COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES ®

HISTORIA AGENDA

Tercera Epóca junio 2011

Las leyes de la Historia
Mauricio Tenorio Trillo
Laura Bolaños Cadena
Germán Luis Andrade Muñoz

Caricaturistas mexicanos de los siglos XX y XXI

24

HISTORI AGENDA

HistoriAgenda

Tercera época
Núm. 24
(enero-junio de 2011)

Director
Miguel Ángel Gallo

Coordinación de la edición
Laura S. Román Palacios

Editor
Alejandro García

Diseño Gráfico y Editorial
Mercedes Olvera Pacheco

Ilustraciones
Caricaturistas mexicanos de los siglos XX y XXI

Portada
Caricatura de Abel Quezada

HistoriAgenda es una publicación semestral. El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Secretaría de Comunicación Institucional. Los contenidos de los textos publicados son responsabilidad de sus autores. Los comentarios o colaboraciones se reciben en miangati@hotmail.com y al teléfono: 56 22 00 25.

ÍNDICE

Presentación 5

Editorial 7

Sección Teoría
Las leyes de la Historia, *Mauricio Tenorio Trillo* 9
Reflexiones sobre la historia, *varios autores* 17

Sección Enseñanza-Aprendizaje
Riesgos y posibilidades de las TIC en la educación, *Jordi Adell* 19
El ciberprofesor, formador en la aldea global,
T. Rek Lutfi Gilabert, Mercé Gisbert Cervera, Manel Fandos Garrido 24

Sección Utilidad de la Historia
Diálogo Majfud-Galeano "La vida, una suma de metidas de pata",
Jorge Majfud y Eduardo Galeano 41
Manifiesto, *Seminario Internacional de Didáctica de la Historia* 46

Sección Nuestra Historia
El compadre, *Laura Bolaños Cadena* 49
La devaluación de 1954, un chicotazo a la población
en bien de la nación o ¿de la burocracia?,
Germán Luis Andrade Muñoz 53

Nuestro ilustrador: caricaturistas mexicanos de los siglos XX y XXI

PRESENTACIÓN

Nos congratulamos de iniciar una nueva etapa de *HistoriAgenda,* en este caso la Tercera Época, siempre con entusiasmo renovado, con el ánimo de contribuir al diálogo con los profesores y de proporcionar algunos textos que podrán orientar en la labor cotidiana frente a los alumnos, que son, de principio a fin, nuestra razón de ser como institución.

Para esta Tercera Época, nuestra revista tiene los siguientes objetivos:

1. Establecer un medio de comunicación con los profesores del Área Histórico Social e incluso con los de otras áreas, principalmente la de Talleres.
2. Colaborar con la formación teórica de los docentes, al publicar textos relacionados directamente con las corrientes historiográficas, sus autores y problemática, así como el estado en que se encuentra la investigación histórica en el mundo y en nuestro país.
3. Participar en la formación didáctica de los profesores, al publicar artículos relacionados directamente con la enseñanza de la Historia.
4. Difundir algunos trabajos de investigadores mexicanos con el fin de darlos a conocer entre los docentes del Colegio.
5. Invitar a los docentes para que publiquen con nosotros sus trabajos, dando así a conocer sus materiales entre los profesores del Colegio.
6. Motivar a la reflexión acerca del papel del arte en la enseñanza de la Historia en particular y las Ciencias Sociales, en general.
7. Dar a conocer algunos trabajos, los más representativos, de grandes artistas plásticos de todos los tiempos.

No son cerrados estos objetivos, están abiertos a tus propuestas, a tus críticas y a su enriquecimiento. De ahí una nueva invitación a que colabores con nosotros al darnos tus puntos de vista, sugerir temas y textos, o proporcionar alguno de tus trabajos.

Bienvenido a la Tercera Época de *Historiagenda.*

ATENTAMENTE

Miguel Ángel Gallo Tirado
director de *HistoriAgenda*

EDITORIAL

Estimado profesor:

Entregamos a tu buen juicio este número de *HistoriAgenda*, preparado con la idea central de que te apoye en tu actualización y en tus clases.

Con una ironía aplastante, Mauricio Tenorio abre la Sección Teoría, con reflexiones sobre "Las leyes de la Historia". Completamos esta sección con algunos puntos de vista de historiadores y escritores destacados acerca de la naturaleza de la disciplina histórica.

Dos colaboraciones comprenden la sección Enseñanza-Aprendizaje: "Riesgos y posibilidades de las TIC en educación", de Jordi Adell, y "El ciberprofesor", colaboración conjunta que forma parte de la obra *Las ciencias sociales en Internet*. Ambos textos son muy recomendables, ricos en reflexiones.

En la nueva sección que hemos titulado Utilidad de la Historia, Eduardo Galeano y Jorge Majfud hacen gala de sus conocimientos, crítica e ironía, con su "La vida, una suma de metidas de pata...", título que lo dice todo. Cerramos dicha sección con las conclusiones del Seminario Internacional de Didáctica de la Historia, que todos debemos leer y asumir.

La Sección Nuestra Historia incluye el texto "El compadre", de Laura Bolaños, un divertidísimo alegato acerca del nacionalismo. Concluimos nuestro número con un interesante texto de Germán Luis Andrade Muñoz, talentoso historiador mexicano, quien nos entrega "La devaluación de 1954, un chicotazo a la población o en bien de la nación o ¿de la burocracia?".

Adornan críticamente nuestro número, las ingeniosas caricaturas de los siglos XX y XXI.

Teoría

LAS LEYES DE LA HISTORIA

Mauricio Tenorio Trillo

No sé cómo pero me fueron confiadas y aquí las transcribo. Son leyes y son inclementes. Excuse el lector la complejidad en la prosa, pero la materia lo exige.

1. Ley de Herodes.* En la historia, a la larga, todo termina, todo muere, todo finaliza; esto es, acaba mal. Ley que en nuestros días, a resulta del proliferar de finales felices en las historias escritas en el siglo XIX, es "acompletada" con la Adenda Machado, la cual reza: "Hoy es siempre todavía". De donde se siguen dos axiomas: a) la felicidad siempre fue ayer; y b) cualquier fortuna, paz o felicidad en el presente, por relativa que sea, es una conquista que hay que defender, a veces especialmente de la historia. (*Cfr.* Ley Universal de la Injusticia en la Historia.)

Coda:
Cualquier tiempo pasado fue mejor: parecer de un poeta. Un filósofo místico barnizado de marxismo, Walter Benjamin, imaginaba la felicidad en el presente como una redención. "La felicidad que podría despertar nuestra envidia", decía, "existe sólo en el aire que hemos respirado, entre los hombres con los que hubiésemos podido hablar, entre las mujeres que hubiesen podido entregársenos". Es decir, "en la representación de felicidad vibra inalienablemente la representación de la redención. Y lo mismo ocurre con la representación del pasado, la cual es el asunto que la historia hace suyo". **La Ley de Herodes** vencida por la redención. Mas la redención sólo es posible demarcando un punto en el futuro, no en el presente ni en el pasado, que haga las de sol —la metáfora es de Benjamin— para que "al igual que flores que tornan al sol su corola, así se empe[ñe] lo que ha sido, gracias a un secreto heliotropismo, en volverse hacia el sol que se levanta en el cielo de la historia". La aceptación del presente hecha posible por la creencia en la felicidad futura. Pero, como es sabido, Benjamin y el materialismo histórico —con el cual remataba sus tesis mesiánicas— acabaron mal **(Ley de Herodes)**. En cambio, el presente puede ser un aceptable medio cielo o medio infierno que hace de la historia ora una penosa resignación pragmática, ora tabula rasa. O: "así es como llegamos a un presente más o menos aceptable, no es un historial ideal ni es un presente perfecto, pero es lo que hay". O: "cada mirada al pasado sólo abre heridas, armemos presente desde cero".

* Para quienes no son mexicanos transcribo el dicho popular: "La ley de Herodes: o te chingas o te jodes"

II. Ley de la Naturaleza Pachanguera de la Historia. La historia no demanda celebraciones porque lo suyo es el pasado; el verbo "celebrar" connota un cargado tiempo presente. Cual la ciencia de la historia, las celebraciones históricas son manías muy modernas. Durante siglos los calendarios religiosos celebraron cíclicamente la única y verdadera historia: Dios (generalmente a lo largo del año). Los calendarios "celebraticios" encimaban ciclos agrícolas, ciclos sagrados, ciclos políticos. Se sigue que celebrar es a la historia lo que la manzana a la ley de la gravitación universal. Es decir, primero, las celebraciones, como la manzana, son trasuntos modernos. Segundo, celebrar no tiene nada que ver con la historia (como la manzana no tenía ninguna culpa de las divagaciones de Newton). Tercero, celebrar también puede ser la prueba irrefutable del peso y de la lógica de la historia —cual la manzana en su estrellarse lo fue de la gravitación universal—. De donde se sigue que celebrar no es un mandato de la historia, pero una vez que la pachanga está en curso manda la historia y sus problemas. La historia puede virar en pachanga y dejar de ser historia —dejar de ser discusión de interpretaciones del pasado, del estado del presente, de los planes de futuro—. O puede volverse una pachanga densamente histórica —es decir, puede ser una síntesis de debates sobre el pasado, una marca en el camino que deja constancia de futuros imaginados en un momento dado, una duda pública sobre el pasado, presente y futuro—. De donde se derivan los tres axiomas esenciales del celebrar histórico:

1. El pasado en bruto no reclama celebraciones.
2. Celebrar es una decisión política, no histórica, no historiográfica. *Ergo*, las sociedades, cuando celebran la historia, no celebran pasado sino presente.
3. Las celebraciones históricas, como la manzana de Newton, caen por su propio peso. Todo depende de qué, cómo y para qué celebran.

III. Ley Universal del Origen de la Heroicidad (también conocida como Ley Carlyle o Ley Wilde). Los héroes no se hacen con la espada sino en la cama.

Coda:
Es inapelable la lógica que este mandato impone, tanto para el nacimiento como para el entrenamiento del héroe.

IV. Ley de la Tendencia Creciente a la Transición, o Punto G de la Escritura de la Historia. La historia llama "transición" a todo aquel periodo, fenómeno, momento o suceso en el cual no se sabe qué pasó. *Ergo*, a no ser que suceda otra cosa, y hasta que no se demuestre lo contrario, se estuvo, se fue, se vivió o se vive en periodo de transición. Un sesudo historiógrafo ha expresado esta ley con la siguiente metáfora, sagaz paráfrasis de Heráclito: "Nunca conocemos las mismas aguas pero siempre nos humedece la misma transición".

V. Ley del Despiste de la Causalidad, o de la Causalidad Despistada (del inglés *absentminded causality*)**.** En historia, una situación problemática X da lugar a una situación Z; Z, al volverse problemática, vira en causa universal —que nadie pregunte por X.

Coda:
La caída del socialismo (Z) *vis-a-vis* la desigualdad social (X): repárese en el fenómeno (Z) y en cómo la historia no ve más a lo que le dio origen (X); Z es hoy causa suprema. Se vive en el postsocialismo como si no hubieran existido, y existan, las causas que le dieron origen desde un principio (X).

VI. Ley de la Útil Nulidad de la Historia. La historia sirve en esencia para proporcionar las condiciones de existencia, reales y teóricas, de la irreemplazable pregunta: ¿historia para qué?

VII. Ley de la Omnipresencia del Olvido. La historia es la ciencia del olvido; lo que reina en ella no es la memoria sino el olvido porque, por un lado, antes de conocer el pasado todo es fortuitamente olvido y, por otro, después de conocerlo la historia es un olvido selectivo que, además, aspira a ser un olvido mayor.

Coda:
El universo de lo ocurrido en el pasado, hasta no ser descubierto y escrito, es olvido. Si se escribe, por ejemplo, la historia de las cruzadas desde el lado musulmán, se rescatan del olvido muchas cosas y se dejan en el olvido otras. Más aún, ya que una síntesis de olvido y memoria está más o menos constituida, generalmente lo que sigue es, tarde o temprano, olvidar. Ejemplo: considérese la historia que sostuvo el pangermanismo *versus* el tratamiento del pasado nazi en la Alemania de hoy; o la historia estadounidense hasta 1968 *versus* la nueva historia social de Estados Unidos.

VIII. Ley de la Concupiscencia Universal. *Ceteris paribus*, y al haber la ocasión, todos yacen con todos, ayer, hoy y mañana. Ley también conocida como la del apetito genésico: la historia es el monopolio de la gana.

Coda:
El mito del mestizaje mexicano es, por ejemplo, la beatificación de este mandato de la historia, cual si fuera ufanía exclusiva de un pueblo el comer o dormir. ¿Dónde no hay mestizos? ¿Podía ser de otra manera? Por otra parte, a la luz de esta ley de la historia, el mito del no-mestizaje en la historiografia de Estados Unidos es un absurdo. Las leyes de la historia no perdonaron ni al incorruptible Thomas Jefferson, que fue víctima de esa implacable ley de amar a una plebeya, negra, siendo aristócrata él. **Ley de la Concupiscencia Universal** que hizo que miles, como Mister Jefferson, echaran al mundo crías para seguir los pasos de todos los híbridos que en el mundo han sido.

IX. Añadido a la Ley de la Escritura de la Historia. La historia la escriben los vencedores... si saben escribirla; los perdedores no escriben la historia... excepto cuando saben escribirla. De otra manera expuesta: ni todos los que saben escribirla son vencedores ni a todos los vencedores les interesa escribirla.

Coda:
Francisco Xavier Clavijero y Lucas Alamán, por ejemplo, escribieron las primeras historias importantes de México y fueron perdedores. Cortés y España fueron los ganadores pero ni Cortés escribió la historia vencedora completa ni España cesó de contradecir las historias que se mofaban de su victoria; es decir, esas historias que fueron las verdaderas vencedoras: la leyenda negra de España que produjo, en importancia y número, más historia que la triunfal épica de España. Otro ejemplo, la historia más sólida e influyente de la Guerra Civil española, hasta bien entrada la década de 1980, fue escrita por los perdedores: ex miembros de las Brigadas Internacionales (sobre todo ingleses), exiliados, historiadores de diferentes universidades no españolas, todos con claras simpatías republicanas (a veces también anarquistas y comunistas). El régimen franquista más bien silenció el tema y lo poco que produjo al respecto no tenía entonces, ni ahora, ni dentro ni fuera de España, ninguna reputación.

X. Ley del Estado de Naturaleza de la Historia. En el principio todo fue violencia, después también. Lo natural en historia es la violencia, lo excepcional es la paz (*Cfr.* **Ley de Herodes**).

XI. Ley del Exotismo Universal o Teorema General de la Otredad. En historia, la bondad de los buenos, como la maldad de los malos, es directamente proporcional a la distancia temporal, cultural y espacial con que se les mire. De "cercas, cercas" casi nadie o nada en historia es contundentemente malo ni absolutamente bueno. De donde se siguen los cuatro postulados básicos del teorema de la otredad:

a) Por definición: en historia los malos son los otros, o...
b) Si los malos somos nosotros los que ganaron son ellos o...
c) Si los supremos buenos son los otros es porque están, o los vemos, muy de lejos, o...
d) Si los supremos malos son los otros es que no vemos al nosotros muy de cerca.

XII. Ley Bloch o ley de la Indeterminación e Intrascendencia de la Causa no Causada (también conocida como el enigma del "párale de contar"). Detrás de cada causa histórica hay otra causa y detrás de ésta, otra más y así *ad infinitum*. La causa no causada es imposible de señalar porque puede ser tan grande, si inútil, como Dios o la lucha de clases, o tan simple e intrascendente como un resfriado, un mal día o un "porque le dio la gana". De donde se sigue el axioma de la razón histórica: la historia enflaquece nuestra cordura porque en ella la razón perdura tanto, determina de manera similar, salva igual y explica lo mismo que la sinrazón. De donde se entiende que de común se agregue a la Ley Bloch la adenda sobre lo vital en la historia, la cual reza: "en la historia, como en la vida, lo importante suelen ser pasos racionales; lo irracional son los pasos vitales".

Coda:
Buscar la causa última y esencial, por ejemplo, del capitalismo o la Revolución Francesa puede llevar a despropósitos racionales. Por ello, los historiadores suelen refugiarse en lo que en mexicano se llama el muégano casuístico, a saber, afirmar que fue un poco todo lo que causó este o aquel fenómeno histórico. Lo que es infranqueable es la jerarquía irracional de lo vital: por duro que parezca, el nacionalsocialismo presentaba en 1933 una agenda racional de reconstrucción del país ante la debacle de la república de Weimar. Incluso logró frenar la inflación, el desempleo y el desprestigio de Alemania. *Ergo*, lo importante se logra por medios, si inmorales, racionales. Pero desviar valiosísimos recursos materiales y humanos —en medio de la lucha contra las potencias aliadas, la cual requería de todos los camiones, tanques, recursos y hombres— para aniquilar dos millones de judíos polacos... eso fue una sinrazón, pero ante todo una decisión vital sin la cual no podía vivir el nacionalsocialismo.

XIII. Ley Shakespeare. Lo peor siempre pasa, pero lo peor nunca es lo peor en tanto podamos decir «esto es lo peor». (*Cfr.* **Ley de Herodes**.)

XIV. Ley General de la Cinemática del Perjurio. La traición es a la historia lo que el oxígeno al fuego; sin traición no habría historia ni razón para escribirla. De donde se concluye que la lealtad en la historia o es falsa o es el fin de la historia. Que la historia no haya terminado es la prueba irrefutable de que la traición anda suelta.

