disminuye la tasa de crecimiento, acompañado siempre por la inflación (1972-1985). Estos periodos se caracterizaron por responder a un modelo de crecimiento (p. 128).

Ese modelo, como ya se ha señalado, es el llamado de sustitución de importaciones. Raúl Muñoz Morales (citado por Galicia, 2011: 5-11) coincide con esta aseveración. De manera similar, Graciela Márquez habla de un crecimiento ininterrumpido de la economía mexicana entre 1931 y 1981. (Márquez, 2002: 101-120). Durante tres décadas (1940-1970), el modelo de sustitución de importaciones se convirtió en un proyecto nacional. El crecimiento económico del 6% anual en promedio y una expansión de los servicios educativos y de salud, legitimó a los regímenes posrevolucionarios y consolidó el sistema político mexicano.

Los rasgos principales del modelo de sustitución de importaciones fueron: una importante presencia e intervención del Estado en la economía, también un destacado papel social de éste y el estímulo, mediante bajos impuestos y una alta protección arancelaria, a

la industria y la agricultura nacionales. Este modelo, que se ajustaba a las ideas keynesianas de la promoción estatal del crecimiento económico a través del gasto social y las inversiones públicas que se popularizaron al concluir la Segunda Guerra Mundial, resultó adecuado para los propósitos de estabilidad económica y política que persiguieron los gobiernos mexicanos de esos años.

Entre 1934 y 1940, el Estado mexicano asumió nuevas funciones y ahondó las que ya tenía: se convirtió en un “Estado activo”, involucrado directamente en la producción y creación de infraestructura, la industria manufacturera creció y hasta empezó a sustituir importaciones de bienes de consumo. Ese Estado interventor en la economía tiene similitudes con el llamado Estado benefactor que se desarrolló primero en Estados Unidos y posteriormente, en Europa occidental.

A partir de los años cuarenta, los gobiernos posrevolucionarios decidieron continuar la industrialización del país a través del mismo modelo de sustitución de importaciones. El Estado debía crear y mantener la infraestructura para la economía (carreteras, vías férreas, caminos, puertos, presas, energía), intervenir lo menos posible en las áreas de producción directa para el mercado y abordar sólo aquellas donde la empresa privada no quisiera invertir.

Cuando México entró a la Segunda Guerra Mundial, se encontró como aliado de los Estados Unidos. La guerra propició soluciones a problemas entre

los dos países, entre ellos, la forma de las reclamaciones y el pago de la deuda petrolera. El gobierno de Washington facilitó préstamos para inducir la producción de materias primas requeridas por la economía bélica estadounidense. El gobierno mexicano firmó con su vecino del norte tratados de comercio, braceros y cooperación militar.

Durante la guerra, la industria mexicana empezó a exportar textiles, productos químicos y alimentos. Con el retorno de la paz internacional muchos de esos mercados externos se perdieron por falta de competitividad y las nuevas manufacturas mexicanas se destinaron sobre todo a satisfacer el mercado interno, en donde las barreras arancelarias limitaron la competencia externa. Con el tiempo, esa falta de competitividad impediría a los productos nacionales ampliar sus mercados más allá de las fronteras, condición que frenaría el surgimiento de una verdadera industrialización moderna e independiente.

Desde finales del Cardenismo, la inflación hacía estragos en la economía mexicana, profundizando la desigual distribución del ingreso e impidiendo la indispensable propagación de las exportaciones. Una consecuencia de ese proceso fue la devaluación de 1948, cuando la paridad del peso con respecto al dólar se dejó flotar y pasó de 5.85 por uno a 6.80 y a 8.64 pesos por dólar al año siguiente. Después de un corto auge de las exportaciones mexicanas, provocado por esta devaluación y por la guerra de



Ciudad de México

Corea (1950-1953), se volvió a presentar el problema del déficit en el intercambio comercial de México con el exterior, y en 1954, fue necesaria una nueva devaluación que puso la paridad con respecto al dólar en 12.50 pesos.

Fue entonces, en 1954, cuando empezó a gestarse la estrategia del llamado “desarrollo estabilizador”, cuyo objetivo central era evitar nuevas devaluaciones, deteniendo el alza acelerada de precios y salarios. Durante el gobierno de Ruiz Cortines, esa estrategia detuvo la espiral inflacionaria que afectaba a las exportaciones y producía malestar entre los asalariados, provocando huelgas, choques con el gobierno y debilitamiento del control del sindicalismo oficial, sin el cual el tipo de industrialización inducido por el Estado, el modelo de sustitución de importaciones, habría sido políticamente inmanejable.

Desde la década de los sesenta, todo indicaba que la etapa relativamente fácil de sustitución de importaciones de bienes de consumo estaba llegando a su



Ciudad de México

fin. Era necesario promover la sustitución de importaciones de bienes de capital, lo que requería de inversiones como de mercados mayores. Ya desde esos años empezó a ser manifiesta la dependencia industrial mexicana del capital y la tecnología extranjera, en particular las de origen norteamericano. México decidió asociarse con los países de América Latina para crear un mercado regional que mantuviera una protección frente al resto del mundo, pero que la disminuyera en el interior de esta zona. Surgió así la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC). Pero desde un principio el proyecto se vio frenado por

los temores de una hegemonía de Brasil, Argentina y México sobre el resto de los países de la región.

Ante el fracaso relativo de la ALALC, el gobierno mexicano buscó mercados en Europa, Asia y África, pero sin mucho éxito. Sin realmente proponérselo, la única salida pareció ser el aumento de la participación del Estado en el proceso de producción, recurriendo a la deuda externa para financiar dicha participación. El sector paraestatal no sólo siguió ampliando su campo de actividades y subsidiando a los productores privados, sino que asumió el control de empresas fracasadas y

de crear otras donde el capital privado no quería participar. (Aguilar y Meyer, 1992: 192-200).

El esquema del desarrollo estabilizador mantuvo su eficiencia hasta 1973, cuando la convergencia de una crisis económica nacional con una internacional, le puso final. La economía mexicana volvió a sentir los efectos desagradables de la inflación y de un déficit creciente en su balanza comercial. A partir de este año, se sumaron al déficit externo, la crisis en la producción de alimentos agrícolas y la insuficiencia petrolera, que provocaron la necesidad de importar esos bienes, así como el desorden financiero internacional, que impulsó al alza los precios y las tasas de interés. Aumentó la deuda externa, la cual, más que financiar la ampliación de la base productiva nacional, sirvió para afrontar apenas la inflación internacional, comprando proporcionalmente menos bienes que antes.

