



HISTORIA AGENDA

Núm. 35, Tercera época

abril - septiembre 2017

ISSN 2448-8658

Historia: aprendizajes y habilidades



☞ Reflexiones en torno a las Asesorías Académicas del Colegio 6



☞ La caricatura como fuente en el estudio de la historia 55



☞ El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia 65

UNAM
La Universidad de la Nación



Archivo fotográfico CCH



TEORÍA Y ANÁLISIS

- ☞ Reflexiones en torno a las Asesorías Académicas del Colegio, *Humberto Domínguez Chávez* 6
- ☞ Aprendizaje del tiempo histórico, *Alef Pérez Ávila* 19
- ☞ El uso de la historia reciente para contrarrestar panegíricos e invectivas, *Mariel A. Robles Valadez* 27



ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- ☞ Enseñando Teoría de la Historia con libros, *Miguel Ángel Gallo Tirado* 33
- ☞ Análisis del film *Las Elegidas*: denuncia de la trata de personas, *Ernesto Ermar Coronel Pereyra* 40
- ☞ Los libros de texto de Historia utilizados en la Escuela Normal en el siglo XIX, *Dafne Evelia Reyes Guerra* 49



☞ La caricatura como fuente en el estudio de la historia,
Mauricio César Ramírez Sánchez 55

ENTREVISTAS

- ☞ Diálogo entre investigadores y estudiantes de bachillerato, *Tania Ortiz Galicia* 63
- ☞ El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia. Entrevista a la doctora Ana Carolina Ibarra, *Nataly Guerrero Chávez* 65
- ☞ Teoría de la historia e histografía. Entrevista con el doctor José Enrique Covarrubias Velasco, *Jorge Iván Piña Salazar* 70

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- ☞ “No se nace mujer: se llega a serlo”,
Joana Cecilia Noriega Hernández 78

SECCIONES LIBRES

1) Problemas del mundo actual

- ☞ Ciudadanía y enseñanza. Problemáticas y posibilidades para construir una nueva ciudadanía, en la posmodernidad,
Mauricio Flamenco Bacilio 82
- ☞ La mirada tolerante ante las diferencias culturales,
Montserrat González García 92
- ☞ Mujeres que quieren vivir su libertad,
Javier Galindo Ulloa 100
- ☞ Breve recorrido por la historia del Feminismo,
Maharba Annel González García 106
- ☞ Atacar la discriminación desde la clase de Historia,
María Antonieta Ilhuí Pacheco Chávez 114

Quehacer histórico 125

Convocatoria número 37 127

HistoriAgenda

Tercera época

Núm. 35

(abril - septiembre de 2017)

Director

Jesús Salinas Herrera

Director fundador

Miguel Ángel Gallo

Editora

María Isabel Gracida Juárez

Coordinador de la edición

David Placencia

Consejo editorial

Carmen Calderón Nava
Arturo Delgado González
Miguel Ángel Gallo Tirado
Raquel Patiño Neri
Humberto Ruiz Ocampo
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza
Jesús Antonio García Olivera
Ricardo Martínez González

Diseño gráfico y editorial

Ma. Mercedes Olvera Pacheco

Corrección

Andrea Gallardo Ocampo
Hilda Villegas González

Fotografía

José de Jesús Ávila Ramírez
David Nieto Martínez



HistoriAgenda, año 26, núm. 35, abril-septiembre 2017, es una publicación gratuita y semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México, 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, Ciudad de México. Tel. 56 22 00 25, URL:<http://www.cch.unam.mx/comunicación/historiagenda>. Correo electrónico: <historia_agenda2013@outlook.com>. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título de la red de cómputo No. 04-2016-041813350400-203, ISSN: 2448-8658, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor (INDAUTOR). Editora responsable: María Isabel Gracida Juárez. Fecha de última modificación: 22 de septiembre de 2017.

La responsabilidad de los trabajos publicados en *HistoriAgenda* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la institución. 2017©TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Archivo fotográfico CCH

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, C.P. 04510, tel. 56 22 00 25, <historia_agenda2013@outlook.com>.



Archivo fotográfico CCH

Presentación

La práctica de enseñar historia: conocimientos epistemológicos, historiográficos y didácticos

Si se parte de la premisa de que enseñar es comunicar, cuando se enseña historia en el bachillerato, esa manera de comunicar, ese talento para hacerlo, pasa por otras muchas otras habilidades del profesorado que debe dejar en claro con el alumnado joven que escucha al docente no como una persona que recita fechas y nombres, que hace aprender de memoria ciertas cosas, sino como un ser experimentado que al trabajar en el aula reclama de sus escuchas una interacción inteligente en la que se aprende mutuamente, en la que se construye a la par con el propósito de hacer emerger un sentido crítico que alcance a distintas acciones del presente para poder entender el pasado.

En este sentido, la enseñanza de la historia, la didáctica, las habilidades, los aprendizajes, la problemática de la asignatura, está condicionada por múltiples circunstancias que invitan a un diálogo permanente en el aula con quienes contribuyen a construir múltiples saberes escolares en una materia que, en muchos sentidos, ha desnudado sus carencias ante la infinita cantidad de estímulos de la narrativa trans-media a la que cotidianamente están expuestos los estudiantes.

Si ellos tienen en su horizonte series como *Juego de tronos* o múltiples novelas gráficas, películas magníficas como *Dunkerque* que dice más de la segunda guerra mundial que muchos libros, entre otras opciones con las que tienen proximidad, es evidente que el profesorado tiene la obligación y el deber ético de preguntarse sobre su práctica, sobre lo que enseña y cómo lo enseña; sobre su disciplina y sus muchas rutas.

El contexto de la clase, de un currículum, de un enfoque, de una didáctica, de un modelo educativo, juegan el retador papel de saber integrarse en un salón de clase que tiene los pies en el siglo XXI y que desde allí debe comprender el mundo de la historia en un contexto específico que pide un conocimiento y una práctica que a menudo no hablan el mismo idioma de los adolescentes que a diario se interesan por otras maneras de entender el mundo.

Los múltiples retos cotidianos que se imponen al profesorado del presente, retos del oficio de enseñar historia, de razonar sobre su enseñanza, van más allá de las convenciones fijas en las que encontramos a quienes simplemente ven a la historia como el estudio del pasado sin analizar las causas y consecuencias de los hechos y cómo se relaciona el pasado con el presente abriendo las posibilidades de análisis para entender el papel histórico de quienes habitan un tiempo que pronto se convierte en pasado y cada vez menos en futuro.

Enseñar historia no tiene una sola ruta, un solo itinerario; por el contrario, es una posibilidad de encontrar múltiples caminos para la explicación tanto del presente como del pasado a partir del desarrollo de una conciencia histórica que obligue al alumnado a dejar de ser espectador pasivo de lo que pasa o ha pasado para convertirse en una parte sustancial de un ejercicio intelectual complejo al que debe invitarlo su profesorado como una manera de entender los difíciles contextos en los que vive.

Hablar de aprendizaje, de habilidades, de didáctica de la historia con todas las búsquedas y encuentros que de ello emanen, es más que nunca obligado para comprender el momento que se vive y poder, en consecuencia, participar en la construcción de otro mundo. Analizar problemas, debatir con los expertos, formarse en la didáctica y en la disciplina serán, sin duda, elementos significativos para poder interrogar la realidad del presente.

Adentrarse en las propuestas de lectura y análisis a las que convida este número de *HistoriAgenda*, pueden ser un buen pretexto para el debate académico.

Jesús Salinas Herrera
Director General de la Escuela Nacional
Colegio de Ciencias y Humanidades



Archivo fotográfico CCH

Reflexiones en torno a las Asesorías Académicas del Colegio

Reflections on Academic Counseling from CCH

Humberto Domínguez Chávez

Síntesis curricular

Arqueólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y maestro en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras, FFyL, de la UNAM (1978); con estudios de doctorado en Historia en el Platel Azcapotzalco desde 1973, en 2008 recibió el Premio Universidad Nacional en Docencia en Educación Media.

Resumen

Se comenta el programa de asesorías académicas en el CCH, presentándose sus propósitos y objetivos como una alternativa desarrollada para atender la problemática que presentan diversos estudiantes en su desempeño escolar. Se exponen el tipo de tareas que realizan los asesores, además de señalarse

Recibido: 6-marzo-2017
Aprobado: 28-marzo-2017

algunas impresiones estudiantiles sobre el programa. Se discuten algunos de los factores de riesgo que afectan al estudiantado en su tránsito escolar en la institución y en la Educación Media Superior del país, con énfasis en los aspectos relacionados con el cambio de vida a que se ven sometidos los jóvenes en su tránsito de la escuela secundaria al siguiente nivel educativo, y se comentan algunas impresiones sobre lo que se debería realizar en nuestra institución, para apoyar el desarrollo académico y sicosocial de nuestros estudiantes.

Palabras clave: asesorías académicas, estudiantes de bachillerato, desarrollo juvenil escolar, desarrollo sicosocial de los jóvenes.

Abstract:

The article discusses the program of academic advisories in the CCH, it presents its purposes and objectives as an alternative developed to attend to the problems presented by various students in their school performance. This paper outlines the type of tasks that the advisors do, in addition to pointing out some student impressions about the program. Some of the risk factors that affect the students in their school transition in the institution and in the Higher Secondary Education of the country are discussed, especially the aspects related to the change of life to which young people are subjected in their transit from the secondary school to the next level of education. Finally, some impressions about what should be done in our institution, to support the academic and psychosocial development of our students are mentioned.

Keywords: academic advisories, high school students, school youth development, psychosocial development of young people.



El Programa

Por casi una década el Programa Institucional de Asesorías (PIA) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, ha puesto a disposición de los estudiantes formas de acompañamiento académico para promover su superación en las asignaturas. Las asesorías académicas se han convertido en una alternativa para atender a estudiantes que no acreditaron sus materias y a quienes están en riesgo de hacerlo, como una medida más para atender el rezago educativo en el CCH, además de funcionar para ofrecer apoyos académicos a los estudiantes que desean mejorar su desempeño.

El Programa tiene como objetivos el impulsar acciones que apoyen la calidad del aprendizaje y procurar el incremento del egreso de los alumnos con mejoría en la calidad del aprendizaje al evitar y/o disminuir la reprobación, deserción y rezago escolar. Su finalidad radica en proporcionar apoyo académico a los estudiantes,

tendiente a superar las dificultades que enfrentan durante el proceso de adquisición de los aprendizajes señalados en los programas de estudio, a través del acompañamiento de la guía permanente de un asesor a lo largo de su trayectoria escolar y teniendo como marco de referencia para su accionar el Modelo Educativo del CCH. Las tareas de acompañamiento de los estudiantes por los profesores se han realizado acordes con los propósitos del Programa:

- a) *Contribuir a elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos a través del acompañamiento durante su trayectoria escolar.*
- b) *Proporcionar apoyo académico que permita a los alumnos superar las dificultades que se presentan en la adquisición de los aprendizajes señalados en los Programas de estudio.*
- c) *Fomentar en los alumnos el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan aprender en forma autónoma.*

La opinión de los alumnos sobre el Programa

En una encuesta aplicada en 2015 a 112 alumnos del Plantel Vallejo, se obtuvieron buenas opiniones de los estudiantes sobre el PIA: El 19.6% consideró que la atención que recibió de los profesores asesores fue excelente, el 62.5% la consideró como buena y el 17.9% como regular. El 19.6% calificó como excelentes

las metodologías y los contenidos para la preparación de sus exámenes extraordinarios o los trabajos en clase, como buenos el 62.5% y como regular el 17.9%. Sobre sus propuestas para mejorar el PIA, el 42.9% sugirió horarios más flexibles, el 9.9% propuso mejor promoción de las asesorías, el 18.7% señaló la necesidad de más apoyos didácticos y de infraestructura para el Programa, mientras que el 28.5% sugirió mejor capacitación y selección de los profesores.

Sobre las tareas de los Profesores Asesores

Por otra parte, en relación con la fundamentación y alcances de las tareas de los profesores del PIA, encontramos que institucionalmente se sugiere a los asesores el orientar a los alumnos en la adquisición y/o consolidación de los aprendizajes señalados en los Programas de Estudio de las distintas asignaturas, a través de la planeación estratégica del aprendizaje. Comentándose que, para lograr lo anterior, los asesores también deben realizar el diagnóstico, planeación, seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura que imparten, considerando siempre para ello el *Modelo Estadístico de la Trayectoria Escolar* (MET).

El cual se fundamenta en la relación existente entre los antecedentes académicos y sociodemográficos de los estudiantes a su ingreso, y sus posibilidades de egreso en tres años. Siendo los

indicadores: promedio de secundaria, calificación del examen de ingreso al bachillerato universitario, calificación del Examen Diagnóstico (ED) y género del estudiante; apuntándose que el promedio de secundaria es el indicador con valor predictivo más alto.

Los factores de riesgo que afectan el desempeño de los estudiantes

En relación con este tipo de indicadores, recientemente se integró un estudio nacional con valor predictivo en la Educación Media Superior (EMS), en correspondencia con factores de riesgo que se supone afectan el desempeño de los estudiantes, a partir de una encuesta realizada a 4,578 jóvenes que abandonaron sus estudios por la SEP (2012); en donde se apreció una probabilidad de deserción estimada en 37.6% para el estudiante promedio, y se encontraron como relevantes los siguientes factores predictores de deserción:

Factores predictores y probabilidad de deserción

	Cambio en la probabilidad de deserción (puntos porcentuales)	Promedio del valor de la variable en la muestra		Cambio en la probabilidad de deserción (puntos porcentuales)	Promedio del valor de la variable en la muestra
Individuales:			Educativos:		
Embarazo o hijos	27***	0.08	Promedio de secundaria	-9***	8.29
Se casó	25***	0.07	Le asignaron la escuela	14***	0.08
Le disgustaba estudiar	17***	0.15	Se quiso cambiar de escuela, no le revalidaron los cursos	13**	0.05
Tenía baja autoestima	12**	0.08	Promedio en EMS. De los más bajos	45***	0.02
Hermanos desertores de EMS	11***	0.15	Reprobación. Más de las permitidas	43***	0.03

Problemas personales con los padres	9**	0.10	Asistencia a clases. Faltaba mucho	42***	0.02
Se sentía discriminado(a)	5	0.06	Expulsado por indisciplina	12	0.03
Sociales:				Sociales:	
Consideraba que trabajar era más importante que estudiar	24***	0.14	Consideraba que estudiar es de poca utilidad	9	0.04
Ingreso familiar per cápita. 25% más bajo Ingreso familiar per cápita (1er cuartil)	13***	0.05	Ingreso familiar per cápita. Ingreso familiar (2o cuartil)	5**	0.24
Faltaba dinero en el hogar, para útiles, pasaje o inscripción	10***	0.48	Tiempo en la escuela (más de 30 min.)	3	0.28

*** Significativo al 1%, ** Significativo al 5%, * Significativo al 10%

Lo cual se expresa en la investigación mediante la siguiente tabla:

Principales factores predictores de la deserción

Predictor	Factor involucrado	Predictor	Factor involucrado
Promedio de la Educación Media Superior	Educativo	Promedio de secundaria	Educativo
Reprobación	Educativo	Disgusto por el estudio	Educativo

Asistencia a clases	Educativo	Nivel de estudios de los padres	Individual
Embarazarse, embarazarse a alguien o tener hijos	Individual	Becas	Educativo
Casarse	Individual	Ingreso familiar	Social
Considerar que trabajar es más importante que estudiar	Social/Individual		

En este orden de ideas, en un estudio realizado sobre los estudiantes de preparatorias del Estado de México, los alumnos señalaron como motivos que los orillan a abandonar temporal o definitivamente sus estudios: el ausentarse de la escuela o faltar a clases; por no acreditar sus materias; el sentirse incómodos en su plantel, por considerar que el ambiente escolar no era el adecuado; debido a su mal comportamiento; por haberse excedido en la flojera o el relajo por malas compañías; debido a inadaptación al cambio de vida estudiantil entre la secundaria y el bachillerato, a lo que adicionaban el “no saber qué hacer en la escuela” porque no conocían a nadie; por cambio de residencia; y por reconocer que carecían de competencias básicas, lo que expresaron como: “algunas veces no entendía ni comprendía todo lo que explicaban”.

Esta separación de los alumnos de la vida académica implicó su involucramiento en una serie de actividades con sus pares, abstraídos en ocupaciones que resultaron más atractivas que las clases, comenta Guerrero (2006), descritas como ir: al cine, a las canchas, a la casa de alguien, a platicar, o simplemente convivir o echar relajo; en un abandono de las clases para realizar otras actividades, que se realizan como si se perdiera la noción del paso del tiempo.

El cambio de la vida escolar del estudiante de la secundaria al bachillerato

Sobre el análisis de este tipo de problemáticas que enfrentan los estudiantes en su tránsito de la secundaria al bachillerato, que puede ponerlos en riesgo de abandono escolar, se encontró que esta transición constituye una experiencia marcada por importantes cambios: desde vivir la distancia no solamente geográfica entre la escuela y la casa; el experimentar un ambiente con diversas formas de pensar, de ser y ver el mundo; e iniciarse en la experimentación de su autonomía como personas, debido a que se involucran en un cambio que no se reduce a lo académico, ya que su vida escolar no representa únicamente asistir a clases en el plantel.

Para muchos estudiantes, comenta Guerrero (2006), esta transición de la secundaria al bachillerato implica confrontarse con la apertura de un horizonte de posibilidades de acción más amplio y en un contexto de mayor autonomía, en momentos en que las principales instancias de socialización: la familia y la escuela, coinciden en concederles mayor independencia.

Los retos que deberán enfrentar en su paso de la secundaria al bachillerato, para los que muchos aparentemente no están preparados, se refieren al aprender a actuar con independencia y responsabilidad al organizar su vida en el contexto de la vida juvenil que se desarrolla a su alrededor en el contexto escolar; lo que representa realizar elecciones, considerando sus preferencias u organizar su tiempo libre en función no solamente de sus intereses, sino tomando también en consideración sus obligaciones, ya que deberán encontrar por sí mismos el sentido de acudir a la escuela y estudiar, en donde deberán organizar su vida juvenil al establecer las relaciones sociales que decidan, mediante una selección, como señala Guerrero (2006).

Lo cual implica necesariamente la personal postergación de deseos y motivaciones inmediatas, en función de la construcción de un futuro mediante la edificación de una trayectoria académica exitosa, evitando o superando la conducta que presentan muchos de sus compañeros; quienes, sin abandonar su asistencia cotidiana a la escuela, dedican

su tiempo en ella para realizar únicamente actividades lúdicas, alejándose de sus estudios y perdiendo cada vez más el proyecto escolar que venían construyendo desde la primaria, al mismo tiempo que retrasan su proceso de maduración y adquisición de las responsabilidades que crecientemente les exige su desarrollo académico e indudablemente les demandará la vida adulta.

Por otra parte, ha sido señalado por Dubet y Martuccelli (1998), que todo lo que se daba por hecho en la escuela elemental se torna más incierto en el bachillerato, porque al construir su adolescencia los jóvenes deben hacerlo escapando del control de los adultos; proceso que se desarrolla en los márgenes de la escuela, al mismo tiempo que no se quiere saber nada de ella. Además de que su sentido de justicia se diversifica y se complica, respecto de los diversos entornos en que transcurre su vida ado-

Para muchos estudiantes, comenta Guerrero (2006), esta transición de la secundaria al bachillerato implica confrontarse con la apertura de un horizonte de posibilidades de acción más amplio y en un contexto de mayor autonomía, en momentos en que las principales instancias de socialización: la familia y la escuela, coinciden en concederles mayor independencia.



Archivo fotográfico CCH

Los estudios muestran que el bachillerato tiene aún fines significativos para la mayoría de los estudiantes (Weiss, 2012, p. 15), ya que permiten continuar el estudio de una profesión o conseguir un empleo formal

lescente: “ya que lo que vale en la casa, no vale en la escuela; lo que vale en el aula, no vale fuera de ella; lo que vale para una persona, no vale para un estudiante...”.

Lo que les conduce a establecer el principio de reciprocidad, como la base de una sociabilidad ideal, lo cual choca con la realidad académica de la escuela; en donde en este nivel escolar varían los sistemas de evaluación de las materias por los maestros, lo que los conduce a la necesidad de desarrollar habilidades estratégicas y de administración casuísticamente de sus actitudes hacia los docentes, ya que de ello pudiera depender el obtener buenas notas. Al mismo tiempo que la utilidad de los diplomas y el interés intelectual está débilmente

presente en este nivel educativo, señalan Dubet y Martuccelli (1998, pp. 187-189), mientras se generan nuevos gustos e intereses en función de los resultados obtenidos en los diversos cursos.

Por otra parte, encontramos que los estudios muestran que el bachillerato tiene aún fines significativos para la mayoría de los estudiantes (Weiss, 2012, p. 15), ya que permiten continuar el estudio de una profesión o conseguir un empleo formal, siendo un medio para el progreso social individual, adquiriendo un sentido de progreso familiar en sectores urbanos populares, mientras que reviste el sentido de progreso de la comunidad en los municipios indígenas. Los problemas de maduración y fracaso escolar de nuestras poblaciones de

bachillerato que hemos venido comentando, no son privativos del CCH y se presentan en el contexto de todo el sistema escolarizado de la Educación Media Superior del país (SEP, 2017), como ya apuntamos.

Como señala Guerrero (2000), supone fundamentalmente un medio para acceder a la educación superior y un espacio juvenil y, de manera subordinada, uno formativo para los estudiantes del bachillerato universitario; viviéndolo la mayoría de ellos como una moratoria para llegar al nivel superior y la formación profesional, por lo que aprovechan su tránsito para fundamentalmente vivirlo como espacio de vida juvenil y, de manera subordinada, formativo. También se entiende la escuela como exigencia social o posibilidad de superar la condición social o el estatus de la familia; la movilidad económica por vía de la certificación; la escuela

como espacio formativo, donde se adquiere autoestima y valoración social; como desafío a la posición y valoración negativa de la familia hacia la escuela o como posibilidad de enfrentar la cuestión de género.

Es claro que, como señala Guerrero (2000), considerando las relaciones entre el conjunto de los diferentes significados, se observa que parte de la identidad de los estudiantes de bachillerato se constituye a partir de la diferenciación respecto de aquellos que no asisten a la escuela y que, por tanto, no comparten los mismos valores, experiencias, ni los mismos códigos que su grupo de pertenencia escolar; lo cual complica más su desarrollo, ya que les impele al aislamiento fuera del contexto de la vida juvenil que construyen en el ámbito de su escuela, como refugio particular o como un mundo propio que los liga a la escuela en un sentido de perte-



Archivo fotográfico CCH

nencia, que los diferencia del resto de jóvenes que no viven su experiencia como bachilleres universitarios.

Como resultado de diversos estudios realizados para revisar esta problemática (Weiss, 2012, p. 16), encontramos con frecuencia que los estudiantes expresan su asistencia a los planteles en la siguiente forma: “estoy en la escuela para ver a mis amigos”, “encontrarme con mi novia”, o “en casa me aburro”. Ello condujo a crear una categoría de estudio que se ha denominado “la escuela como espacio de vida juvenil”, como uno de los significados que los estudiantes atribuían a su estar en la escuela en 95% de los casos estudiados en el CCH y en el 76% de los casos en el CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios).

En estos contextos al interior de las escuelas, como señala Weiss (2014), los jóvenes pasan una buena parte de su vida cotidiana conviviendo en relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo, donde se trata de “vibrar juntos”, que también puede caracterizarse como “socialización entre pares”, en donde usualmente se transmiten e interiorizan formas de comportamiento. Como señala Weiss (2015, p. 1265), estos espacios de la vida juvenil no se limitan a los tiempos establecidos por la escuela, sino que se manifiestan también durante el tiempo de la clase, sustrayéndole tiempo a las actividades académicas para bromas o intercambios de información o juegos en celulares, y escuchar música utilizando



Archivo fotográfico CCH

audífonos, entre otros, hasta desarrollar conversaciones espontáneas sobre los temas más variados, lo que se manifiesta especialmente durante los trabajos grupales.

Cuando se interroga a los jóvenes sobre lo que hacen con sus pares la respuesta más frecuente es “conversar”, señalan Weiss y Vega (2014, pp. 470-471). En las conversaciones dan cuenta de sus intereses, problemas y preocupaciones en diferentes ámbitos de su vida, de las prácticas que llevan a cabo y de los significados y sentidos que construyen, ya que con los amigos se puede conversar de asuntos privados, compartir emociones y secretos, o lo que se piensa de una situación o persona con sinceridad. Al criticar, aconsejar y desahogarse, los jóvenes significan el mundo y sus actuaciones en él, siendo destacado comentar las apariencias propias y ajenas, en especial las físicas. También charlan sobre sus preferencias cinematográficas, televisivas, de videojuegos o *gadgets* de moda; siendo frecuentes las conversaciones so-

bre tareas y trabajos a realizar, el cómo organizar la vida académica y sobre el desempeño escolar, además de expresar sus decisiones sobre “no entrar a clase”.

Todo esto sucede mientras la separación entre la cultura de masas y la escolar ubica a los alumnos en dos mundos sin contactos, sin relaciones, lo que para algunos muestra que el sistema escolar no está en condiciones de hacerse cargo de la juventud (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 448-449, 453), en momentos en que si bien la escuela no produce desocupados, si produce certificaciones que estarán cada vez menos protegidas del desempleo; lo que afecta a los estudiantes con menores capacidades de adaptación a la socialización que ofrece la vida académica escolar, los “más débiles”, para quienes en un contexto en el que la escuela ofrezca menores capacidades de fortalecer esta socialización, deberán constituir su vida juvenil al margen de la escuela o en contra de ella; ya que, en la mayoría de los casos, los programas académicos se dirigen a alumnos ideales que no existen, salvo quizá en algunos contextos de excelencia. Provocando que cada quien se acomode a los programas por su cuenta y riesgo, señalan Dubet y Martuccelli (1998, p. 456), sin que los docentes puedan realmente asegurar que lo que allí enseñan es realmente asimilado, ni los estudiantes puedan cerciorarse que han aprendido lo que supuestamente se pretendía con su escolarización.

A manera de conclusión

Si bien, el Colegio realiza con los alumnos de nuevo ingreso todo un programa de inducción a su modelo de bachillerato, en donde se les advierte de las nuevas condiciones en que se desarrollará su formación, es insuficiente ante las anteriores apreciaciones señaladas por los estudiantes. Lo que muestra que al parecer es necesario, como señala Guerrero (2008, p. 244), una labor concertada de todos los actores de la comunidad escolar para acompañarlos en los procesos de formación en nuevas habilidades y actitudes, en relación con sus estudios, revisando tanto sus actividades en el aula, como las que suceden fuera de ella, para crear el andamiaje que requieren para transitar hacia una mayor autonomía que es necesaria y que les exige su paso por el Colegio.

El PIA ha venido funcionando cada vez de mejor manera, pero se requiere su reforzamiento en cuanto a las habilidades no sólo académicas de los asesores, relativas a la puesta en práctica de reforzamiento de las didácticas requeridas para apoyar el desarrollo académico de los estudiantes en riesgo. Se requiere su capacitación en relación a las necesidades de la población de jóvenes que atiende, orientando y guiando sus necesidades de socialización y entendiendo el tipo de apoyos socioafectivos que requieren.

Referencias

- (2011). Programa Institucional de Asesorías. México: UNAM. Recuperado de: <http://132.248.218.48/Prog-Asesorias.pdf>.
 - (2013). Programa Institucional de Tutoría. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PIT.pdf>.
 - (2014), “Formas de Acreditación”, en: Escuela para Padres, México, UNAM, <http://www.cch.unam.mx/padres/losexamenes>.
 - (2017). Programa Institucional de Asesoría. México. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/estudiantil/?q=node/3>.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI (2017). *Bachillerato Escolarizado: Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) y Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)*. México: SEP. Recuperado de: http://sems.gob.mx/es_mx/sems/cbtis
- Dubet, F. y Martuccelli. D. (1998). En el Colegio 5. La experiencia colegia. En *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (pp. 187-223). Madrid: Losada. Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/8/8SOCE_Dubet_Unidad_5.pdf.
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 206-242, Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32011> HYPERLINK “<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32011&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032K.pdf>” &HYPERLINK “<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32011&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032K.pdf>” criterio=<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032K.pdf>
- Guerrero, M. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10). México: COMIE, 1-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001003.pdf>.
- Guerrero, M. (2006). Un punto de retorno: una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 483-507. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002908.pdf>; <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/>

v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n06es.pdf.

- Guerrero, M. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. (Tesis de Doctorado), IPN/CINVESTAV, México.
- Muñoz, L. y Ávila, J. (coord.) (2012). *Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: CCH-UNAM. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>.
- SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.
- SEP (2017). *La educación media superior en el sistema educativo nacional*. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional.
- Vargas, H. y Ruiz, V. (2016). *Encuesta sobre el Programa Institucional de Asesoría (PIA)*. México: CCH-UNAM. Recuperado de: <http://portalacademico.cch.unam.mx/expresion/2016/11/encuesta-sobre-el-programa-institucional-de-asesoria-pia>.
- Velázquez, L. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. *Tiempo de Educar*, 8(15), 37-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31181503.pdf>.
- Weiss, E. (2012). Introducción. En Weiss, E. (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 9-32). México: ANUIES. Recuperado de: http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373.
- Weiss, E. (2014). Subjetivación y formación de la persona, Ponencia presentada en el Congreso Internacional de la AFIRSE [Association Francophone International de Recherche Scientifique en Education] *Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación*, IISUE de la UNAM, México. Recuperado de: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2014-SubjetivacionYformacionDeLaPersona.pdf?ver=2014-05-26-151953-540>.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1257.pdf>.
- Weiss, E. y Vega, A. (2014). Las conversaciones de jóvenes estudiantes en el transporte público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 455-481. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14030110006.pdf>.



Archivo fotográfico CCH

Aprendizaje del tiempo histórico

Learning of historical time

Aleí Pérez Ávila

Síntesis curricular

Licenciado y maestro en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se incorporó como profesor del CCH, Plantel Vallejo en el 2009, donde continúa laborando en la actualidad. Imparte las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II, ha participado constantemente en diversas actividades académicas del CCH.

Resumen

El artículo bosqueja un acercamiento al aprendizaje del tiempo histórico, para buscar alternativas en la formación de los alumnos en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Se dan posibles actividades, mientras se ejemplifica con elementos de tiempo histórico que se pueden entrelazar con los contenidos de los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II o de México I-II.

Recibido: 8-marzo-2017

Aprobado: 4-abril-2017

Palabras clave: tiempo histórico, aprendizaje, habilidad.