XV. Ley General de la Esperanza. Contaba Huizinga que en el ocaso de la Edad Media el optimismo no existía; la esperanza es colactánea de la ciencia de la historia. La historia, la moderna, la que reconocemos como nuestro real transitar del principio a hoy, surge con la posibilidad del optimismo —esto es, del progreso, de la esperanza, del avance—. En la historia, la esperanza es esencial para la supervivencia tanto de los individuos como de las sociedades, pero ella no nace ni muere naturalmente. Es creada y es destruida con artilugios más o menos conscientes; para los individuos, como para las naciones, tan importantes son los mecanismos de creación como los de destrucción de la esperanza. No hay quien viva sin esperanza, ni quien sobreviva si no sabe matarla al llegar el momento inevitable —este último momento es con frecuencia terciado por el llamado Peter Flower Amendment, que reza: "esperanza inútil, flor de desconsuelo... ¿por qué no te mueres?, ¿por qué no te mueres en mi corazón?". (*Cfr.* **Ley de Herodes.**)

XVI. Ley Transitiva de los Factores Históricos. La historia siempre es legible de atrás para adelante y de adelante para atrás, mas sólo es escribible de esta última manera.

Coda:
El amanecer y ocaso del Imperio Romano o de Inglaterra, por mencionar algunos ejemplos, es legible de atrás para adelante, pero no pudieron haber sido escritos antes del ocaso.

XVII. Ley Juárez o Ley de la Secularización Permanente de la Historia. La historia no se rige por mandato divino, pero Dios, aunque muerto, nunca abandona el escenario de la historia. De ahí el sarcasmo de algún filósofo de la historia, de cuyo nombre no puedo acordarme, que lisonjeramente afirmaba que Clío no era musa sino misa. De donde se sigue que la historia es el único arte no divino, inclusive jacobino, que Dios no deja en paz.

Coda:
Todas las historias nacionales modernas son contadas como una u otra forma de secularización triunfante; pero ninguna historia es contable, ayer u hoy, sin la omnipresencia de Dios como un factor histórico tan importante como las contradicciones de clase, la industrialización o la Ilustración. Para Marx o para Comte, la historia corría naturalmente del exceso a la ausencia de Dios. Historiadores más cuidadosos, como Ernest Renan, sabían que "Dios nunca muere", que el historiador ha de escribir la historia reconociendo pero esquivando su sombra. Y, muy profético, Renan dejó esto escrito (*Histoire du peuple d'Israël*) para que nosotros lo leyéramos más de un siglo después, en nuestra era de matanzas al ritmo de fundamentalismos cristianos, judíos y musulmanes: "No es imposible que, cansado de las continuas quiebras del liberalismo, vuelva el mundo a ser judío o cristiano. Entonces será bueno que esté hecha la historia desinteresada de tan grandes cosas, porque el periodo de estudios imparciales sobre el pasado de la humanidad no habrá de ser muy largo. La afición a la historia es la más aristocrática de las aficiones y corre peligro".

XVIII. Ley de la Gravitación Universal de la Historia. La historia es un conocimiento que levita sobre una masa de hechos documentados, pero es un conocimiento que no se reduce a los puros documentos, ni la atracción que ejercen los hechos sobre este tipo de conocimiento lo deja volar en libertad. Ni toda interpretación va, ni todo lo dicho es canjeable por documentos.

XIX. Ley de la Naturaleza Amorfa de la Historia. En estado natural, el pasado no tiene arriba, abajo o en medio. Ni centro ni periferia. Cuando los historiadores hablan de historia de arriba para abajo, o de abajo para arriba, no describen sino dan forma al pasado. De donde se sigue que en términos sociales no es que en el pasado no hubiera, por decir, "los de arriba" y "los de abajo", sino que tales extremos son rescatables en estado puro sólo *a posteriori,* es decir, desde el punto de vista del historiador. Se puede hacer historia de elites o historia obrera, pero en el pasado mismo no se podía

ser elite sin pueblo y pueblo sin elite —y de maneras inimaginables para el historiador, dado la falta de evidencia y de imaginación—. De donde también se sigue que centro y periferia son categorías deducibles desde el presente —cuando imperios y naciones cobran fijeza e importancia— pero, en el día a día de los actores históricos, centro y periferia fueron categorías cambiantes o inimaginables.

Coda:
Jerusalén era imaginado como el centro del mundo en los mapas medievales. Las metáforas relacionadas con esa diminuta ciudad proliferaron en los escritos de las elites y también en las tradiciones populares. Aun en la Nueva España o en el Reino del Perú en el siglo XVII los pueblos de indios hablaban de tribus bíblicas y del 'valle de Josafat. Por otra parte, ¿cuál era el centro para un rey polaco en el siglo XII ¿Y para un campesino lituano en la misma época? Norman Cohn hace años *friostró* que la cultura popular de la Edad Media era mucho más libre y promiscua —entre sí y *vis-it-vis* la cultura de elite— de lo que los historiadores pensaban. De igual forma, la historia de dinastías es claramente discernible, pero no es tan fácil congelar culturalmente las diferencias entre elite y no elite a partir del surgimiento de la modernidad. Porque un obrero de Manchester puede aparecer como elite comparado con un campesino iletrado pero pequeño propietario del sur de Francia, y el campesino iletrado puede ser una elite local. De ahí el atractivo de la definición marxista de clase, la cual logró un criterio claro, irrevocable y atemporal para definir quién es quién (de acuerdo con la posición en el proceso productivo). Aquello fue un verdadero molde para darle forma a la naturaleza amorfa de la historia.

XX. Ley General de la Novedad en la Historia. En historia lo nuevo es sospechoso; lo que aparece radiantemente nuevo o es una acumulación de viejos fenómenos o no es nuevo o no es realmente historia.

Coda:
La invención del teléfono, por ejemplo, fue una novedad que sintetizó más o menos cien años de investigación en distintos campos. La globalización, en cambio, no es nada nuevo, es cosa de la historia desde hace la friolera de trescientos o cuatrocientos años. La revolución comunicativa causada por el Internet es, por su parte, no historia: aún no tenemos la distancia suficiente para verla históricamente.

XXI. Ley Universal de la Injusticia de la Historia. La historia no es justa para los individuos y las sociedades (**Ley de Herodes**), pero es justiciera para todos. Es ley, empero, que lo justiciero de la historia esté mermado por la naturaleza injusta de la misma. En dos sentidos. Uno: dado la **Ley de Herodes**, la historia es vivida como una injusticia que, no obstante, puede ser curada por la misma historia, si tan sólo la verdadera historia se cumpliera. Pero aquí florece la lógica, dolorosa, implacable de que algo que es injusto intrínsecamente no puede hacer justicia. Dos: la injusticia de la historia no sólo deviene de la Ley de Herodes sino de la propia tentación justiciera de la historia. Es riesgoso hacer que la historia, en cualquier presente, haga justicia. Tanto puede crear justicia, paz y estabilidad como promover injusticia, guerra e inestabilidad. Recordar es preciso, vivir lo es más. Se sigue que la justicia se hace con o a pesar de la historia.

Coda:
Se dice que la historia mundial es el tribunal del mundo, que es justo rescatar «memorias», que sólo escribiendo la historia verdadera es posible la justicia en el presente, que la historia condena o absuelve. Pero la historia no fue justa ni para los protestantes perseguidos en Francia en el siglo XVII, ni para los cristianos perseguidos por Roma, ni para los mexicas derrotados por los españoles, ni para los judíos supervivientes del holocausto. En cambio, para Justo Sierra la historia era justiciera: después de la guerra con México, Estados Unidos se vio sumido en el desequilibrio de poder entre los estados de la Unión, lo cual llevó a la fatídica Guerra Civil que costó el 50 por ciento de las vidas humanas que Estados Unidos ha perdido en todas sus guerras. El que la hace la paga. Ahora bien, si quisiéramos hacer hoy justicia, por ejemplo, ante las políticas discriminatorias

frente a los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, podríamos traer a cuento y volver a 1847 a la idea de la reconquista, a la convicción de que lo injusto fue el despojo inicial, lo cual no sería procurar justicia y bienestar para los emigrantes, sino prolongar la injusticia y sus posibilidades. La historia justiciera, en este caso, es un doble despropósito, primero, porque por la lógica del que la hace la paga no hay reconquista justificable para México, pues la historia mexicana otorga potestad sobre los territorios reconquistables por derecho de conquista y despojo de los habitantes originales, los indígenas de Norteamérica. No es, pues, sostenible teóricamente el argumento justiciero en favor de México. Y por otro lado, la justicia para los emigrantes será alcanzada, por difícil que parezca, a pesar de la historia: partiendo del hecho de que dos Estados-naciones están aquí y seguirán estando, con todas sus infamias y virtudes. Y de aquí ¿hacia dónde vamos? La historia estorba en este caso para lograr la justicia presente y futura. Otro caso más trágico: el conflicto Israel-Palestina, en el cual parece no haber duda de qué lado está la justicia histórica. Nuevamente, la historia como justiciera presenta en este caso contradicciones teóricas y prácticas. Si se analizara con lupa la historia del Medio Oriente y de Europa saldrían a flote infamias de todos los lados; no aparecerá tan cristalina la maldad y la bondad absoluta de cualquiera de las partes. Aun logrando encontrar un culpable absoluto, hoy la paz y la justicia no serán logradas destruyendo, por ejemplo, al Estado de Israel. También aquí la justicia posible será alcanzada a pesar de la historia. A veces las verdaderas sentencias de la historia parecen comenzar con el preámbulo: «no me hagáis caso, y arreglaos de aquí para adelante.»

XXII. Ley Santayana o Ley JoséAlfredo. Nada enseñan los años, los humanos siempre caen en los mismos errores, ora por conocer ora por desconocer la historia.

XXIII. Ley Cotilla. La materia prima de la historia es el chis me chisme es y en chisme se ha de convertir.

XXIV. Ley de la Verdad en la Historia (o Principio de Incertidumbre de la Historia). La verdad en la historia nunca se escribe, siempre se re-escribe. De donde se concluye que la verdad en la historia no es, por lo general, un hallazgo sino un diálogo dilatado, *ergo*, nunca se acaba de decir.

Coda:
Probar la verdad de esta ley es cosa harto dilatada, precisamente porque la verdad en la historia siempre está en construcción.

XXV Ley de la Naturaleza Cronológica de la Perversidad. En la historia, al final siempre ganan los malos o lo malo (**Ley de Herodes**); si los ganadores aparecen como buenos es porque no han ganado del todo, y si son malos los perdedores es porque ya habían ganado antes. Lo que lleva a concluir que la maldad en la historia es una cuestión de tiempo.

XXVI. Ley Borges o Ley Funes. Entre el pasado y el presente no existe una frontera diáfana y tajante; el pasado no es lo ausente e ido, el presente no es uno y obviable. Presente y pasado cambian y mutan, hay muchos presentes y muchos pasados sucediendo simultáneamente. Lo que hoy es historia es parte inherente del presente, pero hay y habrá otros presentes que inviten a que otros pasados entren en la cotidianidad de cada día. Así, la frontera entre el pasado y el presente es una línea imaginaria que permite la idea de progreso. Se sigue que la idea de progreso y la clara sucesión cronológica es ante todo una decisión política (decisión, por ejemplo, de ser y tener una cierta identidad, de ser una nación o un Estado).

Coda:
Un punto, un eje, un hecho se vuelve el presente que da coherencia a un pasado y así la historia es el medio más común que las sociedades humanas han utilizado para alcanzar la libertad o esclavizarse. Una nación, por decir, Estados Unidos, pudo creer nacer de cero rompiendo con toda la historia e inventando así la libertad de ser modernos; aparece, pues, como presente creando pasado glorioso; la historia le sirve para ser libre. Otros asumen, o se les impone, una atávica e insuperable fijeza histórica, por decir, «América Latina», la cual por Latina carga con un pasado antidemocrático, tradicional, milenario, auténtico y resistente. Es decir, siempre es pasado y la historia es la benévola ama de su insuperable falta de libertad.

XXVII. Ley Benetton o Ley Multikulti de la Historia. Los historiadores, como la ropa, vienen en distintas y cambiantes modas. Los que iban de liberales, homogeneizadores y universalistas hoy son anacrónicos como los sombreros de copa o los paletós. A principios del siglo XXI, no es que sepa más o menos historia la primera generación Benetton de historiadores —*muid, pos, anti y alter*—. Es que viste diferente. Y en historiografia, como en la calle, como te ven te tratan. De donde se siguen dos posibles paradigmas cíclicos: vestir siempre según los ciclos de la moda, o vestir siempre igual, que el ciclo de la moda siempre regresa a uno.

XXVIII. Ley Hempel o Ley Universal de la Cientificidad de la Historia. Las leyes científicas son a la historia lo que la historia es a la ciencia: aguarrás.

Postulado 1. Las leyes universales que rigen el conocimiento histórico son iguales —en eficacia explicativa, predictibilidad, neutralidad, verosimilitud y exactitud— que las leyes que rigen a las ciencias fisico-matemáticas.

Postulado 2. Pero: a diferencia de las mujeres decentes (Amado Nervo *dixit*), las leyes de la historia tienen historia.

Postulado 3. O las leyes de la historia son divinas o no hay leyes que rijan la historia de las leyes de la historia. De donde se sigue que la historia obedece leyes universales, pero las leyes universales obedecen a la historia.

Postulado final. Por tanto, la tendencia creciente de la historia (empíricamente verificable) a no obedecer leyes es la prueba de la cientificidad misma del conocimiento histórico: cuando la historia obedece lo hace a leyes, y cuando no, es que está obedeciendo a la historia, es decir, a la ley anterior a la ley. QED.

Coda:
Si se concluye que los fenómenos X y Z —empíricamente comprobados y racionalmente derivados de leyes universales— llevaron a la primera cruzada, entonces la historia es una ciencia. Y si no es así, es que la ciencia es historia.

Tomado de *Historia y celebración. México y sus centenarios.* México: Tusquets Editores, 2009. Agradecemos a dicha editorial el permiso correspondiente para la publicación de este texto, que es la primera parte del libro citado.

REFLEXIONES SOBRE LA HISTORIA

Estas reflexiones son precisamente para digerirlas y meditarlas lentamente. Dos de ellas fueron escritas por reconocidos historiadores. La tercera, por un Premio Nobel de Literatura que tiene mentalidad de historiador. La cuarta reflexión la escribió un español manco y medio loco que tal vez algún día tenga éxito.

Sobre la historia como problema

Plantear un problema es, precisamente, el comienzo y el final de toda historia. Sin problemas no hay historia. Ahora bien, recordad que si bien no he hablado de "ciencia" de la historia, lo he hecho, en cambio, de "estudio científicamente elaborado". Y estas dos últimas palabras no las he pronunciado para hacer bonito. "Científicamente elaborado": la fórmula implica dos operaciones, las mismas que se encuentran en la base de todo trabajo científico moderno. Plantear problemas y formular hipótesis. Dos operaciones que ya a los hombres de mi edad se nos denunciaban como las más peligrosas. Porque plantear problemas o formular hipótesis era simplemente traicionar. Hacer penetrar en la ciudad de la objetividad el caballo de Troya de la subjetividad...

En aquel tiempo los historiadores vivían por un respecto pueril y devoto por el "hecho". Tenían la convicción, ingenua y chocante, de que el científico era un hombre que poniendo el ojo en el microscopio captaba inmediatamente el haz de hechos. De hechos que se le entregaban, que eran fabricados para él por una Providencia, de hechos que no tenía más que registrar. Cualquiera de estos doctores en método hubiera tenido suficiente con echar una ojeada, aunque fuera breve, al ocular de un microscopio y mirar una preparación de histología para darse cuenta inmediatamente de que para el histólogo no se trata de observar, sino de interpretar lo que debe denominarse una abstracción. Cinco minutos hubieran sido suficientes para medir, en la toma de posesión por el científico de lo que con anterioridad preparó larga y difícilmente —en función de una idea preconcebida—, toda la parte personal del hombre, del investigador que sólo opera porque se ha planteado antes un problema y formulado una hipótesis.

Lo mismo ocurre con el historiador. No hay ninguna Providencia que proporcione al historiador hechos brutos, hechos dotados por lo extraordinario de una existencia real perfectamente definida, simple, irreductible. Es el historiador quien da a luz los hechos históricos, incluso los más humildes. Sabemos que los hechos, esos hechos ante los cuales se nos exige con tanta frecuencia que nos inclinemos devotamente, son abstracciones entre las que tenemos que elegir necesariamente —y abstracciones cuya determinación obliga a recurrir a los más diversos e incluso contradictorios testimonios—. Así es que esa colección de hechos, que tan a menudo se nos presentan como hechos brutos que compondrían automáticamente una historia transcrita en el mismo momento en que se producen los acontecimientos, tiene también una historia. Y lo sabemos: la historia de los progresos del conocimiento y de la consciencia de los historiadores. En tal medida que, para aceptar la lección de los hechos, tenemos perfecto derecho a reclamar que se nos asocie primero al trabajo crítico que sirvió para preparar el encadenamiento de los hechos en el espíritu de quien los invoca.

En el mismo sentido me veo obligado a declarar en bien del oficio, de la técnica, del esfuerzo científico, que si el historiador no se planea problemas, o planteándoselos no formula hipótesis para resolverlos, está atrasado con respecto al último de nuestros campesinos. Porque los campesinos saben que no es conveniente llevar a los animales a la buena de Dios para que pasten en el primer campo que aparezca: los campesinos apriscan el ganando, lo atan a una estaca y lo obligan a pacer en un lugar mejor que en otro. Y saben por qué.

Tomado de Lucien Febvre. *Combates por la historia.* Barcelona: Planeta-Agostini, 1993. pp. 42-44. (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 28).

El trabajo del historiador

Otro problema es que el historiador debe contar una historia, historia en el sentido más generoso de la palabra, es decir, la que abraza todos los tipos de documentos, relatos, anécdotas, análisis. Siegfried Kracauer dice que "al contar una historia *[story]*, el historiador responde a una necesidad que nace de una calidad peculiar de la realidad histórica. Esto es algo mal aceptado hoy". Finalmente, el historiador se topa con entidades que no están relacionadas y que marcan el surgimiento de algo nuevo...