A la insuficiencia productiva, se añadió la voracidad financiera y el desequilibrio externo desembocó en la devaluación de 1976. Sin embargo, estos acontecimientos fueron sólo un alto en un camino férreamente limitado por la insuficiencia productiva y la subordinación económica y financiera de México a las transformaciones de la economía internacional. (Casanova y Flores, 1980: 63-69).

Conclusiones

Los periodos de la Guerra Fría y de la

Edad de oro del capitalismo trajeron consigo grandes transformaciones a nivel mundial y México no podía quedarse al margen de estas mudanzas. Es por ello que el Programa de Estudio de la materia de Historia de México señala, en su primer objetivo general, que el alumno conocerá y analizará los principales procesos de la Historia de México, destacando el origen y desarrollo de la sociedad y el estado de nuestro país y su vinculación con el desarrollo del capitalismo.

Conjuntamente, la unidad III: Modernización económica y consolidación del sistema político, 1940-1970, del Programa de Estudios de Historia de México II, tiene como uno de sus propósitos, al finalizar su reflexión, que el alumno identifique las transformaciones y contradicciones de la sociedad mexicana, analizando las características del modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado. Ese modelo fue el de sustitución de importaciones, que se mantendrá durante el periodo de 1940 a 1970.

El desarrollo didáctico del tema: Modalidades del desarrollo económico en el contexto de los cambios mundiales, en la forma propuesta, partió de la idea de hacer accesible para los alumnos un tema tan lleno de conceptos y, en ese sentido, de abstracciones. Al momento de escribir, me planteaba la necesidad de describir y explicar de la manera más sencilla, periodos, etapas y procesos importantes de la historia universal y de la

historia de México; además, cómo introducir a los estudiantes a la reflexión y el conocimiento de éstos. La propuesta presentada intenta ayudar a clarificar esas ideas y a cubrir esas necesidades.

Bibliografía

- Aguilar, H. y Meyer, L. (1992), *A la sombra de la Revolución Mexicana. Un ensayo de historia contemporánea de México, 1910-1989*, México, Cal y Arena.
- Braudel, F. (1997), *Escritos sobre la historia*, Barcelona, Altaya.
- Cockcroft, J. (2001), *La esperanza de México. Un encuentro con la política y la historia*, México, Siglo XXI.
- Cook, C. (1997), *Diccionario de términos históricos*, Barcelona, Altaya.
- Galicia, C. (2011), Entrevista al Dr. Raúl Muñoz Morales. El modelo primario exportador, la sustitución de importaciones y el neoliberalismo. En *Revista Cuadernos Históricos del CCH Vallejo*, 5-11, México, CCH Vallejo-UNAM.
- González, P. y Flores, E. (1980), *México, hoy*, México, Siglo XXI.
- Hobsbawm, E. (1998), *Historia del Siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- Krauze, E. (1997), *La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano (1940-1996)*, México, Tusquets.
- Márquez, G. (2002), Siglo XX: Política económica y modernización. En *Gran historia de México ilustrada*, México, Planeta de Agostini.
- Medina, L. (1994), *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ordóñez, M. (1997), *La Guerra Fría como una necesidad de la economía norteamericana*, México, UNAM-ENEP Acatlán.
- Procacci, G. (2001), *Historia general del Siglo XX*, Barcelona, Crítica.



Situación de la mujer en la Montaña Alta de Guerrero

Martha Rosario Vivar Guevara, Guadalupe Martínez García

Síntesis curricular

Martha Rosario Vivar Guevara

Licenciada en Lengua y Cultura, egresada de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, ponente en el 1º Congreso sobre patrimonio cultural de los pueblos originarios, con el tema: Quelites silvestres de la comunidad de Alcozauca de Guerrero. Tema de interés: la perspectiva de género. Colaboradora en el cuerpo Académico Interculturalidad y procesos sociales en la línea de generación de conocimiento, Educación, lengua y organización social. E- Mail: <vivaguevara@gmail.com>

Guadalupe Martínez García

Profesor e investigador de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Licenciado en Educación Primaria, Maestría en investigación educativa, en la Universidad Autónoma de Guanajuato. Doctorante en educación e interculturalidad, Colegio de Guerrero. (COLGRO), Perfil PROMEP, miembro del Cuerpo Académico, Interculturalidad y procesos sociales, línea de generación de conocimiento, Educación, lengua y organización social. E- Mail: <lupitamg5@hotmail.com>.

Resumen

En pleno siglo XXI, la situación de las mujeres de las comunidades rurales de la Montaña Alta, aún no ha mejorado, para ellas son utopía los derechos que se mencionan en diversas leyes establecidas en documentos como en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, entre otros. Las actividades que aprendieron estas mujeres de sus ancestros las siguen transmitiendo a las nuevas generaciones, por ejemplo servir y mantenerse sumisas al varón o asumir que es él, el que dirige a la familia.

Palabras clave: Mujer indígena, cultura, pobreza, desigualdad, violencia

*Recibido: 17-09-2015
Aprobado: 13-10-2015*

Abstract:

Right In the XXI century, the situation of the women of the rural communities of the high region part of the Mountain, have not yet gotten better, for them; utopia are the rights that are mention in various established laws and documents as in the United States of Mexico, Political Constitution, and in others. The activities that they learned from several generations are still being practice by new generation, for example to serve and still be submissive to the stronger head male of their family.

Key words: Indigenous woman, culture, poverty, inequality, violence

**Introducción**

Las mujeres que habitan en la región de la Montaña, son marginadas, viven la triple opresión: la genética, clasista y étnica como señala (Lagarde, 1990: 92). El ser mujer, pobre e indígena, es considerado como sinónimo de pobreza y le quita la posibilidad de estudiar, impedimento por el cual se limita el desarrollo de un trabajo laboral profesional dentro o fuera de sus comunidades.