Abstract

The article draws an approach to the learning of historical time, to look for alternatives in the training of students in the conceptual, procedural and attitudinal. Possible activities are provided, while it is exemplified by elements of historical time that can be interwoven with the contents of the programs of Modern Universal History and Contemporary I-II or of Mexico I-II.

Keywords: historical time, learning, ability.



Tres hermanos viven en una casa: / son de veras diferentes; / si quieres / distinguirlos, / los tres se parecen. / El primero no está: ha de venir. / El segundo no está: ya se fue. / Sólo está el tercero, menor de todos; / Sin él, no existirían los otros. / Aun así, el tercero sólo existe / porque en el segundo se convierte el primero. / Si quieres mirarlo / no ves más que otro de sus hermanos. / Dime pues: ¿los tres son uno? / ¿o sólo dos?, ¿o ninguno? / Si sabes cómo se llaman. / Juntos reinan en un país / que ellos son. En eso son iguales.

—Michael Ende

Introducción

La novela de Michael Ende contiene la primera conversación del Maestro Hora con Momo, donde se presenta un acertijo, el cual se observa al comenzar este artículo. En la narración de la conversación se van desentrañando las respuestas: el primer hermano fue el futuro, el segundo el pasado y el tercero el presente, por su parte el país resultó ser el tiempo y la casa el mundo. Al presentarse este tipo de textos, los alumnos razonan los conceptos.

Para el caso de la reflexión presentada en el artículo, Momo nos ayuda a desenredar algunos conceptos fundamentales. Sin embargo, el tiempo histórico tiene una mayor complejidad, que otras formas de observar las temporalidades, se trata de la contextualización (Bloch, 2001, p. 57).

En la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea (I-II) y de México (I-II) son el vínculo de los alumnos con el aprendizaje del tiempo histórico, para una mayor profundización se puede tomar la optativa de Teoría de la Historia.

Aprender lo conceptual y procedimental

Debe considerarse que el tiempo histórico no es igual al cronológico, aunque sí forma parte del mismo y por lo tanto es un buen punto de arranque. Los días, me-

ses, años, lustros, décadas o una mayor temporalidad marcan tanto el orden como la amplitud de las cronologías. Su estructura es rígida, sin embargo, es el marco donde es posible el análisis de las variantes y complicadas estructuras de la temporalidad histórica.

Conceptos cronológicos como mes y año forman parte del conocimiento de los alumnos por medio de la experiencia de vida, su utilización en un curso-taller de Historia no tiene dificultad, sólo se buscaría hacerlos conscientes de sus propios aprendizajes previos. Por su parte, los de siglo o milenio son concepciones fuera de la cotidianidad, algunos alumnos pueden llegar a comprenderlos sin dificultad, no obstante, el profesor debe explicarlos o buscar actividades para su comprensión.

Los historiadores construyen sus propios conceptos o retoman otros para darle sentido a su interpretación de los periodos, es necesario que los alumnos conozcan esto sin mecanizar los significados (Trepát, 2004, p. 48), llenando de contenido las palabras. El curso-taller de Historia Universal puede dividirse en grandes bloques por edades o modos de producción, los mismos tienen sus propias subdivisiones, es de considerar el eurocentrismo en las mismas, sin embargo, son las más aceptadas para el transcurrir de periodos de varias centurias.

Comprender el surgimiento de los grandes conceptos de la temporalidad resulta importante. En un caso par-

El tiempo histórico no es igual al cronológico, aunque sí forma parte del mismo y por lo tanto es un buen punto de arranque. Los días, meses, años, lustros, décadas o una mayor temporalidad marcan tanto el orden como la amplitud de las cronologías

ticular, nos podemos referir a la Edad Media, los hombres que vivieron aquel periodo en Europa o, más específicamente, en la región Occidental no tenían idea de vivir en un momento conceptualizado de tal forma. La noción de medio siglo surgió hasta el siglo XVII, para dar una carga negativa a un periodo considerado oscuro, mientras se resaltaba la Edad Antigua de la Grecia Clásica y del Imperio Romano, junto la vanidosa Edad Moderna, que vivían los hombres (Tenenti, 2011, p. 8), la cual se consideraba heredera de aquel glorioso pasado grecolatino. Transcurrió mucho tiempo para generalizar el termino entre los historiadores y adicionalmente resultó subalterno a otras concepciones como la duración de los reinos. Al considerarlo hoy, lo medieval es una forma general de referirnos a un periodo de Europa occidental de prácticamente mil años y, por el peso del eurocentrismo, funciona como punto de referencia para acontecimientos en otras coordenadas y latitudes geográficas, aunque no exista una

relación significativa con lo medieval del viejo continente.

La línea del tiempo es una actividad frecuente en las clases de historia para dimensionar el transcurrir de los días o hasta milenios, donde se plasma la cronología en una forma esquemática. Este tipo de actividades pueden resultar muy lúdicas para los alumnos, aprenden un procedimiento para ampliar su percepción y los posibles errores interpretativos al no realizar bien el trabajo.

En ocasiones al trazar una línea del tiempo, los alumnos pueden cometer errores absurdos, por ejemplo, al considerar un centímetro para un año y darle el mismo valor a un siglo (Torres, 2001, p. 78), tal problema también involucra al profesor, al no plantear con detenimiento las instrucciones procedimentales. Una buena línea del tiempo comienza con las proporciones, que siempre tendrán presentes algunos alumnos, a otros hay que apoyarlos para llegar a tal nivel. Al final, el grupo en su conjunto debe de poder considerar que si un siglo se coloca en un espacio de veinte centímetros, un año debe de abarcar dos milímetros o la década dos centímetros, aunque no sea exacta la medición de los alumnos mínimo es necesario tener en cuenta este tipo de elementos. Al actuar de esta forma, es posible comenzar a dimensionar la cronología.

Algo básico al realizarse una línea del tiempo es su complejidad. Por ejemplo, Mesoamérica puede dividirse en preclásico, clásico y posclásico o en

más subperiodos. Otra línea o líneas colocadas para comparar el tiempo, nos puede mostrar los diversos ritmos de desarrollo de las regiones de Mesoamérica, donde podemos encontrar interconexión, mientras se amplía la comprensión simple de la súper-área cultural. En actividades de este tipo se rompe la noción unilateral y puede comenzar a comprenderse el pluralismo, donde no todo responde de la misma forma, aunque sea un solo proceso histórico.

En algunas ocasiones, los elementos cuantitativos registrados por periodos cronológicos estables pueden montarse sobre líneas del tiempo, las cuales denominamos gráficas. Tradicionalmente, el tiempo se plasma como un elemento horizontal, mientras la otra variante a considerar de forma vertical, para evitar manipulaciones en la información lo más conveniente es una relación 3 a 4 entre lo vertical y lo horizontal. La distorsión en las proporciones de las gráficas puede ser por alguna manipulación política o ideológica, aunque también interviene el editor en la necesi-

La línea del tiempo es una actividad frecuente en las clases de historia para dimensionar el transcurrir de los días o hasta milenios, donde se plasma la cronología en una forma esquemática

dad de optimizar la utilización de los espacios en una cuartilla, a fin de cuentas sobredimensionar el factor tiempo vuelve poco visible la noción de cambio, por su parte, disminuirla al mínimo, le da a los cambios un carácter abrupto, esto sin alterar los datos.

Al utilizar un dato histórico incluyendo el cuantitativo, el profesor debe de conocer los detalles del procedimiento por el cual se obtuvo la información, este tipo de actitudes fomentan el aprendizaje procedimental. Un caso concreto es el Producto Interno Bruto (PIB); en primer lugar, la medición en México comienza en 1938 (Márquez, 2010, p. 551), las series retrospectivas aceptadas por el consenso de los historiadores son las de Nacional Financiera (Nafinsa), las cuales sólo llegan a 1921, observar el dato para temporalidades más profundas son interpretaciones en un buen número de casos con información endeble.

Lecturas para los alumnos donde se mencione el PIB son fáciles de localizar, algunas lo utilizan exhaustivamente para sustentar la argumentación, éstas pueden ser utilizadas para actividades dentro del salón de clases, donde se grafique el mismo. Esta actividad, sumada a algunas gráficas mostradas por el profesor le dan al alumno la posibilidad de utilizar esta forma esquemática como una fuente de información, muy válida, aunque también se debe de dudar, al existir detrás de ella el factor humano donde puede llegar a existir el error y las conveniencias interpretativas.



Archivo fotográfico CCH

La utilización del cine en el salón de clases implica que los alumnos aprendan los tiempos de los ritmos filmicos. En una película podemos localizar tres tiempos: el de filmación, el de exhibición y el de la historia narrada

Otro aspecto importante, es lo lúdico que puede ser para los alumnos el utilizar la regla y la escuadra con diversos colores para diferenciar la información, esto rompe la rutina en el salón de clase y facilita el aprendizaje al crear empatía con la actividad.

Por su parte, la utilización del cine en el salón de clases implica que los alumnos aprendan los tiempos de los ritmos filmicos. En una película podemos localizar tres tiempos: el de filmación, el de exhibición y el de la historia narrada. El primero es parte de la his-



toria del cine, el cual nos puede servir para contextualizar el proceso creativo por el cual atravesó la película. La exhibición tiene una duración aproximada de dos horas. Por último, el tiempo de la narración puede variar desde un acontecimiento hasta procesos donde se ven involucrados varios años en unos cuantos minutos de exhibición, es aquí donde se pueden retomar elementos del tiempo histórico para ampliar el análisis de los alumnos.

A pesar de sus grandes ventajas, el cine no es capaz de explicar algunos elementos. Por ejemplo, la larga duración como un periodo donde las estructuras aparentemente eternas pueden ser observadas en su lenta erosión (Braudel, 1997, p. 70). El aprendizaje de la comprensión de esta temporalidad milenaria

no es fácil, es necesario asentar elementos a lo largo de todo el ciclo escolar entre actividad y actividad; por ejemplo, las complicaciones del transporte en el territorio de lo que hoy llamamos México por sus cordilleras se irán comprendiendo poco a poco, al estar este elemento desde Mesoamérica hasta la época actual.

Al dejar la larga duración, el calendario es uno de los elementos básicos de representación del tiempo, sin embargo, muy pocos profesores lo toman como algo relevante (Torres, 2001, p. 16), éste tiene su propio proceso. En la materia de Historia Universal es posible dar un vistazo a la cultura medieval y realizar una referencia a la transición entre el calendario Juliano al Gregoriano, la Revolución Francesa nos permite revisar el funcionamiento de su propio calendario, que intentó revindicar una mentalidad no religiosa, esto sin considerar otras mediciones no occidentales. En el caso de Historia de México en el periodo prehispánico tenemos el llamado siglo mesoamericano de 52 años o rueda calendárica que constituye la base de una visión del tiempo histórico cíclica, muy diferente a la nuestra lineal.

Una de las formas de medir el tiempo más llamativas para los alumnos es la cuenta larga principalmente utilizada por los mayas del clásico, aprender sus mecanismos les da a los alumnos una apertura cultural a formas de pensar no occidentales. Ser parte de la numeración maya con base vigesimal, dife-

rente a nuestra concepción decimal. Los significados de día (*kin*), mes (de veinte días *uinal*), año (*haab*), entre otros estaban imbuidos de una cosmovisión mítico-religiosa con precisión a través de la medición rigurosa de los astros en la bóveda celeste. En nuestra forma de contar el tiempo antes y después de Cristo, su cuenta comienza el 13 de agosto del 3114 a.C. (López, 2007, p. 162). También en la interpretación de algunos arqueólogos e historiadores le da una delimitación muy específica al área del sureste mesoamericano en su periodo clásico entre el 292 y el 909 d.C., esto al considerar el primer y último acontecimiento histórico registrados en estelas monumentales con la cuenta larga.

Aprendizaje actitudinal

Las diferentes formas de comprender el tiempo por parte de las sociedades, influyen en las interpretaciones del tiempo histórico y pueden apoyar en la formación de valores. Esto resulta importante al encontrarnos en una sociedad donde se presentan los extremos, por un lado, aquellas personas que sólo buscan utilizar su tiempo para la ganancia monetaria, por el otro, quienes lo usan en distractores, sin ningún beneficio personal. En tal situación, se vuelve importante por parte de los alumnos valorar, a través de contrastar realidades históricas con la propia, el uso dado a sus horas y días (Torres, 2001, p. 90).

En los albores de la revolución



Archivo fotográfico CCH

industrial en Gran Bretaña, los burgueses se quejaban de la forma de perder el tiempo de sus obreros, los cuales siempre hacían “san lunes” al no asistir ese día, entre otras conductas consideradas contrarias a la productividad. Al correr de los años, lograron someter a sus trabajadores al rigor de la jornada y de la semana laboral, siempre con trampas como era utilizar el reloj a su favor, algo que se consiguió por la falta de éste entre los obreros, mientras el patrón prolongaba las horas de trabajo. Una siguiente generación de obreros comprendió la mentalidad burguesa y comenzaron a luchar por su tiempo (Thompson, 1995, p. 437), con demandas como la jornada laboral de 8 horas y un sin fin de reclamos más en una lucha inconclusa aún en nuestros días. Esto les permite a los alumnos valorar su tiempo como estudiantes y el de su futuro como profesionistas.

Al fomentar valores, se puede lle-

gar a apoyar la formación vocacional, elemento importante al considerar al CCH como un bachillerato propedéutico para cursar una carrera profesional. La elección debe estar vinculada con gustos y habilidades, se debe afirmar por nuestra parte como profesores: “me gusta la historia, no sería historiador si no me gustara” (Febvre, 1997, p. 37), este tipo de mensajes deben darse constantemente a los alumnos, no sólo con frases, sino al dedicar nuestro tiempo a sus aprendizajes.

Referencias

- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1997). *La Historia y las Ciencias Sociales*. México: Alianza Editorial.
- Ende, M. (2009). *Momo (o la extraña historia de los ladrones del tiempo y de la niña que devolvió el tiempo a los hombres)*. México: Alfaguara.
- Febvre, L. (1997). *Combates por la historia*. México: Editorial Ariel.
- López, A. y López, L. (2007). *El pasado indígena*. México: Fondo de Cultura Económica/Colegio de México.
- Márquez, G. (2010). Evolución y estructura del PIB, 1921-2010. En Kuntz, S. *Historia económica general de México. De la Colonia a nuestros días*. México: Colegio de México/Secretaría de Economía.
- Tenenti, A. (2011). *La Edad Moderna. XVI-XVIII*. Barcelona: Crítica.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Torres, P. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Trepát, C. y Comes, P. (2004). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. España: ICE de la Universidad de Barcelona.



Archivo fotográfico CCH

El uso de la historia reciente para contrarrestar panegíricos e invectivas

The use of recent history to counteract panegyrics and invective

Mariel A. Robles Valadez

Síntesis curricular

Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Historia) por la misma institución. Trabajó como ayudante de investigación con la Dra. Alejandra Ezeta Bagnis para la elaboración de su tesis doctoral en la Universidad de Georgetown, y con el Dr. Pedro Salmerón en la investigación del libro *Los Carrancistas: la historia nunca contada del victorioso Ejército del Noreste*. Colaboró en el Proyecto Zócalo 1910, un paseo virtual para CONACULTA.

Actualmente imparte las asignaturas de Historia de México I y II y Teoría de la Historia I y II en el Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

*Recibido: 2-marzo-2017
Aprobado: 30-marzo-2017*

Resumen

Es indudable que la enseñanza de la historia expresa valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto, que avala particularmente a ciertos intereses políticos y económicos. Por ello, el siguiente artículo se da a la tarea de proponer una didáctica intermedia que sea un contrapeso entre la “historia oficial” y la “historia desmitificadora”, a partir del uso de la *historia reciente* en la que los alumnos tendrán presente que los hechos sociales pueden ser interpretados de maneras muy diversas, teniendo que estar conscientes de que no existen verdades absolutas, que no hay personajes “buenos” o “malos”; más bien se debe de conocer la disciplina histórica desde lo individual y lo colectivo, ofreciendo al estudiante una forma de pensamiento crítico que le permita comprender un poco más el mundo que le rodea.

Palabras clave: enseñanza de la historia, historia reciente, didáctica, pensamiento crítico.

Abstract

There is no doubt that the teaching of history expresses values and functions that the school diffuses in a concrete social and historical context, which particularly endorses certain political and economic interests. Therefore, the following article is given to the task of proposing an intermediate didactic that is a counterweight between “official history” and “demystifying history”; achieving it from the use of recent history in which students will be aware that social facts can be interpreted in very different ways, having to be aware that there are no absolute truths, that there are no “good” or “bad”; rather one must know the historical discipline from the individual and the collective, offering the student a form of critical thinking that allows him to understand a little more the world around him.

Keywords: teaching history, recent history, didactic, critical thinking.



*La historia del tiempo presente
no sólo es una inquietud de los
historiadores, sino una necesidad
social que nos debe permitir el
entendimiento de las fuerzas
profundas que están definiendo
nuestro abigarrado presente.*

—Hugo Fazio

La problemática de la enseñanza de la historia

En México la enseñanza de la historia a mediados del siglo XIX y hasta décadas anteriores, ha sido y es considerada como una asignatura importante para inculcar sentimientos nacionales e identitarios a los futuros ciudadanos, fungía como legitimadora en la formación de cualquier tipo de Estado. Recor-

dando que cada nación busca formalizar su propio discurso de identidad nacional que dé sustento al Estado, una de las formas para lograrlo es a través de la uniformidad en los planes de estudio de la enseñanza de la disciplina. Esto ha sido un problema añejo y polémico, los contenidos suelen ser abundantes, repetitivos y excesivos, tanto para los maestros como para los alumnos (Sánchez, 2002, pp. 169-171).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y tras las últimas reformas educativas en la enseñanza básica, los programas de la asignatura de historia reflejan lo que en un momento determinado se considera legítimo por el gobierno en turno, y por tanto, muestran una cierta visión y versión al alumno. Por ejemplo, durante el siglo XX, con los gobiernos priístas, se instauró una enseñanza de la historia de tipo oficial y de bronce, es decir, una historia donde persisten tradiciones nacionalistas y memorias sociales con grandes sucesos y héroes nacionales para recordar; posteriormente con los gobiernos panistas se buscó una enseñanza desmitificadora, denostando lo que ha de llamarse “historia oficial”, pero que cae en “desacralizar la historia de México vaciándola de contenido y que ha tratado de construir una nueva versión en lugar de la anterior” (Salmerón, 2012, p. 6).

Por lo anterior puede afirmarse que la enseñanza de la historia, dentro de las aulas, expresa valores y funciones que la escuela difunde en un contexto



Archivo fotográfico CCH

social e histórico concreto, que avala particularmente a ciertos intereses políticos y económicos. Así, los viejos paradigmas de la enseñanza de la historia se siguen reproduciendo, continúan en la tesitura de explicar la disciplina bajo un carácter anecdótico, narrativo y personalista, repleta de fechas, nombres y datos para grabar y repetir; en vez de entender la situación y circunstancias en que viven los estudiantes, lo cual significa un proceso más complejo y abstracto (Carretero, 1997, p. 16).

Aunado a este problema, la enseñanza de la historia también enfrenta el distanciamiento entre la historiografía como disciplina científica y la teoría psicopedagógica. En términos generales, hay una insuficiente reflexión teórica y epistemológica en torno a cómo se construyen los conceptos y métodos a partir de los cuales se estructuran objetos de conocimiento y se fundamenta la didác-

tica de la historia, pero esto podría ser tema para otra investigación.

Por lo tanto, este artículo se da a la tarea de explicar una didáctica intermedia, es decir, que sea un contrapeso entre la “historia oficial” y la “historia desmitificadora”, a partir del uso de la *historia reciente* en la que los alumnos tendrán presente que los hechos sociales pueden ser interpretados de maneras muy diversas, teniendo que estar conscientes de que no existen verdades absolutas, que no hay personajes “buenos” o “malos”; más bien se debe de conocer la disciplina histórica desde lo individual y lo colectivo, ofreciendo al estudiante una forma de pensar que le permita comprender un poco más el mundo que le rodea.

La *historia reciente*

En las últimas décadas se ha establecido en las investigaciones pedagógicas el concepto de enseñanza de la *historia reciente* para referirse a los fenómenos de no tan lejana sucesión que han afectado la dinámica de las sociedades. Es una categoría propuesta y realizada por los autores españoles Mario Carretero y Marcelo Borelli. Ésta trata de desarrollar una estrategia para la habilidad mental que nos ayude a los profesores a explicar a los alumnos la esfera macrosocial y su relación e impacto en nuestra vida cotidiana, misma que permite obtener recapitulaciones entendibles de lo que ocurre en el mundo, en nuestra realidad

y en el mundo interior.

La relación de los procesos históricos entre el pasado y el presente, implícitos en contextos diferenciados en tiempo y en espacio, implica un conocimiento amplio por parte del docente. Este interés se transmite a los estudiantes por medio de la *historia reciente*, haciendo uso de la perspectiva y la retrospectiva, así como de la temporalidad de los hechos históricos. Ejemplo de estas relaciones, son los acontecimientos ocurridos a mediados del siglo XX y en el siglo XXI, como: los movimientos estudiantiles en la década de los 60, los movimientos sociales de los años 70, las devaluaciones del peso, el cambio de poder político en el año 2000, la crisis económica del 2008, el fenómeno del narcotráfico, etcétera; que contribuyeron a una crítica de la idea de progreso, como lo señala Carlos Pereyra “son en buena medida los acontecimientos contemporáneos los que permiten profundizar en el conocimiento del pasado” (1990, p. 25).

Los cambios a los que se enfrenta la humanidad pueden originar el cuestionamiento de la historia, pues como lo señala Andrea Sánchez Quintanar con relación a la comprensión del presente en correspondencia con el pasado y con el futuro, se concibe a la historia como un conocimiento vital sin el cual no se puede vivir, ya que la historia es una guía para la acción (Marx citado por Sánchez, 2002), al considerar la evidencia de la relación entre el pasado-

presente como proceso que otorga fundamentos al aprendizaje de la historia:

...el proceso histórico que se está enseñando no se encuentra relacionado con el presente, no tiene sentido enseñarlo [...] no existe ningún fenómeno del pasado que no tenga alguna suerte de relación con la actualidad, del tipo que sea: directa o indirecta; remota; principal o secundaria... (Marx citado por Sánchez, 1994, p. 30)

Con respecto a la relación pasado-presente y su comprensión, tenemos que “la historia no explica el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste; sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión” (Prats, 2004, p. 50). Los alumnos vincularán los acontecimientos no de manera aislada, el énfasis radica en entrelazar los procesos tanto de forma total como multicausal, logrando un análisis comparativo que aportará una mejor comprensión para que el estudiante se identifique partiendo de lo personal, local, nacional e internacional.

Por otra parte, la *historia reciente* permite contar con fuentes y documentos de variada índole, pues puede incorporar entre sus fuentes documentales diferentes avances de tipo tecnológico, como la fotografía, grabaciones, películas, videos, entre otras, que contribuyen a dar cuenta de los acontecimientos con ricos matices y precisiones sobre las re-

laciones sociales que la historia podía obtener de otras épocas. La *historia reciente* puede aproximarse a su objeto de estudio desde perspectivas e instrumentos más diversos que le permitan precisar y profundizar su cometido.

Consideraciones finales

Es un hecho fehaciente que la enseñanza de la historia enfrenta nuevos retos, esto es la incorporación de nuevas formas de aprendizaje que faciliten al alumno comprender la complejidad de los cambios sociales en los cuales está inmerso y no puede separarse. La historia como conocimiento particular depende de una serie de habilidades y procedimientos específicos que ninguna otra disciplina provee, por lo que su enseñanza requiere de actividades de razonamiento que involucren gradualmente al alumno hacia la complejidad explicativa de la historia, permitiéndole construir significado y sentido a lo que aprende dentro del salón de clases.

Por ello, como profesores necesitamos pensar, diseñar y aplicar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se alejen de una visión parcial, absoluta, dogmática y estéril del conocimiento histórico, que solamente se queda en la narración de acontecimientos y hechos inconexos entre sí, donde la enseñanza de la historia se mueve entre dos polos: de una historia panegírica que aborda los grandes personajes, héroes y eventos del desarrollo de la humanidad,

a una historia inyectiva que no hace más que denostar, aligerar y banalizar tanto a personajes como procesos históricos. Lamentablemente estas dos posturas han hecho que nuestra disciplina vaya perdiendo su especificidad, y su conocimiento queda como un saber fragmentado o en “migajas” como diría François Dosse, y, finalmente, se aborde dentro de las aulas de manera tradicional otorgando más peso a la memorización.

En este sentido, la enseñanza de la historia tiene la labor de orientar y dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje hacia un pensamiento más crítico, lo cual puede conseguirse a partir del uso de la *historia reciente*, acoplándose a las circunstancias sociales y/o políticas que se están proyectando en una sociedad que ha dejado de ser unificada, demandando respuestas y preguntas sobre su propio pasado sin caer en desmitificaciones prejuiciosas, posiciones moralistas y maniqueas, y sin justificar el actuar humano; esta postura trata de relacionar tales acciones con su contexto político, económico y social para entender de qué manera repercuten en el presente y responden a las interrogantes y preocupaciones de las sociedades contemporáneas.

Considero que con el uso de la *historia reciente* en la enseñanza de la historia, se puede fomentar y motivar la discusión, el análisis, la crítica y, lo más importante, se puede reconstruir una memoria colectiva de los eventos pasados, alejándose de una memoria de sesgo moralista que simplifique los procesos históricos y los personajes de la historia en términos maniqueos, despertando en los alumnos la curiosidad de lo que está sucediendo en su entorno histórico-cultural.

Referencias

- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México. Progreso.
- Dosse, F. (2006). *La historia en migajas*. México. Universidad Iberoamericana.
- Pereyra, C. (1990). *Historia, ¿Para qué?* México. Siglo XXI.
- Prats, J., Castelló, J. y Forcadell, C. (2004). *Historia del mundo contemporáneo*. Madrid. Grupo Anaya.
- Salmerón, P. (2012). Falsificadores de la Historia. *La Jornada*, 3.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. México. UNAM.



Archivo fotográfico CCH

Enseñando Teoría de la historia con libros

Teaching History theory with books

Miguel Ángel Gallo T.

Síntesis curricular

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

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

Recibido: 20-febrero de 2017
Aprobado: 8-marzo de 2017

Resumen

Una materia de suyo “aburrida” o con fama de serlo, como Teoría de la Historia, requiere de un tratamiento especial que, a mi modo de ver combine por parte del profesor: el conocimiento de la misma, su pasión por ella, el rigor y los vuelos teóricos con la imaginación y la improvisación.

Palabras clave: Teoría de la Historia, improvisación, imaginación.

Abstract

A matter of its own “boring” or reputed to be, as Theory of History, requires a special treatment that, in my view, combine the teacher’s knowledge with it, his passion for it, rigor And theoretical flights with imagination and improvisation.

Keywords: Theory of history, improvisation, imagination.



¿Y éste quién se cree?

No, definitivamente no descubrí el hilo negro ni mucho menos el agua tibia. Simplemente quiero narrar lo que sucedió en mis clases de Teoría de la Historia con mi último grupo, exactamente el último porque ya estoy jubilado.

Sospecho que algunos profesores, además de preparar la clase que vamos a impartir, siempre dejamos un margen, tal vez pequeño, tal vez mayor, a “lo inesperado”, a la sorpresa, a la imaginación. Mejor lo digo abiertamente: a la improvisación.

Seguramente aquí alzaré la ceja más de uno, pensando: ¿y éste quién se cree?, ¿por qué improvisa?, ¿qué no hay que planificar hasta el vuelo de una mosca en una clase?

Y entonces llega mi confesión: soy un amante del jazz. Me encanta Louis Armstrong, su trompeta, su voz, su alegría y su *scat*, tal vez más lo último que todo lo demás. Se cuenta que en una ocasión olvidó la letra de la canción que interpretaba y comenzó a “cantar” aparentemente sin “ton ni son”, pero en realidad sus sonidos, que no eran palabras articuladas reconocidas, algo así como *bada bada-ba*, esos maravillosos sonidos, se escuchaban muy bien, tenían ritmo, fuerza, encajaban y enriquecían la canción. Grandes cantantes como la mismísima Ella Fitzgerald, Sarah Vaughan y posteriormente Frank Sinatra adoptaron ese recurso y el jazz creció, creció... Eso es *improvisar* y en este caso la improvisación hizo crecer enormemente



Archivo fotográfico CCH

a la música. Por supuesto, la improvisación en el jazz va mucho más allá de este recurso vocal. Pregúntenle a Charlie Parker, a Paul Desmond o Stan Getz y luego me avisan.

Claro que no todas las improvisaciones tienen ese destino “exitoso” (uso la palabra a sabiendas de que la odio). Muchas fallan y pueden provocar que al profesor se le vaya el “control” de la clase. Lo escribo para que quienes hace un momento alzaron la ceja, la puedan bajar a su nivel normal.

Un recurso más

Pero contraataco: el hecho de que no todo lo que se intente sea “exitoso” no implica que no usemos la imaginación en nuestras clases, buscando sorprender a nuestros alumnos, enseñarles algo más –mucho más– que un simple contenido programático.

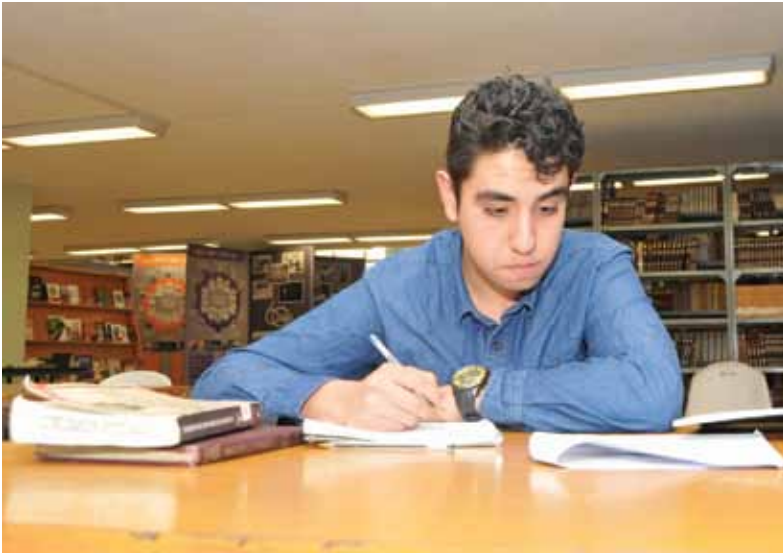
¿Poesía en Teoría de la Historia?, ¿por qué no? Cuando tocamos el tema del tiempo histórico, y yendo más allá de Braudel, leímos y analizamos el So-

neto del tiempo de Renato Leduc, en una de las clases más interesantes, cuando un hombre de 70 años (yo), hablaba del tiempo, apoyándose en Leduc, a chavitos de 17 y 18 años, que lo veían desde otros ángulos.