Economía, sociedad, cultura, política y demografía son campos autónomos, con su dinámica y ritmo propios. Frente a la cantidad inagotable de "causas", para escapar al determinismo de las explicaciones "científicas", el historiador debe aceptar tranquilamente que la historia no es una ciencia, o que es una ciencia muy especial, una ciencia que, ni modo, exige la narrativa. Hace muchos años un crítico dictaminó que mi libro *La Cristiada*, publicado por primera vez en 1973, era "mucha narrativa y poca historia". Persisto en la convicción de que el historiador debe contar una historia.

Hacer historia es viajar a otro país. El viaje al pasado es un viaje al extranjero, hasta puede ser un duro exilio, experiencia distinta a la de los muchos turistas que no ven nada de la realidad de los países que visitan y fotografían. Cuando leo a san Jerónimo, a Pedro Damiano, a los padres del Concilio de Trento, a los sexólogos del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, debo ser muy humilde, dejarlos hablar en lugar de reír, indignarme o espantarme. Estos hombres son mis antepasados, si bien sus costumbres no son las mías… Bien lo dijo Georges Duby: tengo que esforzarme sin descanso para respetar, restituir la diferencia entre el objeto de mi estudio y yo mismo, para no olvidar que un milenio a lo menos me separa de él; hay que aceptar este apilamiento de siglos que cubre casi todo lo que quisiera ver claramente. El historiador como arqueólogo.

Después de establecer y organizar los hechos en mis ficheros y en mi cabeza, paso a la interpretación, y eso es lo que hago cuando emprendo mi narrativa. Pero cuando regreso del pasado, después de varios años de investigación, ¿sigo siendo la misma persona que había dejado el presente para incursionar en los siglos de los siglos?... Uno aprende en el camino, cambia de dirección, cambia a secas, para entender. Mi relato es mi interpretación.

Tomado de Jean Meyer. *El celibato sacerdotal. Su historia en la Iglesia católica.* México: Tusquets, 2009.

La historia es discriminatoria

En el fondo, hay que reconocer que la historia no es selectiva, también es discriminatoria, toma de la vida lo que le interesa como material socialmente aceptado como histórico y desprecia el resto, precisamente donde tal vez se podría encontrar la verdadera explicación de los hechos, de las cosas, de la puta realidad. En verdad os digo que vale más ser novelista, ficcionista, mentiroso.

José Saramago*, El viaje del elefante.*

Don Quijote, dijo: "La Historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso de lo presente, advertencia de lo por venir".

Miguel de Cervantes y Saavedra, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.*

Enseñanza-Aprendizaje

RIESGOS Y POSIBILIDADES DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

Jordi Adell
Centro de Educación y Nuevas Tecnologías
Universitat Jaume I

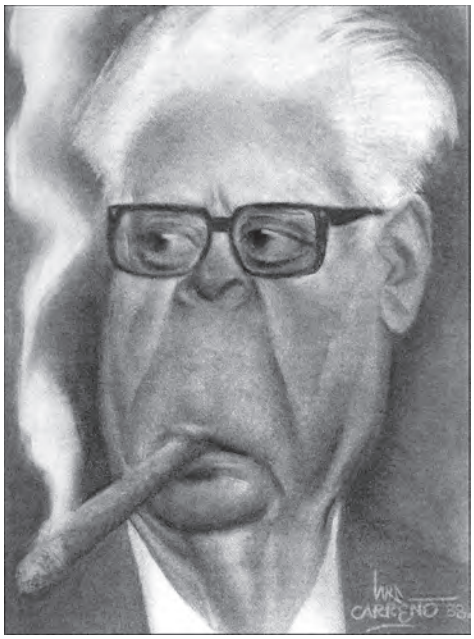
Introducción

En los próximos quince minutos propondré algunas ideas generales sobre innovación didáctica y nuevas tecnologías de la información y la comunicación que creo que todos debemos tener presentes. En segundo lugar, expondré el resultado de una pequeña encuesta, nada representativa pero sumamente interesante, a una serie de docentes que, desde mi perspectiva, utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de manera innovadora, sobre cuáles son los factores que a su juicio favorecen en los centros educativos la innovación con TIC. Para finalizar, si queda tiempo, y la conexión a Internet funciona, les enseñaré algunas experiencias que son ejemplos de innovación didáctica con TIC.

Voy a intentar ser un tanto provocador, que es lo mínimo que se le puede exigir a un panelista que dispone de quince minutos. La misión que me he encomendado a mi mismo es (modestamente) promover algunos conflictos cognitivos para estimular a la reflexión sobre nuestras propias prácticas como docentes. Tal vez exagere un poco, pero creo que forma parte de este juego y Uds. sabrán rebajar la intensidad de algunas de mis afirmaciones.

El uso de las TIC no implica innovación didáctica

La primera idea que creo que debemos tener clara es que **el uso de las TIC en la escuela no implica automáticamente la innovación didáctica**. Parece una perogrullada, pero viendo lo que la gente está haciendo en sus aulas no parece ocioso aclararlo. Cuando aparece una nueva tecnología, los primeros usos, siempre son como sustitución/imitación de tecnologías anteriores. Y eso ha ocurrido continuamente a lo largo de la historia en todos los campos. Así, los primeros coches era carros sin caballos, el primer cine, teatro filmado, las primeras bombillas imitaban las velas (y se tardó años en pensar que ahora podían ponerse boca abajo) o el mismo Gutenberg empleó abreviaturas de copista en su Biblia, aún cuando eso ampliaba el número de tipos necesarios. Con el tiempo, los seres humanos desarrollamos el "lenguaje" de la nueva tecnología y ésta se hace un sitio entre las anteriores (a veces a codazos). Las TIC no son una excepción, por supuesto. Los términos "correo electrónico", "página" web, "bitácora" o "ventanas" o "escritorio" son metáforas que capturan nuestra imaginación y a veces la mantienen presa durante años: usamos los nuevos medios para hacer



lo mismo y de la misma manera que sus antecesores. La única justificación de los nuevos medios es hacer cosas imposibles anteriormente o hacer las cosas mejor que antes. Para hacer lo mismo, puede que no valga la pena el esfuerzo. Sin embargo, con el tiempo aparecen nuevas aplicaciones que permiten prácticas desconocidas o imposibles anteriormente. Piensen ahora en los *wikis* y en la *Wikipedia* y en si pueden imaginar un medio similar anterior.

En educación pasa exactamente lo mismo. Al disponer de Internet en los centros educativos, los primeros usos que se nos ocurren responden a tres metáforas básicas: a) como una biblioteca, para acceder a información relevante; b) como una imprenta, para difundir información; y c) como un canal de comunicación entre los participantes en procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de los muros de la escuela. Las cazas del tesoro o las *WebQuest*, las revistas escolares electrónicas, los viajes virtuales o los proyectos telecolaborativos de aprendizaje son ejemplos de tipos de actividades didácticas que utilizan la red de estas tres maneras. Pero cada una de ellas tiene (o debería tener) valores añadidos que justifiquen el uso del nuevo medio.

Utilizar la Internet, y la *web*, como una nueva forma de libro de texto, el proyector de vídeo y el ordenador como una pizarra con esteroides y los campus virtuales como un nuevo tipo de servicio de reprografía son ejemplos habituales de usos nada innovadores. ¿Cómo podemos saber si las TIC suponen una innovación didáctica en nuestras prácticas? Es relativamente sencillo: analicemos lo que hacen los alumnos con las TIC. Si hacen lo mismo que hacían antes, estamos ante un uso escasamente innovador. Si usamos una pizarra electrónica en lugar de escribir con tiza en el encerado de toda la vida, añadimos colores, movimiento y sonido a nuestra clase magistral, en el mejor de los casos, pero si los alumnos tienen que tomar apuntes y todo conocimiento curricularmente válido proviene de nuestras exposiciones, difícilmente aceptaríamos que los nuevos medios supongan una innovación didáctica. Si los libros de texto son electrónicos, no dejan por ello de ser "libros de texto" que los alumnos usarán como libros de texto. Quizá haya más comodidad para el docente, pero poca innovación didáctica.

Niños y adolescentes 2.0-Escuela 0.9

La segunda idea que quería proponer para debate es que en el discurso sobre el advenimiento de la sociedad de la información y sus implicaciones para la educación, hasta hace poco al menos, se ha ignorado un elemento clave. Se nos ha advertido y casi amenazado de que cambiaría la estructura económica de nuestra sociedad, la manera cómo trabajamos, nos comunicamos y nos relacionamos y disfrutamos nuestro ocio. Se ha repetido hasta la saciedad que las profesiones relacionadas con la información y la comunicación sufrirían una auténtica revolución. Es resumen, que la sociedad cambiaría y que viviríamos un cambio comparable al que supuso la invención de la imprenta o la televisión, pero mucho más rápidamente, en menos de una generación. Lo que apenas se ha dicho en medios educativos hasta hace poco es que **los niños y adolescentes criados en esta nueva sociedad de la información también cambiarían, que no serían iguales que nosotros a su edad**.

La generación Nintendo, la *Net-Generation* o la división entre **nativos e inmigrantes digitales** son términos que intentan capturar las diferencias, apenas analizadas todavía por la investigación empírica, entre la manera de procesar información y los hábitos y valores de los

niños y adolescentes actuales, hijos de la era de los ordenadores, la Internet, los videojuegos, la televisión basura y los teléfonos móviles. Es cierto que en los últimos cien años ha habido tensiones entre generaciones, pero no creo que implicaran grandes diferencias en capacidades cognitivas. Autores como Tapscot o Prensky han afirmado, sin demasiadas pruebas todavía, que los niños y niñas de hoy "funcionan" mentalmente de otra manera a cómo lo hacíamos a su edad nosotros, los adultos actuales. La experiencia continuada con los nuevos medios de información y comunicación, los videojuegos, el hipertexto-hipermedia, la comunicación instantánea global, *Google*, *Flickr*, *YouTube*, *eMule*, *Messenger*, *MySpace*, y otro software social, "copiar y pegar", "mezclar y grabar", *mp3*, *iPods*, *iTunes*, etc. han contribuido a crear nuevas maneras de trabajar con la información y comunicarse con otras personas, maneras que casan bastante mal con las tecnologías, formatos y discursos tradicionales de la escuela: el libro de texto lineal, las clases en gran grupo, la repetición, la adquisición de conocimientos no aplicables inmediatamente, el procesamiento serial de la información, etcétera. (también se concilian bastante mal con otras cosas, como la legislación vigente sobre derechos de autor). Según estos autores, los niños de ahora son diferentes porque han utilizado miles de horas medios y tecnologías diferentes a los que utilizamos los adultos en nuestra infancia y nuestros métodos didácticos siguen patrones de procesamiento de la información de generaciones anteriores, extraños a lo que está ocurriendo fuera de la escuela

Los niños y niñas de ahora, aprenden de otra manera: Si quieren hacer un pequeño experimento de observación participante regalenle un videojuego nuevo a uno de sus hijos e intenten aprender a manejarlo con él y como él (prohibido leer el manual cuando su hijo no los mire). Si los niños actuales son "versión 2.0", la escuela y los docentes somos "versión 0.9" ¿Qué es un "docente versión 0.9"? El que el mes pasado hizo un cursillo sobre el Word. Y hay muchísimos más de los que se imagina.

Todavía no tenemos una teoría aceptada sobre la alfabetización digital. Pero algún intento reciente (Esthet-Alcalai) propone un modelo formado por una

combinación de destrezas técnico-procedurales, cognitivas y socio-emocionales, derivadas de la alfabetización foto-visual, reproductiva, ramificadora (*branching*), informacional y socio-emocional y, al parecer, existen diferencias significativas en dichas alfabetizaciones entre las generaciones: los más jóvenes son mejores en tareas foto-visuales y de *ramificación*, y los mayores en informacionales y reproductivas.

¿Escuelas innovadoras o docentes innovadores?

La tercera idea-fuerza que quería traer a colación trata sobre si **existen escuelas innovadoras o solo docentes innovadores**. La respuesta depende de qué entendamos por "escuela" o "centro educativo". Si nos referimos de manera descontextualizada y genérica a la estructura de la institución y a sus prácticas típicas, las escuelas, posiblemente no son instituciones cuya misión sea la innovación, ni en las que se estimule, premie, espere o promueva en forma alguna la innovación.

La tarea que la sociedad exige al docente es más reproductiva que innovadora. Pero si nos referimos al conjunto concreto de personas que trabajan en un centro y a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje concretas, es evidente que hay escuelas innovadoras y escuelas que no lo son. Mi tesis es que la innovación es esencialmente una actitud humana, es decir, que solo existen docen-

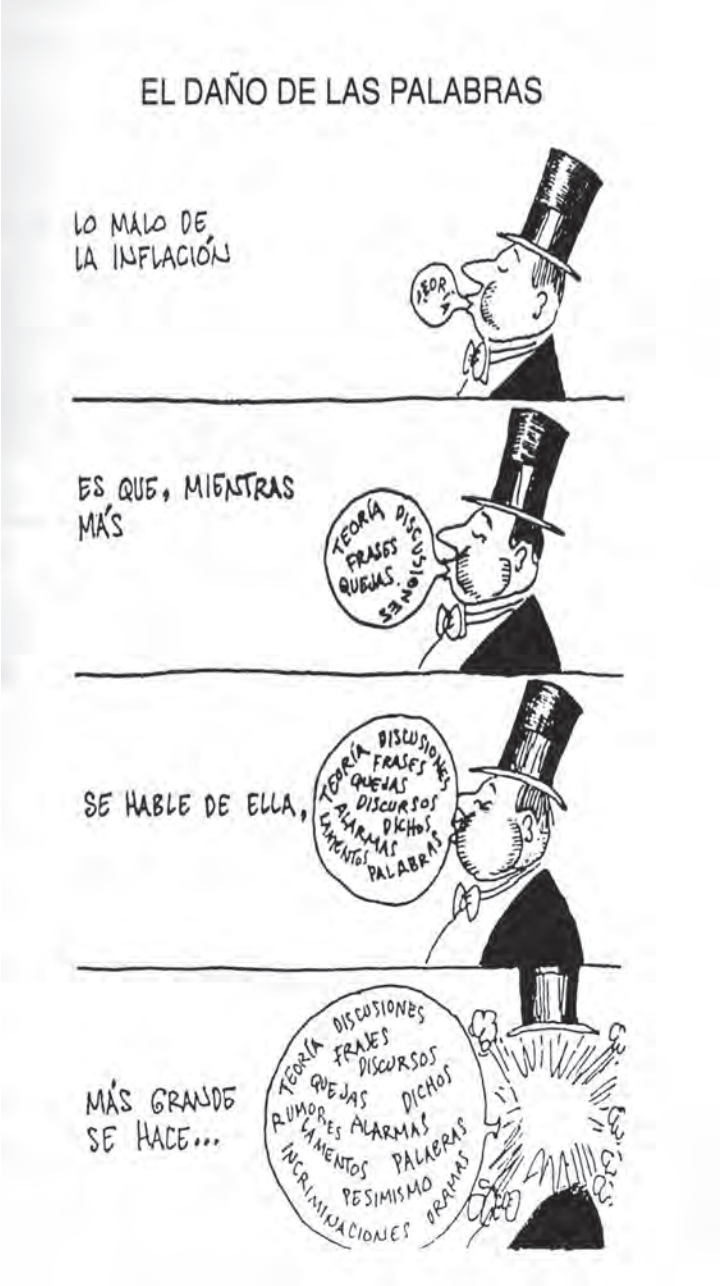
tes innovadores y si algunos de ellos o ellas coinciden en un centro es probable que alrededor de ese núcleo otros docentes se **contagien** de dicha actitud. En dicho caso, estaremos ante un centro innovador. Por esa razón, la administración educativa y los equipos directivos de los centros pueden favorecer la innovación creando un ambiente propicio, pero no puede imponerla o asegurarla. Hay elementos estructurales que son claves, por ejemplo, una plantilla relativamente estable, con una renovación constante pero que asegure la socialización de los nuevos docentes en el seno de equipos docentes que funcionan coherentemente, un sistema de formación permanente adecuado a las necesidades de los docentes y la sociedad, pero que no se convierta en la perversión de la caza barata de puntos a la que estamos desgraciadamente acostumbrados o una carrera docente basada en méritos reales y no en afinidades ideológicas, son esenciales.

El contexto favorable a la innovación: la voz de los innovadores

Si preguntáramos a los docentes innovadores sobre cuáles son los factores que consideran esenciales para promover la innovación didáctica con TIC en los centros, las respuestas incluirían sin duda factores como: la existencia de **medios** tecnológicos suficientes y adecuadamente organizados y gestionados (aulas informáticas y ordenadores en las aulas ordinarias, conexión digna a Internet, *software* adecuado, etc.), **tiempo** para planificar y preparar actividades y materiales didácticos (el docente como diseñador/desarrollador frente al docente como comprador/consumidor de actividades y materiales prediseñados, el tiempo de "pizarra" frente al de preparación, la necesidad de mantenerse al día en TIC, etc.), la **formación** de los docentes en la innovación didáctica en general y en el uso didáctico de las TIC en particular y no solo en el uso de la herramienta (la debilidad endémica de la formación inicial, una anécdota en el currículum de los futuros maestros y maestros, el acceso a la función docente sin apenas formación didáctica (secundaria), la perversión de los sistemas de formación permanente reglada basada en la exigencia de acumular "puntos" como sea y de lo que sea), la **motivación** e interés por la innovación, la experimentación, la disposición a asumir riesgos, a equivocarse y a volverlo a intentar, una motivación auténtica y no extrínseca, basada en incentivos que la convierten en un medio para conseguir ventajas, promocionarse o medrar, **equipos docentes organizados y duraderos** (proyectos a medio y largo plazo que permitan la socialización de los docentes noveles en auténticas comunidades de práctica mediante la participación legítima periférica inicial y el aprendizaje situado, la cultura de la innovación, etc.), **equipos directivos dinamizadores** que entiendan las TICs, favorezcan la innovación (frente a docente burocratizados y agobiados por la gestión del día a día o indiferentes al papel de las TIC), **proyectos de centro** en los que se defina el papel de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades de los alumnos, los auténticos protagonistas de las actividades, servicios de **apoyo técnico**, tanto externos como internos, por

ejemplo, servicios de resolución de problemas técnicos rápidos y eficaces (centros de atención telefónica inmediata, especialmente relevantes en proyectos institucionales de migración a *software* libre) o coordinadores de centro con perfiles más psicopedagógicos que tecnológicos, un **contexto social** comprometido con la educación (AMPAS que "empujen" en la misma dirección, apoyo en el hogar a la labor de los docentes, cierta disposición a invertir tiempo y recursos en las TIC y en el aprendizaje de sus hijos etcétera.), **referentes externos** para compartir, co-diseñar, coproducir, evaluar y reforzar a los docentes innovadores, etc., cierto **reconocimiento** institucional para la innovación, **canales de comunicación y difusión de la innovación** (basados en tecnología y también "físicos", como jornadas y congresos), etcétera.