En este sentido el derecho a la educación no se cumple por varias razones, la situación de pobreza que las obliga a trabajar para ayudar en la economía familiar, desde muy temprana edad pueden ser consideradas como niñas madres. Según Lagarde (1990: 387) “son encargadas de cuidar a sus hermanos como una obligación natural y son obligadas a vivir la maternidad infantil”.

Además muchas comunidades rurales están aisladas y no cuentan con la infraestructura adecuada para proveerles una educación, y por lo tanto la única opción es prepararlas para los trabajos domésticos, desempeñar un papel subordinado al hombre y depender del dinero que puede proporcionarle el esposo o en algunos casos la de su propio ingreso.

Los llamados usos y costumbres de estas comunidades donde destaca la dominación masculina y la violencia intrafamiliar, reflejan comportamientos que no les favorecen, entre ellos el matrimonio y la maternidad, ambos forzados a corta edad.

Las ceremonias matrimoniales son peculiares, ya que la “pedida de mano” se arregla entre los progenitores, familiares cercanos de ambos, los novios y los señores principales¹, la mayoría deben ser hombres, esto no quiere decir que no existan

¹ Según la visión de la gente de la lluvia, los señores principales son las personas de mayor edad, que han desempeñado todos los cargos como autoridades del lugar. Fungen como testigos y son los que avalan dicho eventos,

mujeres con la capacidad de decidir. Sin embargo, en estos eventos se puede ver claramente la dominación masculina sobre la mujer. En el caso de que el padre de la novia no viviera o estuviera ausente, la responsabilidad recae en la madre quien debe decidir respecto a la unión, sin embargo, no es de esta forma, ya que por el contrario se recurre a un hermano o a un tío, a quien se encomienda como portavoz de la familia.

Estas mujeres forman parte del sector más desprotegido de la población indígena, en todos los aspectos de la violencia que se vive. La violencia es “toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por unos de sus miembros, que menoscaba la vida, la integridad física, psicológica e incluso la libertad de los demás integrantes” (Martínez, 2008: 14).

En este sentido, la Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia prevé siete tipos, los que más se experimentan son: 1) Violencia Psicoemocional: Toda acción u omisión dirigida a desvalorar, intimidar o controlar sus acciones, comportamientos y decisiones, consistente en prohibiciones. 2) Violencia Física: acción u omisión intencional que causa un daño en su integridad física. 3) Violencia Patrimonial: se ocasiona daño o menoscabo en los bienes muebles o inmuebles de la mujer y su patrimonio.

Las que sufren violencia desde su hogar, muchas veces lo ocultan debido a que en estas comunidades no existe la

cultura de la denuncia a los agresores, ya que el esposo es amigo, compadre o existe un parentesco con el comisario, delegado o responsable inmediato de darle una solución a tal realidad y que en ocasiones lo resuelven con una botella de bebida alcohólica, y una vez resuelto el caso a su manera y a favor del hombre, las consecuencias son peores para la víctima, por eso prefieren callar su situación y evitan ser intimidadas por su pareja.

Aunado a esto, los centros de apoyos e instancias de denuncia de delitos contra la mujer se encuentran alejados de sus comunidades, aunque recientemente se creó una institución denominada, *Ciudad de las mujeres* ubicado en la ciudad de Tlapa de Comonfort, que para muchas mujeres que provienen desde diferentes comunidades, esta institución les queda lejos, sin embargo, ellas acuden con la intención de ser atendidas, sin importar el tiempo de espera. Además que en otras instancias se da la corrupción de forma permanente, aparte que solicitan diversos requisito como son: testigos, evidencias y exámenes de laboratorios, incluso en estos centros solamente se habla el español y no existen traductores e intérpretes para las mujeres monolingües, además ellas no cuentan con suficiente recurso económico para darle seguimiento a sus demandas, ya que su estancia en este lugar requiere suficiente dinero para solventar su hospedaje, alimentación, transporte, entre otros gastos.

La violencia no se hace visible en

entre otros que se realizan en la colonia de acuerdo a los usos y costumbres.

las estadísticas nacionales, pues aunque el INEGI reporta 45.3% para las zonas urbanas y 31.0% para las áreas rurales (INEGI, 2008: 13) el mayor índice responde a que en la Montaña no se denuncia.

Todo esto conlleva a que estén en desventaja con los hombres, ya que la capacidad de decidir es limitada por ser mujeres pobres, indígena y sin conocimiento de los derechos plasmados en el primer párrafo del Art. 4o. de la Constitución, que señala “El varón y la mujer son iguales ante la ley. Esta protegerá la organización y el desarrollo de la familia”, pero en la praxis se vive otra realidad, en estas comunidades se cree que el maltrato es prerrogativa del marido y los padres enseñan a sus hijas que la femineidad es obediencia.

Las mujeres no participan en asuntos públicos como asambleas comunitarias y/o cuando lo hacen no tienen derecho al voto, tampoco ocupan cargos en las organizaciones tradicionales, esto tiene relación con la forma de cómo educan a las mujeres desde niñas, donde los

varones tienen una posición superior y ellas deben obedecer a sus padres, hermanos por encima de todo, y posteriormente al marido e incluso a los hijos, en algunas ocasiones por el sólo hecho de ser hombres, tal como señala Juárez “son preparadas para que desempeñen un papel de buena madre, ama de casa y esposa” (Juárez, 2006: 99), esta realidad se vive en la Montaña Alta de Guerrero.

Realizan trabajos domésticos, además ayudan a su pareja en labores agrícolas, como deshierbar, aplicar abono en el cultivo de los productos que se siembran, cortar zacate, recolectar frijol, calabaza, elotes y quelites donde por delante va el ayate y por detrás va el hijo (imagen 1); algunas actividades mencionadas las realizan ellas solas, ya que en ocasiones no cuentan con el apoyo de una pareja porque este ha emigrado a otros estados del norte del país en busca de trabajo, para darle una mejor vida a su familia, así como también se han quedado como madres solas por el fallecimiento de su cónyuge, por decisión propia, por la violencia que vivieron en



Imagen No.1 Actividades cotidianas de las mujeres en la Montaña.

Fuente: Vivar Guevara Martha Rosario y Cantú Morán Simón, Alcozauca de Guerrero, Mixtecapa, municipio de San Luis Acatlán, La Ciénega, municipio de Malinaltepec, Metlatonóc, 2 de Junio del 2014 y 4 de noviembre del 2013.

familia o porque simplemente las abandonó.