La hora de esplendor en la hierba

Hablando con mayor detalle del tiempo en la historia, y en la misma sesión de dos horas, leímos el poema “Esplendor en la hierba” de William Wordsworth, por cierto, tema de la película del mismo nombre dirigida por Elia Kazan e interpretada por Natalie Wood y Warren Beatty:

Pues aunque el resplandor que en otro
 tiempo fue tan brillante
 hoy esté por siempre oculto
 a mis miradas,
 aunque nada puede volver la hora
 de esplendor en la hierba,
 de la gloria en las flores,
 no debemos afligirnos,
 pues encontraremos



Archivo fotográfico CCH

fuerza en el recuerdo,
en aquella primera simpatía
que habiendo sido una vez,
habrá de ser por siempre,
en los sosegados pensamientos que brotaron
del humano sufrimiento
y en la fe que mira a través de la muerte,
y en los años, que traen consigo
las ideas filosóficas.

William Wordsworth

Ya entrados en gastos y sintiéndome Robin Williams en *La sociedad de los poetas muertos*, les “receté” el maravilloso poema que ahora reproduzco:

Ítaca

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno
de experiencias.
No temas a los lestrigones
ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,

si tu pesar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues –¡con qué placer y alegría!–

A puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales
puedas.

Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.

Llegar allí es tu destino.

Mas no apresures nunca el viaje.

Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste
en el camino

sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.

Sin ella no habrías emprendido
el camino.

Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre,

Ítaca no te ha engañado.

Así, sabio como te has vuelto,

con tanta experiencia,

entenderás ya qué significan las Ítacas.

(Cavafis, 1999).

Aparentemente no pasó nada, pese a que algunos chavos se quedaron pensativos. Pero todo cambió cuando comencé a preguntar: ¿cuál ha sido tu momento de *esplendor en la hierba*? La clase se puso patas arriba en el buen sentido de la palabra; los chavos se abrieron de capa y se atropellaban para contarnos a todos, su momento de *esplendor en la hierba*.

Sí, acertaste, querido lector: a mí me preguntaron cuál había sido mi momento de esplendor... Les dije que precisamente ese y otros más, varios, ya que mi edad lo permitía; por ejemplo, cuando me casé, cuando nacieron mis hijas, cuando se publicó mi primer libro, obviamente sin orden de prioridades.

Al final de la sesión, Julio se me acercó y juntando las manos como si fuera a aplaudir, me dijo: “profe, estuve a punto de aplaudir, pero me pareció fuera de lugar hacerlo, aunque me gustó mucho la clase”. Tal vez por esa (y otras) sesiones, algunos alumnos me escribieron en una libretita, al final del curso, que yo no sólo les enseñé teoría de la historia, sino “lecciones de vida”. Por lo visto esa clase no sólo marcó a algunos chavos, sino principalmente a quien esto escribe. Agregamos en este caso la cursilería (o si quieren el romanticismo) a la *improvisación*.

¿Hablar de arte en teoría de la historia? Más allá de la famosa superestructura y demás rollos, varias veces hablamos de arte, y ello por tres



Archivo fotográfico CCH

poderosas razones (casi cuatro). Tres de mis alumnos estaban “tocados” por el arte: Alejandro, el chelista; Gabriel, el escritor en ciernes; Jesús, el futuro pintor; e incluso Jessica, cuyo exnovio le enseñó a amar la poesía. En esta forma, en algunas ocasiones que tratábamos algún tema histórico, social o cultural, les pedía a mis futuros artistas que lo ejemplificaran a través de la disciplina artística que amaban y ellos enriquecían enormemente los temas. Claro, está también Sol, que ama la literatura e incluso la está estudiando con ahínco en la facultad de Filosofía y Letras; está también Cinthia, una cajita de sorpresas con sus propuestas siempre inquietas e inteligentes. Y tantos más...



Archivo fotográfico CCH

Libros en escena

En una ocasión llevé a clase un libro raro, difícil de encontrar: *La Iglesia católica ante la crítica en el pensamiento y el arte*, publicado en tiempos de la guerra cristera por el Dr. Atl y patrocinado por Álvaro Obregón. Un exalumno, Martín, lo había restaurado y yo estaba muy orgulloso de mi posesión. Se los mostré y lo fueron viendo por equipos mientras continuaba la clase (no me acuerdo del tema, pero era lo de menos). Les impactó conocer semejante ejemplar, fueran o no católicos, que eso realmente impor-

taba poco al tener, tocar, palpar y hasta oler un ejemplar –numerado– de una rareza excepcional, un libro histórico en el más amplio sentido de la palabra. Obviamente hablamos de sus contenidos y de su papel histórico, así como de su valor como pieza rara, aunque sin tocar lo monetario, que desconozco y no me interesa gran cosa.

De ahí se me prendió el foco y en adelante –aunque no siempre– llevé toda una maleta chica llena de libros para que los alumnos los vieran, palparan, analizaran, incluso muchos de esos ejemplares tenían las páginas amarillentas, quebradizas y subrayadas. Pasaron por sus manos *El Mediterráneo...* de Braudel, *Qué es la historia* de Bloch, *El queso y los gusanos* de Ginzburg, *Pueblo en vilo* de Luis González y González, tantos y tantos otros. Junto a un texto elegido acerca del tema en cuestión, por ejemplo, “historia de las mentalidades”, les proporcioné *Los reyes taumaturgos* de Bloch, para muchos especialistas un importante antecedente de esta tendencia de la historia.

Libros acerca del arte renacentista y barroco, cuando los temas eran Maquiavelo y Vico; del romanticismo para hablar de Thomas Carlyle o Jules Michelet. *La libertad guiando al pueblo*, joya artística del romanticismo para abordar los movimientos populares franceses del siglo XIX, de los socialistas utópicos y Karl Marx.

Yo los observaba mientras trabajaban y analizaban los libros: palpaban

su textura, veían el índice, leían la presentación o el prólogo, se quedaban copiando algunos párrafos.

Luego tenían que exponer, primero el texto que había que leer, en tres o cuatro páginas, después, su *impresión* sobre el libro. Muchas veces los resultados eran impactantes, aunque también se equivocaban, como cuando una chava dijo que *La formación de la clase obrera en Inglaterra* de E. P. Thompson era un libro de carácter religioso. Bueno, en esos casos estaba el profesor para aclarar o, a veces, profundizar las dudas.

Conclusiones

Una materia de suyo “aburrida” o con fama de serlo, como Teoría de la Historia, requiere de un tratamiento especial que, a mi modo de ver combine por parte del profesor: el conocimiento de la misma, su pasión por ella, el rigor y los vuelos teóricos con la imaginación y la improvisación. Hay que hacer conscientes a los alumnos de que son – todos somos– seres históricos, profundamente históricos, y qué mejor que esta disciplina, ni mandada a hacer. Recursos como la música, la arquitectura, la poesía, las artes plásticas en general, son muy valiosos y nos ayudan a ilustrar mejor los temas. De paso los alumnos aprenden la complejidad de la historia, cómo se integra por un sinnúmero de elementos de todo tipo, anudados, como diría Karel Kosik, en la tridimensionalidad del tiempo.

En una etapa difícil en la que se habla de la muerte del libro impreso, sobre todo por parte de mucho “googlero”, mis alumnos aprendieron a apreciar ese maravilloso objeto material, cultural llamado libro impreso.

Bueno, si a Don Quijote los libros de caballería lo volvieron loco, espero que a mis “chavos” no les haya pasado lo mismo con los de historia.

Referencias

Cavafis, C. (1999). *Antología poética*. Trad. Pedro Bárcenas. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <http://www.pixelteca.com/rapsodas/kavafis/itaca.html>.



Mujer, pixabay.com

Análisis del film *Las Elegidas*: denuncia de la trata de personas

*Analysis from the Las Elegidas film:
denunciation of trafficking in persons*

Ernesto Ermar Coronel Pereyra

Síntesis curricular

Licenciado con Mención Honorífica en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UNAM. Maestro con Mención Honorífica en Estudios Políticos y Sociales por la UNAM. Estudiante del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Ciencia Política en la UNAM. Profesor de asignatura interino de las materias de Historia de México I y II, y Ciencias Políticas y Sociales I y II en el CCH Plantel Vallejo. Ha desarrollado la línea de investigación de la relación arte y política en el cine y la fotografía, principalmente abordando temas de inmigración ilegal y trata de personas. Dos artículos publicados en libros editados por la UNAM. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Impartidor de cursos para profesores del nivel bachillerato.

*Recibido: 8-marzo-2017
Aprobado: 29-marzo-2017*

Resumen

En términos generales, en este escrito tengo la intención de realizar el análisis del film *Las Elegidas* a través de la relación entre el cine y su poder político propuesto por Jacques Rancière, con el propósito de argumentar que esta película abre un espacio de litigio, cuestionamiento y discusión sobre la trata de personas con fines de explotación sexual. Por tal razón, este artículo se ubica en el tema de los estudios de la relación política y cine. La temática de esta película es un gran problema presente en el mundo actual, por lo que su estudio desde el vínculo arte y disciplinas sociales se vuelve fundamental, ya que desde esta correspondencia, se puede dar cuenta y denunciar parte de la normalización de la crueldad humana y los procesos económicos y culturales que fortalecen la esclavitud sexual resultado de la trata de personas.

Palabras clave: política, cine, trata de personas, explotación sexual.

Abstract

In summary, in this paper I intend to make the analysis of the film *Las Elegidas* through Jacques Rancière's relationship between the cinema and its political power. The purpose of this is arguing that this film opens a space for litigate, questioning and discuss the subject of the movie, that is, the human trafficking for sexual purposes. For this reason, this study is located on the studies of political relationship and cinema topics. The maint theme of this film is a big problem present in today's world, because of this, studying from the relation of art and social disciplines becomes fundamental, since this link can show and exhibit part of the normalization of the human cruelty and economic and cultural processes that strengthen sexual slavery resulting from human trafficking.

Keywords: politics, cinema, trafficking in persons, sexual exploitation.



Cuando se transita por lugares del Distrito Federal como Zona Rosa, Sullivan, La Merced, Calzada de Tlalpan, Insurgentes, Puente de Alvarado e Izazaga, es fácil percatarse que en estos espacios cualquiera puede comprar servicios sexuales de mujeres. En notas periodísticas y artículos científicos especializados se dice que trabajan entre 10 a 12 horas al día, quizá más. Algunas de esas mujeres están ahí voluntariamente, pero otras son obligadas. El saber que ante los ojos de todos hay explotación sexual impacta brutalmente. Obliga a pensar en la indiferencia de muchos de nosotros frente a la dolorosa y cruda realidad del trabajo sexual forzado.

Intriga saber cómo en la actualidad, no sólo en México, sino a nivel internacional, se vive un crecimiento de las redes que roban, compran y esclavizan mujeres para explotar sus cuerpos sexualmente. Pareciera que la existencia de lugares donde se ofrecen servicios de prostitución está fomentando la cultura de la normalización



Mujer, freejpg.com

del robo, desaparición, compra-venta y corrupción de mujeres alrededor del planeta (Cacho, 2013). Esta realidad del tráfico y explotación sexual de las mujeres a nivel internacional parece la promoción de la cosificación de las personas.

Ello evidencia que en nuestro mundo hay un mercado mundial deshumanizante, el cual impone como una consecuencia aparentemente inevitable, que muchas personas vean la prostitución forzada como un mal necesario, tal vez menor, lo cual lleva a que sea ignorado porque a simple vista no se distingue quien se prostituye por voluntad y quien de forma forzada (Acharya, 2007). Ello hace que desconozcamos que en la prostitución se esconde la explotación se-

xual, los maltratos y el gran poderío del crimen organizado que comercia con mujeres, las cuales conforman la materia prima de la industria ilegal del sexo que a la vez las transforma en residuos sociales, trofeos y ofrendas para personas deseosas de satisfacer su instinto sexual (Acharya, 2005).

En la película *Las Elegidas* se representa cinematográficamente una parte de la realidad dolorosa y cruel de la que somos testigos cuando circulamos por las calles de la Ciudad de México, donde la explotación sexual es una actividad ilegal más. La historia de la película esta contextualizada en México, en el Estado de Baja California. Básicamente nos muestra dos aspectos de la trata de personas con fines de explotación sexual; primero, en la historia del personaje de Ulises nos permite ver cómo funcionan los mecanismos y estrategias de los tratantes de personas; segundo, la historia de Sofía nos muestra cómo las mujeres son enganchadas hacia la trata de personas y nos ejemplifica a manera de vivencia, el dolor y el sufrimiento que vive una mujer que está siendo explotada sexualmente. El film hace innegables los mecanismos económicos y culturales que fortalecen la esclavitud sexual.

Dicho esto, ¿cómo la política del film *Las Elegidas* abre un espacio de litigio, cuestionamiento y discusión sobre la trata de personas con fines de explotación sexual? Esto se logra a partir de mostrarnos las historias entrelazadas de sus dos personajes principales: Ulises y

Sofía, quienes son víctimas y se resisten a ser condenados a una labor de la que tratan de escapar, tratante y prostituta.

Por un lado, la historia de Ulises nos brinda un acercamiento a la trata de personas con fines de explotación sexual, la narrativa del film hace hincapié en la mentalidad y *modus operandi* del tratante. Este personaje, que en principio se niega a ser parte, es obligado y condicionado a instruirse en las técnicas necesarias para reclutar mujeres y forzarlas a la prostitución en beneficio del tratante.

Por el otro, la historia de Sofía nos acerca a la explotación sexual como resultado de la trata, se desvela cómo las mujeres explotadas, representadas en Sofía, viven la prostitución forzada, cómo son obligadas a base de engaños, amenazas, coacción física y abuso de poder. Para sostener este argumento, en un primer momento expongo un acercamiento a la política del cine propuesta por Jacques Rancière. Después, a partir de una secuencia de la película *Las Elegidas*, explico cuál es la política de este film. Finalmente a manera de epílogo, termino con un comentario sobre el alcance de la política de esta cinta.

Rancière básicamente construye su propuesta teórico-conceptual sobre la definición de la política a partir del mayo francés de 1968, periodo histórico donde nacen las reflexiones teóricas militantes sobre el cine y la política, de ahí también construye su concepción del cine, pero lo hace no como una con-

tinuación de estas propuestas, sino como una ruptura.

Se reconoce en las reflexiones sobre el cine y la política cierta influencia del marxismo althusseriano, sobre todo en la figura del intelectual y del obrero, donde el primero debe adoctrinar al segundo para transformarlo en una fuerza social de cambio, idea que trasladada al cine, significa que el cine debe adoctrinar al espectador para convertirlo en un activista. Es precisamente esta idea de actividad-pasividad con la que Rancière rompe teóricamente con su entonces maestro Louis Althusser. Al respecto, Javier Bassas apunta lo siguiente:

Por tanto, la posición Althusseriana que Rancière rechazó a principios de los setenta es la posición del intelectual que alecciona al obrero para que tome conciencia de clase: el intelectual bajo la figura de un sujeto activo que imprime una forma de conocimiento sobre el obrero, el cual se limita a aportar la experiencia de su trabajo entendida como materia pasiva que debe ser convenientemente informada. (Bassas, 2012, p. 149)

Es a partir de esta ruptura con el marxismo althusseriano, que Rancière construye sus ideas sobre la relación cine-política. No niega esta correlación, pero rechaza los efectos políticos militantes de los films propuestos por las reflexiones influenciadas por las ideas de Louis Althusser. Es decir, Rancière no contradice que el cine tenga un poder político, pero objeta que las pelícu-

las sean pensadas como una especie de representaciones diseñadas por un sujeto activo que imprime al cine fines de adoctrinamiento, para que el espectador pasivo las reciba y se convierta en un activista guiado y orientado por el intelectual que lo aleccionó.

Por el contrario, Jacques Rancière considera que el cine tiene un poder político en tanto que abre un espacio donde los espectadores emancipados discuten los hechos presentados por el film, lo cual representa los límites del cine y su poder político. En pocas palabras, la política del cine no deviene en acción política de manera automática, sólo propone un litigio y un cuestionamiento que el cine no puede resolver. Solución que, en todo caso, corresponde a la acción política colectiva y no al cine. En este sentido Rancière no propone una politización del cine, sino una política del cine.

Las Elegidas es una película mexicana del año 2015 y está dirigida por David Pablos, fue seleccionada por la Academia Mexicana de Ciencias y Artes Cinematográficas para representar al Cine Mexicano en la edición 2017 de los premios Goya:

Las Elegidas es también una historia dura, en este caso sobre una adolescente, interpretada por Nancy Talamantes, que es víctima de una red familiar de tráfico de mujeres. La idea de la película parte de un guión del escritor mexicano Jorge Volpi, transformado por Pablos. Este film ganó en mayo cinco premios

Ariel del cine mexicano, entre ellos a mejor película, dirección y guion (Notimex, 2016).

La trama del film esta contextualizado en la Ciudad de Tijuana y se centra en la historia de Ulises y Sofía, dos adolescentes enamorados. Él es hijo de Marcos, quien intenta introducirlo al negocio familiar de la trata de mujeres, así, lo obliga a que haga de Sofía su primera víctima, sin embargo, no sólo no lo hace, sino que se enamora de ella. Ulises confiesa a Sofía que su familia pretende que él la prostituya y la convence para que escapen, pero Marcos los descubre y envía a Sofía a una casa de citas donde la prostituye en contra de su voluntad, amenazándola con dañar a su madre y a su hermano.

Ulises le pide a su padre que no prostituya a Sofía, pero éste no acepta a menos que enamore a otra chica que ocupe el lugar de Sofía, sólo así la liberaría. En su búsqueda, Ulises orientado por su hermano Héctor, conoce a Martha con quien, en contra de su voluntad, va a poner en práctica los conocimientos de “padrote” aprendidos para engancharla y colocarla en la explotación sexual forzada. El propósito de Ulises es sacrificar a Martha para salvar a Sofía de la prostitución. *Las Elegidas* es un filme que obliga a poner atención en la manera de ver, pensar y sentir de víctimas y victimarios, nos permite un acercamiento a la realidad del mundo de la trata de mujeres con fines de explotación sexual. A través de estas miradas llenas de ho-

rror y terror, transmiten el dolor y el sufrimiento de las elegidas para la prostitución forzada, que mediante ese trabajo obligado, enriquecen a sus explotadores, quienes las cosifican y deshumanizan para sacar provecho económico de ellas.

Hay una secuencia de la película que hace vivencial el dolor de la víctima de la prostitución forzada, en ella aparece el rostro de Sofía y los de los clientes que la utilizan para tener sexo, es una puesta en escena donde predomina el juego de las miradas y semblantes de sufrimiento y placer, pertenecientes a Sofía y a seis clientes que tienen relaciones sexuales con ella. El juego de cámara centra la atención en las miradas y semblantes, la habitación donde se prostituye es blanca, ello ayuda a ver de manera alternada la mirada de Sofía y las de los clientes desnudos.

En esta secuencia el sexo no es explícito, se da fuera de campo, lo que lleva sólo a indagarlo con sonidos, además, en la cama donde se simula que hay actos sexuales aparecen un par de condones usados y fluidos. Los gemidos de Sofía poco a poco se van haciendo más dolorosos mientras que los de los clientes son de un placer exacerbado. Los sollozos de Sofía son de queja, rechazo, negación y sufrimiento, mientras que los de los hombres son de goce.

Ahora bien, ¿cuál es la política de ésta secuencia? Jacques Rancière considera que el cine es “una multiplicidad de cosas” (Rancière, 2012, p. 13) que rechaza cualquier teoría unitaria. Además,



Mujer, freejpg.com

este autor señala que:

Es un arte en la medida que es un mundo, en la medida que esos planos y efectos que se desvanecen en el instante de la proyección necesitan ser prolongados, transformados por el recuerdo y la palabra que hacen que el cine tenga consistencia como un mundo compartido más allá de la realidad material de sus proyecciones (Rancière, 2012, pp. 14-15).

Por otra parte, Rancière nos dice que la política:

En el sentido más fuerte del término, es la capacidad de cualquiera para ocuparse de los asuntos comunes. La política comienza con la capacidad de cambiar su lenguaje común y sus pequeños dolores para apropiarse del lenguaje y del dolor de los demás. Comienza con la ficción. La ficción no es lo contrario a la realidad, el vuelo de la imaginación que se inventa en un mundo de ensueño. La ficción es una forma de esculpir en la realidad, de agregarle nombres y personajes, escenas e historias que la multipli-

can y la privan de su evidencia unívoca. Es así como la colección de individuos trabajadores se convierte en el pueblo o los proletarios y el entrelazamiento de las calles se convierte en la ciudad o en el espacio público (Rancière, 2010, p. 55).

A partir de esto, ¿cómo pensar la relación entre el cine y su poder político? Rancière rechaza la creencia de que el poder político del arte signifique un efecto revolucionario, apaciguador, subversivo o revelador. Este filósofo señala que “el arte no es algo que englobe o unifique las diferentes artes sino un dispositivo de exposición y una manera de hacer visible determinadas experiencias de la creación enmarcadas en el complejo tejido de la cultura” (Palma, 2009, p. 144). Estas manifestaciones pueden ser las obras literarias, los cuadros, *collages*, fotografías, música y por supuesto las películas. Es decir, para que un objeto sea arte depende de un régimen que lo identifique o no como tal. Por tanto, el poder político de una obra tampoco puede pensarse como una propiedad dependiente de un contenido dirigido o una emoción prevista, esperada o determinada.

Por consiguiente, Jacques Rancière señala que:

El cine no presenta un mundo que otros tendrían que transformar. El cine conjuga a su manera la madurez de los hechos y el encadenamiento de las acciones, la razón de lo visible y su simple identidad consigo mismo. Es la política la que debe cons-

truir, en sus propios escenarios, la eficacia política de las formas del arte (Rancière, 2012, p. 22).

Entonces el poder político del cine se hace manifiesto como un acontecimiento que suspende las convenciones y asignaciones de géneros, temas, lenguaje y sus efectos correspondientes, en el que se abre un nuevo *sensorium* en el que es posible pensar otro reparto de las fronteras ordinarias entre forma y materia, actividad y pasividad. Es decir, la política de una película no es una cuestión de relación causa (emoción) efecto (acción), sino la apertura de un espacio de litigio sobre la asignación de cuerpos, lugares y palabras.

Entonces, ¿cuál es la política de esta secuencia? La política que emana de aquí es abrir un espacio de litigio, cuestionamiento y discusión sobre el dolor de la explotación sexual que vive Sofía. Ello con la intención de hacernos vivir el dolor de la prostitución forzada donde el cine nos desvela los mecanismos de amenazas, engaños, coacción física y psicológica, y abuso de poder mediante los cuales se sostiene esta práctica.

Así, las imágenes de esta secuencia son una insurrección que nos permite entrever un vínculo entre cine y política, donde la insurrección no es transmitirnos un sentimiento para que produzca un efecto determinado, sino una manera de ocupar la pantalla, donde se apropia de ese espacio visual para situar allí una escena que pretende redistribuir los lu-

gares. Ese espacio donde los actores llevan a cabo la puesta en escena se convierte en un espacio de manifestación de un personaje olvidado en las cuentas del gobierno, como lo es Sofía, y lo son las mujeres explotadas sexualmente en contra de su voluntad, que son finalmente a las que representa este personaje. La mirada de sufrimiento de Sofía, quien poco a poco es cosificada y pierde su condición de ser humano, nos muestra que somos iguales a ella, nos hace que nos apropiemos de su sufrimiento, no para sufrir con ella o compadecerla, sino para convertir ese hecho en palabras que imponen su escena de apariencia y malestar que cuestiona la distribución de las funciones sociales.

Rancière plantea que hay una confusión total entre lo real y la apariencia. Donde como apunta:

No es lo real lo que se disuelve en la apariencia, sino que, por el contrario, lo que se rechaza es la apariencia. La apariencia, es decir, esa realidad construida, esa realidad complementaria que hace que la 'realidad' esté perdiendo el carácter del orden necesario de las cosas, que se vuelva problemática, abierta a la discusión, a la elección, al conflicto (Rancière, 2010, pp. 56-57).

De tal suerte, la apariencia que emana de esta secuencia es política porque es una realidad construida que presupone un tipo de verdad que no es la de la mirada de dolor de Sofía, la cual no



Miedo, freejpg.com

es una verdad desnuda, ni la de un dolor que habla por sí misma, ya que para llegar a una verdad del dolor se necesita una demostración del mismo, que es el que le asigna una palabra y un argumento.

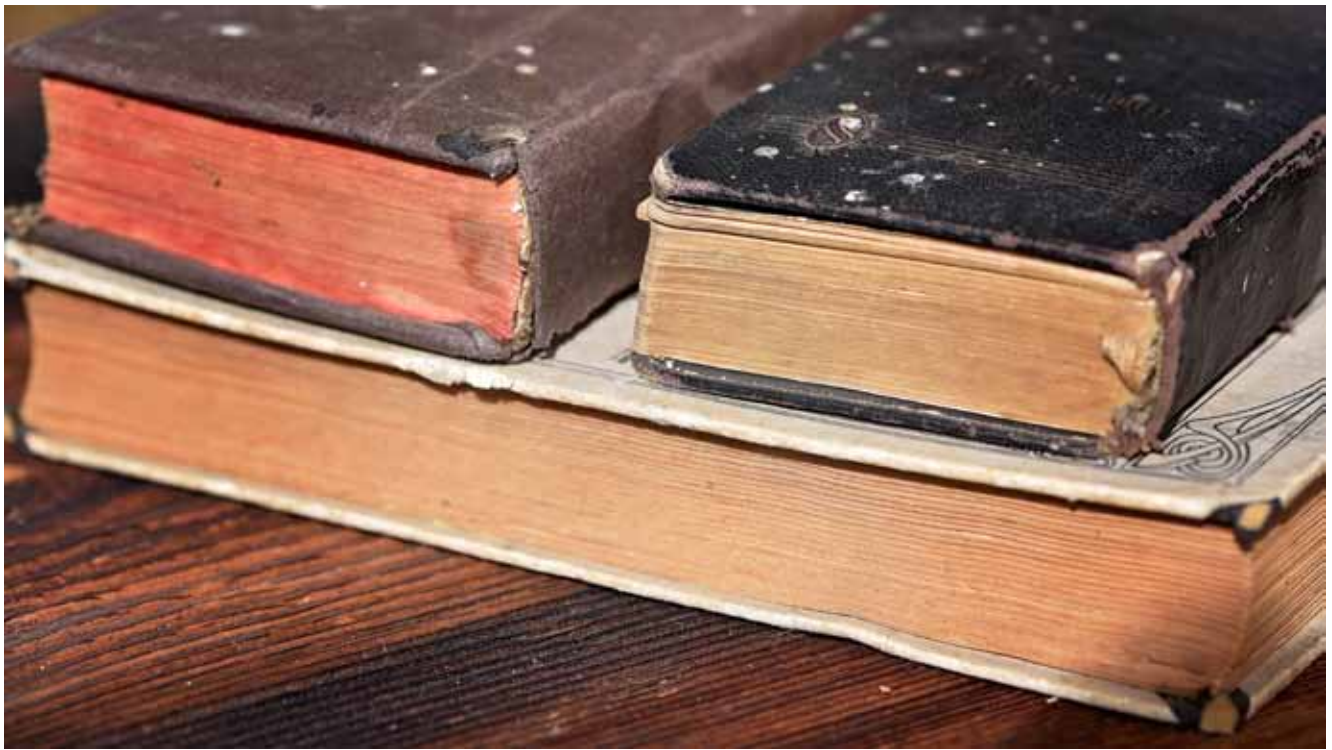
Por lo tanto, esta puesta en escena es una apariencia que construye una política del sufrimiento que hace que la mirada de Sofía se convierta en una palabra que hace que pueda ser compartida más allá del miedo y la compasión. Finalmente, no se trata de tener temor o piedad, el dolor aquí no busca que suframos con el dolor de Sofía, sino que por el contrario, pretende que nos reconozcamos en su rostro aparentemente pasmado e inexpresivo. Aquí el cine no nos dice que lo que nos muestra de otros lo tengan que cambiar, nos presenta la razón de lo que vemos en la pantalla, lo cual son los límites de lo que el cine puede hacer. Sí el cine no cambia la realidad, sino que solamente construye apariencias, entonces ¿cómo los espectadores

pueden construir los escenarios de discusión emanados de la eficacia política del arte que hace explícita una realidad dolorosa?

En fin, toda esta reflexión es el planteamiento que nos lleva a querer explorar cuál es la política de la película *Las Elegidas*. Aquí el análisis del film apoyado en el marco teórico-conceptual de la relación entre el cine y su poder político propuesto por Jacques Rancière, nos invita a explorar y explicar cómo la política de esta película abre un espacio de insurrección que nos acerca a un cuestionamiento y discusión sobre el asunto de la trata de personas con fines de explotación sexual representada en los personajes de Ulises y Sofía.

Referencias

- Acharya, A. K. (2005). Globalización y tráfico de mujeres: una lección desde México. *Migración y Desarrollo*, 42-53.
- Acharya, A. K. (2007). El mercado de las mujeres. Globalización, migración y tráfico de mujeres en México. *Trayectorias*, 9-17.
- Bassas, J. (2012). Epílogo. El cine en común. Rancière y el poder político de las imágenes. En J. Rancière, *Las distancias del cine* (págs. 143-167). España: Ellago Ensayo.
- Cacho, L. (2013). *Esclavas del poder. Un viaje al corazón de la trata sexual de niñas y mujeres en el mundo*. México: Grijalbo/Proceso.
- Notimex. (14 de septiembre de 2016). «Las elegidas» y «Desierto» van por México en Óscar y Goya. *La Jornada*.
- Pablos, D. (Dirección). (2015). *Las elegidas* [Película].
- Palma, R. J. (2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas*, 139-155.
- Rancière, J. (2010). *Momentos Políticos*. Argentina: Capital Intelectual.
- Rancière, J. (2012). *Las distancias del cine*. España: Ellago Ensayo.