La innovación didáctica es un bien escaso y preciado, es más una manera de "ser" maestro o profesor y un "clima" en el centro y la comunidad educativa que una forma institucional de organización, que se propaga por contagio, mediante el contacto con otros innovadores e innovadoras, no por decreto, que se malogra/frustra con suma facilidad con sistemas de "café para todos" y que es, posiblemente, nuestra única esperanza de un futuro mejor.



Agradecimientos

Diversas personas han colaborado en estas páginas. Son docentes que están entre los más innovadores en el uso de las TIC en educación de nuestro país. Sin duda no están todos los que son, pero son todos los que están. También es posible que no reconozcan muchas de sus ideas en el apretado resumen anterior o que haya cosas con las que no estén de acuerdo. La responsabilidad, naturalmente, es toda mía, pero quiero citar sus nombres como nuestra de mi agradecimiento por su magisterio en innovación y nuevas tecnologías: Carme Barba y Sebas Capella, Paco Castillo y Xoanca Albarellos, Ramón Barlam y Jaume Illa, Josi Sierra, Fernando G. Páez y Ana Hermoso, Antonio Ullán, Francesc Llorens, Vicent Campos, Vicent Grau y Miquel Ortells y Angels Mustienes.

EL CIBERPROFESOR, FORMADOR EN LA ALDEA GLOBAL*

Tarek Lutfi Gilabert/Mercè Gisbert Cervera/Manel Fandos Garrido

1.- ¿Cuál será el contexto educativo de referencia?: piensa global y actúa local

El final de la década de los 90 se ha caracterizado, desde el punto de vista de los contextos de referencia, por dos ideas fundamentales: la **globalidad** y la **desaparición de las barreras del espacio y del tiempo**. Todo ello a partir de la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC a partir de ahora) de manera generalizada en el ámbito social. Con relación a estos dos hechos han aparecido de toda una serie de iniciativas políticas, económicas y sociales que delimitan y enmarcan el entorno de la educación de un modo distinto y que la expresión acusada por algunos informes de *"piensa global y actúa local"* se ha convertido en un eslogan de referencia.

La eliminación de las barreras espacio-temporales gracias a la implantación masiva de la tecnología digital, ha favorecido el que la sociedad, en general, y no sólo el mundo educativo se haya planteado el reto de la globalidad, aunque mal entendida puede generar desigualdades mayores de las que existen hoy en día. Siguiendo con esta idea debemos pensar en clave de espacio europeo como espacio próximo y abandonar la idea de que nuestro contexto próximo es nuestra ciudad y nuestro barrio. Es por ello que la educación deberá favorecer la adquisición de habilidades en los ciudadanos para que sean capaces de afrontar estos retos con un cierto nivel de garantía:

> "La destreza de los ciudadanos europeos con las nuevas herramientas que permiten acceder a los conocimientos y la **generalización de una <cultura digital>** adaptada a los diferentes contextos de aprendizaje y a los diversos grupos destinatarios"

constituye el primero de los elementos de esta transición. Así. como las sociedades industriales tenían la ambición de que el conjunto de los ciudadanos conociera las técnicas de base de la escritura, la lectura y el cálculo, el desarrollo de la sociedad del conocimiento supone que **cada ciudadano debe poseer una "cultura digital"** y las aptitudes básicas para disponer de una mayor igualdad de oportunidades en un mundo en el que se está multiplicando la comunicación digital. Se trata de un imperativo esencial si se quiere evitar la aparición de nuevas fragmentaciones sociales y si se quiere reforzar la cohesión de nuestras sociedades y la empleabilidad." (UE, 2000: 4).

a) Materiales Curriculares

Aunque éstos son los ejes básicos sobre los que deberemos pensar y repensar los procesos educativos tal como los hemos diseñado y desarrollado hasta ahora hemos de tener en cuenta también que existen una serie de dificultades relacionadas con el mundo educativo y que se reflejan con claridad en los informes europeos y de los que nuestro contexto local no queda exento. Algunas de ellas son:

Se ha evidenciado una clara deficiencia **de personal cualificado**, en particular de profesores y formadores que dominen las TIC. Ello indica que si los formadores no están cualificados difícilmente podrán transmitir determinados conocimientos ni garantízar que los usuarios de los Sistemas Educativos puedan acceder al mercado laboral con plenas garant.as de éxito. Las estadísticas dicen que dentro de cinco años, un empleo de cada dos dependerá de las nuevas tecnologías. El déficit de especialistas en nuevas tecnologías ascendía a 500.000 empleos en Europa en 1998. Si no se pone freno a esta tendencia, debería sobrepasar la cifra de 1,6 millones en 2002.

En Europa se produce un **porcentaje demasiado reducido de programas, productos y servicios multimedia educativos** para la formación y la educación. En un mercado mundial estimado se detecta que:

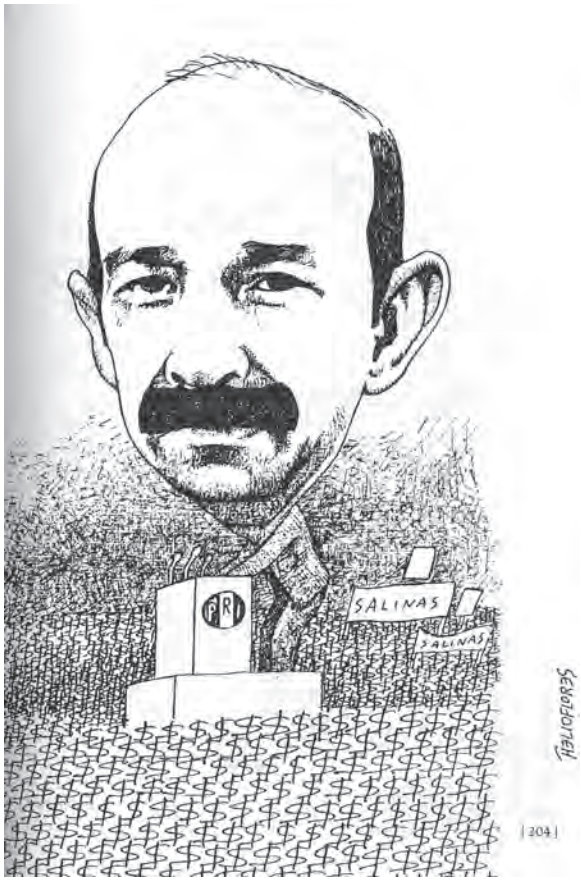
- Este sector del mercado tuvo una facturación de más de 2.000 millones de dólares en el 2000 y que cerca del 80% de los recursos en línea proceden hoy en día de los Estados Unidos.
- La industria europea del multimedia educativo está infradotada en cuanto a capital, debido a que la mayor parte de empresas que se dedican a ello son muy pequeñas, y las relaciones entre esta industria y los sistemas educativos y de formación son insuficientes para generar servicios viables que correspondan verdaderamente a las necesidades en materia de educación y de formación.

El desarrollo de programas, contenidos y servicios, suficientes en número y **adaptados** a las necesidades de la sociedad europea, **constituye un desafío importante para Europa.** ¿Puede desarrollarse en Europa una sociedad del conocimiento si es incapaz de ofrecer a sus ciudadanos y a sus agentes económicos y sociales el contenido de ese conocimiento?

Esta última pregunta constituye el verdadero núcleo de la cuestión para poder garantizar que los Sistemas Educativos Europeos (SEE) realmente constituir en la piedra angular de la Sociedad del Conocimiento. Del mismo modo los SEE deberán tener como objetivo general favorecer el incremento del nivel de conocimientos de la población, objetivo que podemos concretar en dos ideas:

dotar a cada ciudadano de las competencias necesarias para vivir y trabajar en la sociedad del Conocimiento;

favorecer el acceso de la población a la cultura digital; para poder facilitar el avance de la Sociedad de la Información hacia la Sociedad del Conocimiento.



2.- Docentes y tecnología. ¿Un desencuentro?

Si analizamos el contexto educativo y formativo actual descubriremos una clara tendencia a introducir las TIC en los procesos de formación.

Esto afecta no sólo a los profesores sino que afecta también a los alumnos y al propio proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A a partir de ahora). ¿Cuál de estos tres elementos del proceso formativo cambia más con el uso de las TIC? La respuesta es que los tres y cada vez más, aunque no queremos caer en la paradoja de creer que utilizar las TIC es la solución a todos los problemas del contexto educativo, ni que éstas van a conseguir, por sí mismas, una clara mejora de la calidad y de los rendimientos académicos.

Hemos de partir de la idea, que nosotros creemos fundamental, de que **las TIC son un medio, un recurso o un entorno**, como veremos más adelante, y que su presencia no implica, necesariamente, sustituir a nadie. Sencillamente provocan una redefinición de las funciones docentes y tutoriales y por ende cierta indefinición que a veces nos da la sensación de desconcierto y de que realmente las TIC nos han superado, como profesionales, para siempre.

En este capítulo intentaremos analizar de qué manera cambian los *roles* y las funciones de los profesores y de los tutores cuando sean personas distintas o del profesor si es él quien asume todas las funciones. De la misma manera, analizaremos cuáles de las funciones que actualmente desempeña se han de someter a revisión para garantizar su eficiencia y eficacia desde el punto de vista de los Entornos Tecnológicos de Enseñanza-Aprendizaje (ETE-A a partir de ahora).

Las funciones del docente cambian cuando debe desarrollar sus actividades en un entorno Tecnológico de E-A que además deja de tener limitaciones geográficas, físicas, temporales y que tiende a dar respuesta a grupos de alumnos cada vez más heterogéneos y diversos (en el sentido más extenso de estos dos términos), y por ello creemos que debe redefinirse su tarea profesional así como las funciones que deberá asumir en el desarrollo de ésta.

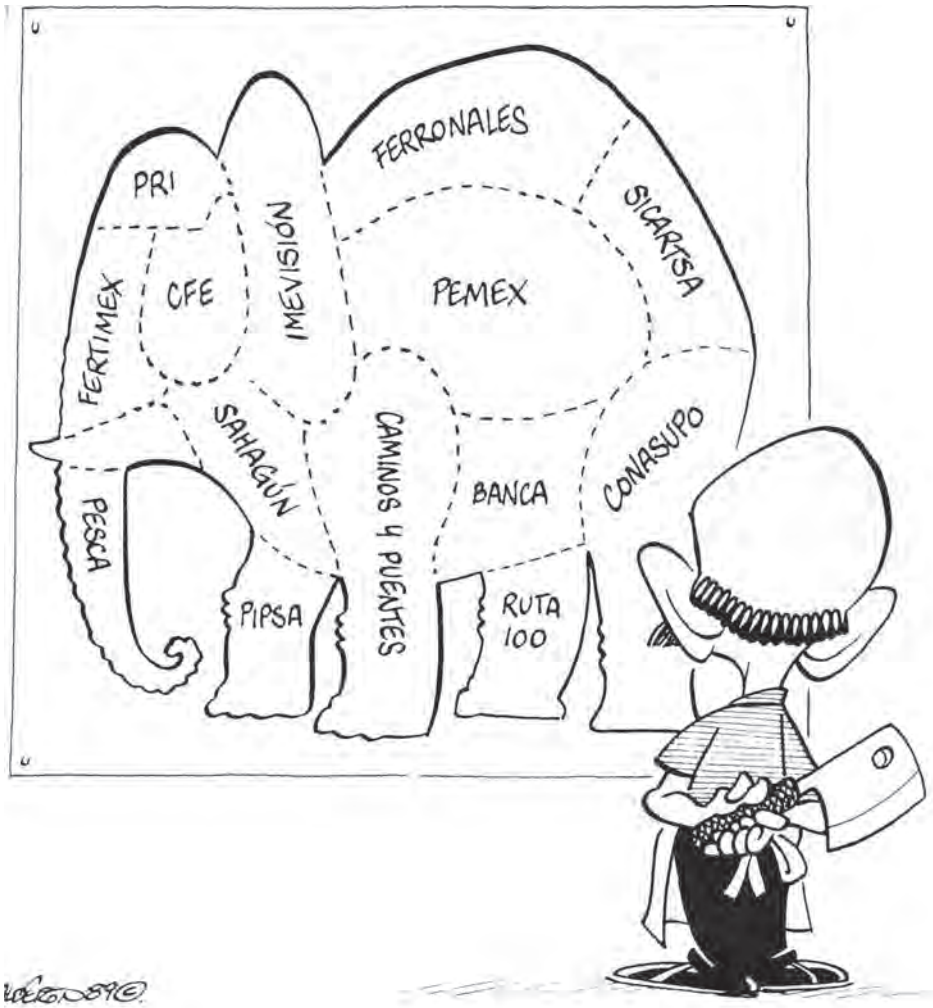
Para dar respuesta a la pregunta que formulamos como título de este apartado creemos que podemos hacer referencia a tres bloques de elementos de referencia a considerar.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta el hecho de que el docente tenga una **actitud positiva o negativa** a la hora de desarrollar su tarea en entornos tecnológicos estará fuertemente condicionado por:

- La infraestructura de comunicaciones de que disponga en su centro y/o puesto de trabajo.
- El nivel de exigencia del entorno respecto al uso de las TIC. Un entorno muy tecnificado siempre ejercerá mucha más presión sobre el contexto educativo que uno poco tecnificado. La presión sobre los docentes es mucho mayor para aquellos que deben desarrollar su labor en sociedades tecnológicamente muy avanzadas.
- La posibilidad de integrar la tecnología en los entornos de formación.
- Su preparación para el uso de esta tecnología (tanto desde el punto de vista del *hardware* como del *software*).
- La disponibilidad del docente para una formación permanente que le garantice no perder la "carrera tecnológica" y las posibilidades que le ofrezca la Administración para acceder a ella.

En segundo lugar, debe ser capaz de cambiar sus **estrategias de comunicación**, pues es distinto comunicarse con un auditorio presencial que hacerlo con un auditorio virtual, el canal y las estrategias a utilizar son distintas. La comunicación verbal dependerá de la calidad de las comunicaciones, en muchas ocasiones más que de la fluidez del orador. En cuanto a la comunicación no verbal, y aún en el caso de poder transmitir imagen en tiempo real, dejará de tener una función especifica. En cualquier caso, un buen comunicador presencial acostumbrará a serlo también en entornos tecnológicos y un mal comunicador difícilmente mejorara. en un entorno de estas características.

En tercer lugar, el docente debe estar preparado para hablar delante de una cámara, y delante de una cámara y unos alumnos presenciales si la sesión se diseña para alumnos presenciales y alumnos virtuales. Los ejes espacio-temporales y los espacios tangibles que han constituido, hasta ahora, los elementos fundamentales en la organización de los procesos educativos cambian totalmente de sentido. El **tiempo** es **relativo** y el **espacio intangible**, por tanto, el profesor deberá buscar otros referentes para planificar y gestionar su tarea, tanto docente como organizadora y de gestión.



3.- Los ciberprofesores. ¿Ilusión o realidad?

Para acercarnos al concepto de ciberprofesor, después de analizar sucintamente el marco global de referencia y los parámetros que constituirán los ejes sobre los que definir el proceso de E-A creemos que es necesario introducir el concepto de *e-learning*, insistiendo en el carácter pedagógico de las competencias requeridas y en los aspectos relacionados con el desarrollo y la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje.

En efecto, las experiencias piloto más avanzadas ponen de manifiesto que la tecnología va a tener un impacto en la organización y en los métodos, la estructura y los contenidos de los programas de educación y de formación y va a abrir el camino a un nuevo entorno de aprendizaje. Así, la utilización de las nuevas tecnologías debe examinarse desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas. Por otra parte, el uso de estas nuevas tecnologías debe adaptarse a las diferentes disciplinas y favorecer la **interdisciplinariedad**.

La iniciativa *e-learning* procurará poner de relieve los modelos educativos innovadores: las nuevas tecnologías permiten en particular establecer nuevos tipos de relaciones entre alumnos y profesores.

El esfuerzo de formación debe centrarse también en el desarrollo de las competencias que se requieren para la utilización de las nuevas tecnolog.as. Debe llegar a convertirse en parte integrante de la formación inicial y continua de cada profesor y formador.

Por lo que se refiere a la formación continua, debe recurrirse a una combinación de las fases de aprendizaje autónomo y en línea y de las fases de trabajo en equipo.

En el ámbito de la **formación profesional,** es necesario profundizar en el análisis de las cualificaciones y competencias requeridas para ejercer misiones de formación en la industria y en los servicios, destinadas a los aprendices y trabajadores en el marco de la formación permanente.