Todas estas actividades las realiza aun estando casadas, tal como señala García (2007: 56), las mujeres no sólo se encargan de una manera exclusiva de los quehaceres domésticos, sino que comparten con el hombre las tareas del campo, como recoger los frutos de la tierra, levantar las piezas muertas de la caza, sembrar la tierra, alzar las cosechas y preparar la comida; en una palabra, hacer todo.

En el seno familiar las mujeres preparan a sus hijas desde pequeñas, moldeando o diseñándolas para servir a sus padres y hermanos. Este molde o diseño de una mujer pequeña se inicia comprándole juguetes, como: platitos, cazuelitas y muñecas, las cuales son empleadas para jugar a la comidita. Lagarde (1990: 387) expone que “en muchos pueblos lo primero que se regala a una niña es un rebocito casi de juguete, para que aprenda a usarlo; la verdad es que muy pronto aprende a usarlo cargando niños, leña y maíz”, indica que de grande tienen que servir, hasta cierto punto esto significa “moldear cuerpos dóciles, transformado y perfeccionado” (Foucault, 2002: 125).

Desde niñas son preparadas para servir y no ser servidas (imagen 2), la forma de cómo será su vida adulta es la que refleja su madre en su casa, en ella ven lo que se debe hacer y lo que no se hace, para ser una buena esposa, madre, ama de casa, sirvienta del marido inclu-



Imagen No. 2 Niñas desarrollando actividades de una mujer adulta.

Fuente: Vivar Guevara Martha Rosario y Cantú Morán Simón, Metlatonóc y La Ciénega, municipio de Malinaltepec, 29 de mayo del 2010 y 4 de noviembre del 2012.

so, “instrumento” sexual del mismo.

Otra lamentable realidad que viven las mujeres de los pueblos originarios es la falta de atención a su salud, pobreza y marginación, no son bien atendidas, por ejemplo, durante el embarazo y parto no reciben una atención médica adecuada ya que los centros de atención médica se encuentran sólo en la cabecera municipal lo que limita a asistir a las citas periódicas, a causa de lo anterior, la tasa de mortalidad materna va en aumento, aunado que en su mayoría son casi niñas o adolescentes, menor de 20 años y su



Archivo fotográfico CCH

cuerpo aún no está en condiciones de procrear, así que enfrentan dificultades tanto ellas como sus bebés.

A diferencia de otras entidades de la República Mexicana, donde más del “80% de las mujeres atienden sus partos en hospitales o clínicas, en Guerrero las mujeres accedieron a estos servicios de salud solamente en un 57.2%” resultado presentado por el INEGI, en su publicación *“Las mujeres en Guerrero. Estadísticas sobre desigualdad de género y violencia contra las mujeres”* (Juárez, 2006: 11).

Por la pobreza y alto índice de migración que existe en esta región, en los hogares de la Montaña cohabitan más mujeres que varones, los hombres tienen que ir en busca de un bienestar para su familia, para ello recurren al “sueño americano”, o en otros estados de la República en busca de trabajo, estas acciones conllevan a dejar la responsabilidad de la familia a la mujer, hasta que su esposo logre llegar a su destino y regresar, que tarda aproximadamente de una semana, meses o años, mientras tanto, tienen que ver la forma de sobresalir con sus hijos como la jefa de la casa. Por lo anterior, según el INEGI (2010), “el estado de Guerrero ocupa el tercer lugar en jefas de hogar, teniendo un 26.9% de la población como jefas de hogar, lo cual corresponde a 216, 879 de ellas”.

Dicha situación está ocasionando una modificación en la vida familiar, en consecuencia está creciendo el número de hogares con jefatura femenina. Alrededor de uno de cada cinco hogares es comandado por una mujer, tanto en el nivel regional como estatal, “en cinco años, la tasa de jefatura femenina aumentó de 24.6% a 26.3% en la entidad” (INEGI, 2010).

“el 4.2% de las mujeres en Guerrero está separada y 0.9% divorciada, valores cercanos al promedio nacional (3.7% de mujeres separadas y 1.3% divorciadas)” (INE-

GI, 2010). Dentro de estos dramas cotidianos de la Montaña, la figura de la mujer abandonada por el marido, sólo se presenta como un cuadro más de la miseria que se vive.

Conclusiones

A pesar de que en México, se forman y deforman acciones, convenios y artículos en la Constitución orientados a promover y hacer efectiva la equidad de género, la no discriminación y una vida sin violencia para las mujeres, en estas comunidades no ha habido ningún cambio de la forma de vida, estas acciones son una utopía ante esta cruel realidad que se vive en esta región de la Montaña Alta de Guerrero.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, (2012, noviembre 5), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En *Diario Oficial de la Federación*, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Foucault, M. (2002), *Vigilar y Castigar "Nacimiento de la prisión"*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

García, G. (2007), *Apuntes sobre la condición de la mujer. La desigualdad de la mujer*, primera edición, octubre, México, Universidad Autónoma de Zacatecas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Juárez, E. (2006), *Moldeando a las Evas: mujeres de virtud y rebeldía*, Zamora Michoacán, Colegio de Michoacán.

INEGI, (2008) *Las mujeres en Guerrero, estadísticas sobre desigualdad de género y violencia contra las mujeres*, México, INEGI.

Lagarde, M. (1990), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2007, febrero 1) Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. En *Diario Oficial de la Federación*, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Martínez, L. (2008), *Modelo de capacitación para sentir, atender y prevenir la violencia familiar, sexual y de género para profesionales*, México, Asociación para el desarrollo integral de personas violadas.



Foto: cortesía José Luis García Hernández

Juventud y organización social: ¿Qué nos deja el movimiento #Yo Soy 132?¹

Polette Rivero Villaverde y Ángel González Granados

Síntesis curricular

Polette Rivero Villaverde

Maestrante en el Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde realiza la investigación “Geopolítica y geoeconomía del espacio agrícola latinoamericano: el acaparamiento de tierras en Brasil y México”.

Ángel González Granados

Egresado del CCH, Plantel Oriente. Politólogo por la FCPyS de la UNAM y maestrante de Sociología Política en el Instituto Mora con el trabajo “La caracterización del liderazgo político de Emiliano Zapata: de líder local a líder revolucionario”.