Pila de libros, freejpg.com

Los libros de texto de Historia utilizados en la Escuela Normal en el siglo XIX

History textbooks used in the Normal School in the nineteenth century

Dafne Evelia Reyes Guerra

Síntesis curricular

Estudiante de Posdoctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, Celaya, Gto. Doctora en Gestión Educativa. Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE) (2014). Maestra en Educación con Especialidad en Relaciones Internacionales por el ITESM (2001). Catedrática en las Licenciaturas de Educación Preescolar, Primaria y Especial de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Resumen

En las Escuelas Normales, en particular en la de San Luis Potosí que data de 1849 (lo que la vuelve una de las más antiguas de México), se enseñaba y se aprendía en el siglo XIX la historia del país con textos seleccionados por los directivos escolares como los adecuados, tanto por su contenido como por su metodología. En este trabajo se mencionan algunos de los libros editados en la época y se analizan los temas que se estudiaban en las aulas. La forma más común para instruir a los estudiantes era mediante el catecismo, un método heredado por la Ilustración. La educación de

Recibido: 22-febrero-2017
Aprobado: 20-marzo-2017

los estudiantes normalistas actualmente sigue considerando a la Historia como ciencia indispensable que contribuye a la formación integral del ser humano.

Palabras clave: Historia, libros de texto, contenidos, profesores.

Abstract

In the Normal Schools, in particular, that of San Luis Potosí, dating from 1849, which makes it one of the oldest in Mexico, the History of the Country was taught and learned in the 19th century with texts selected by the School leaders as appropriate, both in terms of content and methodology. In this work some of the books published at the time are mentioned and the subjects that were studied in the classrooms are analyzed. The most common way to instruct students was through catechism, a method inherited by the Enlightenment. The education of normal students nowadays continues to consider History as an indispensable science that contributes to the integral formation of the human being.

Keywords: History, textbooks, content, teachers.



El Acervo Antiguo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí contiene diversos títulos que se han usado a través del tiempo en la Institución, pero también alberga textos que han sido donados por alumnos, exalumnos, profesores y público en general, para hacer crecer este conjunto de libros añejos que nos permiten acceder al conocimiento de diferentes disciplinas.

En la historia de la educación pública en México tienen un lugar especial las Escuelas Normales, entre ellas, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí fundada hace 168 años, lo que la hace una de las más antiguas del país.

A lo largo del tiempo los planes y programas de estudio han cambiado, adaptándose a las condiciones y necesidades de la sociedad de su tiempo, así, desde 1863, en el Reglamento para las Escuelas de Instrucción Primaria del Estado de San Luis Potosí, se mencionan las cuatro clasificaciones en que se dividía a los docentes y que para obtener el título de profesor y profesora de primer orden se deberían tener nociones de historia del país.

Hasta fines del siglo XVIII y principios del XIX la historia humana conservó el carácter narrativo que le dio Heródoto (vivió entre el 484 y el 425 a. C.) o la tendencia pragmática representada por Tucídides (460-395 a.C.) (Aguayo, 1924, p. 445).

Rébsamen (1904) afirma que a finales del siglo XVIII encontramos a la historia como rama especial de enseñanza, al inicio del siglo XX esta asignatura aparece en los programas de todos los países avanzados. El estudio de la historia atiende a los fines formal e ideal de la enseñanza activando la memoria, la imaginación, el juicio y el razonamiento. Provoca en el niño sentimientos de verdad, justicia y belleza, inculcándole el amor a la patria y a la humanidad. Tiene el objeto de mejorar la voluntad y de contribuir a la formación del carácter.

Entre los medios auxiliares de la historia que permiten su enseñanza se encuentran los retratos de personajes, reproducciones de cuadros históricos, mapas, armas, instrumentos o artefactos, reproducciones heliográficas, fotografías, excursiones, colecciones de fuentes históricas, vistas cinematográficas, dramatizaciones, visitas a monumentos o a lugares históricos, etc. (Aguayo, 1924).

Pluckrose (2002, pp. 15-17) sostiene que “la historia hace comentarios sobre valores y actitudes y, al hacerlo, es portadora de un mensaje... la historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos en el pasado... el historiador debe preocuparse por qué las cosas fueron como fueron”.

El estudio de la historia atiende a los fines formal e ideal de la enseñanza activando la memoria, la imaginación, el juicio y el razonamiento. Provoca en el niño sentimientos de verdad, justicia y belleza, inculcándole el amor a la patria y a la humanidad. Tiene el objeto de mejorar la voluntad y de contribuir a la formación del carácter

Entre los autores que se debían utilizar para el estudio de la *Historia de México* en la Escuela Normal de San Luis Potosí estaba José María Roa Bárcena (1862) para los estudiantes, y para los maestros del *Catecismo Constitucional de Pizarro* (1861). Como se puede observar, eran textos muy actuales para la época en la que se estudiaban en la Escuela Normal, eran publicados en México. En ese tiempo, era frecuente encontrar libros que utilizaban para la enseñanza el catecismo, el cual se refiere al estudio mediante preguntas y respuestas, heredado por la Ilustración.

Arredondo (s.f.) menciona que “el concepto catecismo, proviene del latín *catechismus*, que significa instruir, que a su vez proviene del griego *katechismo*, que puede traducirse como compendio sobre alguna rama del conocimiento y de *katecheo*, que de manera más específica significa instruir a través de un sistema de preguntas y respuestas. En su acepción castellana se aplica a un texto que en forma de preguntas y respuestas



Libro antiguo, freegpj.com

contiene la exposición sucinta sobre algún tema”.

El libro de texto de Roa Bárcena se divide en cuatro partes. En la primera, se estudian nociones generales de Astronomía y Geografía del país a detalle; la segunda, se trata de la Historia de México antes de la fundación de la ciudad por los aztecas hasta la conquista de los españoles en 1521; el tercer apartado, resume los acontecimientos más importantes del dominio español hasta la consumación de la Independencia de México en 1821; finalmente, la última parte, anota una breve reseña de México de 1821 hasta 1850. Asimismo, el autor menciona a los historiadores en los que fundamenta su trabajo: Clavijero, Prescott, el Padre Cavo, Bustamante, Zavala, Dr. Mora y Alamán.

Otro *Catecismo de Historia y cronología mexicana: escrito para las escuelas primarias* fue el de Banda (1878) comienza su publicación con la definición de la Historia, las ciencias auxiliares que

requiere y las divisiones que pueden hacerse de la misma. Introduce en el documento un compendio de Geografía universal, comenzando con Geografía matemática, Geografía física o natural, Geografía política o descriptiva. Destaca lecciones de América, Europa, Asia y África.

El *Compendio de la Historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción primaria* de Antonio García Cubas (1890) señala en la página 5 que “la Geografía y la Cronología, dijo el filósofo inglés Bacon, son *los ojos de la Historia*”. Señala la importancia de la cronología matemática que da de forma absoluta las divisiones naturales del tiempo, derivadas del movimiento de los astros y de los prodigios celestes.

Puntualiza, mediante el uso de definiciones, conceptos inherentes a los estudios históricos, menciona que la Historia de México se divide en tres grandes periodos: antigua, dominación española y el México Independiente.

Altamira (1895) en su libro *La enseñanza de la Historia*, texto de origen español, expone el método tradicional utilizado por los profesores, critica el uso de las conferencias y la obligación de los estudiantes de realizar apuntes durante toda la clase y también reprocha el aprendizaje memorístico. Anota que los libros que se estudiaban eran efímeros, pues los nuevos descubrimientos los vuelven atrasados como sucede, por ejemplo, con la historia de Grecia.

En México en el siglo XIX se buscaba, como uno de los objetivos primordiales, que mediante la enseñanza de la Historia y la Geografía se inculcara el amor patrio y la identidad nacional.



Libro antiguo, freegpj.com

Como se puede observar, los contenidos que se encontraban en estos textos de Historia de México tocaban los mismos temas y los conocimientos que se debían aprender eran vastos. La interdisciplinariedad se encontraba presente, en la Geografía, las Matemáticas y la Astronomía, y ya se destacaban nuevas formas de enseñar.

En México en el siglo XIX se buscaba, como uno de los objetivos primordiales, que mediante la enseñanza de la Historia y la Geografía se inculcara el amor patrio y la identidad nacional.

Actualmente, en los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (2012) en México, se encuentran los cursos *Historia de la Educación en México*, en el primer semestre; *Educación Histórica en el Aula*, en el tercero; y *Educación Histórica en Diversos Contextos* en el cuarto (SEP, 2012).

La enseñanza y el aprendizaje de la historia es un conocimiento indispensable que deben tener los docentes en

formación, en el cual se capacitan para saber la forma de transmitirlo de manera atractiva y con sentido para los niños en nuestro país, contrario al método del catecismo, memorístico por excelencia, el cual dejaba a un lado la reflexión y el razonamiento.

Referencias

- Aguayo, A.M. (1924). *Pedagogía*. Habana: Editorial Cultural.
- Altamira, R. (1895). *La enseñanza de la Historia*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020024959/1020024959.html>.
- Arredondo, M. (s.f.). *El Catecismo de Ripalda*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_1.htm

-
- Banda, L. (1878). *Catecismo de Historia y cronología mexicana: escrito para las escuelas primarias*. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080017499/1080017499.html>.
- García, A. (1890). *Compendio de la Historia de México y de su civilización para uso de los establecimientos de instrucción primaria*. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080024110/1080024110.html>.
- Pizarro, N. (1861). *Catecismo político constitucional*. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1020109306/1020109306.PDF>.
- Pluckrose, H. (2002) *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (4a. Ed.). España: Ediciones Morata.
- Rébsamen, E. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022604/1080022604.html>.
- Roa, J. (1862). *Catecismo elemental de la Historia de México desde su fundación hasta mediados de siglo XIX*. Recuperado de: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080017520/1080017520.html>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular.



Archivo fotográfico del CCH



Archivo fotográfico del CCH

La caricatura como fuente en el estudio de la historia

The cartoon as a source in the study of history

Mauricio César Ramírez Sánchez

Síntesis curricular

Doctor en Historia del Arte por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Autor de diferentes artículos en medios nacionales e internacionales; último libro publicado *Elvira Gascón, la línea de una artista en el exilio*, con sello de El Colegio de México. Profesor de la Licenciatura de Diseño y Comunicación Visual a Distancia de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Recibido: 1-marzo-2017

Aprobado: 23-marzo-2017

Resumen

La importancia que ha tenido la práctica de la caricatura política en México, desde el siglo XIX, hace posible utilizarla como una fuente en el estudio de diferentes etapas históricas; a través de ésta, podemos entender las posiciones de los personajes que han participado en ellas. Por tanto, la caricatura puede servir para explicar diferentes acontecimientos y personajes que han permanecido en el olvido o al margen de la historia.

Palabras clave: caricatura, historia, fuente, función social, explicar, estudio.

Abstract

The importance of the practice of political caricature in Mexico, since the nineteenth century, can lead to its use as a source in the study of different historical stages. Through this we can understand the positions of the characters, who have participated in them. Therefore, caricature can serve to explain different events and characters that have remained in oblivion or margin of the history.

Keywords: caricature, history, source, social function, explain, study.



Dentro de la variante de imágenes producidas por el hombre está la caricatura que, por su reciente aceptación en el arte, falta mucho por estudiar e incluso hacer su historia completa, a pesar que puede tomarse como fuente para explicar momentos de la historia de la humanidad. Así:

Una de las manifestaciones más fértiles del humor político ha sido la caricatura; espacio de enconados enfrentamientos ideológicos, de representaciones satíricas de la vida política, foro de desacralización de los poderes mundanos y ultraterrenos, escenario de críticas y de aspiraciones sociales. (Torre, 2010, p. 14).

Por tanto, una investigación apoyada en ella resulta complicada pero no imposible, pues, al igual que otras fuentes documentales, puede apoyarse en el contexto en que se originó para explicar un problema.

El estudiar u ocuparse de algo siempre provoca la pregunta ¿por qué?, lo cual sugiere que para que algo merezca nuestra atención debe ser importante, “la caricatura, cuando patentiza nuestras protestas desempeña una función social de un poder y una eficacia de acción ilimitados” (Pruneda, 1958, p. 12). Por lo tanto, la caricatura se liga a la denuncia, que se hace en contra de un poder, gobernante,

o algo con lo que no se está de acuerdo. Ésta puede tener su contraataque en otra caricatura, así, también puede ser de defensa. Aunque no pertenece exclusivamente a un sector, sí es más utilizada por los grupos oprimidos. Es un arte en el que se manifiestan diversos problemas, pero también suele servir para ocultarlos, pues puede ser usada para dirigir la atención de una sociedad hacia los intereses de la clase que detenta el poder.

Para comprender mejor su importancia es necesario entender su definición, para Salvador Pruneda, es la “expresión plástica acerca de personas, ideas o situaciones, que se realizan mediante la escultura, la pintura o el dibujo, con el propósito, unas veces de ridiculizarlas y otras, de hacer énfasis en lo grotesco, irónico o divertido de los rasgos de una fisonomía, una figura o una escena peculiar” (Pruneda, 1958, p. 11). Por tanto, no se expresa sólo por el dibujo, como suele pensarse comúnmente. Incluso en la literatura se encuentra presente a través de lo satírico y lo burlesco. Sin embargo, ha sido por medio

Los caricaturistas deforman lo que ven, poniendo especial atención en los personajes públicos –preferentemente políticos–, pues una caricatura tiene mejor resultado cuando el representado desarrolla un papel importante u ocupa un puesto público



Archivo fotográfico del CCH

del dibujo que la caricatura ha tenido mayor difusión, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, en que se volvió un elemento indispensable de las publicaciones políticas. En ocasiones, sorteando los problemas de analfabetismo que puede tener la población en que se desarrolla el acontecimiento que da origen a la imagen.

Si la caricatura ha ejercido mejor su función social, la denuncia a través del dibujo, se debe a que es más fácil de distribuir y adquirir, en comparación con la pintura, escultura y literatura, que en ocasiones llegan a ser obras únicas. La caricatura fue y es reproducida a un costo más bajo y que el material utilizado sea de menor calidad ha permitido que llegue a un público más amplio.

Los caricaturistas deforman lo que ven, poniendo especial atención en los personajes públicos –preferentemente políticos–, pues una caricatura tiene me-



Archivo fotográfico del CCH

mejor resultado cuando el representado desarrolla un papel importante u ocupa un puesto público. Sobre ello Rafael Barajas, dice:

Observamos a un político a través del lente del caricaturista. Veremos cómo le crece la nariz, cómo se le acortan las piernas y cómo a la vez que se le disminuye la moral, se le achica el cerebro. En fin, nuestro sujeto queda tan deforme que lo podemos reconocer porque sólo después de estas transformaciones el político es idéntico a sí mismo (Barajas, 1987, p. 11)

Se entiende que el caricaturista no inventa nada, sólo exagera lo que ve para llamar la atención sobre puntos específicos, a lo que agrega su propia opinión. Así, el caricaturista, por medio de la burla y la deformación trata de diferenciar a los personajes públicos, al dotarlos de una identidad propia. De igual forma la caricatura suele estar acompañada, o

mejor dicho, representa una crítica que en ocasiones es ocultada por el chiste.

Lo anterior lleva a otro punto interesante: la relación de la caricatura con el modelo, con lo que establece una diferencia con la pintura; pues mientras la caricatura deforma los rasgos físicos de una persona o situación, no puede separarse del modelo o de los modelos. En cambio, el pintor aún copiando el modelo o deformándolo sí puede olvidarse de él, buscando colocar su obra en un mundo aparte o propio, que trata de desentrañar el observador.

Al respecto Samuel Ramos opina que “el pintor parte también de un ser o hecho real; pero en cuanto está concluida la obra, ésta proclama su independencia y se erige en valor autónomo. El caricaturista no puede apartarse del modelo, su deformación tiene que acentuar el parecido, deforma para aproximarse más a cierta realidad” (Ramos, 1926, p.8). Con dicha opinión no se puede estar de acuerdo, pues la independencia no siempre ocurre y en ocasiones el pintor permanece fiel al modelo.

A través de la caricatura puede hacerse el análisis de un problema, aunque no debe olvidarse que en ésta siempre hay una opinión que la encierra en su propio presente, del cual no puede ser separada, con ello adquiere un carácter fotográfico. Es decir, la caricatura representa un momento en particular, con lo que “tiene la instantaneidad de lo presente puro, mientras que la existencia de las obras pictóricas corre la suerte de

La caricatura también emite una opinión, lo cual demuestra que no es imparcial y por lo mismo provoca una reacción en la población, que se presenta de dos formas: si la caricatura es aceptada se da la aprobación por medio de la risa; en cambio, si es rechazada, no habrá risa



Archivo fotográfico del CCH

una determinada sensibilidad humana, por lo común duradera” (Ramos, 1926, p.9).

Con ello la caricatura representa un momento, como la fotografía y, al igual que ella, debe ser rescatada como fuente en el estudio de la historia. Así, el acontecimiento que refleja no puede volver a repetirse, lo cual hace posible que se le puedan atribuir fechas aproximadas, siempre que se entienda lo que está representando.

Ahondando en la idea de que la caricatura tiene un carácter fotográfico, debe recordarse que la fotografía provocó un gran impacto en la sociedad del siglo XIX, pues era capaz de captar un momento y retenerlo en una imagen. En un principio fue utilizada para retratos individuales y paisajes, pero pronto se le dio una utilidad más práctica, pues de los retratos individuales se pasa a los colectivos y, al mismo tiempo, “se convierte en un poderoso medio de propaganda y manipulación. El mundo en imágenes funciona de acuerdo con los intereses de quienes son los propietarios

de la prensa: la industria, la finanza y el gobierno” (Freud, 1976, p.96). Así, la fotografía emite una opinión con la cual se puede moldear una idea o influir en el comportamiento de la gente. En cuanto a la caricatura ésta es fotográfica desde que capta un momento de un hecho determinado, al que se agrega el punto de vista del caricaturista. A ello debe agregarse que en los momentos de inestabilidad política, lo primeros afectados son los medios de comunicación. Con ello, la prensa debe sortear infinidad de problemas para mantenerse en circulación, por lo que en ocasiones el número de caricaturas que salen a la luz son mínimas, pero decisivas para entender el contexto en que se desarrollan.

La caricatura también emite una opinión, lo cual demuestra que no es imparcial y por lo mismo provoca una reacción en la población, que se presenta de dos formas: si la caricatura es aceptada se da la aprobación por medio



Archivo fotográfico del CCH

“la caricatura se inscribe en el marco de los lenguajes visuales [...] Desde su nacimiento y hasta nuestros días, la caricatura ha sido un espacio de expresión crítica, desde una doble perspectiva: la de la creación individual, la voz del caricaturista, y la colectiva, en la medida en que puede expresar el sentir de un grupo e incidir sobre otros”

de la risa; en cambio, si es rechazada, no habrá risa. Lo anterior ocurre siempre y cuando los observadores estén relacionados con lo que está representando la caricatura, pues alguien ajeno al problema puede encontrarla divertida pero es difícil que llegue a comprender el sentido que lleva implícito.

Cabe decir, que la risa representa más que la simple manifestación de un sentimiento de alegría. Lo que llevó a Charles Baudelaire a señalar que ésta tenía una idea de superioridad (Baudelaire, 1988, p.23). Es decir, por un momento el que ríe es más poderoso que el gobernante. Incluso el caricaturista, al desarrollar su trabajo, goza de dicho poder; pues, tiene al gobernante en sus manos y puede hacer de él lo que quiera.

El acontecimiento o hecho histórico es mejor comprendido si se conoce o se toma en cuenta lo que representa, pues a partir de ello puede entenderse en qué sentido se está dando la defor-

mación e incluso la posición que está tomando el artista. Con lo anterior se pone de manifiesto la dualidad de la caricatura, pues siempre habrá dibujo e idea. De esta manera, “la caricatura se inscribe en el marco de los lenguajes visuales [...] Desde su nacimiento y hasta nuestros días, la caricatura ha sido un espacio de expresión crítica, desde una doble perspectiva: la de la creación individual, la voz del caricaturista, y la colectiva, en la medida en que puede expresar el sentir de un grupo e incidir sobre otros” (Gantús, 2009, p.26).

Dicha dualidad ha cumplido un papel importante en aquellos pueblos que han sufrido intervenciones, dictaduras, etcétera, pues la mejor manera de llegar a la población ha sido por medio de la prensa de oposición, sobre todo a aquellos sectores que son más afectados por la problemática que la prensa denuncia.

Por tanto, vuelve a hacerse evidente que hay mucho que aprender de estos dibujos que guardan la historia de una nación, que a veces no se encuentra escrita, pues:

Como las caricaturas políticas tratan de la Historia, las narraciones contenidas en ellas son con frecuencia laberínticas y están llenas de enigmas. Estamos ante historias difíciles de leer. ¿Qué suceso está relatando en esa caricatura? ¿Qué reacciones provocó? ¿Quiénes son los personajes caricaturizados? Estas estampas fueron en su tiempo muy legibles y estaban hechas para que el lector común las comprendiera; sin embargo, los años han sumido en el olvido algunos personajes que fueron claves en su época (Monsiváis, 1987).

Como tal, se hace aún más necesario su estudio para rescatar del olvido general este tesoro, que puede ofrecer una visión diferente de algunos pasajes de la historia de nuestro país. Por ello, al utilizarla como fuente en el estudio de la historia, y no como una mera ilustración, se estará en posibilidad de ofrecer nuevas lecturas sobre nuestra propia historia.

Referencias

- Audiffred, A. (2014). *Andrés Audiffred y su México: caricatura costumbrista mexicana del siglo XX*. México: Museo del Estanquillo.
- Barajas, R. (1987). Un país que no conoce su rostro está condenado a la caricatura. En Monsiváis, C. *Aire de familia*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Museo de Arte Moderno.
- Baudelaire, C. (1988). *Lo cómico y la caricatura*. Madrid: Visor.
- Freud, G. (1976). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gantus, F. (2009). *Caricatura y poder político: crítica, censura y represión en la Ciudad de México, 1876-1888*. México: El Colegio de México.
- Monsiváis, C. (1987). *Aire de familia*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Museo de Arte Moderno.
- Pruneda, S. (1958). *La caricatura como arma política*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Ramos, S. (1926). La caricatura. *Forma*, 1(1).
- Torre, A. (2010). Caricatura política, gráfica e imaginario social: el bestiario anticlerical en la tradición radical mexicana (1867-1911). En *De la mofa a la educación sentimental: caricatura, fotografía y cine*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.





Archivo fotográfico del CCH

Diálogo entre investigadores y estudiantes de bachillerato

*Dialogue between researchers
and high school students*

Tania Ortiz Galicia

Como parte del curso Teoría de la Historia II que imparto en el CCH Vallejo, y con el propósito de familiarizar a los estudiantes con las formas que en la actualidad ha adquirido el discurso historiográfico, les propuse realizar un trabajo de análisis de las obras de historiadores mexicanos en activo del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM.

Los alumnos eligieron al investigador cuyo trabajo les pareció más significativo, así como la obra particular que leerían y analizarían a lo largo del semestre. Además de la lectura de la obra en cuestión, se buscó la posibilidad de que, para complementar su trabajo, tuvieran la experiencia de conocer y entrevistar al investigador que habían elegido.

Tanto la directora del Instituto, la Dra. Ana Carolina Ibarra, como los diversos investigadores involucrados en el proceso, manifestaron un gran entusiasmo con el proyecto y disposición para recibir a los estudiantes y charlar sobre su obra. No todas las entrevistas lograron concretarse por diversas razones, pero aquéllas que sí se efectuaron resultaron ser un medio extraordinario para promover entre los estudiantes la motivación por el aprendizaje.

Los estudiantes, en algunos casos de manera individual, en otros colectiva, realizaron el guión con las preguntas que proponían hacer al investigador, las cuales debían apuntar a nutrir su comprensión de las formas en que los historiadores contemporáneos en México están acercándose al pasado en el proceso de construcción de conocimiento histórico.

Estas entrevistas son publicadas en la revista *HistoriAgenda* para dar a conocer el trabajo y el esfuerzo realizado por los estudiantes, así como para contribuir al conocimiento de las posturas de los investigadores mexicanos en torno a la historia, quienes accedieron gustosamente a entablar un diálogo con los estudiantes del bachillerato.



Archivo fotográfico del CCH

El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia

Entrevista a la Dra. Ana Carolina Ibarra ¹



Archivo fotográfico del CCH

The clergy of New Spain during independence process

Interview with Dr. Ana Carolina Ibarra

Nataly Guerrero Chávez ²

Nataly Guerrero: Buenas tardes doctora, he venido para entrevistarla sobre su libro *El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia*. Me gustaría iniciar preguntando ¿qué la llevó a dedicarse a la historia, específicamente a la época colonial, que abarca este libro?

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM.

² Guion y entrevista realizados por Nataly Guerrero Chávez, alumna del CCH Vallejo, como parte de un proyecto del curso de Teoría de la Historia, a cargo de la profesora Tania Ortiz Galicia, sobre el libro *El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia* (México, IIH-UNAM, 2010).

Carolina Ibarra: En realidad yo me dedico al periodo de Independencia, al que tradicionalmente la historiografía ha hecho una caja cerrada entre 1810 y 1821, pero para comprender el periodo de Independencia, así como lo que vino después, es necesario estudiar la Colonia. Esto se debe a que el periodo de independencia está inserto en un lapso mucho más grande que el establecido por la periodización tradicional, yo diría que éste abarcaría por lo menos entre 1750 y 1850, periodo del cual la Independencia sería uno de los grandes hitos. Así es como hay que verlo, de otra manera resulta muy difícil su comprensión. Yo abagué siempre, como hizo con toda claridad Brian Hamnett en su libro *Raíces de la insurgencia*, por la defensa de esta historia de mayor espectro, pues generalmente estaban separados los Colonialistas, de quienes estudiábamos la Independencia, o de los que estudiaban la República Liberal. Sin embargo, ahora me ha dado por acercarme a la otra cara de la moneda. Hace unos días estaba en Perú, estudiando temas de organización y administración territorial, y había entre los estudiosos la idea de que se podía contrastar el periodo de la Colonia con el periodo del Imperio y luego de la República Federal, prescindiendo del periodo de la Independencia. Es por ello que ahora estoy tratando de defender la idea de que si no se entienden también las modificaciones y los trastornos del periodo de la Independencia, no resulta inteligible lo que viene después. Es un

trocito de ese largo periodo, pero resulta fundamental para llevar a cabo la revisión de un continuo.

N.G.: ¿Se considera usted perteneciente a alguna corriente historiográfica?

C.I.: No, porque soy bastante ecléctica y debo decir, ahora que se cumplen cien años de su nacimiento, mi maestro Don Ernesto de la Torre Villar fue un hombre extraordinariamente abierto, que logró conciliar en su momento distintas tradiciones historiográficas, desde la tradición de una historiografía muy puntual, muy cuidadosa, de datos, hasta las corrientes en su momento formativo, corrientes que venían de los exiliados españoles. Y eso me mostró que el maestro de la Torre estuvo siempre muy abierto. Cuando vinieron tiempos posteriores, él siempre estuvo escuchando cuáles eran las metodologías de países lejanos y creo que me heredó, entre otras cosas, tener una disposición a ver qué se está generando en cuestiones nuevas, la interdisciplina, la discusión con algunas otras disciplinas; siento que he abrevado de muchas fuentes, y esto sería lo que me define, y siento que quizá por eso fui tan compatible con el maestro de la Torre, que fue un hombre formado en distintas tradiciones.

N.G.: Quiero hacerle una pregunta que hemos estado trabajando todo el semestre en clase, ¿considera que la historia es una ciencia?

C.I.: No en el sentido científico positivista experimental, porque uno no



Archivo fotográfico CCH

puede reproducir un método científico con los procesos históricos. Hoy en día, justamente dentro de las novedades, está el asunto del azar, aunque creo que la ciencia ya también toma en cuenta estos factores. Creo que es una disciplina con sus normas, una disciplina rigurosa, con un método, que hay que trabajar con rigor, pero no creo que pueda compararse con la ciencia. Lo que sí puedo decir, es que el no concebirla como ciencia no hace que se convierta en literatura enteramente, y en algo en donde lo subjetivo prevalece, por más que hay grandes literatos que estudian historia, como Marguerite Yourcenar, que reproduce literariamente algo que tiene un gran fundamento histórico. Lo cual es admirable, entonces tampoco juzgo a mal de ninguna manera lo que producen casi

como un trabajo histórico algunos literatos o artistas de distintos campos.

N.G.: Con respecto a su libro, al principio usted menciona que es una recopilación de varios artículos, ¿cuándo escribió estos artículos lo hizo con el propósito expreso de en algún momento publicarlos como un libro?

C.I.: No, en realidad no, porque los artículos van surgiendo en el camino, a veces para dar respuesta a peticiones particulares, como la publicación de un *Dossier*, otros con motivo de bicentenarios; en fin, surgen para ir a dar a distintos lugares. En ese momento me pareció muy útil reunir estos artículos para el Bicentenario, tanto porque no había facilidad para adquirir algunos de ellos, como porque era el momento en que teníamos mayor demanda de la gente de oír un poco más acerca de estos temas, y esta recopilación era ponerlos a su alcance y agruparlos todos los que tienen una misma lógica y un mismo sentido. El hecho de hacer un buen artículo lleva su tiempo, y volverlo a repetir en otras palabras puede ser ocioso; entonces es una manera práctica de poner al alcance cosas que uno produce con un mismo tipo de preocupación.

N.G.: ¿Y qué tipo de fuentes le brindaron más información para poder escribir este libro?

C.I.: Trabajé con fuentes diversas, entre ellas por ejemplo las Actas del Cabildo Catedral, que hasta ese momento no habían sido ampliamente explotadas debido a que muchas Actas de Cabildo



Archivo fotográfico CCH

estaban guardadas en las iglesias y los archivos no estaban ordenados, y en ese periodo Oscar Mazín y otros historiadores empezaron a incursionar en los archivos Catedralicios. Hubo pues trabajo en las actas de las catedrales, que igual que las actas de cualquier cosa, son una referencia que nos da una cierta secuencia, aunque no nos da toda la información. En lo que se refiere al discurso del clero, hay muchísima producción de sermones, piezas retóricas, etcétera, que brindan mucha información. Junto con Brian Connaughton y Carlos Herrejón, entre otros, utilizamos ese tipo de fuentes y empezamos a ver además cuán importantes podían ser las fuentes de orden religioso para explicar temas civiles, de recursos económicos o de asuntos del diezmo. Fue un momento en que esas fuentes empezaron a usarse en ese sentido. Yo personalmente creo ahora que hay mucha más riqueza en esas fuentes

eclesiásticas para estudiar otros temas, como aquellos de carácter social, de vacunación, enfermedades, entre otros. La parroquia es una estructura territorial organizativa que sigue vigente hasta fines de la Independencia, y era el espacio donde se hacían las primeras elecciones. Entonces, las parroquias son jurisdicciones muy útiles para acercarse a fenómenos de diversa índole, de manera que ahora la gente está viendo que estas fuentes tradicionalmente vistas como eclesiásticas pueden explicar muchas cuestiones más.

N.G.: Por otro lado, relacionando con temas de la actualidad, hemos visto que a lo largo de los años se ha tratado de separar la Iglesia del Estado y ahora se ve un nuevo acercamiento, ¿con qué finalidad cree usted que se esté dando ese nuevo acercamiento?