Con esta perspectiva, se propondrá una definición de las **competencias básicas** a cuya adquisición deben encaminarse la educación y la formación permanentes, y de las competencias específicas que corresponden a los nuevos perfiles profesionales.

3.1.- El desarrollo de servicios y de contenidos multimedia de calidad

Para el pleno éxito de la integración de las TIC en la educación y la formación, debemos disponer de servicios y contenidos pertinentes y de calidad. Por un lado, debe reforzarse la industria europea de los multimedia educativos, que padece una infradotación en capital y en personal cualificado; por otra parte, deben establecerse relaciones más estrechas entre esa industria y los sistemas educativos y de formación. Se trata también de desarrollar y estimular un mercado europeo de los contenidos y los servicios, que responda a las necesidades de las comunidades educativas y culturales y de los ciudadanos.

En el nuevo entorno de aprendizaje, los alumnos y, más en general, los ciudadanos tendrán acceso a una multitud de contenidos y servicios que pueden responder a sus necesidades de formación y de cultura. Con esta perspectiva se plantean y se plantean, cada vez con más frecuencia, cuestiones de calidad, fiabilidad y utilidad y reconocimiento de dichos contenidos.

Deberán establecerse criterios de calidad y modalidades de evaluación y de reconocimiento académico o profesional de los contenidos y niveles de formación propuestos para guiar al profesor y al alumno en el nuevo entorno de aprendizaje.

Deberán desarrollarse, también, los **servicios de orientación profesional.** La aplicación masiva de las TIC abre múltiples posibilidades de acceso a los conocimientos y hacen mucho más compleja la oferta de formación. Antes de que acabe 2002, debería potenciarse significativamente la capacidad de los servicios de orientación profesional para permitir que cada ciudadano pueda acceder a la información sobre las posibilidades de formación inicial y continua en las nuevas tecnologías y sobre las competencias y cualificaciones solicitadas en el mercado de trabajo, para permitirle así orientar o reorientar su trayectoria de formación y de empleo.

3.2.- Desarrollo e interconexión de centros de adquisición de conocimientos

Las TIC van a permitir una intensificación sin precedentes de los intercambios y cooperaciones dentro del espacio educativo y cultural europeo. Esta intensificación presupone la transformación de los centros de enseñanza y de formación en **centros polivalentes de adquisición de conocimientos** accesibles a todos, así como, evidentemente, su dotación y la formación de su personal docente.

Durante los últimos años, numerosas escuelas y universidades han empezado a construir entornos virtuales de aprendizaje y enseñanza. Estos espacios y *campus* virtuales han permitido la conexión en red de un número cada vez mayor de profesores, alumnos y tutores.

El *e-learning* permitirá acelerar este movimiento y fomentará "con plano respeto de la diversidad cultural y lingüística" **la interconexión de los espacios y campus virtuales y el establecimiento de redes de universidades, escuelas, centros de formación e incluso de centros de recursos culturales.** Estas redes favorecerán los intercambios de experiencias, de buenas prácticas educativas y de formación y también el desarrollo de la enseñanza y la formación a distancia. (UE, 2000, 8-10).

3.3.- *E-learning:* el marco comunitario de apoyo

Para finalizar este apartado sólo deberemos decir que hay que prestar especial atención a tres aspectos que resumimos del siguiente modo:

La educación en materia de comunicación y de medios de comunicación: los proyectos financiados en este ámbito para la elaboración de recursos pedagógicos deberán valorizarse y profundizarse con vistas al desarrollo de enfoques críticos y responsables de los medios y herramientas de comunicación.

El desarrollo prioritario de la movilidad de los profesores, estudiantes, formadores e investigadores, entre otros en el marco de las discusiones sobre "el Espacio Europeo de la Investigación."

El desarrollo de las **movilidades virtuales** "programas de estudios a distancia, mediante los programas Sócrates y Leonardo da Vinci" para completar y prolongar la movilidad física.

En general, el espacio digital se convertirá, progresivamente, en el verdadero espacio de trabajo, de intercambio y de cooperación tanto de los docentes como de los discentes.

4.- ¿Cuál será el contexto de trabajo?

Los SE, el nivel Universitario incluido, deberá plantearse una serie de objetivos prioritarios para poder definir su verdadero lugar en la Sociedad del Conocimiento. De manera breve podemos definir estos objetivos como sigue:

- Haber formado antes de que acabe 2002 a un número suficiente de profesores para permitirles utilizar Internet y los recursos multimedia.
- Conseguir que las escuelas y los centros de formación se conviertan en centros locales de adquisición de conocimientos polivalentes y accesibles a todos, recurriendo a los métodos más adecuados en función de la gran diversidad de grupos destinatarios.
- Adoptar un marco europeo que defina las nuevas competencias básicas que deban adquirirse mediante la educación y la formación permanentes: tecnologías de la información, lenguas extranjeras y cultura técnica, incluida en particular la creación de un diploma europeo para las competencias básicas en materia de tecnologías de la información, con procedimientos descentralizados de expedición.
- Dotar a todos los alumnos de una "cultura digital" global antes de que acabe 2003.
- Contribuir a eliminar la brecha existente entre quienes tienen acceso a los nuevos conocimientos y quienes no lo tienen, procurando proporcionar a todos los ciudadanos una sólida educación básica (UE, 2000: 7).

Como consecuencia de la diversificación de las necesidades formativas y con la finalidad de poder atender todas las demandas de los usuarios de la Educación, en las instituciones clásicas de formación van apareciendo nuevas modalidades y planteamientos formativos en los que el valor añadido lo constituye la **autonomía**, la **flexibilidad** y el **autoaprendizaje**. Además hemos de tener en cuenta que cada vez más las TIC definen una parte más importante del espacio de educación y de formación.

Los fundamentos de los planteamientos en entornos tecnológicos de **autoaprendizaje** deben ser:

Individualización
Diversidad
Descentralización
Colaboración/Cooperación

Estos fundamentos son básicos para poder cubrir las necesidades y expectativas de todos los usuarios, sea cual sea su nivel de formación y con independencia de su ubicación geográfica y del tiempo de que dispongan.

Cuando nos planteamos la **autoformación,** entendida como la capacidad de desarrollar niveles superiores de formación en los individuos, pero de manera autónoma, debemos ser conscientes de que el uso de las TIC nos permite desarrollar nuevas formas y procesos de enseñanza-aprendizaje más activos y participativos y, a su vez, más intuitivos y visuales. Lo cual a la vez que favorece claramente los procesos de autoaprendizaje, permite, poner a dis-

posición de un mayor número de ciudadanas y ciudadanos la posibilidad de acceder a procesos de formación.

Por otro lado, debemos considerar el hecho de que la utilización de herramientas informáticas para el almacenamiento de información y conocimientos resulta de gran utilidad en los procesos y que de la estructura y "utilidad" de la información dependerá, en gran medida, que seamos capaces de organizarla y orientarla para facilitar procesos formativos que respondan a las diferentes y diversas demandas de los ciudadanos y ciudadanas que desean acceder a una formación de calidad.

Las TIC deben contribuir a superar las debilidades clásicas de la formación no presencial.

Nos referimos al aislamiento y el individualismo que suelen generar los medios y formas tradicionales de abordar la formación no presencial. **La enseñanza abierta y a distancia**, apunta a la introducción de nuevas formas de aprendizaje abierto fundamentadas en la transferencia al ámbito educativo de las potencialidades del desarrollo de las tecnologías digitales. Transferencia que debe cristalizar en el desarrollo de productos y servicios de formación multimedia de calidad que permitan a las instituciones educativas no sólo liderar el desarrollo de la **sociedad del conocimiento** sino también hacerla accesible a todo el conjunto de la sociedad.

En el caso de la educación de personas adultas, aquéllas que tienen conciencia autónoma y la ejercen en relación a su formación permanente y continua, la aplicación de las TIC se enmarca dentro de lo que ha venido definiéndose como aprendizaje abierto o flexible y, actualmente, en el nuevo concepto de *e-learning*, al que ya hemos hecho mención. Del mismo modo, si admitimos que los entornos tecnológicos para la educación flexible y a distancia son una realidad de implantación creciente, deberemos convenir que los individuos, al incorporarse al mercado laboral, deben poseer una serie de habilidades y destrezas derivadas de la utilización de estas TIC. Por esta razón, el SE, hasta la Universidad, debe asumir la responsabilidad de potenciar el uso y desarrollo de materiales y entornos tecnológicos de formación de calidad que permitan garantizar la competencia personal y profesional de sus usuarios así como su capacidad de aprendizaje y autoformación que les permitan no sólo adaptarse a las transformaciones de una sociedad en cambio constante sino también tomar parte activa y efectiva en las mismas.

Para poder generar procesos de formación flexible y a distancia las instituciones educativas, no sólo deben dotarse de una buena infraestructura tecnológica y de comunicaciones, sino que resulta indispensable contar con docentes capacitados para afrontar los retos que plantean las TIC en el momento de ser aplicadas a la práctica docente universitaria y al desarrollo de procesos de investigación, desarrollo e innovación de calidad. No podemos olvidar que tener una buena infraestructura representa una condición necesaria pero no suficiente, puesto que la capacitación y el desarrollo de competencias y la motivación del profesorado para el diseño e implementación de procesos formativos innovadores fundamentados en las potencialidades de las TIC representa uno de los principales retos para hacer posible el desarrollo de una Educación de calidad capaz de formar a los profesionales cualificados que respondan a las demandas de los empleadores y de la sociedad en general.

A partir de las ideas expuestas creemos que podemos resumirlas en cuatro puntos fundamentales que serán de vital importancia tanto a la hora del desarrollo de los planes de formación del profesorado como en el momento de garantizar su nivel de competencias y por implicación directa de la calidad de los procesos educativos en los que intervengan:

- La necesidad de utilizar el espacio telemático como espacio de desarrollo de una cultura basada en la colaboración y el intercambio como elementos claves para la optimización de los recursos educativos y formativos.
- La necesidad de crear recursos, servicios y espacios de autoformación de los docentes de calidad.
- La necesidad de formar, de manera continua, a los profesores con el objetivo de capacitarlos para integrar las TIC en su práctica docente.
- La necesidad de definir, desarrollar y gestionar de manera eficaz y eficiente los espacios tecnológicos para garantizar un nivel óptimo en la calidad de la docencia que en ellos se desarrolle.

5.- De la realidad física a la realidad digital

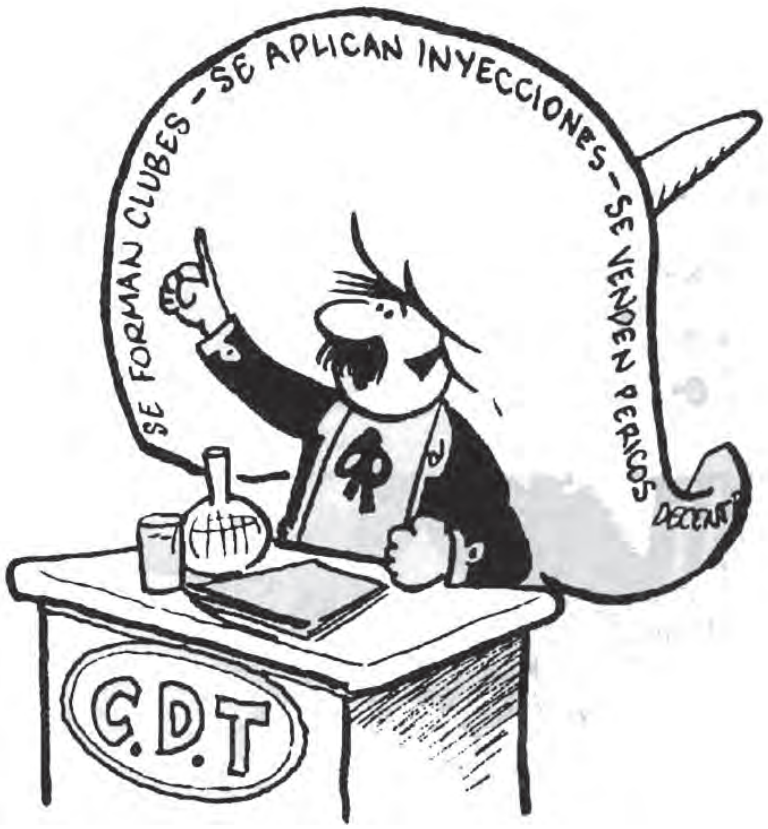
Aún teniendo en cuenta que hace casi una década que estamos hablando de pasar de los planteamientos de la educación clásica en entornos presenciales a aquella otra que deberá desarrollarse en entornos digitales, y por tanto tecnológicos, creemos que existen una serie de aspectos claves a tener en cuenta. Éstos son los que nos han de permitir conseguir una educación de calidad a la altura de las exigencias de la Sociedad del siglo XXI. A continuación destacaremos todos aquellos puntos que son fundamentales a los que hemos llegado a partir de una experiencia piloto entre 5 Universidades y en el que han intervenido 29 profesores y 735 alumnos y que tenía como objetivo fundamental valorar las posibilidades de los ETE-A en un entorno de formación presencial, en este caso universitario.

1.- **El papel del docente en entornos virtuales** se encuentra con una serie de dificultades que resumimos a continuación:

- Falta de preparación de los docentes en el diseño y desarrollo de cursos on-line, en la gestión de procesos de formación no presenciales y en el manejo de entornos tecnológicos;
- Necesidad de formar al profesor en la planificación y organización de procesos de enseñanza aprendizaje a través de entornos tecnológicos de formación;
- Su función como dinamizador y orientador, más que como transmisor de contenido; PUPITRE-NET es un proyecto de investigación Interuniversitario financiado por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología en el marco del cual se ha desarrollado una experiencia piloto de utilización de un entorno tecnológico de formación para la formación de estudiantes universitarios en el que han participado la U. de la Islas Baleares, la U. de Sevilla, la U. Jaume I de Castellán, la U. de Murcia y la U. Rovira i Virgili de Tarragona. La experiencia finalizó en enero del 2001.
- Excesiva preocupación por los aspectos técnicos y consecuente despreocupación por los aspectos puramente didácticos.

2.- **El alumno en entornos virtuales** tampoco tiene todos los problemas resueltos aunque "*a priori*" nos parezca que éstos tienen menos problemas que los docentes:

- No poseen un buen dominio de las herramientas telemáticas;
- Hay muchos alumnos que aún no disponen de conexión a la red en sus casas lo que genera una excesiva dependencia de las instalaciones de la universidad;
- Continúan dependiendo excesivamente de la figura del profesor en el proceso de aprendizaje;
- Tienen serias dificultades para gestionar su aprendizaje de manera individual;
- La comunicación dentro del entorno no es lo suficientemente fluida, no hace que los alumnos se sientan seguros de lo que hacen ni c.mo lo hacen, de si se recibe su información y de si han tenido contestación..., quizás aquellas herramientas que cree el docente que son las que más motivan al alumno a seguir trabajando no siempre son las más adecuadas desde el punto de vista de éste.



3.- **Los materiales electrónicos para la formación**. Respecto a los materiales en formato electrónico creemos que la experiencia también nos permite apuntar una serie de aspectos que nos facilitan el análisis de este tipo de material para la docencia y en cierto modo nos pueden ayudar a evitar aquel pensamiento tan común de que todo lo que se refiere a las TIC y a lo digital es más útil, más motivador y por tanto facilita siempre los aprendizajes. A continuación apuntamos algunas ideas:

- El material no es más útil cuanto más sofisticado es; no depende de la cantidad de información, sino de su adecuación pedagógica, organización, agrupación de ideas, presentación...;
- El nivel de interactividad de los materiales aún está muy relacionado con la capacidad técnica de las redes de comunicaciones;
- Si el material tiene demasiado contenido es más fácil perderse. Debe contener suficientes ejemplificaciones para que sirva de refuerzo a esos contenidos, y los mapas conceptuales, aunque sirven de ayuda, no son suficientes;
- Las actividades deben estar perfectamente relacionadas con los contenidos, de no ser así se dificulta en gran medida el proceso de autoaprendizaje de los alumnos.
- Las tres grandes áreas a las que nos acabamos de referir: profesores, alumnos y material para la formación han de pensarse o repensarse, según los casos, en función de la importancia que se la haya concedido a las TIC en el proceso de E-A para garantizar tanto la calidad como la efectividad del proceso educativo.

6.- Ciberprofesores y espacios tecnológicos de enseñanza y de aprendizaje

Proceso que, al desarrollarse en ETE-A debe ser redefinido partiendo de los principios y objetivos "clásicos" de la orientación educativa y la acción tutorial y las características educativas de los ETE-A. Características ampliamente analizadas por DE BENITO (2000).

De este modo, los principales objetivos de la acción tutorial en ETE-A pueden sintetizarse en:

- Potenciar la personalización (desarrollo integral de los sujetos) y la individualización (atender a las necesidades educativas concretas de todos y cada uno de los alumnos) de los procesos de E/A ajustándolos a las necesidades, intereses, motivaciones y capacidades de los alumnos tanto a nivel grupal, como a nivel individual.
- Potenciar la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos de tal forma que éstos deriven realmente en una "educación para la vida" acorde con nuestro contexto socio-cultural actual.
- Potenciar el desarrollo de actitudes inter e intrapersonales positivas independientemente del medio de comunicación utilizado.
- Prevenir la aparición de posibles dificultades de aprendizaje (dimensión pre-activa), en caso de producirse, diseñar, implementar y evaluar aquellas acciones educativas que permitan su superación (dimensión re-activa). Y, especialmente las derivadas de la utilización de las herramientas telemáticas y del propio contexto en el que éste se desarrolla.
- Potenciar el desarrollo y uso de sistemas de comunicación fluidos entre los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo-formativo potenciando la implicación y participación activa de todos ellos.