Resumen

Esta reflexión en su momento, representó un ejercicio propio por ubicarse en el tiempo, en el espacio, pero sobre todo en un contexto político muy específico, el de una coyuntura que cimbró fuertemente en el 2012 a buena parte de la juventud mexicana. Algunos hemos reflexionado en conjunto que probablemente después

Recibido: 25-09-2015

Aprobado: 23-10-2015

¹ El título y la reflexión fueron escritos por dos miembros del 132 de FCPyS-UNAM durante la finalización del movimiento en las postrimerías del 2012.

del movimiento estudiantil de 1968, el 132 constituyó por lo menos el movimiento juvenil más extendido en el país.

Aquí pretendemos registrar nuestros actos, como análisis, relatos y afectividades. Tal vez lúdicamente se intentó historiar desde abajo, desde una juventud que cada vez está más desesperada por salir del atolladero y desde una juventud que quisiera ofrecer a los que vienen una esperanza de transformación política en este México donde nosotros somos el blanco fácil.

Para eso sirve la historia en el bachillerato y en cualquier otro espacio del que este-mos involucrados, para saberse parte de la historia; hacedores de historia. Historiar es un ejercicio cotidiano que hacemos todos en distintas medidas, pero como todo ejercicio, la parte lúdica de él, nos permite enriquecer el futuro.

Palabras Clave: Contexto político, juventud, movimiento estudiantil, Historia.

Abstract

This reflection in turn, represents a proper exercise to be located in time, in space, but especially in a very specific political context, a situation that rocked heavily in 2012 much of the Mexican youth. Some have reflected together that probably after the student movement of 1968, at least 132 constituted the most widespread youth movement in the country.

Here we intend to register our actions, such as analysis, stories and affectivities. Maybe he playfully tried historiar from below, from a youth that is increasingly desperate to break the impasse and from a youth that would offer hope of coming political transformation in this Mexico where we are the easy target.

That is what the history in high school and any other space we are concerned, to be known part of the story; makers of history. Chronicle is a daily exercise we all in different sizes, but as every year, the playful part of it, allows us to enrich the future.

Key words: Political context, youth, student movement, History



< "Jóvenes y viejos estamos fatigados". ¿Los jóvenes fatigados? Espero que no. ¿Los viejos fatigados? No lo deseo. Por encima de tantas tragedias y transformaciones, en el horizonte lucen amplias claridades. En la sangre y en el dolor se engendra una humanidad nueva. Y por tanto, como siempre, una historia, una ciencia histórica a la medida de tiempos imprevisibles va a nacer.>¹

Lucien Febvre en "Combates por la historia"

¹ Esta fraseología no aparecía en el artículo original, se agregó para darle sentido al resumen.



Foto: cortesía José Luis García Hernández

¿Quiénes somos y de dónde venimos?

Leímos sobre el movimiento estudiantil de 1968, escuchamos y hasta fuimos testigos de la huelga de 1999, de las manifestaciones de los desempleados, de los que exigen justicia, paz, reconocimiento, igualdad y tierra, y nunca nos sentimos ajenos. Nosotros, somos parte de los jóvenes nacidos en la época del neoliberalismo, somos los mexicanos herederos de las prácticas políticas, económicas, sociales, culturales y ecológicas más violentas y antidemocráticas del capitalismo. Somos la generación de las oportunidades mermadas y el trato desechable.

Para los jóvenes que acostumbran pensar en la crisis que vive el mundo, es posible que los problemas se les sobredimensionen hasta hacerlos sentir solos, diminutos, impotentes, pero su moral rebelde les impide rendirse y entonces continúan, siempre continúan. Son quizá esos sentimientos de impotencia y soledad los que desaparecieron de la

mente de muchos quienes un día vimos aparecer el movimiento #Yo Soy 132; su génesis ya bastante conocida después de los acontecimientos del 11 de mayo de 2012 en la Universidad Iberoamericana y los reclamos al entonces candidato a la presidencia Enrique Peña Nieto por sus actos en Atenco, y las manifestaciones masivas que le siguieron, fueron el reflejo de que no somos un pueblo indiferente.

Los llamados a salir a las calles fueron señales para dejar el escondite, para dejar de manifestar las inconformidades en la mesa familiar, en la plática con los amigos, en el transporte público. Las manifestaciones masivas, espontáneas en algún sentido, fueron entonces el reflejo de lo que muchos mexicanos pensamos sobre la situación del país, sobre el descontento, el hartazgo, el enojo y claro, las ganas de hacer algo. El escenario electoral fue determinante no sólo para el surgimiento del #Yo Soy 132, sino también para que muchas personas conscientes de todo lo que había significado la derecha en el país, especialmente la del priismo, rechazaran tajantemente su regreso; la opción para un gran sector fue dar su voto a la “izquierda”, pero debe decirse que en el movimiento también se integraron las voces legítimas de aquellos que no creen o incluso rechazan cualquier forma de participación electoral, por considerar que el problema es la propia institución y no cambia nada a pesar del candidato o partido ganador.

En las marchas se integraron hom-

bres y mujeres de todas las edades, se nos quedan muy en la memoria los niños pequeños, los adultos de ochenta años o más, las familias, los trabajadores, pero sobre todo existe constancia de la cantidad de jóvenes que inundamos esas manifestaciones. Pero ¿por qué los jóvenes? Debe decirse primero que es en este sector donde se depositan algunos de los rezagos más importantes: de acuerdo con la UNICEF y el CONEVAL en el estudio “Pobreza y derechos sociales de niños, niñas y adolescentes en México 2008-2010”, de un total de 39.2 millones de jóvenes menores de 18 años, el 54% carece de alguno de los siguientes derechos sociales: educación, salud, seguridad social, vivienda, servicios básicos o alimentación, 5.1 millones viven en extrema pobreza, es decir, se encuentran privados de al menos tres de esos derechos. De cada diez niños indígenas, siete se encuentran en estado de pobreza (UNICEF, CONEVAL, 04/2010).

En 2010 el INEGI registró en su último censo un número de 29.7 millones de jóvenes de entre 15 a 29 años. En 2012, 7 millones 820 mil de esos jóvenes no estudiaban ni trabajaban, la mayoría de ellos por razones económicas (Avilés, 2012).