C.I.: En el trabajo que hemos comentado estoy tratando de comprender la mentalidad, el pensamiento y la ideología de nuestros curas, muy locales, muy imbuidos de sus propias inquietudes en el periodo colonial. La pregunta que planteas sale de los límites impuestos en mi libro, y para responderla hay que tomar en cuenta no el carácter local, particular, sino la Iglesia como institución, una institución fuerte, estructurada, con mucha presencia y con mucha fuerza. El enfrentamiento con la Iglesia se dará principalmente en el siglo XIX con los Estados nacientes que le disputan a la iglesia un gran poder. Y una vez pasado el periodo del laicismo, la Iglesia



Archivo fotográfico del CCH

sigue con una gran presencia, de manera que hay que dialogar con ella en otros términos, pues las sociedades han mostrado su vocación laica, impuesta en algunos casos ya secularmente.

N.G.: Ya para finalizar, después de ver el poder que tuvo la iglesia a lo largo de tantos años, ¿cuáles considera que fueron los principales factores para que la iglesia católica se encuentre en decadencia y que tenga menos seguidores?

C.I.: Y quizá también menos vocaciones. Yo creo que algo que uno debe tener en la mente como historiador es la cantidad de cambios que se van dando en el tiempo. Si algo aportan el conjunto

de artículos de mi libro es que la Iglesia no es una cosa monolítica ni la religiosidad tampoco. En mis trabajos de investigación, se ve claro cómo existen en ese periodo discusiones muy intensas entre el clero de la época que derivaban hacia mil caminos. Así, lo primero es no ver a la Iglesia como institución monolítica y mucho menos a lo largo del tiempo; la Iglesia ha sido y es una institución que ha sufrido constantes cambios. En el periodo colonial, por ejemplo, se trataba

de un mundo en el cual una de las principales ocupaciones era irse de cura, de sacerdote, para aprender, estudiar, leer, tener influencia y poder tener ascendiente sobre la gente; era uno de los grandes caminos. Hoy en día las cosas han cambiado, en la actualidad tenemos una infinidad de caminos para salir adelante, y la religión se ha confinado más a un asunto interno, de devoción, cumplimiento y creencia, no necesariamente deriva en una profesión, en un trabajo, en una posibilidad de hacerse un futuro como en aquellos tiempos.

N.G.: Muchas gracias por su tiempo y disponibilidad para esta entrevista.



Archivo fotográfico CCH

Teoría de la historia e historiografía

Entrevista con el Dr. José Enrique Covarrubias Velasco ¹

History theory and historiography
Interview with Dr. José Enrique Covarrubias Velasco

Jorge Iván Piña Salazar ²

Jorge Iván: ¿Qué podría decirnos, en términos generales, sobre su libro *La moneda de cobre en México*?

Dr. Enrique Covarrubias: Bueno, ese libro fue publicado hacia el final del milenio, es decir, ya hace cosa de 15 años o poco más. Es resultado de una investigación que hice para mi tesis de maestría en la Facultad de Filosofía y Letras, para mí fue estudiar un tema muy interesante del que ya tenía noticias desde que era estudiante de la licenciatura en Historia en la Facultad. Ya desde entonces me había interesado mucho el siglo XIX y había leído algunos textos, ya fueran historias escritas por contemporáneos o bien, por ejemplo, también alguna historia económica.

¹ Investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM.

² Guion y entrevista realizados por Jorge Iván Piña Salazar, alumno del CCH Vallejo, como parte de un proyecto del curso de Teoría de la Historia, a cargo de la profesora Tania Ortiz Galicia, sobre el libro *La moneda de cobre en México 1760-1842. Un problema administrativo* (México, IIH-UNAM/Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora, 2000).

Al respecto, había yo leído que se había dado un fuerte problema con la moneda de cobre en la primera década del siglo XIX, y desde que yo era estudiante de licenciatura había pensado que eventualmente algún día me interesaría estudiar esa situación, tratar un poco de desentrañar qué es lo que había pasado, qué había llevado a toda esa serie de problemas de los cuales yo leía tanto en fuentes contemporáneas, es decir, textos escritos en el siglo XIX, como en algunas fuentes de historia económica; pero textos de historia económica eran muy pocos los que hablaban del problema de la moneda de cobre. Entonces, tanto a raíz de que personalmente me intrigaba mucho saber qué es lo que había pasado y cuáles eran las causas de toda esa problemática, así como por los pocos estudios actuales que existían sobre el problema, me surgió la idea de que podría ser en un momento dado un buen tema de investigación.

J.I.: Según lo que me está diciendo, ¿considera que todavía conserva la postura que tenía cuando escribió ese libro o cree usted que ésta ha cambiado?

E.C.: Sí, yo diría que en lo fundamental sí, porque a mí lo que me interesó mostrar en ese libro era la dimensión administrativa del problema de la moneda de cobre. La mayoría de los escritos que se han hecho recientemente sobre esta problemática de la moneda de cobre, y también sobre asuntos de la moneda en general, han sido hechos desde la perspectiva de la historia económica. Ha

sido, pues, una postura muy econométrica, es decir, en la cual los historiadores recurren mucho a series, catálogos estadísticos, etcétera, y también muchas veces a teorías actuales sobre la moneda, de manera que no les ha interesado mucho esta dimensión administrativa que yo quise poner de relieve en mi libro. Ahora, quizás, algunas cosas yo las escribiría de otra manera, o las analizaría de forma distinta; pero, *grosso modo*, creo que lo que pensaba sobre la importancia de estudiar la dimensión administrativa del problema lo considero todavía válido.

J.I.: ¿Considera usted entonces que leer este libro nos puede revelar algo sobre su postura frente a la historia, frente al pasado?

E.C.: Sí, creo que sí sigue reflejando una interrogante que yo continuamente le he hecho a la historia del siglo XIX en México y que se refiere a preguntarse por qué no se logra poner en pie, o como ahora se suele decir, “construir” un Estado eficiente a raíz de la Independencia, porque algo que continuamente es mencionado en mi libro es el hecho de que no existe una verdadera soberanía monetaria por parte del Estado. Entonces sí, esa es una pregunta que todavía en otras investigaciones alejadas de esa temática me sigo haciendo, es decir, es una interrogante sobre por qué hubo tantos problemas para poner en pie un Estado.

J.I.: ¿Cree que toda historia tiene algo de subjetivo?

E.C.: Sí, yo creo que sí. Efectivamente todos los historiadores proyec-

tamos nuestra subjetividad, nuestras preocupaciones personales o por lo menos muy individualizadas, nuestras preferencias temáticas; hay temas que de alguna manera nos resultan más atractivos, más interesantes y veo que, hasta cierto punto, siempre hay algo de eso. Importante es, desde luego, que el historiador tenga conciencia de en qué puntos puede él estar proyectando un poco su subjetividad, no porque sea algo malo forzosamente, creo que lo que es importante es que sí haya una conciencia de parte del historiador de que, siempre a cierto nivel, y frente a ciertos aspectos del tema de investigación que escoge, su subjetividad va a desempeñar algún papel.

J.I.: En el curso de Teoría de la Historia estuvimos viendo que, respecto a la objetividad, algunos historiadores consideran que no existe en la historia, y que de hecho perseguirla es una quimera, ¿usted considera que puede haber objetividad en la historia?

E.C.: Sí, yo creo que sí. Si el historiador es honesto y además cumple con ciertas reglas elementales de la investigación, a saber, presentar un trabajo bien ordenado, bien articulado, no solamente bien redactado, sino además bien consignadas las fuentes, las evidencias con que cuenta para afirmar algo o aquello; ahí hay una parte objetiva importante de la investigación. Mucho, yo creo, de lo que le da ese carácter de objetividad como decía, es el hecho de que tratamos de trabajar con evidencia, mostramos

cuáles son las razones para afirmar esto o aquello. Entonces, a ese nivel, sin eliminar aspectos de la subjetividad que siempre hay, que siempre están presentes, si nos podemos poner en un plano en el cual por el recurso a las evidencias y por la honestidad al explicar por qué se está sosteniendo esto o aquello, con base en el trabajo de fuentes, creo que sí podemos lograr un buen nivel de objetividad.

J.I.: Y sobre esto, ¿cree que la historia sea una ciencia o no pasa de ser una simple disciplina?

E.C.: Yo creo que sí hay un aspecto de la historia que es científico, y tendría que ver con este nivel de objetividad al que podemos llegar. Creo que también la historia envuelve algunos aspectos que algunos historiadores o teóricos de la historia dirían que serían, por ejemplo, de un arte. Yo recuerdo, por ejemplo, que yo tenía un maestro en la Facultad que sostenía que la historia en realidad no es una ciencia sino que es un arte. Ahora, sobre esto ha habido muchísimas discusiones, y el trasfondo de muchas de las posiciones que rechazan la cientificidad de la historia viene de la oposición a ciertas corrientes del siglo XIX y del ideal positivista de la ciencia.

En el siglo XIX se desarrolló, en gran medida en el medio occidental, la idea de que el modelo de lo que es científico es la ciencia natural. Entonces, quienes se apegan a esa visión de lo científico insisten que la historia no puede ser una ciencia porque no puede ser experimental, por ejemplo, no podemos repetir los

acontecimientos históricos. También insisten en esta circunstancia, de la que hablábamos al comienzo, de que los historiadores muchas veces porque tienen cierta orientación política, o muchas veces influidos por su temperamento o sus hábitos mentales, van a quedar en un plano de subjetividad que no les permitirá llegar a la objetividad. Entonces, quienes se apegan un poco a esa visión de la ciencia, pues obviamente van a negar que la historia sea una ciencia, pero, frente a esa tradición tenemos, por ejemplo, la tradición alemana. Los alemanes han visto a la historia, y la siguen viendo por lo menos en buena parte del medio académico (claro, ahí también hay distintas posiciones), como lo que ellos llaman una “ciencia del espíritu”. Ellos tienen una terminología en la que la historia sería una *Geisteswissenschaft* (una ciencia del espíritu) y un concepto muy amplio de la científicidad, y sí incluyen, por ejemplo, a la historia como algo científico, pero una investigación científica que sí se norma por condiciones muy diferentes a las de la ciencia natural.

J.I.: Según lo que me acaba de decir, ¿con quiénes estaría más de acuerdo, con qué tipo de corriente tendría más simpatía?

E.C.: Yo creo que en la actualidad es muy difícil que yo pudiera decir, y creo que la mayoría de los historiadores también, que me puedo identificar exclusivamente con la orientación alemana de la que acabo de hablar, que sería una orientación historicista, muy filosófica, o

que lo hago con algún tipo de escuela un poco más a la inglesa, que es un tipo de historia un poco más empírica y que de alguna manera tiene ciertos reparos a los afanes teorizantes que luego mueven a los historiadores. Yo he hecho una cierta síntesis y tomo un poco de las distintas escuelas.

En la actualidad se ha llegado a una situación en la que no hay una escuela dominante, además, estamos viendo un cierto momento de transición en que han llegado nuevas orientaciones y algunas de ellas todavía no cuajan enteramente. De cualquier manera, yo en parte sí me identificaría con la tradición histórica alemana que le da mucha importancia a la historia de las ideas y que siempre considera muy importante ver ese aspecto ideológico para entender los problemas. Pero, por otra parte, también me gusta mucho la historiografía inglesa y me parece muy interesante; siempre he simpatizado con esa orientación, pues muchas veces adeptos a ella son un tanto escépticos de la formulación de teorías con relación a la historia. No se trata de afirmar que la teorización no funciona, ella puede ser una buena herramienta para acercarse a la historia, pero las teorías siempre son provisionales, son relativas. En síntesis, yo me identificaría más con esas dos orientaciones.

J.I.: Considerando que dice que hay muchas posiciones dentro de un mismo país, hay una parte de su libro que habla un poco mal, o directamente mal, de los marxistas alemanes, de la



Archivo fotográfico del CCH

tradición clásica marxista, o no sé si se refiera a los marxistas de tipo soviético, ¿esto a qué se debe? Y también noté que no le tiene mucha consideración al método de la Escuela de los Annales, ¿por qué?

E.C.: Bueno, yo estaba tomando posición frente a la historiografía que había venido dominando los temas de historia monetaria, que eran de los que yo me estaba ocupando, y mucha de la historiografía por entonces estaba muy marcada por el marxismo, no forzosamente el marxismo soviético o el marxismo europeo o el marxismo que se quiera; yo lo que encontraba era que,

por una parte, la poca existencia que había de estudios sobre historia monetaria se debía en gran medida a que no era fácilmente manejable, por ejemplo, para la historiografía marxista. Los temas que para ellos eran interesantes en la historiografía eran sobre todo temas que involucraran el problema de la lucha de clases, y en el caso de la problemática monetaria de Nueva España y luego del México recién independizado, era un poco difícil aplicar ese esquema a los problemas monetarios, porque éstos envolvían en gran medida las tareas que el Estado debía cumplir y que no estaba haciendo. Entonces, me parecía que de alguna manera el enfoque marxista no era de entrada muy adecuado para poder acercarse a este problema viéndolo en toda su complejidad.

Otro punto es el relativo a que los marxistas tendían, aunque en esto había diversidad de posiciones, a tomar este esquema de infraestructura-supraestructura y atribuirle, por ejemplo, a la esfera ideológica, es decir, al tema de las ideas, una posición supraestructural, esto es, que estaba de alguna manera determinada, o si no determinada sí condicionada, en gran medida por las condiciones de la infraestructura, y a mí en ese libro me interesaba mucho hablar de las ideas monetarias que guiaban a los actores que tenían que ver con estos problemas allá en el México del siglo XIX. Entonces, la historiografía marxista tampoco era, por lo menos como se estaba practicando por entonces, la idónea para ser el punto

de partida para ilustrar los aspectos que a mí me interesaban particularmente en este tema.

J.I.: También dijo, por ejemplo, sobre la Escuela de los Annales, que usted tenía más simpatía por lo que decían Alexis de Tocqueville, Raymond Aron y Max Weber, ¿a qué se debe esto?

E.C.: Bueno, lo que pasa es que la Escuela de los Annales, por lo menos tal como se le seguía en ese momento, era muy afecta a los estudios de tipo estadístico; así mismo, era muy tendiente a ver los problemas económicos como problemas fundamentalmente socioeconómicos, y yo sentía que en ésta no tenía mucha importancia, por ejemplo, la cuestión de la función y del tema administrativo en aspectos como la burocracia, dentro del Estado o dentro de lo que sería el intento de construirlo, que era el caso de lo que se estaba dando en el México del siglo XIX. Muchas veces se dan luchas de poder por ocupar las posiciones dentro del Estado y luego también, el fenómeno que podía darse y que yo trato de mostrar que se daba a finales de la época colonial en un contexto de monarquía absoluta como era la monarquía española, es la lucha que había entre diversos sectores de burocracia o de funcionarios dentro del Estado por imponer sus decisiones o su manera de ver las cosas. Para un enfoque de este tipo, estos autores que yo menciono, por ejemplo Max Weber, con su interés por el dominio burocrático; Raymond Aron, que era un seguidor de Max Weber aun-

que él dentro de la sociología francesa; o Alexis de Tocqueville, con todo lo que había estudiado y le había interesado sobre el tipo de dominio burocrático que se estaba gestando en el siglo XIX, me parecían y parecen adecuados, considero que ese tipo de enfoque es mucho más idóneo para hacerle justicia a este factor de las luchas que se daban dentro de la burocracia o el funcionariado por imponer su manera de ver las cosas o las soluciones que ellos postulaban para determinados problemas, en este caso el problema monetario.

J.I.: Bueno, sobre Max Weber y Raymond Aron no tengo mucho problema al aceptar lo que está diciendo porque son más contemporáneos, pero al respecto de Alexis de Tocqueville hay cosas que no me quedan claras, por ejemplo, dice él que las ideas van progresando movidas por algo y tendiendo hacia algo, y que toda la sociedad va tendiendo siempre hacia algo, no sé, por ejemplo, en un libro dice que es hacia la igualdad, ¿usted consideraría que la historia va hacia algún lado o que es totalmente anárquica, totalmente dependiente de lo que hagan los hombres y no tiene ningún fin?

E.C.: Bueno, en el caso, por ejemplo, de Tocqueville, él registra que las tendencias democráticas que le estaba tocando vivir parecerían como un desig-
nio de la providencia. Lo que él quería decir con esto era que se trataba de procesos irreversibles, imparables, y que, aunque no se estuviera de acuerdo, o se

le viera como algo negativo, nadie lo iba a parar. Ahora bien, hay que aclarar que Tocqueville comprendía esas tendencias democráticas en un sentido muy sociológico, no solamente como la tendencia a tener gobiernos democráticos sino a entrar en un estado social democrático, porque para él la democracia era un estado social.

Ahora, eso no forzosamente significa que Tocqueville encontrara un sentido de la historia en la Providencia. De hecho recientemente el sociólogo noruego Jon Elster, en un estudio muy interesante titulado *Alexis de Tocqueville: el primer científico social*, pone de relieve que Tocqueville, aunque reconociera que se estaba dando este proceso de democratización en el estado social, esto no significaba que pensara que éste era el sentido de la historia; él más bien simple y sencillamente constataba un proceso que se daba y que seguramente seguiría marcando a las sociedades europeas de manera creciente en las décadas, o quizás en los siglos porvenir, pero él no forzosamente encontraba en eso un sentido de la historia. Y yo sí pienso, retomando a Raymond Aron y su obra *Introducción a la filosofía de la historia*, que esa confianza que tuvieron en el siglo XIX autores como Comte, Marx, luego más tarde, Oswald Spengler, quizá Spencer, en que se podía encontrar un proceso único, una marcha única de la humanidad en la historia, ya en el siglo XX no la pudimos tener, y creo que en el siglo XXI todavía menos. Es decir, yo

creo que actualmente encontramos en la historia significados parciales, encontramos procesos, así como Tocqueville identificó este proceso de la democratización del estado social, en los que uno puede encontrar causas, y uno puede encontrar un cierto sentido, pero es un proceso parcial, la idea no es que se trata de toda la historia y menos de la historia de la humanidad. Más bien, son procesos de ciertas sociedades y a veces incluso podrían ser procesos dentro de ciertos sectores o ciertos aspectos de una sociedad.

J.I.: Considerando todo esto, ¿cuál es la utilidad que usted considera que tiene la historia?

E.C.: Yo pienso que la historia tiene para las sociedades una utilidad semejante a la que puede tener, por ejemplo, para un individuo, el revisar su pasado. Yo creo que nosotros como individuos, si somos racionales, si somos sensatos, para tomar decisiones, y sobre todo las que afectan mucho nuestra vida, nuestra trayectoria personal, tenemos que revisar nuestro pasado, porque revisar nuestra biografía nos indica quiénes somos, qué somos, qué podemos y qué no podemos hacer, qué no somos y qué es lo que nunca vamos a ser. Entonces ahí hay una utilidad muy parecida en la historia, para una sociedad o incluso para un pueblo, es decir, la historia le revela qué ha sido, qué es, qué puede ser, qué sería deseable que cambiara, porque es algo que le ha provocado problemas o sufrimiento, y también qué es lo que no

es, lo que no puede ser y de alguna manera nos sitúa, nos ubica en la marcha de nuestra existencia.

J.I.: Y ya, para concluir, ¿cómo considera que debe trabajar un historiador, tratar las fuentes y escribir su historia para que cumpla con los requerimientos que usted antes señalaba?

E.C.: Bueno, yo creo que un historiador debe de estar abierto al diálogo, es decir, tiene que saber, respecto a la temática que esté investigando, cuáles han sido las posiciones interpretativas que ha habido y frente a esas posiciones definir cuál será la propia tesis de posición y definirla a partir, sobre todo, de un examen bastante honesto tanto de las fuentes o las evidencias que existen respecto de la problemática en cuestión, y también un examen lo más honesto posible sobre por qué él puede tener algunas divergencias o críticas de esas posiciones que ya existen respecto del tema a investigar. Entonces, ahí tiene que haber diálogo, lo cual no significa que entonces el historiador no tenga que tomar una posición, que no tenga que definirse en un momento dado, pero tendría que definirse una vez que ha conocido las distintas interpretaciones que existen sobre la temática, y, desde luego, tratar de ser lo más objetivo posible al definir su propia posición. Es decir, por una parte tiene que haber esa honestidad de conocer bien lo que se ha dicho sobre el tema y de tratar de ser lo más riguroso en la posición que tome, pero también, es importante que el historiador, en su investigación,

se plantee un verdadero problema de investigación.

Aquí en este instituto teníamos un investigador, que por desgracia ya falleció hace un par de años, que era muy enfático en el hecho de que temas de investigación son muchísimos, es decir, hay toda una serie de cuestiones que se pueden investigar porque los archivos están pletóricos de fuentes sobre muchas cuestiones, pero eso no significa forzosamente que al encontrar uno un tema de investigación encontró un problema de investigación; el problema de investigación significa que no solamente se tiene un tema a investigar, que no solamente se dispone de las fuentes para investigar ese tema, sino que también se ha conocido ya, o se tiene una idea del estado de la investigación, de qué aspectos todavía no se han resuelto, qué aspectos todavía son contradictorios en ese estado de la investigación. Entonces, el investigador va a tratar de resolver esas contradicciones y de esa manera hará avanzar la investigación, y eso pues ya establece un cierto nivel de rigor en la investigación que hace el historiador, es decir, no solamente encontró un tema sobre el cuál va a aportar mucha información, sino que va realmente a realizar un trabajo que implique una aportación para que conozcamos el tema mejor y de una manera más crítica. Para mí eso sería un aspecto muy importante.

J.I.: Le agradezco su participación.

E.C.: Pues gracias a ti por tu interés en mi libro.



Mujer gimnasta, pixabay.com

**“No se nace mujer:
se llega a serlo”.***

“No woman is born: you arrive to be”.

Joana Cecilia Noriega Hernández

La escritura de Caitlin Moran, de estilo desparpajado e hilarante, nos conecta de manera profunda con algunas de las ideas esenciales y comunes acerca de lo que las mujeres saben sobre qué es ser mujer, lo que en el ámbito social se dice del asunto y lo que ellas, al fin y al cabo, terminan creyendo. La autora destaca el conjunto de las creencias, los rumores, las voces sociales y las propias, las cuales, en ocasiones, se convierten en actuar, en prejuicio o en juicio, y otras, en limitación o en fuerza, en miedo o en valentía.

Caitlin Moran quiere reflejarnos su propia luz en relación a qué es ser mujer o en qué debería consistir serlo. Es posible que esa luz permita a las mujeres encontrar un lugar más cómodo en un mundo como el nuestro. Ya Simone de

Beauvoir había dicho que “no se nace mujer sino que se llega a serlo”; Moran es profunda y práctica y nos habla de la dificultad que entraña ser mujer no sólo en lo social, sino también en el ámbito más personal. La mujer se enfrenta a una profunda definición de su ser una vez que deja de ser niña, luego toda su vida se la pasa en el intento de ser mujer en el sentido más pleno. Pero la plenitud de ser mujer, en primer término, no es un asunto externo sino interno, personal y de autocreación, de autoaceptación, de identidad... y de una creatividad sin medida.

De suerte tal que, ser mujer no es fácil en ninguna parte del mundo, pues entraña una lucha social y personal de la mujer contra sí misma, contra el machismo arraigado de las sociedades en todo el mundo, contra los estereotipos, contra la televisión, la radio, los periódicos, las revistas de moda, las autoridades eclesiásticas, la música, y contra todos aquellos y aquellas que imponen una visión no plena de lo que es ser mujer. El acierto de Moran es que su discurso no es quejoso ni beligerante en el sentido acostumbrado y propio de algunas feministas, ella nos comparte su experiencia de ser mujer, sus cuitas, sus aciertos, sus reveses. No me parece que crea que su experiencia es la más valiosa y ejemplarizante, pues es sólo una entre millones de experiencias. Pero, sin duda, la autora tiene capacidad de reírse de sí misma, de reírse con sus lectores, y quienes la leemos podemos aprender y hallar se-

guridad y confianza en sus palabras, así como entender un poco la construcción de nuestro ser femenino; y saber que no estamos solas, pues las mujeres somos parte de una misma historia. Me parece singular su definición de feminismo porque es abierta en el sentido de no excluyente, para Moran ser feminista es “tener vagina y responsabilizarse de la misma”. Y el feminismo es “la convicción de que las mujeres deben ser tan libres como los hombres, por muy chifladas, estúpidas, crédulas, mal vestidas, gordas, menguantes, vagas y engréidas que sean”.

Opino que el libro puede ser útil a mujeres de cualquier edad: adolescentes, adultas y mujeres de mayor edad. Contiene temas esenciales que arrojan luz sobre la vida de cualquier mujer: qué es ser feminista, qué hay del peso y el sobrepeso, qué hay del amor y el sexo, qué hay de tener hijos o no tenerlos, qué hay del envejecimiento, qué hay de las fiestas de bodas, qué pensar del aborto, qué con mi cuerpo y sus primeros cambios y características (la menstruación, el vello púbico). Caitlin nos cuenta su historia al respecto y no hace sino recordarnos la nuestra y darnos alas. La obra visibiliza lo difícil que es llegar a ser mujer aunque se haya nacido con ese sexo, Moran muestra que los escollos emanan, justo, de la dificultad de llenar las expectativas culturales y sociales: aquellas representaciones colectivas sobre lo femenino que terminan imponiéndose en la mente de cada chica y que dan lugar a una dura batalla en su construcción como persona.

Un asunto importante en la obra de Moran es que ésta también puede ser leída por hombres porque, quizá por esta vía, ellos pueden entender mejor cómo se construyen a sí mismas las mujeres y las dificultades que entraña tal proceso. Pero, sobre todo, es una obra provechosa (e incluso puede llegar a ser para algunos edificante) porque, como señalé antes, puede ser leída por mujeres de todas las edades. Sin embargo, recomiendo su lectura, de forma especial, a las adolescentes; pues la autora nos muestra que la más grande batalla en el proceso de ser mujer se libra en la adolescencia, y, por si fuera poco, esa batalla tiene lugar en el cuerpo.

La autora, de manera creativa e hilarante, echa por tierra ideas absurdas, y (desde su original perspectiva) muchas veces perjudiciales, las cuales tienen su base en lo que transmiten los medios de comunicación, la pornografía, las revistas, la música, etcétera. Una de estas ideas es la exigencia de depilación que se hace a casi cada una de las partes del cuerpo de las mujeres, por ejemplo, el pubis, una demanda estética que en ocasiones raya en la irracionalidad. Otra idea irracional, según el libro, es la moda de usar bragas diminutas que nunca cubren con suficiencia al cuerpo de la mujer.

Por si fuera poco, Moran habla sin temor acerca de la “gordura” y de cómo esta palabra se ha convertido en un insulto peor que el de “gay” o “lesbiana”. La palabra “gorda” está cargada de re-

criminación, pero hay que liberarse de la misma. La autora dice que no debemos de preocuparnos demasiado por los kilos de más, pues los estereotipos de belleza no deben de ser nuestro modelo a seguir. Debemos de estar felices si tenemos forma humana porque tenerla implica estar limpias, sanas y, entonces, ser bellas. Para no perder la forma humana hay que hacer cosas humanas: caminar, correr, subir escaleras y comer comida para humanos.

Como en nuestra actual sociedad el machismo está oculto, el libro ofrece ciertas claves para identificarlo, la principal es que, de forma regular, aquel se manifiesta por medio de comportamientos groseros en los cuales quienes los manifiestan (hombres o mujeres) presentan poca consideración hacia las mujeres a las cuales dirigen sus comentarios o acciones. Porque detrás del machismo hay una lógica de poder: los hombres siempre han sido los vencedores y las mujeres, las perdedoras. El machismo es esta profunda pero oculta lucha de los hombres o de lo masculino para que las mujeres continúen siendo las segundas en todo, las grandes perdedoras. Ni siquiera los hombres del siglo XXI creen en la igualdad entre hombres y mujeres y en que estas últimas tienen derecho a vencer, a colocarse sin problemas en el bloque ganador; al final, cuando los hombres de nuestros días hablan de igualdad siempre lo dicen de dientes para afuera.

Según la obra de Moran, ciertas cuestiones se presentan a las mujeres como obligaciones sociales que les dan el

estatus de mujer “aceptable” o “verdadera mujer”: usar determinado tipo de ropa interior, enamorarse y tener pareja, casarse, tener hijos, combinar prendas con coherencia, ocuparse de su aspecto físico y personal, gastar mucha plata en ropa, usar tacones, ser buenas y atinadas en la elección de su ropa, entre varias más.

Todas esas obligaciones precisan ser examinadas, sin embargo, la cuestión de la ropa es, sin duda, un aspecto que debe de superarse porque las mujeres son juzgadas, ridiculizadas y tenidas como débiles por usar una sola prenda equivocada; y el objeto de juicio no es la ropa (causante de que la persona se vea mal), sino el cuerpo de la mujer. Las mujeres quieren usar ropa que las exprese, que las haga sentir ellas mismas; pero la moda y los diseñadores hacen ropa para mujeres que sólo existen en la imaginación de ellos mismos. Tales juicios no son sino una exigencia poco amable que viene desde el mundo de los hombres y que reproducen las propias mujeres.

El cardinal libro de Moran invita a las mujeres a convencerse de que son dignas de llegar a ser ganadoras, aunque por tantos milenios se les hayan puesto obstáculos inquebrantables, y su misma condición femenina (a saber: el emba-



Mujeres, pixbay.com

razo o el hecho de que la fuerza de las mujeres no alcanza para matar mamuts) haya dificultado mostrar con hechos evidentes que las mujeres son iguales en dignidad a los hombres.

Las mujeres tienen que intentar colocarse del lado de los ganadores. Si bien esto ya no es imposible, constituye una gran hazaña que precisa de enorme esfuerzo. Se requiere que las mujeres hagan y no sólo sean, que también inspiren al mundo, que sean las musas de sí mismas, de otras mujeres y de otros hombres, y que ganen un lugar protagónico en el mundo, pues también les pertenece. Pero en mayor medida es indispensable que no aspiren a ser mujeres (ya lo son) sino a, con sus hechos, ser humanas y, de esa manera, conquisten el respeto que los “muchachos” sin mayor esfuerzo han gozado desde que el mundo es mundo.



Creative Commons/protoplasmakid

Ciudadanía y enseñanza. Problemáticas y posibilidades para construir una nueva ciudadanía en la posmodernidad

*Citizenship and teaching.
Problems and possibilities for building
a new citizenship in postmodernity*

Mauricio Flamenco Bacilio

Síntesis curricular

Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Historia por la UNAM. Miembro de la Asociación Civil de Historiadores Palabra de Clío. Profesor de Historia en el Centro de Estudios de Bachillerato, dependiente de la Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública.