6.1.- Roles, funciones y responsabilidades del docente en un ete-a

En otro lugar, Gisbert, M, (2000, 2001) ya apuntamos algunos de los roles y funciones a adoptar por los docentes en el diseño, implementación y evaluación de procesos de E-A en Entornos Virtuales, así como algunas de las principales repercusiones que se derivan en y para la práctica docente en el nuevo contexto social y educativo que vienen configurando el actual desarrollo de las Tecnolog.as de la Información y la Comunicación.

Convencidos de que tales consideraciones son igualmente validas en y para el caso de la acción tutorial (en tanto que actividad y responsabilidad inherente e indisociable de la misma función y responsabilidad docente) destacamos ahora aquellas que, bajo nuestro punto de vista más directamente inciden en la configuración de los roles y funciones que deberán asumir los tutores que desarrollen su actividad en entornos tecnológicos de formación:

Consultores de la información: que podemos concretar en dos funciones:

1.- Buscar materiales y recursos para la formación.

2.- Apoyar a los alumnos para el acceso a la información.

A la vez que han de ser utilizadores experimentados de las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.

Colaboradores en grupo: en procesos de colaboración no presencial marcado por las distancias geográficas y por los espacios virtuales los docentes deberán ser capaces de favorecer planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales.

Facilitadores: del aprendizaje en tanto que las aulas virtuales y los entornos tecnológicos se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza entendida en sentido clásico. A su vez, deberán ser no transmisores de la información sino facilitadores, proveedores de recursos y buscadores de información.

Generadores críticos de conocimiento: deberán facilitar la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo capaces, entre otras cosas, de decidir por sí mismos cuál es el camino más indicado, para conseguir sus objetivos personales, académicos y profesionales.

Supervisores académicos: tendrán que llevar a cabo el seguimiento y supervisión de los alumnos para poder realizar los correspondientes feed-backs que ayudarán a mejorar los procesos y las diferentes actividades de formación. En Definitiva, ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades personales, académicas y profesionales "Guiará" la vida académica de los alumnos.

6.2.- Saber, saber hacer y saber ser del docente en un ete-a

Del mismo modo como en la educación presencial resulta imposible, (por suerte), ofrecer una definición única y exclusiva de la figura docente en general y, del tutor en particular, creemos que el perfil de todo tutor/a que desarrolle sus funciones en el ámbito de la educación a distancia a través de EVEA, debería configurarse (ir tomando forma) a partir de la inter-relación de tres dimensiones fundamentales: **Saber (Dimensión cognitiva-reflexiva)**, **Saber hacer (Dimensión efectiva)** y, **Saber ser (Dimensión afectiva).** Dimensiones que, si bien lógicamente son sustancialmente las mismas que definen la figura docente, adquieren un nuevo matiz al ser abordadas desde la perspectiva de la Educación en Entornos Tecnológicos a Distancia.

Sin ánimo de ser exhaustivos, apuntamos a continuación algunos de los aspectos que consideramos fundamentales en y para la definición y configuración de todo docente.

Saber (Dimensión cognitiva-reflexiva): Referida a aquellas competencias y conocimientos de naturaleza eminentemente epistemológica que deben garantizar el desarrollo de acciones docentes teóricamente fundamentadas. Competencias y conocimientos en ámbitos como: la acción tutorial y la orientación educativa y escolar, el desarrollo de acciones educativo-formativas a distancia mediante ETE-A, las potencialidades de las TIC aplicadas a la Educación.

Saber hacer (Dimensión activa-creativa): Aquellos conocimientos y competencias de carácter aplicativo que deben permitir a todo docente diseñar, implementar y evaluar aquellas acciones a partir de las cuales desarrollar efectiva y eficientemente las funciones que le son propias. A tal efecto debería poseer ciertos conocimientos y habilidades en .ámbitos como: la programación y planificación de la acción tutorial, el diseño, desarrollo y diversificación de materiales didácticos multimedia, el uso y aplicación de las NTIC en y para la gestión individual y grupal tanto de los alumnos como del propio proceso de E/A,É

Saber ser (Dimensión afectiva y comunicativa): Esta dimensión se refiere tanto a aquellas competencias y cualidades relacionadas con las habilidades sociales y comunicativas como a aquellas actitudes personales a partir las que tutor/a y tutorado/a puedan establecer los vínculos afectivos y comunicativos que condicionan la posibilidad de actualización de las potencialidades de toda acción tutorial. A título de ejemplo, algunas de las competencias y habilidades que podrían agruparse bajo este epígrafe podrían ser: la capacidad de establecer relaciones humanas y comunicativas positivas manteniendo una actitud receptiva a las aportaciones de todos los alumnos/as, capacidad de empatía procurando establecer niveles de exigencia adecuados a las características de los alumnos/as, capacidad de motivación y dinamización transmitiendo confianza, seguridad y optimismo, capacidad creativa para resolver viejos problemas con nuevos medios.

6.3.- Ámbitos y dimensiones de la acción tutorial en los ete-a como aspecto fundamental de la acción docente

A lo largo del desarrollo histórico y epistemológico de la acción tutorial, y más concretamente de la Orientación, se ha ido configurando un corpus teórico-descriptivo que ha dado lugar a la definición de distintos .ámbitos, dimensiones y tipos de tutorías.

Tradicionalmente, se han definido tres grandes ámbitos de actuación: **ámbito personal, ámbito académico** y **ámbito vocacional o profesional.**

Considerando que tal distinción responde principalmente a un criterio de funcionalidad expositiva y que a una operatividad real, creemos que toda acción tutorial si bien puede, e incluso debe, focalizar su atención en uno u otro .ámbito en función de las necesidades que den lugar a una acción tutorial determinada, siempre deberán ser tomadas en consideración el resto de las dimensiones que configuran la realidad de todo individuo. Puesto que de otro modo, difícilmente podremos garantizar el desarrollo integral de los educandos.

Dicho esto, y considerando que el desarrollo de nuestra experiencia podrá enmarcarse principalmente en el ámbito académico, (aunque evidentemente, no de manera única y exclusiva), nos centraremos ahora a exponer algunas consideraciones derivadas de la realización del "PILOTO PUPITRE" en relación a la acción tutorial individualizada en el ámbito Académico dentro de los procesos educativo-formativos desarrollados en Entornos Virtuales de Enseñanza/Aprendizaje.

El desarrollo de esta experiencia piloto nos ha llevado a determinar algunas de las necesidades que presentan los alumnos en entornos virtuales de formación a distancia y que consideramos pueden y deben ser atendidas desde la acción tutorial. Estas necesidades son:

- Poco dominio en la utilización de las herramientas de telemáticas. Lo cual, genera inseguridad ante la utilización de estas herramientas y, finalmente, cierto rechazo a las TIC.
- Dependencia excesiva de la figura del tutor en el proceso de aprendizaje.
- Dificultades para adecuarse a los procesos de autoaprendizaje que requieren tanto la formación a distancia, como la utilización de ETE-A como es el caso del JLE.
- Dificultades para autogestionar el aprendizaje de manera autónoma.
- Desorientación derivada, entre otros factores, por el hecho que sus esquemas de representación mental no están habituados a las características de los procesos cognitivos que deben desarrollarse en situaciones de aprendizaje a distancia en entornos virtuales.

Aunque el eje fundamental del contenido de este capítulo ha sido el docente creemos que su principal referente a la hora de dise.ar y desarrollar su labor profesional han de ser los alumnos y sus procesos de aprendizaje. La incorporación masiva de las TIC en el proceso de E-A ha favorecido la implantación de los procesos educativos y formativos centrados en el proceso de aprendizaje. Por ello podemos finalizar nuestra aportación incidiendo en el hecho de que el docente ha dejado de ser el elemento fundamental de referencia del proceso de E-A puesto que era el principal, y a veces único, poseedor de la información y de los conocimientos para pasar a ser guía y facilitador.

Lo más importante será lo que los alumnos son capaces de aprender no lo que nosotros como docentes podemos enseñar.

Tomado de *Las ciencias sociales en Internet*. Mérida: Junta de Extremadura, Conserjería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. "Nuevas tecnologías e innovación educativa" en *Informática de Gestión*. Núm. 1 (1997), pp. 3-7.

------- "Redes y educación" en *Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación*, ; J. Jiménez de PablosCedecs Psicopedagogía, Barcelona, 1998pp. 177-212.

------ y M. Gisbert. "Educació a Internet: L'aula Virtual" en *Temps d'Educació*. Universitat de Barcelona. Núm. 18 (1997), pp. 263-277.

Bartolomé, A. y JDM Underwood. *FEEODE Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning*. Laboratori de Mitjans Audio Visuals. Universitat de Barcelona, 1998.

Benito, B. de. *Posibilidades educativas de las Webtools*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2000.

Cabero, J. *et al. Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla / Secretariado de Recursos Audiovisuales Universidad de Sevilla, 1996.

----- y F. Loscertales. *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla, 1998.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad real*. Madrid: Alianza, 1997. Vol. 1 y 2..

Cebrin, M. *et al. El ordenador en el aula*. Málaga: ICE/Universidad de Málaga.

Collis, B. *Tele-Learning in a digital world*. London: International Thomson Computer Press, 1996.

Chomosky, N y H. Dieterich. *La aldea global*. Tafalla: Txalaparta, 1998.

European Comission. *Telematics for Flexible and Distance Learning (DELTA). Final Report*. United Kingdown: European Comission, 1995.

----- *Review of Research and Development in Technologies for Education and Training 1994-1998*. Belgium: European Comission, 1998.

Fernández Enguita, M. *et al. Sociología de las instituciones de formación secundaria*. Barcelona: ICE-UB /Horsori, Barcelona, 1997.

Ferrández, A. "El Formador: competencias profesionales para la innovaci" en *Formación para el empleo. Actas II CIFO*, J. Gairén *et al*. Barcelona: UAB, 1996. Vol. 2, pp. 171-218.

Gairen, J. "La organización de tiempos, espacios y entorno educativoÓ" en *Manual de Organización de centros educativos* ; coord. I. Cantin. Barcelona: Oikos-Tau, 1996, pp. 375-424. (Materiales Curriculares, 74).

Gallego, D., C. Alonso e I. Cantín. *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau, 1996.

GET. *Formación presencial virtual y a distancia basada en aplicaciones telemáticas. Informe Preliminar. Tarragona:* URV-UJI, octubre de 1997.

----- "El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizajeÓ" en *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje* ; M. Cebricn, *et al*. Málaga: ICE-Universidad de Málaga, 1998, pp. 127-132.

----- *Formación presencial virtual y a distancia basada en aplicaciones telemáticas. Informe final*. Tarragona: URV-UJI, 1998.

----- "EVE-A: un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y su aplicación a la formación" en *Universitas Tarraconensis*. Vol. I-II (1999).

Gisbert, M. " Los recursos educativos distribuidos" en *Comunicación y pedagogía*. Núm. 145 (1997), pp. 8-11.

----- "El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio" en J. Cabero, *et. al. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos, 1999, pp. 315-330.

----- "Las tecnolog.as de la información y las comunicaciones como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente" en *Rev. EDUCAR*. Universidad Autónoma de Barcelona.Núm. 25. (Monográfico de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación).

----- "Nuevos roles para el profesorado en entornos digitales" en *Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital* ; coord. J. Salinas y A. Batista. Panamá: Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, 2001.

------ GISBERT, M., ADELL, J., RALLO, R. (1996). ÒTraining Teachers with Hypertext: Using HTML and Internet Tools as Didactic ResourcesÓ, *Proceedings of INETÕ96*, Montreal (Canad.).

----- ADELL, J.; ANAYA, L. y RALLO, R. (1997): ÒEntornos de formación Presencial Virtual y a DistanciaÓ, *Bolet.n de RedIris*, n¼ 40, pp.13-25.

------ ADELL, J.; RALLO, R. y BELLVER, A. (1998): ÒEntornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje, *Cuadernos de Documentación Multimedia*, Madrid, pp. 29-41. Versión electr.nica: *http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista*

----- FANDOS; M. y LUTFI, T. (2001): ÒLa acción tutorial en entornos virtuales de enseñanza aprendizajeÓ (en prensa).

GONZÁLEZ, A-P. (1996): "Las Nuevas Tecnolog.as en la Formación Ocupacional: Retos y posibilidades", en BERMEJO, B. y otros: *Formación Profesional Ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, GID-Universidad de Sevilla, pp. 195-226.

HILTZ, S.R. y TUROFF, M. (1993): "Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Courses", Invited Paper for *Conference on Distance Education in DoD*, National Defense University, February 11th and 12th, 1993. Documento electrónico: *<URL: http://eies.njit.edu/~turoff/Papers/dised2.htm>*

JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, A-P. y GISBERT, M. (1997): ÒEl papel del profesor ante el reto de las Nuevas Tecnologías, en ALONSO, C. (Coord.): *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: Concepciones, conexiones y l.mites con otras disciplinas*, EUMO, Barcelona, pp. 147-159.

KOOK, J:K. (1997): "Computers and Communication Networks in Educational Setting in the Twenty-First Century: Preparation for EducatorÕs New roles", *Educational Technology*, March-April, pp. 56-60.

Libro Blanco Delors (1993): "Crecimiento, competitividad y empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI", *Boletín de la Comunidades Europeas*, suplem. 6/93.

LOSCERTALES, F. (1996): ÒNuevas Tecnolog.as, Rol Docente y Estr.s PsicosocialÓ, en CABERO, J. et al. (1996): *Medios de Comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*, Ed. Ayuntamiento de Sevilla-Secretariado de Recursos Audiovisuales U. de Sevilla, pp. 267-284.

M&F CONSULTORES (2001): "El sistema Tutorial", en *Educadis. http://www.educadis.com.ar/sistut.htm* (consultado en febrero de 2001).

MACLUHAN, M. (1987): *El medio es el mensaje*, Paidós, Barcelona.

MARTÍNEZ, F. (1996): "La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación", en TEJEDOR, F.J.; GARCËA VALCÁRCEL, A. (Eds.) (1996): *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*, Narcea, Madrid, pp. 101-120.

PAPERT, S. (1995): *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*, Paid.s Contextos, Barcelona.

PAULSEN, M. (1995): *The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated Communication*.

PEREYRA, M.A. et al. (1996) (Coord.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Ed. Pomares-Corredor, Barcelona.

P.REZ GîMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ed. Morata, Madrid.

SALES, A. Y ADELL, J. (1999): "Enseñanza on-line: elementos para

la definición del rol del profesor", CABERO, J. et al.: *Las Nuevas Tecnolog.as para la mejora educativa*, Kronos, Sevilla, pp. 351-372.

SALINAS, J. (1998): "Enseñanza flexible, aprendizaje abierto: Las redes como herramientas para la formación", en CEBRIÁN, M. et al.: *Recursos Tecnológicos para los procesos de Enseñanza-Aprendizaje*, ICE/UMA, pp. 54-64.

SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid.

SILVERMAN, B. (1995). "Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)", *Computers and Education*, 25(3), pp. 81-91.

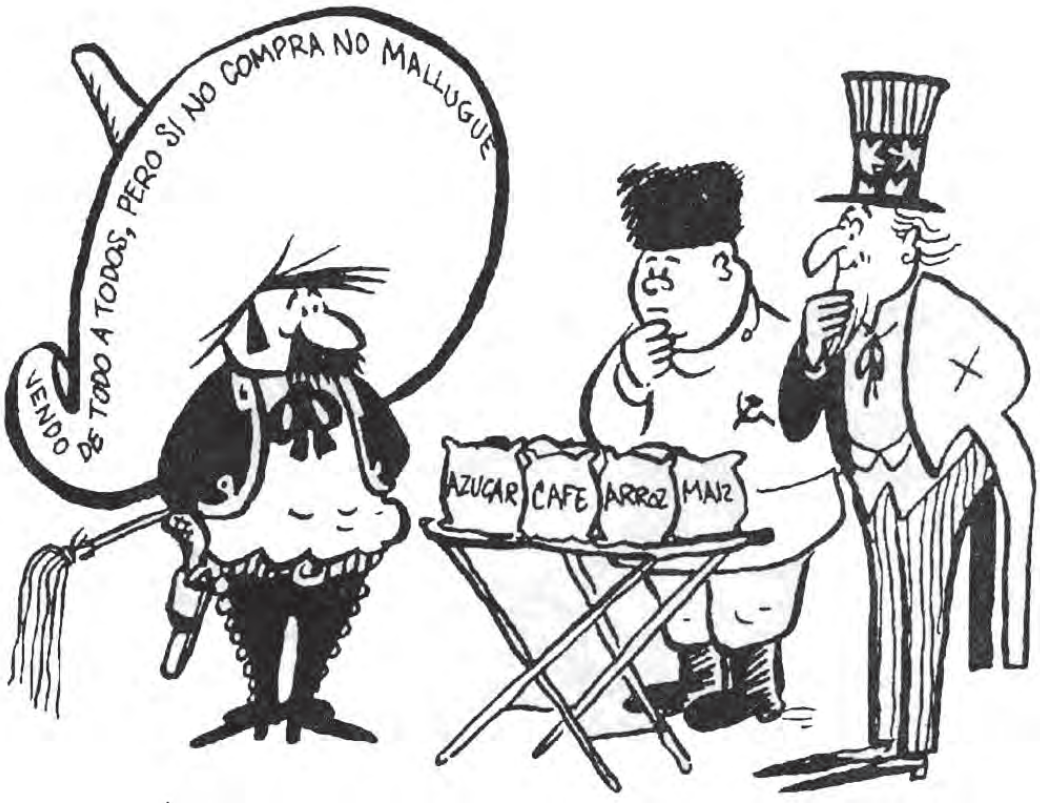
SOETE, L. et al. (1996). "Building the European Information Society for Us All", *First Reflections of the High Level Group of Experts. http://www.ispo.cec.be/hleg/hleg.html*

THACH, E.C. and MURPHY, K.L. (1995). "Competencies for Distance Education Professionals", *Educational Technology Research and Development*, 43(1), pp. 57-79.