Por dar una idea del número de estudiantes rechazados en el nivel superior, colocaré sólo el ejemplo de lo que pasó en este 2013 en la UNAM, la universidad pública con el mayor número de matrícula: de 126 mil 753 personas que presentaron examen para alguna de

sus carreras, sólo fueron aceptados 10 mil 916, el equivalente al 8.6% (Olivares, 2013).

Para reflexionar en torno al desempleo, veamos que para mayo de 2013 el INEGI estimó que el 73.5% de los desocupados tenían una formación académica superior al nivel secundaria, lo que muestra que las opciones laborales para las personas con mayor instrucción académica, en realidad son escasas, en parte debido a los requerimientos de las empresas de mano de obra barata, la tecnificación del trabajo, así como de la tercerización, el subempleo y el trabajo informal.

Otro problema central es la pobreza, pues en una población de casi 120 millones de personas, de acuerdo con datos recientes de un informe del CONEVAL, la pobreza se incrementó en dos millones más de personas en dos años, pasando de 53.3 millones en 2012 a 55.3 millones en 2014, esto es 46.2% del total de la población nacional (Pierre-Marc, 2015).

¿Y a qué vienen todas estas cifras abrumadoras? Esto sólo es una muestra cuantitativa que refleja cómo parte de los problemas de la sociedad mexicana se depositan en el sector de la población juvenil, es una violencia económica, social y cultural. Pero también debe decirse que especialmente desde el periodo presidencial de Felipe Calderón, los jóvenes son el blanco principal de una violencia sistemática que se manifiesta tanto en la represión de la libertad de expresión, en



Foto: cortesía José Luis García Hernández

los ataques policiacos e incluso en una forma muy cruenta y sanguinaria, en el creciente número de asesinatos de jóvenes activistas o víctimas de la guerra contra el narcotráfico.¹

En este sentido, pensamos que si bien el país arrastra desde hace décadas un problema con la producción, distribución y consumo de drogas, la forma en que se realizó esta guerra ha sido más bien planeada, no hay fracasos para el gobierno, el propósito era profundizar los lazos de espionaje, contrainsurgencia y deuda con los Estados Unidos, resquebrajar el tejido social e imponiendo un estado de excepción en muchas regiones como Ciudad Juárez, donde se violentan cotidianamente las garantías individuales de las personas, y donde

es claro que una sociedad que vive con miedo se convierte fácilmente en una población desmovilizada y paralizada, que difícilmente protesta por la violencia social, económica o cualquier otra a la que se le someta.

Como generación, los jóvenes venimos marcados por esta realidad y no sólo ha sido preocupante para quienes pertenecen a clases socioeconómicas más desfavorecidas, pues el movimiento #Yo Soy 132 demostró también que una cantidad de jóvenes de clase media-alta y alta, comparten preocupaciones similares. Justamente este encuentro que tiempo atrás se hubiera considerado impensable en muchos términos, es hoy uno de los logros para quienes integramos este movimiento, pero no sólo para nosotros, sino también para la sociedad, porque se rompieron diversos paradig-

¹ Ayotzinapa es hoy apenas uno de los casos visibles de muchos otros que no se transmiten por los medios.

mas sociales que funcionaban como una división conveniente donde la conciencia y el trabajo de unos y otros se encontraba muy lejano.

Sobre la no participación pensamos que, ya sea por inspiración o tergiversación de sus prejuicios ¿Cuántas personas se habrán privado de aprehender de una experiencia política como el 132? Recordamos cosas como: “Son de universidades privadas”, “Solamente es una reacción controlada a propósito de las elecciones”, “A mí ya no me corresponde porque ya no soy joven”, “Qué flojera discutir tanto tiempo”, “Son bien moderados”.

Éstas y más expresiones utilizaron quienes tuvieron la oportunidad de participar en el 132 y no lo hicieron. La alusión no es en tono de reclamo, pues en ningún sentido era su obligación y tampoco fue su decisión hacerlo. Pero detrás de esto se ocultó un cariz de desprecio y resignación, que responde a otro sector -por cierto mayoritario- de la juventud mexicana. Y habrá que preguntarse también ¿cuántas personas no pudieron ser partícipes por condiciones propias de vida, trabajo, saturación escolar, desinterés, u otros?

Un gran golpe asestado al #Yo Soy 132: el 1DMX

Recordamos con tristeza e impotencia el 1º de diciembre del 2012, también conocido como 1DMX. Las imágenes iban tan de prisa que poco tiempo quedaba

para reaccionar ante semejante cuadro caótico. Figuras exóticas pertrechadas con cascos propios de equipos de emergencia, (por poner un ejemplo, los cascos amarillos clásicos de los bomberos), enormes nubes grises y rojas, producto de los proyectiles lanzados por la policía federal, una primera oleada de ambulancias abriéndose paso entre las detonaciones y el continuo retroceder de los contingentes ante el considerable peligro que pululaba dentro de lo que en un principio había sido convocado como una movilización política. La vorágine de San Lázaro se trasladaría hacia el Centro, donde Av. Juárez, Madero y otras ilustres calles, se convertirían en el escenario de detenciones policiacas arbitrarias. El saldo de esa tarde serían: 106 detenidos inocentes, dos manifestantes ajenos a cualquier acto violento gravemente heridos, la muerte de Juan Francisco Kuykendall, la pérdida de un ojo del estudiante Uriel Sandoval -ambos lesionados por proyectiles de goma, y una misteriosa ola de destrucción del mobiliario público.

La violencia circuló con tres motivaciones distintas aquel día: como un acto represivo y desproporcionado originado desde los cuerpos policiacos; como ira, rabia e indignación de algunos manifestantes que se dejaron llevar por la circunstancia y por último, una violencia virulenta estratégicamente insertada en las locaciones de las protestas del 1DMX. Días después comenzaron a circular fotografías en donde se compro-

baba la presencia de civiles armados con cadenas metálicas, detrás del dispositivo policiaco de San Lázaro.