*Recibido: 22-febrero-2017
Aprobado: 22-marzo-2017*

Resumen

El contexto social, cultural y económico del siglo XXI representa una ruptura con la estructura de la enseñanza. Así, la labor del docente se encuentra en un periodo de reestructuración para mejorar su actividad. En otras palabras, los profesores deben profesionalizarse y formar nuevos ciudadanos para el momento histórico actual. Este escrito expone la perspectiva de cambio social, económico y cultural, junto con sus consecuencias en el campo educativo para proponer algunas áreas de oportunidad.

Palabras clave: educación, ciudadanía, globalización, posmodernidad, neoliberalismo, docencia.

Abstract

The social, cultural and economic context of the 21st century represents a rupture with the teaching structure. So, the teacher's labor is in a period of restructuring to improve his activity. In other words, teachers must professionalize and form new citizens for the current historical moment. This text exposes the social, economic and cultural outlook, along with its consequences in the educational field, to propose some opportunity areas.

Keywords: education, citizenship, globalization, neoliberalism, postmodernity, teaching.



Introducción

Las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI han representado una transición en los modelos económicos, políticos y sociales. Entre estos cambios está el ocaso o declive de la llamada era industrial, para dar paso al inicio de una nueva etapa, la cual ha sido denominada era espacial, era electrónica o era de la información. Estos términos ya eran mencionados en el último cuarto del siglo XX por el escritor Alvin Toffler (1980), quien falleció en 2016. Otras expresiones usadas para referirse a la era postindustrial son la era digital o simplemente posmodernidad. Un elemento distintivo de la nueva era con respecto de la anterior es el cambio conceptual en la utilización de los recursos, la transformación de la idea del progreso, la obtención de conocimientos y la organización laboral para el desarrollo, ya sea individual, corporativo, nacional o global. En la era industrial, los recursos no renovables, las fábricas, la uniformidad cultural y la masificación homologada, tanto de productos como de servicios y proyectos (incluyendo educativos) se consideraban como los principales motores del desarrollo. En el presente escrito se exponen algunas vicisitudes del panorama histórico actual, para luego plantear las problemáticas de esta coyuntura temporal en la didáctica. Después de

establecer las características del contexto histórico y sus problemas en el campo de la enseñanza, se describen algunas posibilidades para enlazar el aprendizaje con las oportunidades creadas por el contexto actual.

Sobre la coyuntura histórica actual

A partir de las últimas décadas del siglo XX comenzó una ruptura dentro de los conceptos de modernidad y sociedad industrial. La escuela, como reflejo de este modelo implantado por el Estado nación moderno, empezaría a verse afectada. Las escuelas de los estados nacionales estuvieron basadas en los fundamentos teóricos del positivismo, los cuales sirvieron en un principio para dar a conocer la importancia del método científico en la población para educar. Pero las propias transformaciones crearon nuevas necesidades, algunas de ellas debían satisfacerse desde la formación educativa. Pero el propio origen positivista creó algunos vicios dentro de las escuelas, por ejemplo, la mnemotecnia y el concepto de profesor infalible e incuestionable por parte de los alumnos. En términos hermenéuticos, esto representa un carácter unívoco rígido, el cual sigue presente en el sistema educativo, ya no sólo de corte positivista, sino también del materialismo histórico (Beuchot, 2009). Incluso, este mismo carácter unívoco, perjudica el carácter de la duda y el deseo de investigar en las ciencias.

o de la información, el conocimiento se renueva constantemente, incluso el de la ciencia, que parecía ser inalterable durante la modernidad, llegando casi al punto de establecer dogmas. Si durante la modernidad se aspiraba a lo grande y generalizado, la tendencia en la posmodernidad es apostar a lo pequeño e individualizado. Como ejemplo de ello está la atomización y diversificación de los medios de comunicación a partir de las últimas décadas del siglo XX. Asimismo, lo tangible (hardware) ha cedido su prioridad a lo intangible, digital o virtual (software) para almacenar información (de los libros en papel y los discos a los libros virtuales y dispositivos de música en formato digital). Esto también ha representado un cambio en la idea de los bienes y su uso. Si en el pasado los recursos naturales no renovables como el petróleo fueron la base del desarrollo de las naciones modernas e industriales, en la posmodernidad se ha cambiado el concepto de elementos para generar bienestar. De esta manera, en la era actual, el principal recurso natural es el conocimiento de los individuos. En otras palabras: “Los principales activos de cada nación serán las destrezas e intuiciones de sus ciudadanos” (Reich citado por Hargreaves, 2005, p. 53). Por ello, el ámbito educativo se ha visto en la necesidad de replantearse para estar a la altura de las exigencias creadas en los nuevos tiempos.

La referencia a esta nueva era (de la información) se ha generalizado con

La referencia a esta nueva era (de la información) se ha generalizado con la masificación del Internet y el veloz desarrollo de nuevas tecnologías en las últimas décadas.



Archivo fotográfico del CCH

la masificación del Internet y el veloz desarrollo de nuevas tecnologías en las últimas décadas. Sin embargo, también los factores políticos, económicos y sociales han determinado el curso de las colectividades humanas durante el mismo periodo de tiempo. Estos cambios han representado una crisis en los esquemas de valores en la sociedad. También ha aparecido un fuerte escepticismo ante la idea de progreso, causado por el fin del Estado benefactor cuya intervención en los asuntos económicos y sociales fue determinante en el desarrollo de la segunda mitad de la centuria pasada. En el ámbito educativo, este Estado apostó por la homologación cultural de la sociedad. Así, las escuelas fueron un modelo a escala de la sociedad industrial, para uniformar a los estudiantes e instruirlos para ser empleados eficientes (Hargreaves, 2005). También se esperaba formar ciudadanos útiles a la ideología de cada Estado Nacional. Aunque con el tiempo este modelo se desgastó, en parte porque la formación educativa derivó en hacer de los estudiantes “clientes pasivos del Estado

benefactor” (Oraisón, 2005, p.7).

En lo económico, la consecuencia más visible del cambio de la modernidad a la posmodernidad está en la adopción del neoliberalismo, donde el Estado ha hecho a un lado sus responsabilidades en la regulación de la economía, la asistencia social, los derechos laborales y hasta la educación pública. Este repentino golpe de timón en las posturas en políticas económicas, educativas y sociales ha desamparado a buena parte de la población dejándola en exclusión. En México, esto se ha vuelto evidente después de más de 25 años de haber adoptado el modelo económico neoliberal, pues aunque sea un lugar común podemos apuntar que una de las consecuencias de este sistema económico es señalar cómo los ricos se han hecho cada vez más ricos, mientras los pobres se empobrecen más, o mejor dicho, cuentan con menos apoyos y oportunidades desde el fin del Estado de bienestar. A la par de este fenómeno social, las escuelas públicas recientes los efectos neoliberales,



Archivo fotográfico del CCH

mientras el mercado laboral le da prioridad a los egresados de escuelas privadas.

Problemáticas de la didáctica en la coyuntura histórica de la posmodernidad

La crisis de la era actual se ha expandido a los centros de enseñanza (Hargreaves, 2005). Desde los niveles básicos hasta las universidades, los docentes se han visto en la necesidad de modificar sus esquemas de trabajo para adaptarse a los nuevos tiempos, fomentar nuevas habilidades entre sus educandos y hacer sus clases más atractivas. Todo esto cobra relevancia ante la coyuntura histórica actual. Aunque en el caso de la formación universitaria la necesidad del cambio de actitud entre los docentes es, en teoría, más urgente. Porque muchas veces, quienes ejercen la docencia a nivel universitario tienen como actividad principal la investigación científica o documental, o en todo caso, el ejercicio profesional fuera de los recintos universitarios (por ejemplo, médicos, abogados, ingenie-

ros, arquitectos, odontólogos, politólogos, economistas e incluso empresarios). Esta problemática está presente entre los docentes universitarios, quienes primero son sus ocupaciones profesionales y después docentes. Por consiguiente, los profesores de este nivel no suelen tener una base de formación docente, mucho menos de nociones psicopedagógicas para aplicarse en contextos de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación, Francisco Imbernón señala lo siguiente:

Como puede comprobarse por la experiencia, es harto difícil superar el arraigado y viejo supuesto que afirma que un buen profesor universitario es aquel que domina la materia científica, ya que ese conocimiento le capacita por sí mismo para enseñarla, y que dice además que es mejor docente el que muestra la[s] necesarias aptitudes y buena voluntad. Todo ello, en pocas palabras, implica una exacerbada sobrevaloración de la experiencia subjetiva mediante la falacia del enseñó a mi manera extraída de un empirismo elemental. (Imbernón, 2000, p. 41).

La problemática de la formación docente a nivel universitario sería una de las muchas causas de la deserción a este nivel de estudios, junto con las dificultades económicas o los problemas familiares. En el caso de México, solamente una cuarta parte de los estudiantes universitarios logra graduarse de acuerdo a datos obtenidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Econó-

mico (OCDE). Por otro lado, los centros de enseñanza surgen por necesidades de sus coyunturas temporales o históricas. Por poner un ejemplo, en un principio la Real y Pontificia Universidad de México fue fundada en el siglo XVI bajo principios del humanismo renacentista, pero también con influencia remanente de las primeras universidades fundadas en la Edad Media. Para el siglo XIX este modelo universitario se consideraba obsoleto ante el avance del cientificismo (Oraisón, 2005). Por esa razón, los políticos liberales del México decimonónico decidieron cerrar la universidad (Rojas, 1979).

De la misma manera, la prioridad en la era industrial en las escuelas era educar para formar obreros, empleados, soldados y hasta directivos con la única tarea de obedecer, seguir órdenes, realizar tareas rutinarias y condicionarlos así a un ambiente de trabajo fabril, militar o burocrático para beneficio del Estado-Nación. Como resultado, Hargreaves (2005) menciona cómo las escuelas secundarias (a lo cual se le podría agregar también a las primarias y a algunos bachilleratos centralizados), fueron un ejemplo de aplicación a escala del modelo de sociedad industrial, masificada y hasta burocratizada. Ello trajo otra serie de problemas, en especial la limitación de la creatividad entre los estudiantes, trabajadores y profesionistas. En esa misma tónica, Oraisón (2005) menciona como un modelo de burocratización en el quehacer docente limita la participa-

La prioridad en la era industrial en las escuelas era educar para formar obreros, empleados, soldados y hasta directivos con la única tarea de obedecer, seguir órdenes, realizar tareas rutinarias y condicionarlos así a un ambiente de trabajo fabril, militar o burocrático para beneficio del Estado-Nación

ción democrática, lo cual es un problema común en la educación pública. Para complementar lo anterior, Imbernón (2000) también señala a la burocratización como un problema, el cual limita el desarrollo profesional de los docentes al realizar actividades ajenas a su desempeño dentro de los salones de clase.

En la actualidad, la política educativa ha dictaminado medidas para la formación escolar en beneficio del mercado en el sistema económico neoliberal. Pero por otro lado, en el momento actual se le ha dado prioridad a la atención de obstáculos, ya no dentro de un entorno local o nacional, sino global. Por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales está la tarea de desarrollar entre los alumnos la competencia de fomentar el desarrollo sustentable, ante el agotamiento de recursos naturales no renovables durante la era industrial, así como reducir el impacto ambiental de los proyectos científicos y tecnológicos.



Archivo fotográfico del CCH

Así, mientras en la Ilustración del siglo XVIII como movimiento forjador de la era moderna e industrial se buscaba dominar a la naturaleza, en la era actual se ha de buscar convivir con ella o, por lo menos, controlarla y no destruirla. Caso similar ocurre con la didáctica actual de las ciencias sociales y las humanidades. El estudio de otras colectividades humanas tiene el propósito de promover el diálogo, la inclusión y la comprensión de los demás. Estos aspectos forman parte de la formación ciudadana, lo cual siempre ha de ser prioritario en la educación.

Posibilidades para la formación de una nueva ciudadanía

En el contexto de comienzos del siglo XXI, existen varios dilemas en torno a la educación, ¿se debe educar para la formación de alumnos globalizados o no?, ¿se debe fomentar el nacionalismo en las aulas o formar ciudadanos cosmopolitas?, ¿las Tecnologías de la Información y Comunicación (o las TIC) son

prioritarias siempre?, ¿se debe priorizar la formación por competencias en detrimento del aprendizaje factual? Se ha buscado responder estas interrogantes con la puesta en práctica de distintos métodos para el sistema de enseñanza-aprendizaje. A veces, las propuestas educativas caen en contradicciones, pero la propia sociedad actual está llena de paradojas. Entre tales contradicciones, está el hecho de querer adoptar medidas de una sociedad postindustrial en una escuela llena de simbolismos provenientes de la era industrial (Hargreaves, 2005). Entre dichos simbolismos se pueden enumerar los uniformes, timbres para indicar entrada, cambios de hora, recesos y salidas, himnos institucionales, aplicación estricta de los programas de estudio, fijar fechas para periodos de evaluación y entrega de calificaciones, entre otros aspectos. En la actualidad muchos alumnos no se sienten cómodos con estos elementos, especialmente el de los uniformes en el nivel medio superior. Otra contradicción es imponer políticas educativas a los profesores, cuando las propias autoridades educativas a menudo desconocen la realidad de los recintos de enseñanza.

No obstante, las paradojas del contexto de hoy significan áreas de oportunidad en el campo de la enseñanza. La globalización y la posmodernidad pusieron en crisis el modelo de la era industrial, junto con la infalibilidad de la educación positivista. Por un lado, el enfoque posmoderno lleva al cues-

tionamiento constante de los avances científicos, ello presupondría un enriquecimiento en la generación de nuevos conocimientos. Esto está ligado a la propuesta constructivista, donde los alumnos generan sus propios saberes, mantienen la inquietud constante por aprender cosas nuevas y mantienen vivo el espíritu de la duda. De esta manera, se desarrolla la competencia genérica de aprender por interés propio a lo largo de la vida.

Por otro lado, la globalización ha generado un choque de fuerzas opuestas, pero esta lucha puede dar lugar a la comprensión de las otredades. Por un lado, la globalización impuesta desde los medios masivos de comunicación propone homogenizar a la humanidad. Pero por el otro, se recuperan, se reivindican, se reafirman, se defienden y se promueven los valores de identidad de una colectividad, una comunidad, una minoría dentro de un país, de una cultura o de un país alejado de la élite hegemónica de las potencias mundiales. En ese tenor, el estudio de la historia y la cultura de otras latitudes servirán para el entendimiento entre los pueblos. Esto mismo sirve para promover las competencias genéricas de la sensibilidad al arte, tener una postura personal considerando otros puntos de vista, participar con conciencia cívica en su comunidad, país y el mundo, así como mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad. El desarrollo de esta clase de habilidades es fundamental en el contexto de la globalización, además de potencializar el conocimiento de otros

grupos humanos. Esta clase de convivencia también genera un aprendizaje significativo:

Hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso (Gairín, 2008, p. 18)

En cuanto a la educación en valores, lo más importante es desarrollar virtudes; es decir, capacidades con un efecto positivo de carácter universal, las cuales se desarrollan en cualquier lugar, situación o ámbito aplicando el carácter moral de la enseñanza (Imbernón, 2000; Oraisón, 2005). Este sentido ético de la educación se vincula con el concepto de certeza situada (Hargreaves, 2005). Del mismo modo, un enfoque de aprendizaje situado llevará tanto a alumnos como a docentes a la adaptación constante a los contextos de aprendizaje, a buscar nuevos horizontes y dejar a un lado los vicios o malas maneras de la rutina escolar. En otras palabras, promover el desaprender para volver a aprender cosas nuevas. El propio concepto del desaprender se asemeja a las ideas del desequilibrio, reacomodo y asimilación de nuevos conocimientos establecidas en la teoría psicogenética del suizo Jean Piaget, quien ha sido considerado como

La formación de una ciudadanía para el siglo XXI no será posible si los maestros no son congruentes y rechazan su apertura a los cambios. El acto de desaprender también debe de estar presente en el desempeño profesional del profesorado. También es menester desarrollar la capacidad de reinventarse en las formas de enseñar, tener presente la noción de la duda y aprender por interés propio a lo largo de la vida

uno de los principales referentes de la pedagogía. Asimismo, la construcción de una educación en valores está determinada también con el saber actuar en cada contexto. En ese sentido, la prudencia o *phronesis* promovida desde ramas de la filosofía como la hermenéutica y la ética nos puede ayudar en la construcción de una nueva ciudadanía, al promover el diálogo y el entendimiento entre diversas comunidades (Oraisón, 2005).

Por último, la formación de una ciudadanía para el siglo XXI no será posible si los maestros no son congruentes y rechazan su apertura a los cambios. El acto de desaprender también debe de estar presente en el desempeño profesional del profesorado. También es menester desarrollar la capacidad de reinventarse en las formas de enseñar, tener presente la noción de la duda y aprender por

interés propio a lo largo de la vida. Esta competencia se puede materializar mediante la participación de los docentes en coloquios, congresos, simposios u otras actividades académicas o hermenéuticas en donde ellos realicen investigación propia. El conocimiento y manejo de las TIC también es importante, pero no es totalmente esencial en el aula para el profesorado. El uso de esta clase de herramientas sería primero para actividades profesionales fuera del aula (elaboración de reportes, entrega de calificaciones por correo electrónico, elaboración de listas o materiales didácticos). El manejo de las TIC no sería tan prioritario en el salón de clases, porque su uso excesivo entre niños y jóvenes resultaría contraproducente; por ejemplo, ante la inmediatez de la obtención de datos en línea, los alumnos se podrían sentir frustrados si ésta no se logra encontrar por Internet. En ese sentido, resulta más importante enseñar a los alumnos a pensar, analizar, problematizar y comprender su realidad a diferencia de buscar datos.

Conclusión

El sentido de responsabilidad de un docente está a partir de su práctica en el aula. A pesar de las dificultades, problemáticas o causas externas, el docente debe ejercer su labor como un ejemplo a seguir para sus estudiantes. Asimismo, los docentes deben tener un desarrollo notable de las competencias o habilida-

des para la vida, así los educandos tendrían más posibilidades de formarse en dichas destrezas. Si el enfoque del marco curricular común por competencias busca formar estudiantes con habilidades, conocimientos y destrezas aplicables al mundo globalizado de hoy, entonces por congruencia, los docentes también deben tener un desarrollo de competencias docentes, además de saber organizar, gestionar y promover el aprendizaje y la gestión escolar, junto con la creación de un ambiente favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pimienta, 2012). De esta manera se fomentará la construcción de una ciudadanía nueva, democrática, competente con valores y habilidades para aplicar su conocimiento en distintos esquemas sociales, técnicos, profesionales y personales.

Referencias

- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/Ítaca.
- Gairín Sallán, Joaquín. (2008). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. *Revista de orientación educacional*, 42, 15-54.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38.
- Olivares, E. (2013). En México sólo se gradúa 25% de los estudiantes universitarios. *La Jornada* [7 de octubre de 2013].
- Oraisón, M. (coord.). (2005). *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: Octaedro/OEI.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson.
- Rojas, P. (1979). *La Ciudad Universitaria a la época de su construcción*. México: UNAM/Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza y Janes.



Archivo fotográfico del CCH

The tolerant perspective before cultural diversity

Montserrat González García

Síntesis curricular

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa y maestra en Estudios Sociales y Políticos por la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, ambas con medalla al mérito académico. Profesora de Asignatura con una antigüedad de 10 años adscrita al Plantel Vallejo, en las asignaturas de Ciencias Políticas y Sociales I-II e Historia de México I-II.

Resumen

El mundo en la actualidad se encuentra en un proceso de globalización. Es proceso porque es una situación inacabada, es decir, que presenta cambios y a su vez los genera. Si bien, la globalización ha impactado en el ámbito económico, también lo ha hecho en el plano social y cultural.

El vivir en una “aldea global” implica la eliminación de fronteras de tiempo y espacio, es decir, poder conocer lo que sucede al otro lado del mundo a través de un celular o un ordenador en tiempo real, es un océano de información disponible a través de teléfonos inteligentes, no obstante, también produce el retorno a la comunidad como –alguna– forma de resistencia.

Recibido: 4-marzo-2017
Aprobado: 25-marzo-2017

Reflexionar en torno a los cambios culturales e identidades comunitarias en el mundo contemporáneo resulta un tema tan interesante y actual, como complejo, pues genera múltiples –y en ocasiones encontradas– miradas. Ello que puede generar conflicto, debido a la falta de reconocimiento y ante eso es necesaria una actitud de tolerancia.

Palabras clave: tolerancia, identidad, cambios culturales, globalización, transculturalidad e identidad cultural.

Abstract

The world nowadays is part of a globalization process. Process in the sense that it is an unfinished situation, i.e., which changes and at the same time generates more changes. Globalization has had an economic impact as well as social and cultural.

Living in a “global village” implies an elimination of time and space boundaries. Being able to know what happens on the other side of the world through a cellular phone or a computer in real time, an ocean of information available in smart phones, however, it also produces the return to a community as a sort of resistance.

Pondering in cultural changes and communitary identities in this contemporary world turns into a very interesting and current subject, as well as complex because it generates multiple – and occasionally opposite – opinions. Which can generate conflict due to the lack of acknowledgement and before that it is necessary a tolerant attitude.

Keywords: tolerance, identity, cultural changes, globalization, transculturality and cultural identity.



Reflexionar en torno a los cambios culturales e identidades comunitarias en el mundo contemporáneo resulta un tema tan interesante y actual, como complejo, pues genera múltiples –y en ocasiones encontradas– miradas. No obstante, considero que es un tema obligado a tratar con los jóvenes estudiantes del Colegio por varias razones. En primer lugar, porque los docentes debemos formar alumnos críticos, propositivos y que se asuman como ciudadanos; en segundo lugar, porque es el contexto en el que viven; y en tercer lugar, porque ante múltiples identidades también surgen diversas miradas, lo que puede generar conflicto por la falta de reconocimiento y ante eso es necesaria una actitud de tolerancia.

En la actualidad vivimos en una época de globalización que impacta todas las esferas de la vida social. De acuerdo al Fondo Monetario Internacional (FMI), “La globalización es una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transac-

ciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada de generalizada de tecnología”.

Algunas de las características de este proceso son: las políticas de libre comercio basadas en los Tratados de Libre Comercio (ALCA, NAFTA, etc.), la multiplicación del comercio mundial de bienes y servicios, la movilización de recursos humanos, el surgimiento de multinacionales, la globalización del sistema financiero, la industrialización, el incremento de la migración, la creciente homogeneización en los patrones de consumo, cambios culturales, etcétera. Así pues, gracias a los avances en la tecnología y la informática es como el proceso de globalización se acelera y facilita su inserción en todas las aristas de la vida social.

Este proceso también tiene implicaciones en la esfera estatal, según G.H. von Wright, “parece que el Estado nacional se erosiona, o acaso se extingue. Las fuerzas que lo erosionan son transnacionales. Puesto que los Estados nacionales son el único marco existente para los balances contables y las únicas fuentes efectivas de iniciativa política, la ‘transnacionalidad’ de las fuerzas que lo erosionan los excluye del terreno de la acción deliberada, resuelta, potencialmente racional” (Bauman, 2003, p. 77). Más aún, el Estado en un mundo globalizado reduce su función a lo mínimo: el poder de la represión en aras de las empresas, del capital financiero, de las

transnacionales.

En palabras de Beck: “Para cualquiera de los problemas que mueven al mundo –desde la protección del medio ambiente hasta las cuestiones relativas a garantizar la paz regional o global, pasando por las relaciones económicas de carácter mundial y los movimientos migratorios– pensar en clave de Estado nacional hace perder toda capacidad de acción política” (Beck, 2000, p. 104).

Ahora bien, se debe tener presente que, así como la globalización implica: la ruptura de los límites nacionales al comprimir el espacio/tiempo, los complejos sistemas de informática, la colocación por encima de lo político del capital y de lo financiero, la amenaza constante de riesgos ecológicos que afectan al mundo entero y escapan a cualquier gobierno local, las movilizaciones sociales¹ organizadas a través de las redes socio-digitales, etcétera; también tiene consecuencias en el ámbito cultural, al generar cambios culturales.

Al hablar de cambio cultural, se entenderá cómo cada sociedad procesa, combina y rearticula los elementos que circulan a nivel mundial de una manera específica. Esta apropiación y “nacionalización” de los procesos globales afecta

¹ Es en este contexto que García Canclini propone el siguiente concepto de identidad: “la definición de identidad no debe ser únicamente socio-espacial, sino socio-comunicacional. Por lo tanto, tendrá que articular los referentes locales, nacionales y también de las culturas post-nacionales que reestructuran las marcas locales o regionales establecidas a partir de experiencias territoriales distintas. La identidad se conforma tanto mediante el arraigo en el territorio que se habita, como mediante la participación en redes comunicacionales deslocalizadas” (Canclini, 1994, p. 174).

no sólo los lazos y hábitos sociales, sino también los esquemas mentales que nos eran familiares. Tiene lugar una redefinición de los límites espaciales (interno/externo) y la comprensión de los horizontes temporales (antes/después). Desde luego que la sociedad nacional sigue siendo el universo habitual de la vida cotidiana. Sin embargo, se vuelve más difícil hacerse una idea de ella, ¿dónde termina el país y dónde comienza el mundo? (Lechner, 2002, pp. 39-40).



Pixabay.com

Identidad

Las influencias de la globalización no sólo impactan las grandes instituciones sociales y políticas, también se reflejan, por ejemplo, en los cambios culturales. Ello implica, a su vez, el resurgimiento de identidades. La identidad involucra un conjunto de características de una persona o un grupo de ellas que los identifica a la vez que los diferencia de otros. Ante esta multiplicidad de identidades será la tolerancia la que permitirá convivir en sociedad.

El término “identidad” es un concepto complejo de definir puesto que posee muchas significaciones dependiendo del contexto en el que se ubique y se le quiera analizar. Se puede entender como “singularizar” –diría Luis Villoro–, es decir, refiere a las características que lo singularizan frente a los demás. Aplicado a entidades colectivas (etnias, nacionalidades), identificar a un pueblo sería, en este primer sentido, se-

ñalar ciertas notas duraderas que permitan reconocerlo frente a los demás, tales como: territorio ocupado, composición demográfica, lengua, instituciones sociales, rasgos culturales. Sin embargo, esos enunciados no bastan para expresar lo que un miembro de ese pueblo entiende por su “identidad”, en un segundo nivel de significado (Villoro, 1998, pp. 53-54). De aquí que, un individuo puede saberse singular y seguir buscando su propia identidad.

De esta manera, hablar de identidad también refiere a aquello que hace falta, que se anhela, que se sufre porque no se tiene. En este sentido, “tener identidad” implica seguridad, está cargada de valor. Para Castells (2004) la identidad será un proceso de construcción del sentido teniendo en cuenta el atributo cultural, es decir, serán los atributos culturales a los que se les darán prioridad por encima de otros. Este proceso de construcción de sentido –la identidad–

se realiza por los propios actores mediante un proceso de individualización². Por su parte, Norbert Elias (1990) sostiene que el afán de destacar sobre los demás –en el proceso de civilización– es un elemento de la identidad.

La definición más completa y que se ajusta al tema es la de Freire (1970):

“La identidad cultural es sentido de pertenencia y diferenciación que se construye en las prácticas cotidianas y rituales de una comunidad, creando, reproduciendo y transformando una producción simbólica a través de dos grandes bloques: la acción social y los procesos de significación, actos y discursos que se desarrollan a través de la praxis entendida, como el proceso permanente de reflexión y acción que los hombres realizan sobre el mundo para comprenderlo y transformarlo”.

Si bien el sentido de pertenencia permite identificar al individuo como

² El concepto de *individualización* es un concepto de larga tradición sociológica. Para Durkheim, se refiere a la moralidad propia de las sociedades complejas e industrializadas de Occidente. En su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*, aborda el tema puntualizando que el individualismo es una nueva forma de conciencia colectiva (características de las sociedades industrializadas) y debe diferenciarse de aquellas interpretaciones que lo entienden como una forma de disolución social. Para Norbert Elias, la individualización está presente durante el “proceso de civilización”, es decir, es producto de una transformación social ajena al control de las personas. En ésta influye la diferenciación de las funciones sociales, la burocratización (como Weber), lo cual se vincula a la circulación de la moneda (como Simmel) y el reloj. Para Beck, el individualismo es propio de la “sociedad de riesgo”, resultado de las condiciones de la globalización. Los hombres buscan vivir su vida en un mundo que se escapa a su control. Así pues, esta forma de individualismo se opone a los procesos de integración social –similar en el pensamiento de Bauman–. Para Giddens, hace referencia a la pérdida de seguridad ontológica.

parte de algo, al mismo tiempo permite diferenciarlo. Así, cada persona se define tanto por su identificación, como por su alteridad (Touraine), los otros, los diferentes, el extraño (diría Simmel), el vagabundo (diría Bauman), el pachuco (Paz). Así pues, las identidades son un factor de cohesión social, pero al mismo tiempo también son un factor que diferencia. Es decir, cuando nos reconocemos con personas con las que compartimos características en común, nos reconocemos como un nosotros.

Ante una cultura globalizada que embiste a lo local es como surgen mecanismos de sobrevivencia. Surgen procesos sociales donde se desarrollan constructos identitarios multiplicados que se

“La identidad cultural es sentido de pertenencia y diferenciación que se construye en las prácticas cotidianas y rituales de una comunidad, creando, reproduciendo y transformando una producción simbólica a través de dos grandes bloques: la acción social y los procesos de significación, actos y discursos que se desarrollan a través de la praxis entendida, como el proceso permanente de reflexión y acción que los hombres realizan sobre el mundo para comprenderlo y transformarlo”

conciben también como un proceso de flexibilización de fronteras culturales. Implica una perspectiva que visibilice construcciones identitarias a partir de las nuevas prácticas culturales suscitadas que han transformado su propia condición social en las comunidades donde se desenvuelven (Zebadúa, 2011, p. 39). A este proceso se le llamará transculturalidad.

Tolerancia

Al vivir en la globalización hay una transformación del país, la cultura, las prácticas cotidianas, los patrones de consumo, las formas de comunicarse, etcétera y, por lo tanto, también se modifican las identidades. Si bien, las identidades permiten un reconocimiento de nosotros, al mismo tiempo éstas permiten una diferenciación de los otros. Entonces, ¿cómo lograr la convivencia entre los “incluidos” y los “excluidos” que viven en un mismo territorio tomando en cuenta que esta diferencia puede llegar a ser violenta? En un mundo caracterizado por vertiginosos cambios y por una diversidad cultural, se propone el ejercicio de la tolerancia como el valor que permita ser un mecanismo de reconocimiento y respeto al diferente.