TRILLA, J. (1996): *La educación fuera de la escuela. ámbitos no formales y educación social*, Ariel, Barcelona.

Unión Europea (2000): "Concebir la Educación del futuro. Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías, *Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo*, COM (2000) 23 final, Bruselas (27-01-00).

Unión Europea (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*, SEC (2000) 1832, Bruselas (13-10-



Utilidad de la Historia

DIÁLOGO MAJFUD-GALEANO "LA VIDA, UNA SUMA DE METIDAS DE PATA..."

Jorge Majfud y Eduardo Galeano

I. Pasado

Jorge Majfud: Una visión humanista considera la historia como un producto humano, es decir, producto de la libertad de sus individuos y de los diversos grupos que la han realizado e interpretado. Una visión antihumanista afirma que, por el contrario, esos individuos y esos grupos son el resultado de la historia misma y su libertad es una ilusión. Si me permitís una limitación artificial dentro de este posible espectro, ¿dónde te situarías?

Eduardo Galeano: Por lo que tengo caminado y escuchado, me da la impresión de que nosotros hacemos la historia que nos hace. Cuando la historia que hacemos nos sale más bien chueca, o es usurpada por los pocos que entre nosotros mandan, decimos que ella, la historia, tiene la culpa.

J.M.: En esta visión no hay lugar para el determinismo materialista o para algún tipo de fatalismo religioso…

E.G.: Los fatalismos son cómodos, te permiten dormir a pata suelta, el destino está escrito en los astros, la historia camina sola, no te amargues, hay que aceptar o aceptar. Los fatalismos mienten, porque si la vida no es una aventura de la libertad, que alguien venga y me explique si vale la pena vivir. Pero ojo: también mienten los iluminados, los elegidos que se atribuyen el poder de cambiar la realidad tocándola con su varita mágica: y si la realidad no me obedece, no me merece.

J.M.: Si el tiempo de las revoluciones modernas, es decir, de las revoluciones abruptas y violentas ha pasado, ¿es la progresión o la resistencia la mejor alternativa en nuestro tiempo?

E.G.: Andá a saber cuántos mundos hay dentro del mundo, y cuántos tiempos dentro del tiempo. La historia camina con nuestras piernas, pero a veces anda a paso muy lento, y a veces parece quieta. De todos modos, cuando los cambios vienen de abajo, desde lo hondo, a la corta o a la larga ellos encuentran su camino, al ritmo que quieren o pueden. Desde abajo, digo, desde el pie, como cantó Zitarrosa. Lo único que se hace desde arriba son los pozos.

J.M.: En tu último libro *Espejos* realizás un esfuerzo al mismo tiempo creativo y arqueológico sobre un vasto espacio geográfico y temporal. ¿Qué períodos de la historia crees que se llevarían el premio mayor a la crueldad y la injusticia?

E.G.: Hay demasiados favoritos en ese campeonato.

J.M.: Bueno, más puntual, ¿podrías resumir la crueldad en una imagen, en una situación que te ha tocado vivir?

E.G.: Me ocurrió hace años, en un camión que atravesaba la selva del alto Paraná. Salvo yo, era toda gente de ese mapa. Nadie hablaba. Íbamos muy apretados, en la caja del camión, a los tumbos. A mi lado, una mujer muy pobre, con un bebé en brazos. El bebé ardía de fiebre, se quejaba. Ella sólo dijo que precisaba un médico, que en alguna parte tenía que haber un médico. Y por fin llegamos a alguna parte, no sé cuántas horas habían pasado, hacía mucho que el bebé no se quejaba. Ayudé a que aquella mujer bajara del camión. Cuando recogí el bebé, vi que estaba muerto. El asesino que había cometido esa crueldad era todo un sistema de poder, que no iba preso ni viajaba en camiones destartalados.

J.M.: Con memorias como esa deberíamos terminar aquí. Pero el mundo sigue girando. ¿Crees que el pasado precolombino ha sobrevivido tantos años de colonización y modernización, tanto como para definir una forma latinoamericana de ser, de sentir y hasta de pensar?

E.G.: Desde hace siglos, los dioses acuden, quién sabe cómo, desde el pasado americano y desde la selva africana y desde todas partes. Muchos de esos dioses viajan con otros nombres y usan pasaportes falsos, porque sus religiones se llaman supersticiones y ellos siguen condenados a la clandestinidad.

II. Presente

J.M.: ¿Estamos presenciando el fin del capitalismo, de un paradigma basado en el consumismo y el éxito financiero, o simplemente se trata de una crisis más de la que saldrá fortalecido el mismo sistema, la misma cultura hegemónica?

E.G.: Con frecuencia recibo convites para asistir al entierro del capitalismo. Bien sabemos, sin embargo, que vivirá más de siete vidas este sistema que privatiza sus ganancias pero tiene la amabilidad de socializar sus pérdidas, y por si fuera poco nos convence de que eso es filantropía. En gran medida, el capitalismo se nutre del desprestigio de sus alternativas. La palabra socialismo, por ejemplo, ha sido vaciada de significado, por la burocracia que la usó en nombre del pueblo y por la socialdemocracia que en su nombre modernizó el look del capitalismo. Sabemos que este sistema capitalista se las está arreglando bastante bien para sobrevivir a las catástrofes que desata. No sabemos, en cambio, cuántas vidas podrá vivir su víctima principal, el planeta que habitamos, exprimido hasta la última gota. ¿Adónde nos mudaremos, cuando el planeta quede sin agua, sin tierra, sin aire? La empresa Lunar International ya está vendiendo lotes en la luna. A fines del 2008, el multimillonario ruso Roman Abramovich le regaló un terrenito a la novia.

J.M.: Quizás presume ser el primer hombre que le regala un pedazo de la Luna a una mujer, lo que viene a ser una especie de capitalismo romántico. ¿Crees que si China, por ejemplo, tuviese una economía hegemónica pronto se convertiría en un nuevo imperio, avasallante y colonialista como cualquier otro imperio?

E.G.: Si yo fuera profeta profesional, me moriría de hambre. No acierto ni en el fútbol, que de eso sí que algo sé. Todo lo que te puedo decir es lo que puedo ver: China está poniendo en práctica una exitosa combinación de dictadura política, al viejo estilo comunista, con una economía que funciona al servicio del mercado mundial capitalista. China puede proporcionar, así, baratísima mano de obra a empresas norteamericanas como Wal Mart, que prohíbe los sindicatos.

J.M.: A propósito, en el último "viernes negro", el día del año en que en Estados Unidos las grandes cadenas de supermercados venden al costo, una avalancha de compradores no pudo esperar a que abrieran las puertas de uno de estos Wal Marts y se llevó por delante a un empleado. El hombre murió aplastado… A pesar de todo este absurdo, ¿podemos pensar que la humanidad se encuentra en un mayor estado de derechos individuales y de conciencia colectiva? ¿Qué es lo mejor de nuestro tiempo?

E.G.: En el siglo veinte, la justicia fue sacrificada en nombre de la libertad, y la libertad fue sacrificada en nombre de la justicia. Ya nuestro tiempo es el siglo veintiuno, y lo mejor que tiene es el desafío que contiene: nos invita a luchar para ayudar al reencuentro de la justicia y la libertad. Ellas quieren vivir bien pegaditas, espalda contra espalda.

J.M.: ¿Podemos comparar la aparición Internet con la revolución que produjo la imprenta en el siglo XV?

E.G.: No tengo ni idea, pero valga la ocasión para recordar que la imprenta no nació en el siglo XV. Los chinos la habían inventado dos siglos antes. En realidad, eran chinas las tres invenciones que hicieron posible el Renacimiento europeo: la imprenta, la brújula y la pólvora. No sé si ahora habrá mejorado la educación, pero antes aprendíamos una historia universal reducida a la historia de Europa. De Medio Oriente, nada o casi nada. Ni una palabra sobre China, nada sobre la India. Y del África, sólo sabíamos lo que nos enseñaba el profesor Tarzán, que nunca estuvo allí. Y del pasado americano, del mundo precolombino, alguna cosita folklórica, unas cuantas plumas de colores… y chau.

J.M.: ¿Cuál es el mayor peligro del progreso tecnológico en la comunicación?

E.G.: En la comunicación, y en todo lo demás. Las máquinas no son ningunas santas, pero no tienen la culpa de lo que nosotros hacemos con ellas. El mayor peligro está en que la computadora nos programe, como el automóvil nos maneja. Con asombrosa facilidad, nos convertimos en instrumentos de nuestros instrumentos.

J. M.: Como escritor y como lector, ¿qué tipo de lecturas te ocupan mayor tiempo hoy?

E.G.: Yo leo de todo, empezando por las paredes que acompañan mis pasos por las calles de las ciudades.

J.M.: Es la crueldad y la injusticia el mayor provocador de la literatura de Eduardo Galeano?

E.G.: No. Si así fuera, ya me hubiera enfermado de irremediable tristeza. Por suerte soy preguntón, curioso de nacimiento, y ando siempre buscando la tercera orilla del río, ese misterioso lugar donde se juntan el horror y el humor.

J.M.: ¿Por qué crees que será recordado nuestro tiempo en los siglos por venir?

E.G.: ¿Será recordado? ¿Habrá siglos por venir? Dios te oiga, y si Dios está sordo, que te oiga el Diablo.

III. Futuro

J.M.: ¿Eduardo, creés que el mundo se dirigirá a un mayor equilibrio de sus fracciones geográficas, sociales y culturales o, por el contrario, estamos condenados a repetir las mismas formas de lo que hoy consideramos violencia física y moral?

E.G.: Condenados, no estamos. El destino es un desafío, aunque a primera vista parezca una maldición.

J.M.: ¿Una mejora de nuestro presente radica mayormente en la profundización de los valores humanistas de la tradición europea o en una revalorización de un origen perdido en los pueblos "periféricos"?

E.G.: La tradición europea no alcanza. Los americanos somos hijos de muchas madres. Europa sí, pero hay también otras madres. Y no sólo los americanos. Los humanitos todos, el mundo entero es mucho más que lo que cree ser. Pero el arco iris terrestre no brillará, en todo su lucerío, mientras siga mutilado por el racismo, el machismo, el militarismo, el elitismo y todos esos is-

mos que nos niegan la plenitud de nuestra diversidad. Y dicho sea de paso, no viene mal aclarar que los valores humanistas de la tradición europea se desarrollaron mientras Europa exterminaba indios en América y vendía carne humana en África. John Locke, el filósofo de la libertad, era accionista de una empresa negrera.

J.M.: Sí, algo así como las democracias imperiales, desde la antigua Atenas hasta Estados Unidos. ¿Pero quiere decir eso que la historia se repite siempre?

E.G.: Ella no quiere repetirse, eso no le gusta ni un poquito, pero muy frecuentemente nosotros la obligamos. Por ponerte un ejemplo muy actual, hay partidos que llegan al gobierno prometiendo un programa de izquierda, y terminan repitiendo lo que la derecha hacía. ¿Por qué no dejan que la derecha lo siga haciendo, ya que tiene experiencia? Se aburre la historia, y se desprestigia la democracia, cuando se nos invita a elegir entre lo mismo y lo mismo.

J.M.: ¿Qué rol cumplen hoy en la sociedad los intelectuales "no orgánicos"? ¿Siguen siendo, al menos en una minoría, una fuerza crítica y provocadora?

E.G.: Yo creo que escribir no es una pasión inútil. Pero esa generalización, "los intelectuales", orgánicos o no orgánicos, no se parece mucho al mundo real. Hay de todo en la viña del Señor. En mi caso, te puedo decir que trabajo con palabras, que soy un inútil total y eso es lo único que me sale más o menos bien, y que me consta, por experiencia propia y ajena, que el acto de la lectura es una secreta, y a veces fecunda, ceremonia de comunión. Quien lee algo que de veras vale la pena, no lee impunemente. Leer un libro de esos que respiran cuando te los ponés al oído, no te deja intocado: te cambia, aunque sea un poquitito, te incorpora algo, algo que no sabías o no imaginabas, y te invita a buscar, a preguntar. Y más, todavía: a veces hasta te puede ayudar a descubrir el verdadero significado de las palabras traicionadas por el diccionario de nuestro tiempo. ¿Qué más puede querer una conciencia crítica?

J.M.: Pero los escritores contemporáneos tienden a evitar esa palabra, "intelectuales" ¿Por qué?

E.G.: Te contesto por mí, no en nombre de "los escritores", que también son una generalización dudosa. Yo escribo queriendo decir y decirme en un lenguaje sentipensante, certera palabra que me enseñaron los pescadores de la costa colombiana del mar Caribe. Y por eso, justo por eso, no me gusta nada que me llamen intelectual. Siento que así me convierten en una cabeza sin cuerpo, situación por demás incómoda, y que me están divorciando la razón de la emoción. Se supone que intelectual es el capaz de entender, pero yo prefiero al capaz de comprender. Culto no es quien acumula más conocimientos, porque entonces no habrá nadie más culto que una computadora. Culto es quien sabe escuchar, escuchar a los demás y escuchar las mil y una voces de la naturaleza de la que formamos parte. Para decir, escucho. Escribo en un viaje de ida y vuelta, recojo palabras que devuelvo, dichas a mi modo y manera, al mundo de donde vienen.

J.M.: A propósito, ¿cuál es tu técnica narrativa, es decir, tus hábitos y conductas de escritura?

E.G.: No tengo horarios. No me obligo. En Santiago de Cuba, un viejo tamborero, que tocaba como los dioses, me lo enseñó: "Yo toco -me dijo- cuando me pica la mano". Y yo le hago caso. Si no me pica, no escribo. Nunca he firmado un contrato que me ponga plazos para entregar un libro. En la literatura, como en el fútbol, cuando el placer se convierte en deber, pasa a ser algo bastante parecido al trabajo esclavo. Los libros me escriben, crecen dentro de mí, y cada noche me duermo dándoles las gracias, porque me permiten creer que el autor soy yo. Y dicho esto te aclaro que escribo muchas veces cada página, que tacho, suprimo, reescribo, rompo, vuelvo a empezar, y todo eso es parte de la alta alegría de sentir que lo que digo se parece, y a veces se parece mucho, a lo que mis páginas quieren decir.

J.M.: Tus libros después de las dictaduras militares de Uruguay y Argentina, después del exilio, cambian de estilo. O quizás profundizan una característica: tu mirada sigue siendo la del rebelde inconformista, pero tu voz se vuelve más lírica. Si mal no recuerdo, fue Jean-Paul Sartre que dijo que la técnica de un escritor remite a su concepción del mundo. ¿Cómo definirías tu estilo? ¿Refleja tu percepción del mundo o, quizás, tus aspiraciones sobre él o el estilo es algo accidental, una forma de hacer las cosas que proviene de una historia de la estética, de una influencia de la adolescencia?

E.G.: Mi estilo es el resultado de muchos años de escribir y borrar. Juan Rulfo me lo decía, mostrándome un lápiz de aquellos que ahora ya casi ni se ven: "Yo escribo con el grafo de adelante, pero más escribo con la parte de atrás, donde está la goma". Eso hago, o intento hacer. Intento decir cada vez más con menos.

J.M.: Un elemento común de la literatura del compromiso, de las utopías revolucionarias hasta los setenta, de los años previos a las dictaduras en América del Sur, parece ser la alegría. Como ejemplo ilustrativo podríamos hacer una exposición de fotografías de los rostros adustos de los Pinochet, por un lado, y de los rostros sonrientes de los Che Guevara por el otro. ¿Existe una conexión entre la "estética de la tristeza" de la literatura del siglo XX y las fuerzas conservadoras de la sociedad? ¿En qué medida es subversiva la alegría, el epicureismo del que hablaba Américo Vespucio refiriéndose a cierta imagen de los nativos americanos?

E.G.: Vuelvo a la costa colombiana, y te cuento que allá el peor insulto es amargao. Nada más grave te pueden decir. Y no les falta razón, porque al fin y al cabo, no hay nada en el mundo que no merezca ser reído. Si la literatura de denuncia no es, al mismo tiempo, una literatura de la celebración, se aleja de la vida viva y duerme a sus lectores. Se supone que sus lectores deben arder de indignación, pero ellos se caen de sueño. Con frecuencia ocurre que la literatura que dice dirigirse al pueblo, sólo se dirige a los convencidos. Sin riesgo ninguno, se parece más a la masturbación que al acto del amor, aunque según me han dicho el acto del amor es mejor, porque se conoce gente. La contradicción mueve la historia, y la literatura que de veras estimula la energía de cambio nos ayuda a adivinar los soles secretos que cada noche esconde, esa humana hazaña de reír contra toda evidencia. La herencia hebreo-cristiana, que tanto elogia el dolor, no ayuda mucho. Si no recuerdo mal, en toda la Biblia no suena ni una risa. El mundo es un valle de lágrimas, los que más sufren son los elegidos que suben al Cielo.

J.M.: ¿Cómo imaginás el mundo dentro de cincuenta años?

E.G.: Con la edad que tengo, me imagino que dentro de cincuenta años ya no estaré. Como ves, tengo una imaginación prodigiosa.

J.M.: Alguna vez Onetti dijo que él escribía para sí mismo. ¿Galeano escribiría si tuviese la poca fortuna de ser el único sobreviviente de una catástrofe mundial?

E.G.: ¿El único sobreviviente? Uy! Me moriría de aburrimiento. Quizá escribiría igual, porque tengo el vicio, pero escribir para nadie es peor que bailar con la hermana. Onetti se enojó conmigo cuando una noche cometí una juvenil insolencia. Él me dijo eso, que él escribía para él, y yo le propuse llevarle al Correo esas cartas para Juan Carlos Onetti, calle Gonzalo Ramírez, Montevideo, etc., etc. Él se cabreó. Se cabreó porque mentía, y bien lo sabía. Quien publica lo que escribe, escribe para los demás.