Algunos meses después en su recomendación sobre el 1DMX (CDHDF, 2013), la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) también constataría la presencia de un grupo de choque compuesto por no más de 50 integrantes, quienes tuvieron la oportunidad de cometer destrozos a diestra y siniestra, sin ser obstaculizados en ningún momento por la policía. También, tiempo después, mediante una filtración de la nómina y estructura del Centro de Investigaciones y Seguridad Nacional (Villamil, 2013), se ubicó el nombre de Manuel Cossío como el encargado de Información y Fuentes Abiertas de dicha institución, la relevancia es que fue él quien lanzó la primera página de internet del movimiento 132, donde se solicitaba el registro de los integrantes para formar parte del mismo. Cossío aseguró posteriormente que se encontraba “decepcionado” de un movimiento que acusaba de ser orquestado desde la izquierda electoral.

No cabe duda que el 132 fue infiltrado, y esas fisuras pueden ser esquematizadas para identificar tres tipos distintos de infiltrados: primero, los infiltrados organizacionales, quienes utilizaban –y siguen utilizando– organizaciones pseudo revolucionarias o revolucionarias como sus huéspedes, dedicados a insertar discursos lábiles de revolución y sangre con el objetivo de empujar acciones

políticas inestables y que abrían paso al segundo tipo de infiltrados, los dedicados a desvirtuar los actos políticos o “de campo”, su trabajo ha sido vapulear los actos políticos y buscar la confrontación con la policía –consumada el 1DMX– y provocando con su intransigencia quebrantos entre la organización interna del acto. Por último, los infiltrados al servicio de la “inteligencia”, quienes se dedican a recabar datos personales, sobre la correlación de fuerzas políticas internas de un movimiento y que en un futuro sirve esa información para la elaboración de estrategias políticas de devastación, tal como sucedió el 1DMX.

Ese primero de diciembre fue el cariz de bienvenida de la nueva estructura gubernamental. El Partido de la Revolución Institucional (PRI) ha regresado, pero por un error de cálculo, este país ha cambiado y seguirá haciéndolo. Las ofensas pasadas no cesan: el narcotráfico, las desapariciones forzadas, la tragedia de la guardería ABC, los feminicidios, el asesinato de activistas y periodistas –por mencionar sólo algunos–, siguen siendo las marcas de una sociedad que no obstante, también resiste y se organiza.

En las altas esferas, el PRI intentó fortalecer un frente para desdibujar a la oposición complaciente, y a su vez hacer creer que el país entero consensuó todo lo que ahí se hace: reformas anticonstitucionales, antidemocráticas, transgresoras de garantías individuales y derechos humanos que van desde los derechos sociales como la educación y el traba-

jo, hasta la venta del recurso que más aporta al erario público, el petróleo. En todo el territorio nacional la existencia de una geografía del despojo se ha legitimado con la firma del llamado Pacto por México. La voz de quien fue líder de la “izquierda” electoral, Andrés Manuel López Obrador, hace tiempo se separó del gran movimiento que un día reunió un número importante de la población, en tanto el gobierno de la Ciudad de México realiza cada vez más una política antipopular y represiva.

¿Qué hereda la sociedad mexicana del movimiento?

A un año del nacimiento del #Yo Soy 132, podemos evaluar algunas de las cosas más importantes que nos deja. Por una parte, un segmento amplio de jóvenes se inmiscuyó por primera vez en la política; nos atrevemos a afirmar que la mayoría de quienes marcharon lo hizo por primera vez. Hoy, un buen número de niños tendrán en su conciencia la asistencia a un acto colectivo de protesta social.

Además, el movimiento modificó la percepción sobre la participación política en ámbitos como las marchas, los debates, las asambleas, las mesas e incluso la festividad de actos donde se conjuga la organización, la protesta y la esperanza colectiva. Desde esta misma colectivización, vimos cómo a través de la triangulación entre los centros de estudios activos políticamente, la discu-

sión dentro de asambleas, la fabricación relámpago de propaganda, el arte efímero y la utilización de las redes sociales, se generó una gran resonancia social.

Estas manifestaciones eran esperadas por muchas generaciones antecesoras, que pensaban que toda la juventud era apática y despolitizada. Más allá del beneplácito declarado por articulistas e intelectuales de diversas disciplinas ante el surgimiento de este momento histórico, resulta sensible para algunos recordar las multitudinarias manifestaciones que salieron de la Estela de la Luz y las pancartas que rezaban “Yo Soy una abuela 132”. O aquella movilización que se dirigió desde las Islas de Ciudad Universitaria hacia el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF), después del ya anunciado fallo a favor de Enrique Peña Nieto, y mientras marchábamos por la colonia popular de Santo Domingo y muchas otras, la gente salía de sus casas a expresar muestras de apoyo, gritaban cosas como: “qué bueno que salieron a las calles muchachos, no dejen que se pasen de lanza”, “los estábamos esperando jóvenes”, “no están solos”. ¿Se asumen los comentarios de apoyo como esbozos de una realidad política pujante?

El 132 nos ha dejado un atento llamado a reflexionar acerca de las experiencias de organización política en torno a la juventud y a la comunidad estudiantil. Más allá de las intrigantes razones que logran acercar a los individuos a los movimientos sociales, po-

demostremos identificar tareas pendientes que se han decantado a través de este suceso político, por ejemplo, la necesidad como jóvenes y estudiantes de organizarnos políticamente. Imaginemos una juventud articulada organizativamente y preparada para los embates de quienes no comparten sus preocupaciones y de quienes no piensan en el bienestar común. Con el florecimiento de una juventud activa políticamente, marchando por miles y dispuesta a confrontar lo más podrido que tiene este país, podemos ser testigos de transformaciones sociales que empujen cada vez más y más a un revés de la injusticia, la inequidad y la violencia.

La irrupción del #Yo Soy 132 en la escena política del país, representó para muchos una bocanada de aire fresco y esperanza en el momento más estresante, socialmente hablando, donde la presidencia panista de Calderón había dejado un país con cerca de 100 mil muertos y miles de desaparecidos. El mensaje continúa siendo fuerte y es: hay esperanza, la utopía debe vivir, porque a pesar de que sólo representa una meta que entre más nos acercamos más parece alejarse, en el camino para llegar a ella se van tejiendo realidades de esperanza, de cambio, de lucha. Y en un contexto donde vivimos una crisis civilizatoria estructural, es decir que no tiene una solución ni pronta, ni fácil, la organización consciente y permanente de la sociedad se ha vuelto la mejor arma de defensa.