En primer lugar, este concepto implica el respeto a valores ajenos (Sartori, 2001, p. 19). “Quien tolera tiene creencias y principios propios, los considera verdaderos, y, sin embargo, concede que los otros tengan el derecho a cultivar



Archivo fotográfico del CCH

“creencias equivocadas”. La cuestión es importante porque establece que el tolerar no es, ni puede ser, algo ilimitado. “La tolerancia está siempre en tensión y nunca es total” (Sartori, 2001, pp. 40-43).

Por lo regular, al hablar de tolerancia se entiende la capacidad de aguantar o resistir todo, como una especie de mártir. No obstante, no es así. Existen situaciones que no se debe tolerar y no por ellos se cae en acciones violentas. Sartori desarrolla tres principios en los cuales explica la elasticidad de la tolerancia, “el primero es que siempre debemos proporcionar razones de aquello que consideramos intolerable (y, por lo tanto, la tolerancia prohíbe el dogmatismo). El segundo criterio implica el *harm principle*, el principio “de no hacer mal”, de no dañar. Es decir, que no estemos obligados a tolerar compor-



Archivo fotográfico del CCH

tamientos que nos infligen daño o perjuicio. Y el tercer criterio es obviamente la reciprocidad: al ser tolerantes con los demás esperamos, a nuestra vez, ser tolerados por ellos”. (Sartori, 2001, pp. 40-43). Ante el dogmatismo, la violencia y la intolerancia es correcto y necesario romper el diálogo y la discusión –que no enfrentamiento.

Los conceptos ya desarrollados a lo largo del artículo, permitirán comprender las implicaciones de vivir en un mundo globalizado y como éstas transforman al país, la cultura, las prácticas cotidianas, los patrones de consumo, las formas de comunicarse, etcétera, y, por lo tanto, también se modifican las identidades. Si bien, las identidades permiten un reconocimiento de nosotros, al mis-

mo tiempo éstas permiten una diferenciación de los otros. En un caso extremo, esta diferencia puede llegar a ser violenta.

Por ello la propuesta es practicar la tolerancia en todos los ámbitos –cotidianos– en los que nos desarrollamos tomando en cuenta que ser tolerantes no es lo mismo que aguantar todo. Este ejercicio aparentemente fácil denota una gran complejidad al reconocer a personas distintas a nosotros.

Referencias

- Bauman, Z. (2015). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2003). Después del Estado Nacional... ¿qué? En *La Globalización. Consecuencias humanas*, (75-102). México: FCE.
- Beck-Gernsheim, E. (2011). *La reivindicación de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. España.
- Beck, U. (2000). *La democracia y sus enemigos*. Argentina: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- García, N. (1994). Identidad cultural frente a los procesos de globalización y regionalización: México y el TLC de América del Norte. En Moneta y

-
- Quenan (comps). *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo*, Corregidor. Buenos Aires.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1991). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2007). *Globalización. Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Giddens y Sutton. (2014). *Conceptos esenciales de Sociología*. Madrid.
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Ianni, O. (2007). *La sociedad global*. México: Siglo XXI.
- Lechner, N. (2002). Los desafíos políticos del cambio cultural. *Nueva Sociedad*, 184, 46-65. Recuperado de: http://bibliorepo.umce.cl/revista_educacion/2004/314/39_51.pdf.
- Maalauf, A. (2003). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Sartori, G. (2001). Tolerancia, consenso y comunidad. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. España: Taurus.
- Touraine, A. (2001). Etnia y Nación. *¿Podremos vivir juntos?*, 219-224. México: FCE.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.
- Zabludovsky, G. (2013). El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea. En *Política y Cultura*, 229-248.
- Zebadúa, J. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *Liminar*, 9(1), 36-47. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000100004&lng=pt&tlng=es



Mujer, pixabay.com

Mujeres que quieren vivir su libertad

Women who want live your freedom

Javier Galindo Ulloa

Síntesis curricular

Tiene la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas y la maestría en Letras Latinoamericanas por la UNAM, es doctor en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid y profesor de asignatura “B” definitivo del Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al Plantel Vallejo, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Mientras leía el libro de Carlos Lomas, *¿El otoño del patriarcado?*, vi la transmisión en vivo (febrero de 2017) de la disculpa pública de la Procuraduría General de la República a tres indígenas (Teresa, Alberta y Jacinta) que fueron encarceladas tres años por el presunto secuestro de seis agentes federales. Con valentía y el apoyo de organizaciones civiles, ellas lograron que esa institución judicial reconociera su error y pidiera perdón públicamente, después de

Recibido: 24- febrero- 2017
Aprobado: 14- marzo- 2017

casi once años de ser liberadas. Exigieron, además en el acto, mayor justicia para las mujeres encarceladas, víctimas de corrupción e impunidad.

Este es un ejemplo de lo que propone Carlos Lomas acerca del sistema del poder patriarcal, que se ha debilitado por las diversas manifestaciones civiles de la mujer en la sociedad y contra el mismo gobierno, que ha valorado solamente a una élite política. Pienso, en ese sentido, en la liberación de la francesa Florence Cassez, que fue encarcelada también de presunto secuestro y liberada posteriormente tras un fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y con el apoyo diplomático de la presidencia del PRI, al inicio de 2013.

El caso de las tres indígenas pone de manifiesto cómo la mujer ha podido enfrentarse a la autoridad de manera legal sin recurrir a la violencia. Es una acción que ha superado cualquier estructura de poder, rompiendo el esquema de autoridad que ha persistido durante años. La liberación no sólo consiste en salir de un espacio físico al que la mujer ha estado prisionera, sino en la forma de pensar y elegir conforme a su voluntad y necesidad de justicia. Como dice la feminista francesa Fadela Amara: «ni putas, ni sumisas, sencillamente mujeres que quieren vivir su libertad para poder aportar su deseo de justicia».

Con un título que alude a la novela de Gabriel García Márquez, *El otoño del patriarca*, pero con una interrogante, Carlos Lomas ha escrito uno de los en-



Mujer, pixabay.com

sayos más completo y sistemático sobre la condición de la mujer en el siglo XXI, revisando diversas teorías sobre el feminismo y exponiendo el contexto histórico de cada época, desde la antigüedad hasta principios de este milenio. Pese a la luz de la emancipación feminista y la toma de conciencia del hombre, aún existe la sombra del rol de la mujer, sujeto a los designios del sistema patriarcal en el mundo.

El libro de Lomas se divide en ocho capítulos, cuyos subtítulos aluden a referencias literarias de Borges, Luis Cernuda, Roa Bastos, Ernesto Sábato, Ítalo Calvino..., y de cine también, como Luis Buñuel. En un principio el autor expone la situación actual de la violencia que sufre la mujer, las numerosas desapariciones forzadas y feminicidios que se han dado a conocer en diversos medios de comunicación. Para el ensayista español: “La violencia contra las mujeres constituye la punta del iceberg de la

injusticia y de la desigualdad en las que viven aún hoy, en este siglo XXI [...] tantas y tantas mujeres en el mundo” (Lomas, 2008, p. 13). Más adelante reafirma la idea de esta desigualdad e injusticia entre mujeres y hombres, “...cuyo efecto más obscuro y visible es la opresión, el menosprecio y la violencia de que son objeto tantas y tantas mujeres (y algunos hombres) a lo largo y ancho de este planeta, sin distinción de clase, raza, etnia, edad o creencia” (p. 15).

De esta manera, aporta datos verídicos de casos graves de injusticia y desigualdad que existe entre la mujer y el hombre en cada país. Por otro lado, reconoce los diversos roles que ejerce en un mundo opresivo como: ama de casa, empleada o profesionista; plantea el modo en que la vida privada de la mujer ha transformado también la visión de la cultura del mundo masculino: “Gracias al feminismo y a las feministas, las mujeres se definen cada vez más en relación con sí mismas y menos en relación con los hombres y que se construyen como sujetos libres y no como objetos sometidos a la voluntad y a los privilegios del poder masculino” (p. 16).

Así, la luz optimista del libro (piénsese en la disminución del poder patriarcal por el camino elegido de la mujer); por ejemplo, ella lucha por la legalización del aborto, prefiere la soltería al matrimonio, ejerce una profesión y sirve para el progreso de una comunidad. La mujer del nuevo milenio ha ejercido una manera de pensar y vivir

La mujer del nuevo milenio ha ejercido una manera de pensar y vivir más libre; de ahí que “el poder de los hombres se agrieta ante las acometidas de una autoridad femenina que vindica su derecho a ser y estar en el mundo en pie de igualdad, aunque de una manera diferente”

más libre; de ahí que “el poder de los hombres se agrieta ante las acometidas de una autoridad femenina que vindica su derecho a ser y estar en el mundo en pie de igualdad, aunque de una manera diferente” (p. 19); aunque por otro lado, existen aún puntos de sombra como el acoso sexual en el trabajo, la violencia intrafamiliar y el asesinato de mujeres.

El propósito del libro de Lomas es realizar un estudio muy minucioso sobre la equidad de género en un mundo masculino tradicional, que ya no es aceptado por la sociedad más consciente de los derechos civiles de la mujer y el hombre. Existe la necesidad ética de apoyar:

la equidad entre hombres y mujeres en un mundo aún injusto y violento contra la mayoría de las mujeres y también contra esos hombres que por su origen sociocultural, por su orientación sexual y por su



Justicia, pixabay.com

voluntad de oponerse a cualquier forma de opresión contra las personas huyen del arquetipo viril de la masculinidad tradicional (p. 22).

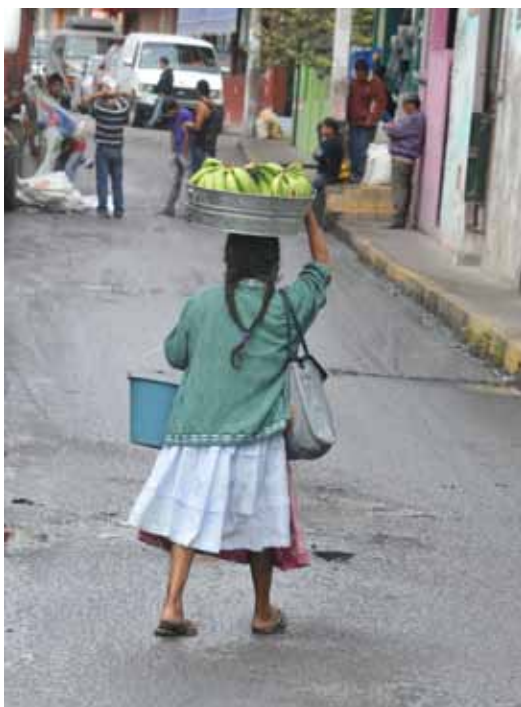
En el primer capítulo, “Historia universal de la infamia”, el autor muestra un diagnóstico de la desigualdad femenina en el mundo, preguntándose: “¿Cómo se manifiesta en la actualidad la desigualdad cultural de las mujeres?”, y enseguida muestra datos relevantes de mujeres con embarazo no deseado o producto de una violación, el fenómeno del SIDA y la pobreza más arraigados en la mujer, el divorcio que aún había sido un asunto tabú en la tradición católica de España o Irlanda. Como dice Rosario

Castellanos: la mujer ha sido elevada al “altar de los mitos” y no como un ser humano inteligente; ha sido vista como un objeto sexual.

En “¿Esencias o existencias?”, el autor cita la frase célebre de Simone de Beauvoir de que «la mujer no nace sino que se hace mujer», con el fin de demostrar que las mujeres y los hombres no se definen por su naturaleza biológica y diferencia sexual, sino por la influencia de los contextos culturales en los que los individuos aprenden a comportarse como mujer u hombres según determinada familia o comunidad social; como afirma Lomas: «ni todas las mujeres son iguales ni todos los hombres son iguales. No somos esencias únicas y universales sino existencias culturales» (p. 87).

El capítulo “Iguales y diferentes” mantiene un estilo más discursivo sobre la discusión entre los valores de igualdad y diferencia a lo largo de la historia de la humanidad, desde la época de la

Las mujeres y los hombres no se definen por su naturaleza biológica y diferencia sexual, sino por la influencia de los contextos culturales en los que los individuos aprenden a comportarse como mujer u hombres según determinada familia o comunidad social



Archivo fotográfico CCH

ilustración hasta el siglo XXI, con base en pensadores y feministas precursoras que han reconocido la importancia de la mujer en el mundo. Para Lomas, la igualdad entre mujeres y hombres es posible y deseable: “Entiendo por igualdad entre los sexos la posibilidad de optar en el ámbito personal, familiar, laboral y público a alternativas diversas sin que el origen sexual de unos y otras sea el condicionante de unas y otras opciones” (p. 145). O como diría Leopoldo Zea: somos iguales por ser distintos.

“La voz a ti debida” critica la ocultación y el menosprecio a las mujeres en el campo del lenguaje, donde propone diversas opciones para incluir a ambos géneros en un mismo espacio educativo y cultural, sin excluir tampoco a cualquier grupo social, étnico o racial. En el contexto escolar:

Urge una educación lingüística que fomente los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el aprendizaje de una ética lingüística que evite el influjo de los prejuicios culturales, los estereotipos sociales y sexuales y las inercias expresivas en las maneras de hablar y de escribir de las personas (p. 172)

En “Érase una vez en la escuela”, el autor cuestiona cómo se ha educado a los infantes sobre la igualdad entre hombres y mujeres, desde un contexto español.

El siguiente capítulo, “El mayor espectáculo del mundo”, ofrece un panorama mediático de las revistas de farándula, programas de televisión, *culebrones* y telenovelas que fomentan una imagen de la mujer muy irreal y estereotipada. El autor estudia “los efectos subjetivos y culturales de la invasión espectacular de los lenguajes y de los mensajes de la cultura de masas en las identidades humanas” (p. 25).

En “Los objetos del deseo y el deseo de los sujetos”, el autor aborda la invasión de los anuncios publicitarios impresos y audiovisuales que transmiten distintos tipos de deseo y sujetos a los que el consumidor imagina parecer:

En el interior de los anuncios –opina Lomas– el incesante masaje de los mensajes publicitarios fomenta estilos de vida, elogia y oculta unas u otras ideologías, persuade a las personas de la bondad de

ciertos hábitos y de la utilidad de ciertas conductas y nos vende un oasis de ensueño y de euforia en el que se proclama a diestro y siniestro el intenso (aunque efímero) placer de los objetos (p. 26)

En el último y octavo capítulo, “Sobre héroes y tumbas”, el autor analiza los modos de conducta de los hombres y la vida cotidiana de las mujeres en determinados contextos simbólicos y culturales. En pocas palabras, como dice un epígrafe de García Márquez: “Son las mujeres las que sostienen el mundo mientras los hombres lo desordenamos con nuestra brutalidad histórica” (p. 285).

¿El otoño del patriarcado? es un ensayo muy bien fundamentado sobre las ideas del español Carlos Lomas, que se dedica a reflexionar sobre esta problemática social que aún persiste en la conciencia de los hombres. Cada capítulo contiene notas que definen la terminología usada en el mismo campo feminista. Se basa principalmente en autores hispanoamericanos y mexicanos también, como Rosario Castellanos, Elena Poniatowska, Martha Lamas, Daniel Cazés y mujeres indígenas de Chiapas.

Carlos Lomas es doctor en filología española. Ha visitado México como académico en distintas instituciones y universidades. Hace poco asistió a un congreso literario organizado por el CCH y la UAM-Azcapotzalco; pero también como turista viene a la Ciudad



Archivo fotográfico CCH

de México cada año y es admirador de nuestra cultura nacional. Conoce la música vernácula, los intérpretes actuales del jazz mexicano, la lucha libre (su favorito es *Blue Demon*, del cual dice que “Su máscara es muy bella”); le gusta caminar por las calles de la ciudad y no le importa viajar en transporte público. Sin temor alguno, ha caminado por el tianguis del barrio de Tepito y el mercado de la Merced. Carlos Lomas es un escritor cosmopolita porque acepta la diversidad cultural y manifestación artística de cualquier región.

Referencias

Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado?: Luces y sombras de la igualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Península.



Olympe de Gouges, 1793

Breve recorrido por la historia del Feminismo

Brief tour of the history of Feminism

Maharba Annel González García

Síntesis curricular

Es licenciada en Filosofía, maestra y doctora en Humanidades, línea de Filosofía Política por la UAM-Iztapalapa. Profesora de Filosofía y Temas Selectos de Filosofía en el CCH, Plantel Vallejo desde hace 12 años. Actualmente es profesora de Carrera Titular “A” de Tiempo Completo y desempeña su Área Complementaria en el Programa Institucional de Tutorías en el turno vespertino. Su línea de investigación es Feminismo y temas afines, desde el campo de la filosofía, por ejemplo el Cuidado de Sí.

Resumen

El presente artículo busca hacer accesible el movimiento feminista, a partir de un recorrido muy general de sus tres olas, a cualquier persona. Por tal motivo, el contenido no es exhaustivo pero sí pretende recoger características sustanciales de cada una de las etapas de este movimiento con la finalidad de que, al menos los y las docentes del CCH, comprendan en su justa dimensión la definición de feminismo y puedan valorar la importancia de esta teoría en la actualidad para cambiar las condiciones que hacen posible la desigualdad de la mujer frente al hombre.

Recibido: 28- febrero- 2017
Aprobado: 27- marzo- 2017

Abstract

Taking as starting point a general explanation of feminist waves, this paper explains what feminism is in order to make it understandable for any person. For this reason, the content is not exhaustive and the article just does pretend to gather up some relevant features of stages that feminism has passed through. The final purpose is CCH teachers could understand what feminism means and its fair and egalitarian consequences. And also that they could assess the actual relevance of this theory for changing inequality women face and not men.

Key words: Feminism, feminist waves, patriarchy, inequality, equity.



*La teoría feminista [...] se hace
[...] en diálogo, más o menos fluido
o más o menos tenso, con los grandes
paradigmas emancipatorios del pensamiento.
–Celia Amorós*

Es sin duda problemático repetir opiniones o criticar sin fundamento. Cuando se repiten opiniones que no han sido verificadas y, además, agregamos las nuestras, sin ningún argumento, excepto el de “me parece” o el de “yo creo que”, podemos estar promoviendo actitudes violentas, denigrantes y por supuesto, carentes de ética. Por ejemplo, decir que el feminismo no es una teoría política sino el discurso violento de mujeres que odian a los hombres o, ante la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer responder de inmediato y a la defensiva “¿Y por qué no hay un día del hombre?” sin antes preguntarnos “¿Y por qué hay un día internacional de la mujer?”. Es pues imperativo pensar, cuestionar, ¿de dónde vienen las noticias que escuchamos?, ¿cuál es el sustento de nuestras afirmaciones?, ¿es ético repetir información sin antes haber cotejado la referencia que la sustenta?

En la actualidad, resulta indispensable conocer y comprender en qué consiste el feminismo y cuáles son las conductas que de esa teoría pueden desprenderse para evitar conceptualizar en nombre del feminismo cualquier serie de adjetivos o de prácticas que están distantes del respeto a los derechos de las personas. Lo más razonable es entonces conocer al menos las etapas más generales que han configurado el contenido de este movimiento.



Mary Wollstonecraft, 1797

Las tres olas

Remontándonos a sus orígenes, tenemos que el feminismo surge en vinculación estrecha con el movimiento de la Ilustración y por ello mismo, denuncia la falta de inclusión de las mujeres en los derechos, en la universalidad de la razón, así como en una vida libre de prejuicios, por mencionar algunos de los exhortos que hacía. Se exigía pues incluir a las mujeres en ese conjunto de prerrogativas universales. Estas propuestas teóricas son representadas de forma emblemática en las figuras de Olympe de Gouges y de Mary Wollstonecraft, por ejemplo. La finalidad de estas propuestas era la de denunciar las incongruencias en las que incurrían las prácticas sociales dominantes. Y esa característica de denuncia sigue imperando en el discurso feminista hoy. A esta primera ola del feminismo se le conoce como feminismo ilustrado

y su contexto es la de la Europa de los siglos XVII y XVIII, el tiempo que Bobbio denomina, “tiempo de los derechos”. Más adelante, hacia el siglo XIX e inicios del siglo XX, se configura la segunda ola feminista que es conocida como la del movimiento sufragista que busca, expresamente, consolidar el derecho de ciudadanía para las mujeres. El desarrollo del discurso por el reconocimiento de la ciudadanía como un derecho fundamental no tuvo la misma evolución en Europa que en Estados Unidos. Aquí no es posible ahondar en detalles por cuestiones de espacio pero lo que sí podemos señalar es que se retomó la exigencia de la universalidad de los derechos morales para todas las personas y esta exigencia quedó plasmada en La Declaración de Sentimientos de Seneca Falls, que se publicó en el año de 1948, después de la primera Convención sobre los Derechos de la Mujer, mismo que se considera como el texto fundacional del feminismo estadounidense.

De acuerdo con la información que vierte Samara de las Heras en su artículo “Una aproximación a las teorías feministas”, fue en Inglaterra en donde se dio el movimiento sufragista europeo “...más potente y radical. Destaca la labor política de John Stuart Mill, así como la de las sufragistas británicas de principios del siglo XX y, en concreto, de Emmeline Pankhurst y sus hijas Sylvia y Christabel, que en 1903, crearon, junto a otras mujeres afiliadas al Parti-

do Laborista Independiente, la Unión Social y Política de las Mujeres y el periódico *Votes for Women*, que más tarde se denominaría *The Suffragette*” (De las Heras, 2009, p. 53). De acuerdo con Florence Rochefort, a partir de 1850 esta vertiente del movimiento inglés adopta una estrategia con base en “...peticiones, conferencias propagandísticas, periodismo y multiplicación de las afiliaciones a la Unión Nacional de las Asociaciones por el Sufragio de las Mujeres, fundada en 1897” (2010, p. 522). Por otro lado, si bien el movimiento de las sufragistas fue criticado porque se circunscribió a las problemáticas de las mujeres de clase media, no podemos dejar de señalar que sentó los antecedentes para que más adelante, la mayoría de los países occidentales reconocieran el derecho al voto a la mujer. Finalmente, damos un salto en el tiempo hasta llegar a la época de los setentas, espacio de emergencia de los feminismos contemporáneos en donde surgen nuevas problemáticas para discutir y donde se modifica de forma radical, la escala de valores. Característica de esta época fue el lema “Lo personal es político” que ponía el dedo en la problemática que la mujer vivenciaba en el ámbito al que había sido confinada, es decir, el doméstico y centraba su atención en las causas que originaban la opresión de la mujer, es decir, en el patriarcado. Dejamos hasta aquí nuestro somero recuento cronológico del movimiento feminista para remitirnos al origen y situación del feminismo en nuestro país.

Feminismo en México

Marta Lamas, antropóloga y feminista mexicana, expone en su texto *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones* (2006) las problemáticas a partir de las cuales surgió el feminismo en nuestro país. Menciona, por ejemplo, a las primeras mujeres activistas mexicanas que se relacionaron políticamente en un espacio en común, la Coalición de Mujeres Feministas en 1976 y desde el cual, manifestaron tres demandas básicas: “... la maternidad voluntaria (que implica el derecho a la educación sexual, al uso de anticonceptivos y el acceso legal al aborto voluntario); el alto a la violencia sexual y el derecho a la libre opción sexual” (Lamas, 2006, p. 16). En ese mismo texto, se menciona también que por aquellos años, las feministas tuvieron problemas para organizarse políticamente y que ello les llevó a rechazar las formas de política tradicional, lo cual las llevó, por ejemplo, a aislarse frente a las feministas de otros países. Así, no participaron en la conferencia del Año Internacional de la Mujer en 1975, ni en ningún tipo de actividades que promoviera el gobierno mexicano. La reconstrucción que hace Lamas de cómo se configura el feminismo en nuestro país es importante para comprender que su conformación no ha sido uniforme, pero que ello no quita que tenga logros muy concretos al iniciar el nuevo siglo: “a) la profesionalización [...] de grupos institucionalizados que abordan temas

específicos (salud, educación, violencia), con cabildeo político de demandas; b) la legitimación –académica y política– de la perspectiva de género, con la proliferación de programas de estudio, cursos, coloquios, publicaciones, foros e investigaciones; y, c) la promoción de un conjunto de intervenciones políticas que consolidan pactos y alianzas, y que fortalecen un discurso sobre la equidad que recoge muchas preocupaciones y aspiraciones feministas” (Lamas, 2006, pp. 43-44).

Feminismo es “...toda teoría, pensamiento y práctica social, política y jurídica, que tiene por objetivo hacer evidente y terminar con la situación de opresión que soportan las mujeres y lograr así una sociedad más justa que reconozca y garantice la igualdad plena y efectiva de todos los seres humanos”

Una definición de feminismo

Citamos la definición de Samara de las Heras Aguilera, jurista española y doctora en Derechos Humanos, feminismo es “...toda teoría, pensamiento y práctica social, política y jurídica, que tiene por objetivo hacer evidente y terminar con la situación de opresión que soportan las mujeres y lograr así una sociedad más justa que reconozca y garantice la igualdad plena y efectiva de todos los seres humanos” (2009, p. 46). Así, el punto de partida es la relación de desigualdad que ha puesto a las mujeres por debajo de los hombres en virtud de sus diferencias traducidas convenientemente en “debilidades” biológicas, por ejemplo, la menstruación, la posibilidad de embarazarse y la poca fuerza física que regularmente asocia al sexo femenino. Esas desigualdades biológicas han adquirido, con el paso del tiempo, un estatus de normas o principios que se han institucionalizado

para afirmar que la mujer es inferior al hombre y que por ello, de tener las mismas oportunidades de desarrollo pues no sería apta para aprovecharlas de forma efectiva. A este respecto, Graciela Hierro, filósofa mexicana, especializada en el ámbito de la ética y quien en 1978 fundó la Asociación Política Feminista en México y en 1992 el PUEG en la UNAM, (Programa de Estudios Universitarios de Género), que ahora se ha transformado en el CIEG (Centro de Investigaciones y Estudios de Género), nos explica en su libro *Ética y feminismo* que “a través de la mistificación de ‘lo femenino’, se garantiza la permanencia del ‘*statu quo*’ de la condición femenina, la cual adquiere su expresión concreta en el ‘privilegio femenino’ y el ‘trato galante’. El primero, es la ventaja de ser mantenida y el segundo, la obtención de un rango social de trato preferente. Y, para conservar ambos,

las mujeres desarrollan la actitud concomitante de ‘conservadoras’ del orden social establecido; por esta razón, la mujer se convierte en el principal defensor y transmisor de la ideología patriarcal” (Hierro, 2014, p. 20).

La extensión de la cita es necesaria porque las palabras de Hierro sintetizan de manera clara cuáles han sido las condiciones bajo las cuales se ha generado y transmitido una ideología en la cual se nos ha criado a mujeres y a hombres y se ha instaurado la creencia de que las mujeres pertenecemos al ámbito privado, es decir, el de la casa, el del ámbito doméstico en donde se crían los niños y en donde se salvaguardan los “valores” de la “decencia”, la “abnegación”, entre muchos otros. A éstos se refiere Hierro, como los “valores femeninos”, valores que, al hacerlos propios, nos domestican al volvernos pasivas y dóciles frente a las formas de trato indignas, incluidas la violencia, la discriminación y el abuso en sus diferentes manifestaciones. En esto consiste la “mistificación de lo femenino”, término que Hierro trae del libro de Betty Friedan *La mística de la feminidad*.

La “mística de lo femenino” pone de manifiesto cómo a las mujeres se les ha mantenido excluidas del mercado laboral y como mano de obra gratuita en el trabajo doméstico; cómo se las ha reducido al papel de “compradoras de cosas” pues son ellas las encargadas de ir al súper o al mercado, de ir a pagar los

recibos y, de que “el gasto alcance”. Que la mujer sea mantenida dista entonces de ser un privilegio, advertimos ya que es “...el pago de su función reproductora y trabajadora doméstica; actividades que no se valoran como trabajo, porque no generan dinero; la condición de ‘mantenida’ hace que las mujeres no puedan considerarse como una clase socioeconómica” (Hierro, 2014, p. 22).

Patriarcado

El sistema ideológico, social, político y económico que ha hecho posible las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres es el patriarcado. Por tanto, en el patriarcado hay una manifiesta superioridad masculina sobre las mujeres y sobre los hombres que aún no alcanzan la mayoría de edad. Celia Amorós, filósofa española, lo define en su libro *La gran diferencia y sus consecuencias... para la lucha de las mujeres* (2005), como un sistema metaestable de dominación que se ha ejercido por los individuos y en los que, al mismo tiempo, imprime una huella muy personal de sujeción y dominación. Es metaestable porque se adapta a los diferentes tiempos y medios en los que le toca encarnar. Pero una vez que comenzamos a identificar los ejemplos de opresión a los que nos vemos sometidos por este sistema de poder es más sencillo, si lo elegimos, buscar conductas que se alejen de esa reproducción de conductas opresivas.



Archivo fotográfico CCH

¿Qué hacer?

Como docentes, un espacio para transmitir, con mayor rigor y con mayor detenimiento del que se puede mostrar aquí, el conocimiento que sobre los conceptos anteriores y otros afines, como los de sexo y género, promueve el feminismo para alcanzar una forma de vida con base en el respeto a los derechos de las personas, el reconocimiento de la desigualdad para proponer vías de solución a la misma, entre otros, es el espacio del salón de clase.

Es fundamental que nuestros estudiantes sepan, por ejemplo, que en marzo de 2013, la UNAM publicó en su Gaceta los Lineamientos generales para la igualdad de Género en la UNAM y que en el apartado IX del artículo segundo encontramos una definición importante de equidad de género, misma que citamos a continuación: “Establecimiento y fortalecimiento de mecanismos des-

tinados a impulsar la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres; revalorar el papel de la mujer y del hombre en el seno familiar, y en los ámbitos institucional y social; eliminar la discriminación individual y colectiva hacia el hombre y la mujer u otras minorías”. Dos incisos más adelante, podemos leer la definición de igualdad de género, “Situación en la que mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades u oportunidades en la vida de acceder y controlar recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social. El objetivo no es tanto que mujeres y hombres sean iguales, sino conseguir que unos y otros tengan las mismas oportunidades de vida” (UNAM, 2013).

Por tanto, podemos comprender que la equidad se refiere a tener los mismos derechos, independientemente del género que detentemos, y que la igualdad se refiere a tener las mismas oportunidades para desarrollarnos de la forma más exitosa posible en los ámbitos de nuestras vidas.

Conclusión

Así las cosas, aprender sobre feminismo resulta indispensable no sólo en la escuela, ni cuando es Día Internacional de la Mujer, sino todos los días de nuestras vidas porque es un hecho que en nuestra sociedad siguen imperando condiciones profundas de desigualdad. Por ello, es fundamental que a solas o en compañía de nuestros alumnos y alumnas, inda-

guemos, problematicemos y busquemos propuestas de solución inclusivas, con base en el respeto a los derechos humanos y en la igual aplicación de las sanciones correspondientes a aquellos que no los respeten. Será importante también, identificar cuándo es que en el sistema patriarcal se violan específicamente los derechos de las mujeres para modificar las condiciones que las sumergen en condiciones de ignorancia, violencia y marginación. Ejemplos de la huella del patriarcado en nuestra sociedad son los feminicidios, que no sólo ocurren en nuestro país, sino en otros lugares del mundo, ¿la constante? Se asesina con odio. Se marcan y destrozan los cuerpos de las mujeres con saña. Es vital reconocer que la violencia hacia las mujeres es un problema social y que es un resultado de las relaciones desiguales de poder en las que los hombres han podido anular por todos los medios a su alcance la existencia –no sólo física– de las mujeres. Ante situaciones como ésta, resulta entonces fundamental reconocer a la propuesta feminista como un discurso político y filosófico que por la vía razonada, busca promover la igualdad y la equidad en las relaciones entre los seres humanos.

Referencias

- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Amorós, C. (2010). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y post-modernidad*. Madrid: Cátedra.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 45-82.
- Fauré, C. (2010). *Enciclopedia histórica y política de las mujeres. Europa y América*. Madrid: Akal.
- Hierro, G. (2014). *Ética y feminismo*. México: UNAM.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.
- UNAM. *Lineamientos generales para la equidad de género*. Recuperado de <http://abogadogeneral.unam.mx/igualdad.pdf>.



Archivo fotográfico CCH

Atacar la discriminación desde la clase de Historia

Against discrimination in History Class

María Antonieta Ilhuí Pacheco Chávez

Síntesis curricular

Historiadora, profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. Estudió en la UNAM, El Colegio Mexiquense y El Colegio de México. Ha colaborado en el diseño de programas de estudio y materiales educativos para el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y la Subsecretaría de Educación Básica, SEP. Impartió clases en el CCH Plantel Naucalpan y en la MADEMS, UNAM.

Resumen

La discriminación en México es un problema que debe atenderse desde la escuela de múltiples formas. La clase de Historia puede brindar oportunidades para ello; fundamentalmente para hacer visible los discursos e intereses de la discriminación y para ensayar acciones que empoderen a los discriminados.

Palabras claves: discriminación, discurso histórico, intereses.

Abstract

Discrimination in Mexico is a problem that must be addressed in school in many ways. History class can provide opportunities; basically, to make visible the speeches and interests of discrimination and to rehearse actions that empower the disadvantaged.

Recibida: 20- febrero- 2017
Aprobada: 27- marzo- 2017



La discriminación en México se vive como el pan de cada día. Quienes la ejercemos o asumimos, no la vemos o fingimos no hacerlo. Es tan de “costumbre”, que se ha llegado a considerar como un bien patrimonial pues “ha existido desde hace mucho” y “es parte de nuestra cultura”. Se presenta de manera sutil e imperceptible en el pregón del marchante y su “pásele güerita”; en la despectiva frase de “asalariado de mierda”; en la mirada desinfectante de la “niña bien” o hasta en los más celebrados *trending topics* como el de “#EsDeNacos”.

De esta forma, la discriminación en nuestro país se manifiesta a través de un sinnúmero de acciones y expresiones del lenguaje corporal, del hablado o del escrito. Recorre múltiples espacios y relaciones humanas. Ronda el ambiente y crea atmósferas de ansiedad, burla e ira reprimida. En conclusión, está omnipresente en las relaciones sociales y se multiplica exponencialmente en casos cuyo origen se justifica y encubre a través de estereotipos de clase, etnia, raza, color, peso o género. Se ha convertido en algo tan corriente que algunos jóvenes tienen la idea errónea de que las personas que poseen riqueza y poder tienen todo el derecho de insultar y maltratar a los demás. O bien, han dejado a los alumnos indefensos, paralizados y sin poder ingresar a un espacio público (como el

Palacio de Bellas Artes) por el temor de ser echados por estar “fuera de lugar”.¹

La gran variedad de formas de ejercer y vivir la discriminación en México es tan general que a pocos preocupa que el 43% de los estudiantes de nuestro país se sientan rechazados o agredidos por sus compañeros o la sociedad que le rodea (SEMS, 2008). Esta indiferencia es tan grave que fractura el futuro de un buen número de estudiantes de este país, pues la discriminación:

...niega el ejercicio igualitario de libertades, derechos y oportunidades a cualquier persona; la excluye y la pone en desventaja para desarrollar de forma plena su vida; la coloca, además, en una situación de alta vulnerabilidad. Esa desventaja sistemática, injusta e inmerecida, provoca que quienes la padecen sean cada vez más susceptibles a ver violados sus derechos en el futuro (CONAPRED, 2011, p. 6.)

Ante una sociedad que limita el porvenir por concebir los actos de discriminación como algo “natural” ¿qué puede hacer la escuela y, en particular, la clase de Historia? El propósito de este escrito es reflexionar sobre lo que la Historia, como materia escolar, puede hacer para apoyar la lucha en contra de la discriminación en una sociedad donde las

¹ Estas son algunas ideas previas y situaciones expresadas por mis alumnos del bachillerato público.

diferencias se tornan cada vez más extremas e irreconciliables.

La discriminación, un problema que atañe a más de dos

Para algunos profesores, la discriminación y sus consecuencias pueden parecer cosas de “chicos” o problemas individuales dignos de ser tratados en terapias psicológicas o en talleres de superación personal más que en un aula. Sin embargo, debe considerarse que la discriminación es un problema social que involucra tanto al que la ejerce como al que la asume; pero, sobre todo, a la sociedad que la avala y reproduce. Es decir, si bien la discriminación se concreta en los individuos de carne y hueso; se ejerce en diversos niveles (como son el plano interpersonal, familiar, comunitario, institucional o social) y se refuerza gracias a todo un sistema de valores e intereses y a una débil acción ciudadana y jurídica que realmente la frene o la sancione.²

De ahí que la premisa básica para trabajar la discriminación en el salón de clase sea concebirla como un problema social que tiene profundas implicaciones en el individuo. Debemos comprender que la persona discriminada se siente, vive y asume excluida y agredida por una serie de experiencias vividas o

La premisa básica para trabajar la discriminación en el salón de clase es concebirla como un problema social que tiene profundas implicaciones en el individuo

asimiladas que se refuerzan día a día y que están relacionadas con prejuicios y estereotipos que son valorados o desvalorados por la sociedad en su conjunto, o una parte de ella. Por su parte, el discriminador se adueña, emplea, valida y legitima intencionalmente su acción de rechazo, exclusión y agresión gracias a esos estereotipos, centrados en aquellas diferencias reales o ficticias que rondan el imaginario colectivo, lo que permite al discriminador adquirir algún beneficio o privilegio, ya sea económico o de estatus político, social o cultural.

De esta forma, tanto el discriminado como el discriminador asumen y dan relevancia contra sí o a favor de sí, una serie de atributos y valores que se activan gracias a que prevalece todo un sistema de desigualdad social. En este sentido, los prejuicios o estereotipos no son sólo representaciones de cómo piensa o siente una persona, sino que son creencias y comportamientos adquiridos y transmitidos a través de un largo proceso de socialización en que se han articulado formando todo un orden de comporta-

² Desafortunadamente en México no existe aún una conciencia ciudadana que permita a los individuos frenar o rechazar de manera firme y abierta los actos de discriminación. Al contrario, muchas de las veces, el discriminado queda aislado sin entender por qué lo evaden y sin apoyo para enfrentar su condición.



Archivo fotográfico CCH

miento e ideas (ideología). Al permear y validarse a través de la cotidianidad, la discriminación es asumida por la sociedad como algo “natural”. Entonces, desenmascararla requiere de un arduo trabajo de análisis y crítica; pero, cambiar sus prácticas, representa llevar a cabo un esfuerzo aún mayor de reconocer la relevancia del “yo” y del “otro” (de los distintos grupos humanos) en la construcción de la sociedad y de su historia.

Este trabajo de desenmascaramiento y reconocimiento es fundamental, pues muchos estudiantes (que no han sido objeto de actos severos, públicos y constantes de discriminación en el ámbito personal) limitan sus acciones ante el temor de vivir una situación de discriminación directa, severa y pública. Lo peor es que, muchos, al no vivirla de manera concreta, son incapaces de desarrollar herramientas para manejar, contestar o contener un acto de discrimi-

minación y, con el tiempo, al estar enfrentados de manera velada y sutil, van coartando sus acciones y limitándose a aceptar en silencio una condición de sumisión. De esta forma, los actos simples de exclusión cobran relevancia social fundamental, pues:

...al lastimar a las personas mediante la exclusión y negarles el reconocimiento como personas sujeto de derechos, la discriminación rebasa también el ámbito de lo individual, e impide construir y mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto, la igualdad y el reconocimiento mutuo, necesarios para el desarrollo consistente de la identificación social. Esto quiere decir que no es posible construir una sociedad, un Estado, si no se parte del pleno reconocimiento de la igualdad de las personas... (CONAPRED, 2011, p. 7.)



Archivo fotográfico CCH

Por ello, la discriminación como problema social, no puede dejarse a los deseos y esfuerzos personales de cambio; requiere del trabajo colectivo, sistemático y permanente de las instituciones encargadas de la formación de los ciudadanos, entre ellas la escuela. En ese sentido, el salón de clase es uno de los espacios para trabajarla. Dotar a los alumnos de las herramientas para mostrarla, conocer los valores que se ponen en juego y descubrir los intereses que hay detrás de una relación de discriminación, no es sencillo por lo que es importante enseñar a desentrañarla.

La asignatura de Historia y sus bondades para preocuparse de la discriminación

Muchos profesores y currículos escolares asumen que abordar la discriminación en la materia de Historia significa tan sólo promover entre los alumnos actitudes de respeto, tolerancia y colabo-

ración al momento de trabajar en clase. Si bien, la existencia de un ambiente de respeto, con límites bien establecidos, relajado y comunitario es fundamental para que los estudiantes puedan discutir abiertamente los prejuicios y estereotipos, es conveniente considerar otros factores que la asignatura de Historia puede propiciar.

La Historia, como asignatura dedicada al análisis de las relaciones humanas a través del tiempo, cuenta curricularmente con un importante valor formativo. Tanto los contenidos temáticos que aborda, como el desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión, son vitales para que los alumnos analicen los variados “caldos de cultivo” en los que se produce la discriminación y adquieran herramientas para develar sus discursos y reflexionar sobre las vías de acción en su contra. En ese sentido, la Historia como asignatura escolar se puede ocupar sobre las temáticas de la desigualdad, de las personas discriminadas, por entender sus motivos y para llevar a cabo acciones en contra de la discriminación (Barton y Levstik, 2004, p. 229).

Preocuparse sobre la discriminación y hacer de los programas “el caldo de cultivo”

Si bien es cierto, son muchas las temáticas históricas que permiten analizar la discriminación, como la Conquista de México, la Revolución Francesa,

etcétera, es conveniente tener presente que no todos los programas fueron diseñados con un enfoque intercultural; es decir, con una perspectiva que considere la compleja interacción de los distintos grupos sociales (con orígenes e historias diferentes) en una relación de intercambios recíprocos; por lo que conviene que los profesores al momento de planificar las clases le demos ese sentido y potenciemos el tema.

Una de las vías que se pueden emplear para operativizar y seleccionar las temáticas históricas que permitan abordar el tema de la discriminación de manera intercultural, es reflexionar sobre la significatividad del hecho o proceso estudiado (Counsell, 2009) con el fin de mostrar las diversas implicaciones que tienen los actos de discriminación a través del tiempo y en las personas. Una forma es preguntarnos en qué medida el hecho o proceso histórico que se pretende enseñar permite atender los siguientes aspectos:

- **Relevancia:** ¿Qué tanto la temática muestra las diferencias sociales, los aportes de los distintos grupos humanos a la vida colectiva y la valoración diferenciada de alguno de los grupos? y ¿qué tanto retrata el contexto de una sociedad en que la discriminación favorece los intereses de unos frente al de los otros?
- **Revelador:** ¿Qué nos puede revelar sobre la condición humana y

los intereses que hay detrás de los actos de discriminación?

- **Resonancia:** ¿Las formas de discriminación estudiadas perviven hoy?, ¿se siguen empleando los mismos estereotipos o recursos para justificarlas? y ¿cómo?
- **Resultado:** ¿Qué impacto tuvieron los actos de discriminación a estudiar en la vida de las personas de otros tiempos?, ¿qué consecuencias tienen en el hoy y cuáles pueden tener si subsisten?
- **Recordado:** ¿Por qué debe permanecer en la memoria colectiva las formas de discriminación del pasado? y ¿por qué no podemos olvidarlas como sociedad?

Tener presentes todas estas interrogantes para señalar e imprimir el enfoque que se quiere dar al aprendizaje del tema, posibilitará no sólo desentrañar la manera de descubrir los actos de discriminación, sino que promoverá la reflexión sobre sus consecuencias en el hoy.

Asimismo, al elaborar las planeaciones es conveniente hacer contacto con los valores y sentimientos de los alumnos, por lo que es recomendable elaborar planificaciones con motivadores iniciales que se enfoquen en el desarrollo de la empatía³ a través de preguntas detonantes que conduzcan a la

³ Se entiende por empatía la capacidad de imaginar los pensamientos y sentimientos del otro desde la perspectiva del otro. (Barton y Levstik, 2004, p. 206).

reflexión desde el ser o sentirse discriminado o discriminador: ¿crees justo que este grupo haya sido discriminado?, ¿cómo te habrías sentido si estuvieras en su lugar?, ¿qué habrías hecho?, etcétera.

Reconocer los discursos de la discriminación y hacer visibles sus intereses

Sin embargo, incluir el tema de la discriminación no es suficiente, es necesario hacerla visible. Para ello conviene dotar a los alumnos de los medios para descubrirla en situaciones concretas de vida y en discursos creados en otros tiempos. Las habilidades que promueve la Historia en torno al análisis del discurso al comparar y contrastar información y distintos puntos de vista es fundamental para comenzar a desenmascarar el lenguaje e intereses que hay detrás. Esquemas de análisis del discurso que ayudan a conocer el contexto, la metodología y la teoría de la Historia que hay detrás de todo discurso histórico son útiles para comenzar, pero deben de ir acompañados de otras estrategias como:

- **Conocer el sistema de valores:** que desde el presente tienen los alumnos sobre distintos grupos humanos y analizar si le dan una carga positiva o negativa. Esta comparación es vital para comenzar a entender cómo nuestro sistema de valores es relativo y detrás de él hay experiencias, prejuicios e intereses. Es reconocer los valores

que se ponen en juego al analizar a las personas y discriminar.

- **Comparación de distintas versiones:** mostrar distintas posturas de un hecho es una vía, pero no ataca el problema de la discriminación si no ponemos acento en las distintas alertas del lenguaje y del contexto que subyacen en los textos. Entre las alertas del lenguaje hay que llamar la atención sobre el uso excesivo de adjetivos o de frases cargadas de imágenes positivas hacia los que ejercen la discriminación (como “los buenos”, “los civilizados”) o frente a las negativas de los que la asumen (como “los sucios”, “los bárbaros”); o bien el empleo de formas de universalizar las acciones y visiones de unos cuantos, validándolas al convertirlas en totalizadoras cuando en realidad no lo son (frases en las que se emplea “generalmente”, “siempre”, para dar una idea de normalidad como en la siguiente frase: “generalmente los morenos son tontos y feos”. Asimismo, conviene mostrar distintos ejemplos de otras versiones y casos similares, para que se entienda que no es un caso aislado socialmente y que corresponde al contexto cultural de la sociedad que la ejerce.
- **Juegos de roles:** poner en escena un texto ayuda a alumnos a distinguir su posición en la acción y a

tratar de entender por qué asume determinadas posturas, frases, etc. Asimismo, ayuda a comprender la mirada de aquel que no habla o se expresa cuando un discurso ha sido escrito desde el discriminador. Es importante llevar a cabo este tipo de ejercicios especialmente cuando el discriminado aparece desdibujado y sin referencias textuales, ya que ayuda a entender la importancia de su acción para que el otro, aunque éste lo ignore en su discurso.

Si bien estas estrategias hacen visibles las formas que adquiere la discriminación, no necesariamente permiten descubrir las causas. Si bien, algunos actos de discriminación se desprenden del miedo a lo desconocido, de la falta de comprensión y conocimiento del que es diferente, o del temor al cambio: la mayoría de las ocasiones atiende a intereses y beneficios. Un elemento fundamental para reconocer por qué la discriminación se reproduce socialmente, es entender los intereses que hay detrás de ella. Así que no se debe dejar de responder y desenmascarar a través de preguntas como: ¿A quién beneficia la discriminación?, ¿qué ventajas obtiene?, ¿cómo se volvió dominante? (Phillips, 2002, p. 156), ¿utilizo o utilizan contra mí esas formas de discriminar? y ¿por qué? Estas últimas preguntas ayudan a reconocer cómo asumir como propios beneficios, prejuicios y estereotipos pueden llevar a realizar actos conscientes o inconscientes de discriminación.



Archivo fotográfico CCH

Preocuparse por y para combatir la discriminación

Desenmascarar la discriminación, es ya sin duda un gran paso, pero sigue siendo menor cuando no enseñamos a enfrentarla. Como maestros debemos de aprovechar la indignación que causa a los alumnos la discriminación en asuntos pasados para dotarlos de herramientas para manejar, contestar o contener un acto de este tipo. Uno de los elementos fundamentales es saber expresar cómo se vive la discriminación y cuáles son los sentimientos y valores en torno a ella. Por ello, los ejercicios de empatía en torno a la discriminación deben proporcionar a los alumnos las herramientas para saber externar en público: sentimientos, miedos y angustias sobre la situación de discriminación o desigualdad que vivieron las personas del pasado. Un ejemplo de ello es emplear metáforas tales como

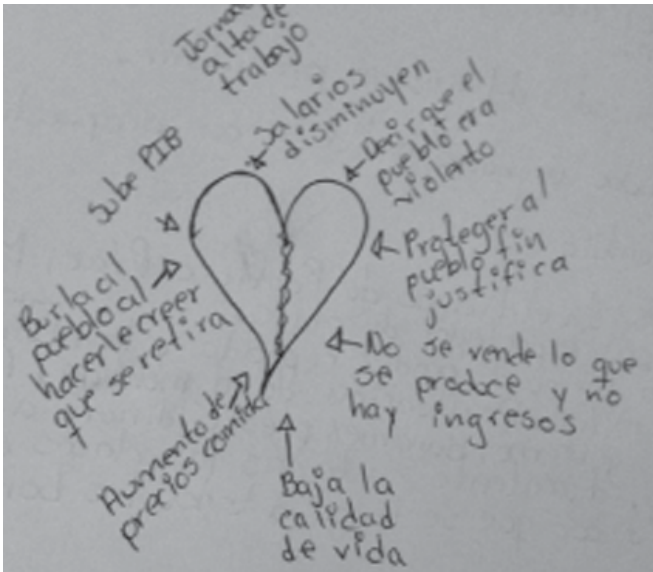


Figura 1. Ejemplo de “lo que rompió mi corazón”

“el mundo se cimbró cuando” o “rompió mi corazón”, para señalar los agravios de otros tiempos. Con la metáfora “rompió mi corazón” (Figura 1), una alumna fue capaz de señalar los agravios y sentimientos que le provocaba la condición de vida de los campesinos en la época del porfiriato, pero a su vez le ayudó a expresar aspectos de su vida en que un acto de discriminación le había roto el corazón. Asimismo, esta serie de ejercicios de empatía permite la exploración de los diversos factores que atañen al problema de la discriminación y ejercita para ser capaces de reconocer y expresar la propia.

Ya que se ha avanzado en saber expresar cómo se vive la discriminación, el siguiente eslabón es dar herramientas para contenerla. Esta acción se lleva a cabo a través de ejercicios en los que se privilegia:

- Valorar o empoderar a los distintos grupos e individuos del pasado, destacando la importancia que tienen para la sociedad y comprendiendo sus acciones y limitaciones para actuar.
- Dar respuestas asertivas ante actos o acciones de discriminación considerando el contexto histórico en condiciones varias, como individuos o como grupo.
- Plantear o imaginar desenlaces distintos de hechos del pasado, en que se planteen qué acciones llevarían a cabo los sujetos históricos del pasado y las responsabilidades que tendrían que asumir para terminar con la discriminación.
- Ejercicios de denuncia ciudadana a través del empleo de legislación o usos y costumbres a favor del bien común, como escribir cartas de inconformidad, carteles o planear movilizaciones.

Por último, es importante entender que si bien la comprensión es una vía para atacar la discriminación, no es la única forma. En ese sentido, como docentes debemos tener presente que cualquier acto de discriminación que se lleve a cabo en el aula no se debe admitir y es conveniente establecer acciones de control y sanción frente al que discrimina. Ello, por una parte, permitirá crear un ambiente de confianza en el que se valora a todo ser humano y fortalece el sis-

tema de legalidad y justicia, especialmente en un espacio como la escuela que tiene una función eminentemente social.

Preocuparse sobre, de, por y para: una alternativa ante la discriminación

Como se ha visto, centrar la preocupación para atender el problema de la discriminación desde el sobre, de, por y para, es una forma de atacarla en la clase de Historia. Reflexionar sobre las prácticas e intereses en torno a la discriminación en clase es hacer visible un problema nacional. Sin embargo, debemos tener presente que enfrentar la discriminación es, ante todo, admitir que como personas y sociedad tenemos comportamientos que debemos no sólo entender, sino tener el esfuerzo, el coraje y la inteligencia de contener y cambiar.

Referencias

- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Press.
- Byrd, D. (2012). Social Studies Education as a Moral Activity: Teaching towards a just society. *Educational Philosophy and Theory*, 44(10), 1073-1078.
- Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36.
- CONAPRED (2011). *Encuesta Nacional sobre discriminación en México. Resultados generales*. ENADIS 2010. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History*. London: Continuum.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination: Rhetorics of Racism and Antisemitism*. London y New York: Routledge.
- SEMS (2008). *Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*. México: SEMS.
- Tannock, S. (2008). The problem of education based discrimination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 439-449.





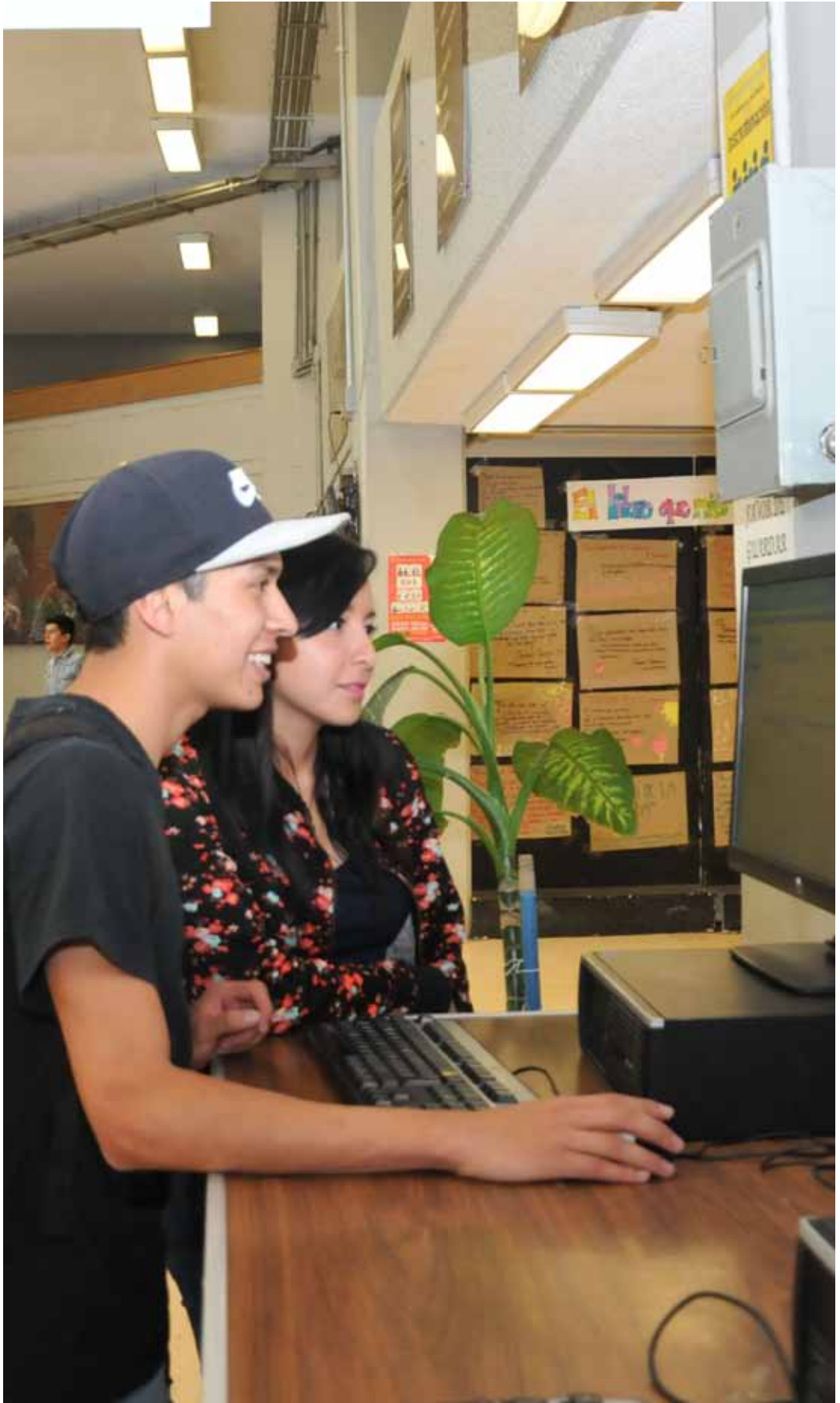
Archivo fotográfico CCH

La reflexión sobre el pasado es frecuente; pero es necesario que no se encierre en él, que sea una reflexión en sentido físico; como un rayo luminoso sobre el espejo: debe volver a nosotros. Nos sirve para relativizar el presente, nos ayuda a comprender que la sociedad moderna actual no debe ser considerada como un absoluto, permite aplicar lo que llamo “la función terapéutica de la historia”. Nos libera de la presión ideológica del presente, no porque lo idealicemos –tiene aspectos insostenibles, errores tremendos–, sino porque es diferente. El pasado es importante no por su anterioridad, sino por su alteridad.

La relación con el pasado debe estar fundada sobre la prioridad del presente.

El pasado nos puede ayudar a ser más independientes de la ideología dominante, nos permite negar la pretensión del presente de ser la única forma posible de civilización. Nos da un espacio de libertad. Es por eso que hoy existe un gran interés por el pasado, un hambre (en español) de historia.

Espinasa, J. M. (1993). Entrevista con Jean Chesneaux. La función terapéutica de la Historia. *La Jornada Semanal*, 199, 27.





REVISTA

HISTORIA AGENDA



CONVOCATORIA



La revista *HistoriAgenda* (ISSN 2448-489X) invita a todos los interesados a participar en el número 37 con artículos inéditos que analicen el tema La era de los movimientos sociales para alguna de las siguientes secciones:

I. Dossier:

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

Para colaborar con otros temas dentro de la orientación de la revista:

II. Secciones libres:

- 1) problemas del mundo actual
- 2) el arte en las disciplinas sociales

Los textos que se envíen deberán reunir las siguientes características:

1. Ser inéditos.

2. Tener un mínimo de cinco cuartillas y un máximo de ocho.

3. Deberán contener referencias bibliográficas, hemerográficas, audiovisuales o digitales, según sea el caso.

4. Las referencias se anotarán en estilo APA.

5. El título se anotará en español e inglés.

6. Los artículos deberán ir acompañados de un resumen en español y *abstract* en inglés, así como de palabras clave en los dos idiomas. No utilizar traductor automático.

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

8. 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>.

9. Se recibirán artículos desde la fecha de publicación de la presente y hasta el 20 de febrero de 2018.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

Secretario de Desarrollo Institucional

Mtro. Javier de la Fuente Hernández

Secretario de Atención a la Comunidad Universitaria

Dra. Mónica González Contró

Abogada General

Mtro. Néstor Martínez Cristo

Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General

Q.F.B. Delia Aguilar Gámez

Secretaria General

Mtro. José Ruiz Reynoso

Secretario Académico

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

Secretaria Administrativa

Fis. Virginia Astudillo Reyes

Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje

Mtra. Beatriz Almanza Huesca

Secretaria de Planeación

Dra. Gloria Ornelas Hall

Secretaria Estudiantil

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez

Secretario de Programas Institucionales

Lic. María Isabel Gracida Juárez

Secretaria de Comunicación Institucional

M. en I. Juventino Ávila Ramos

Secretario de Informática

Directores de los planteles

Lic. Sandra Aguilar Fonseca

Azcapotzalco

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Naucalpan

Mtro. Cupertino Rubio Rubio

Vallejo

Lic. Víctor Efraín Peralta Terrazas

Oriente

Mtro. Luis Aguilar Almazán

Sur

Contenido

TEORÍA Y ANÁLISIS

- ☞ Reflexiones en torno a las Asesorías Académicas del Colegio 6
- ☞ Aprendizaje del tiempo histórico 19
- ☞ El uso de la historia reciente para contrarrestar panegíricos e invectiva 27

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- ☞ Enseñando Teoría de la Historia con libros 33
- ☞ Análisis del film *Las Elegidas*: denuncia de la trata de persona 40
- ☞ Los libros de texto de Historia utilizados en la Escuela Normal en el siglo XIX 49
- ☞ La caricatura como fuente en el estudio de la historia 55

ENTREVISTAS

- ☞ Diálogo entre investigadores y estudiantes de bachillerato 63
- ☞ El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia. Entrevista a la doctora Ana Carolina Ibarra 65
- ☞ Teoría de la historia e histografía. Entrevista con el doctor José Enrique Covarrubias Velasco 70

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- ☞ "No se nace mujer: se llega a serlo" 78

SECCIONES LIBRES

Problemas del mundo actual

- ☞ Ciudadanía y enseñanza. Problemáticas y posibilidades para construir una nueva ciudadanía, en la posmodernidad 82
- ☞ La mirada tolerante ante las diferencias culturales 92
- ☞ Mujeres que quieren vivir su libertad 100
- ☞ Breve recorrido por la historia del Feminismo 106
- ☞ Atacar la discriminación desde la clase de Historia 114

QUEHACER HISTÓRICO

- ☞ Convocatoria número 37 125