Y para concluir...

Nos ha parecido fundamental empezar este artículo hablando de lo que están hechos los integrantes del #Yo Soy 132, es decir, de su realidad. Entonces, se puede entender que más allá de las múltiples intrigas mediáticas -como la falaz idea de trabajar a favor de la “izquierda”-, el movimiento se constituyó como una voz de reclamo, pero también de propuesta, nunca buscó el poder político en la arena electoral, sólo ser escuchado y exigió como un derecho que la toma de decisiones se hiciera bajo un régimen democrático.

Nuestros errores son abundantes, fundamentalmente tienen que ver con la inexperiencia política e incluso la ingenuidad característica del “incluyentismo”. Pero es una extraordinaria huella para nosotros, el movimiento ya no es masivo, pero muchos hijos de él, seguimos trabajando desde diversas trincheras, pero en el mismo campo. Pensamos que lo más importante es seguir regando la semilla rebelde, la que no nos deja conformarnos, ni rendirnos, la que nos invita a cambiarnos para cambiar lo que hay allá afuera. No nos acostumbramos a la pobreza, a la violencia, a la injusticia y por ello, desde donde estamos le gritamos ¡no más!, y esperamos ya no en la soledad, sino pegados a otros iguales el momento donde podamos volver a salir, la semilla crece, así ha sido siempre en la historia.

Si el 132 estuvo en la etapa de su desaparición o reflujo, el sello o el nombre es lo de menos, porque muchos proyectos políticos sinceros y comprometidos en realidad con el país han comenzado a florecer como resultado de lo que algunos llamaron la primavera mexicana; para nosotros no es la primavera, pero llegará, porque toda esa estrujante realidad de la que hemos hecho mención no ha cambiado.

En lo que respecta a la experiencia personal de quienes escribimos, debemos compartir con los lectores el gusto que nos causa pertenecer a este movimiento, podemos afirmar sobre nuestro crecimiento personal, social y político y también presumimos que así de rápido como ha sido, hemos hecho hermanos, de esos jóvenes y no tan jóvenes con quienes el alma consciente habla en voz alta para tejer sueños que se nos van haciendo realidad. Nosotros nos preguntamos: ¿qué es un humano sin sueños? A estas alturas, así de soñadores, pero dispuestos a seguir, formarnos y no rendirnos, no nos queda más que decir que #Yo Soy 132 retumba dentro.

Fuentes:

Avilés, K. (2012, marzo 12), México, segundo lugar de la OCDE en ninis, con 7 millones 820 mil. En *La Jornada*, sección Sociedad, [en línea]. Recuperado junio 4, 2013 de <<http://www.jornada.unam.mx/2012/03/12/sociedad/042n1soc>>.

CDHDF, Recomendación 07/2013. [en línea] Recuperado junio 4, 2013 de <<http://www.cd hdf.org.mx/index.php/recomendaciones/por-ano/2013>>.

Olivares, E. (2013, abril 11), Rechazados, 92% de aspirantes a las licenciaturas en la UNAM. En *La Jornada*, sección Política, [en línea]. Recuperado junio 4, 2013 de <<http://www.jornada.unam.mx/2013/04/11/politica/007n1pol>>.

Pierre-Marc, R. (2015, julio 24), Crece pobreza en México; hay dos millones más: Coneval. En *El Universal*, [en línea]. Recuperado noviembre 2, 2015 de <<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2015/07/24/crece-pobreza-en-mexico-hay-dos-millones-mas-coneval>>.

UNICEF/CONEVAL, (2013, abril) *Pobreza y derechos sociales de niños, niñas y adolescentes en México 2008-2010*, [en línea]. Recuperado junio 4, 2013 de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/UnicefPobreza_web_ene22.pdf>.

Villamil, J. (2013, junio 2), Manuel Cossío Ramos, el espía del Cisen en el movimiento #YoSoy132 (primera parte). En *Proceso*, [en línea]. Recuperado junio 4, 2013 de <<http://www.proceso.com.mx/?p=343793>>



REVISTA

HISTORIAGENDA



Convocatoria para el número 33 “Historia de las mujeres”

La revista *HistoriAgenda* invita a todos los interesados a participar con artículos inéditos que analicen el tema de la “Historia de las Mujeres” para alguna de las siguientes secciones:

I. Dossier

1) teoría y análisis; 2) enseñanza-aprendizaje; y 3) reseñas bibliográficas.

Para colaborar con otros temas dentro de la orientación de la revista, se puede participar en:

II. Secciones libres

1) problemas del mundo actual; y 2) el arte en las disciplinas sociales.

Los textos que se envíen a *HistoriAgenda* deberán reunir las siguientes características:

- Ser inéditos.
- Tener un mínimo de cinco cuartillas y un máximo de ocho.
- Deberán contener referencias bibliográficas, hemerográficas, audiovisuales o digitales, según sea el caso.
- Las referencias se anotarán en estilo APA.
- Los artículos deberán ir acompañados de resumen en español y abstract en inglés así como de palabras clave en los dos idiomas.

• Los artículos presentados serán sometidos a dictamen. La recepción de un trabajo no implica el compromiso de publicación por parte de la revista.

• Los trabajos deberán enviarse a la Secretaría de Comunicación Institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM a la dirección electrónica <historia_agenda2013@outlook.com>


Se recibirán artículos desde la fecha de publicación de la presente y hasta el 25 de marzo de 2016.



Quehacer histórico

En definitiva, y al contrario de lo que predicaba el empirismo positivista del siglo XIX, es evidente que la labor del historiador no es una mera descripción de los hechos del pasado (como si sólo fuera un notario). Su tarea consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo y a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo en el cual es imposible eliminar al propio sujeto gnoseológico. Y de ello surge la imposibilidad del investigador de prescindir en su interpretación de su sistema de valores filosóficos, de su experiencia política y social, de su grado de formación cultural. Pero esa irreductibilidad del componente subjetivo no conduce al puro escepticismo sobre el conocimiento del pasado ni abre la vía al "todo vale" y "todo puede ser" en la historia.

Enrique Moradiellos, *El oficio del historiador*,
Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1994.



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