J.M.: ¿Qué harías diferente si tuvieses la experiencia y la oportunidad de hacerlo de nuevo? ¿De qué se arrepiente Eduardo Galeano hoy?

E.G.: No me arrepiento de nada. Yo también soy la suma de todas mis metidas de pata.

*Este artículo fue publicado en CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo.

MANIFIESTO

Seminario Internacional de Didáctica de la Historia

No es una serpiente de verano. Es lo más necesario, lo que no tiene nombre... aunque los gritos no parecen superar los cristales del Pignatelli. Merece la pena que difundamos este manifiesto y le prestemos nuestra adhesión, sobre todos los profesores de primaria y secundaria. Hablaremos más de ello.

Profesores, profesoras, investigadores, investigadoras, profesionales de la enseñanza y difusión de la Historia, reunidos en Barcelona en el mes de julio de 2007, en el Seminario Internacional Taula d' Història (más información en http://www.taulahistoria.org/castellano/), reivindicamos el valor social y educativo del conocimiento histórico y la necesidad de profundizar en la innovación y la investigación didáctica de esta disciplina. Y queremos manifestar lo siguiente:

Creemos que la Historia, a principios del siglo XXI, es ya una disciplina multidimensional que tiende a convertirse en ciencia de la complejidad humana. Por lo que defendemos que la Historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el currículum educativo general, desde el inicio de la educación primaria, hasta la universidad.

Tenemos el firme convencimiento de que es importante que la Historia no sea, para quienes la aprenden, una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se enseñe incorporando toda su coherencia metodológica interna, de tal manera que ofrezca las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

Afirmamos que la Historia, como disciplina científica, es un tipo de conocimiento de gran poder formativo y educativo y que posee una gran capacidad de interpretación global e integradora. La Historia desarrolla, también, a través de su metodología y su didáctica diversas habilidades intelectuales, lo que facilita el desarrollo personal.

Afirmamos, también, que la Historia constituye un medio válido para aprender a realizar análisis sociales en un sentido amplio y sabemos que la Historia integra muchas de las dimensiones epistemológicas procedentes de las demás ciencias sociales, lo que permite, a su vez, estructurarlas con rigor. Manifestamos, asimismo, que la Historia es un saber científico que se obtiene a partir de la crítica y proceso de las fuentes y que comunica sus resultados con lógica y rigor. La Historia no debe ser un arma arrojadiza y manipulada por el poder político y mediático de manera coyuntural. Reivindicamos un debate histórico constante y científico sin interferencias ocasionales de políticos y mediáticos.

Declaramos que no es posible, sin embargo, alcanzar y desarrollar todo el poder educativo e instructivo de la Historia sin una clara potenciación de la innovación y la investigación en nuevos métodos didácticos, camino imprescindible para acercar la historia a la ciudadanía en general, y a los estudiantes y escolares de todas las edades en particular. También es necesario actualizar sus contenidos para que las nuevas corrientes de la investigación histórica se incorporen progresivamente a los programas escolares y a los espacios de interpretación histórica de nuestras instalaciones patrimoniales.

Finalmente, afirmamos que el aprendizaje de la Historia es una pieza importante en la construcción de una ciudadanía con criterio propio, que comprenda críticamente su propia identidad y la pueda contextualizar en un mundo global.

Barcelona, 10 de julio de 2007.

Fuente: Montborg. Bitácora, weblog o blog de Herminio Lafoz Rabaza.
http://montborg.blogia.com/2007/agosto.php

Y AHORA,
EL CHARRO MATÍAS
DON GASTÓN BILLETES
EL PERRO SOLOVINO
LA CARITATNA DAMA DE LAS LOMAS
EL ABOMINABLE HOMBRE DE LAS NIEVES
Y EL DE LOS TACOS
EL CAMPESINO
EL PERIODISTA
EL POLICÍA
EL ANTIGUO POLÍTICO DEL PRI
RIP
EL TAPADO
Y EL AUTOR DE LOS 'CARTONES' QUE HICIERON LLORER
SE DESPIDEN DE USTED CON AMOR. A LOS DIARIOS EXCÉLSIOR, NOVEDADES, ESTO, OVACIONES Y CINE MUNDIAL, QUE NOS PUBLICARON, Y A LOS QUE AHORA PUBLICAN ESTA DESPEDIDA, NUESTRA GRATITUD. DE TODOS, SÓLO NOS QUEDAN HERMOSOS RECUERDOS.
AQ. 1989

Nuestra historia

EL COMPADRE

Laura Bolaños Cadena

-Mi casa es muy mexicana. Aquí todo colonial. Pura madera y piedra, puro material natural. Como en el pueblo de mis abuelos.

El Cuauhtémoc quería meterse a un grupo de rock. ¡Figúrese nomás, compadre! Ni madres, le dije. Si quiere estudiar música ha de ser música mexicana, y de la buena. Canciones viejas, huapangos y sones. Esas sí son canciones, no las chingaderas de hoy. Aquí nomás lo nuestro. De comer, tacos, chilaquiles, con harto queso y crema, con nuestro café de olla, nada de noescafé. Barbacoa, birria, chicharrones, carnitas. Eso es comida, no la chatarra gringa que tragan 'ora. Ya vio, pa'l bautizo de mi Xóchitl, su ahijada, un cazuelón de arroz, otro de mole poblano y frijoles refritos con chorizo. ¡Puro mexicano! Lo mero autóctono.

Y nada de andar con pochadas pa´ponerles a los hijos, quesque Gladys o Yenifer. No le hallaba nombre indio a la más chica; ya tengo una Citlali y otra Yuriria, pero por más que anduve buscando uno para la última, no lo encontré. Un maestro de historia de Cuitláhuac que le mandamos preguntar, nos mandó unos refeos, quesque los sacó de un libro sobre la puta ésa, la Malinche. Dizque unas princesas indias se llamaban… ¿cómo? Crio que por aquí los guardé, nomás por curiosidá. Me los mandó escritos en un papel. Sí, aquí están. Oiga nomás:…Ay, 'pérese tantito, ni los puedo leer. A ver si usté puede.

-Tecui…ah caray, Zacu-an… No, no puedo.

El papel decía: Tecuiloatzin, Tolquequetzalin, Zicuetzin, Zacuancozcatl y Huitznahuazihuatzin.

-¿Usted cree? Se me hace que se estaba burlando. A la chingada, dije, y que le pongo Lupita. Pos qué le anda uno buscando, si tenemos a la mera Virgencita mexicana, la más linda del mundo, nuestra madrecita india.

-¿Pos no reniega esté de la religión, compadre, que porque la trajeron los malditos gachupines?

-Ah, eso sí, yo, como Benito Juárez, nuestro gran presidente indio, soy liberal y no creo en los cuentos que nos trajeron pa' someternos. Pero la Virgencita de Guadalupe es otra cosa. Esa sí es muy nuestra…

Al Chimalpopoca y a la Lupita, que están en el kínder, les hicieron su fiesta de disfraces, el pinche jalogüin gringo, ya ve cómo está la pochada. Pos que los mando vestidos de charro y de china poblana, pa' que se les quite, güeyes, puro México.

En casa del compadre no hay nada de plástico, "ni un méndigo vaso", como él dice. Loza de barro vidriado y vidrio soplado, talavera poblana. Los tapetes y cobijas son de lana, todos de artesanía oaxaqueña. Cómo le gustan las figuras de barro negro que se trajo de un viaje de allá, la sirena, los caballos.

-El Árbol de la Vida grandote, ése con Adán y Eva y unos diablitos abajo que tengo en la sala, me lo traje de Metepec. Yo pura artesanía mexicana. A veces le sale

a uno caro, como el zaguán y las ventanas que mandé hacer de herrería, pero hay que gastar en lo bonito.

Yo ya no me crié en el campo, mis papás me trajeron muy chiquito de allá, pero regresé algunas veces antes de que se murieran mis abuelos y los hijos vendieron todo; será por eso que soy tan mexicano. Cómo me acuerdo de cuando iba; me encantaba montar a caballo, no en pinche moto ni fumadas de ésas. Había burros, vacas, hartos borregos y hasta cabras. Luego todo se fue acabando y lo que no, se vendió.

Cuauhtémoc, el mayor, que es muy listo, se colocó en una agencia de viajes y mandó a sus padres a un viaje de veintiocho días por cuatro países de Europa como regalo por sus veinticinco años de casados.

-No, pos ni le digo, compadre, todo lo que vimos allá. Ni se imagina de precioso, pero eso sí le aseguro: como México no hay dos.

-Y qué, ¿cómo vio España?

-Oh, pos yo ni quería pasar por ahí. Qué iba yo a hacer a ese mugre país, bola de malditos conquistadores. Se lo dije a m'hijo, no quiero ir a ver a esos hijos de la chingada que le quemaron los pies a Cuauhtémoc y violaron a todas las indias. ¿Pos no que hasta andas presumiendo de que tu tatarabuelo era español? Me contestó. A poco violó a tu tatarabuela. Órale, cállese el hocico, le dije, se casó con ella y de ai venimos. Pos entonces no estés fregando y vas a donde te mando, me dijo el muy retobado. No puedo cambiar el itinerario del grupo. Me resigné, pero créame que pensé: ora sí se me echó a perder el viaje. Ni modo, el muchacho nos mandó con toda su buena voluntad.

Lo que sí le pedí fue que me consiguiera siquiera tres o cuatro de esos carteles muy bonitos de anuncio turístico de México que tenían ahí en la agencia pa' presumir por allá, con un charro, un torero y una iglesia colonial. Que conozcan lo que es bueno, le dije, el mero país azteca.

Nos tocó España de últimas, luego de Austria, Alemania y Francia. Y nomás llegamos y oiga usté, que me quedo con la bocota abierta. ¡Viera qué buena arquitectura colonial tienen por allá! No lo va a creer. Y los pueblos haga de cuenta los más bonitos de aquí, toditos blancos con teja roja.

¡Teja mexicana! Esto es de allá, dije, y el guía me dijo que no, que la teja es europea y muy antigua, que ya la usaban los romanos. Voy a creer. Y las calles con portales y fuentes, y unas ciudades, haga de cuenta Guanajuato o Querétaro. Pos lo copiaron de México, pero ya no lo dije, nomás lo pensé, pa' que no me fuera a poner otro tapón el guía. Y las iglesias…haga de cuenta que está viendo las nuestras, nomás algunas más grandotas. La que sí está rediferente es la mezquita de Córdoba, pero qué chiste, ésa la hicieron los árabes. Y otra chiquita muy preciosa, Santa María la Blanca, la hicieron los judíos. ¿Pos estos cabrones qué tienen suyo?, le iba yo diciendo a la Juana. Lo que no les trajeron de otro lado se lo robaron ellos de México. Allá sí tenemos puras cosas originales.

Pero donde ya no me aguanté fue en Cáceres. Me salieron con una quesque Virgen de Guadalupe, hágame el grandísimo favor. Una imagen de bulto, así, no muy grande, distinta a la nuestra, vestida con una faldota que le sale desde los hombros. Por el estilo de otras de aquí, pero dicen que la de allá, que la trajo Hernán Cortés. Tienen un cuadro con la de aquí, pero dicen pero dicen que la de allá fue primero. Cómo va a ser, les alegué, si la de México es india y el nombre también. Y que no y que no, el nombre es árabe, que Guadal quiere decir río, y no sé qué más. La Juana me daba y me daba con el codo para que me callara pero yo estaba bien prendido. No me iba a dejar.

Y que nos llevan en la noche a un concierto de guitarra. Ahí si ya me callé la boca, hay cosas que uno no sabe y si las sabe ya no se acuerda. Que la guitarra es de origen árabe y los españoles la trajeron. Y luego ya no dije nada tampoco cuando vimos en un museo que el vidrio también lo trajeron de allá y que el vidriado del barro es técnica andaluza que aprendieron ellos de los árabes. Pos entonces ¿qué es español? Todo es árabe. No, nos dijo el guía, hay cosas de origen árabe pero también de otros lados, y ya están españolizadas. A poco dije, si las artesanías que vimos en Córdoba, son intactas a las nuestras. Hasta la Juana me dijo quedito:

-Oye, ¿éstas sí las habrán copiado de México? Porque lo veo todo tan igual…

Por cierto importan cosas mexicanas. Chorizos de

Toluca, nomás los fabrican más grandotes. Y en Valencia, que vamos viendo loza dizque típica. N'hombre… Es de talavera poblana, que ni qué. Pero ya no quería yo echar más bronca.

Hartas ciudades y pueblos se llaman como los nuestros: ¡Guadalajara, figúrese! Y Durango, Córdoba, León…

Con otra, dizque el café también es árabe. Ya luego le preguntamos al guía así, aparte del grupo pa' que los demás no nos vieran cara de tan diatiro ignorantes. Nos dijo que los españoles sí se llevaron muchas cosas de América para Europa como el cacao, el jitomate, las papas, los pimientos, el tabaco y otras, pero que trajeron también muchas como las naranjas y los limones, la caña de azúcar, el arroz, el trigo. Yo nomás me acordaba del gusano de seda que mandó traer Hidalgo, aunque ése es chino, y también me acordé que los caballos y los burros, las vacas, los marranos y los borregos, nos enseñaron en la primaria que los trajeron de España.

Y nuestros trajes típicos, oiga usté, se parecen mucho a los de allá, y allá hay unos que se llaman charros, aunque no son como los charros de México. Al principio me dio harto coraje cuando me di cuenta de que aquéllos fueron primero, pero luego…pos sí, ni modo, ¿no?

También, fíjese, unas de las canciones españolas se llaman peteneras, fandangos y malagueñas, como las nuestras. La Juana, que es más burra que yo porque ni acabó la primaria, se acordó que la música del Himno Nacional la compuso un catalán. Y la música que tocan en la Guelaguetza de Oaxaca, que tanto me gusta y que yo creía bien india, se parece a la de las zarzuelas españolas. Y nuestros zapateados ni modo que sean indios, ellos no usaban zapatos.

Luego estuve pensando mucho y me fijé en hartas cosas. A ver, esas patillotas que tiene usté ¿de qué son? Ni modo que de Moctezuma. Y pos habemos muchos que parecemos más indios y otros que parecen más gachupines, pero los más parecemos mitad y mitad. Y eso no nos quita lo mexicanos.

Ora nomás que llegué y vi mis figuras de barro negro de Oaxaca, la sirena, y el caballo, dije: son como nosotros, con figura de allá, pero con barro de aquí. Y ya las hicimos a nuestro modo y son bien mexicanas, ¿no? Y aunque hablemos español, lo hablamos distinto. Luego luego nos decían: Ustedes son mexicanos. Y dizque les gusta mucho oírnos hablar. Bueno, pensé, también ellos tienen muchas cosas que les llegaron de otros lados y las hicieron españolas.

Pinches gachupines, yo creía que me iban a caer regordos los malditos, y pos no…La verdá son bien simpáticos y nos quieren mucho a los mexicanos. Y allá fue donde la pasamos más a gusto. Dimos unas comidotas…Tragamos a toda madre. Y el vino…yo ni me volví a acordar de que existe el agua. Nos entendimos rebién con ellos y no nomás por el idioma. Ora verá. Ven acá, Juana. ¿A dónde quieres que nos mande otra vez tu hijo? ¿No quieres conocer algo nuevo?

-Ay no, yo lo que le pido a Dios es que le mueva el corazón y nos mande de vuelta a España, pero no para una semana sino para un mes lo menos. ¡Me reteencantó!

Bolaños Cadena, Laura, *La identidad perdida y otros mitos*, México, Edit. Vila y Laura Bolaños Cadena, 2001, pp. 223-228.

MÉXICO ES PELIGROSO
NO VISITE MÉXICO
¡AGUAS CON LOS MEXIC
¡AMIGO!

[188]

LA DEVALUACIÓN DE 1954, UN CHICOTAZO A LA POBLACIÓN EN BIEN DE LA NACIÓN O ¿DE LA BUROCRACIA?

Germán Luis Andrade Muñoz

Resumen: En 1954, el presidente Ruiz Cortínes devaluó la moneda de 8.65 a 12.50 pesos, este "chicotazo", como él lo llamó, permitió que el país experimentara una expansión económica que duró tres años y, dio paso, a un largo periodo de estabilidad económica que concluyó en 1976. Este "acierto" gubernamental permitió un crecimiento económico elevado y evitar devaluaciones posteriores. Sin embargo, esto fue gracias a reducir ingresos a los trabajadores y favoreciendo a la burocracia, lo que provocó una división en la clase laboral y reduciendo la posibilidad de un paro general, modelo que fue copiado por gobiernos posteriores, dando paso a una burocracia y sindicalismo que cimentó sus triunfos en las derrotas del resto de los asalariados.

Palabras Clave: Devaluación, México 1954, Trabajadores, Burocracia, Sindicalismo.

Introducción

A las seis de la tarde del sábado 17 de abril de 1954, en plena Semana Santa, ante la caída del mercado externo de los productos mexicanos, el presidente Adolfo Ruiz Cortines y los encargados de las finanzas nacionales, tomaron la decisión de devaluar el peso de 8.65 a 12.50 respecto al dólar, este "chicotazo", como el mismo presidente lo llamó, fue una medida preventiva ante la desfavorable balanza de pagos y el déficit en la cuenta corriente del gobierno. Esta devaluación permitió que el país experimentara una expansión económica sin precedentes la cual duró tres años y, dio paso, a un largo periodo de estabilidad económica que concluyó hasta el año de 1976.

En el discurso oficial y de los sectores políticos mexicanos, de los sexenios posteriores, esta devaluación se convirtió en un modelo de "los aciertos" de la política económica gubernamental ruizcortinista. Por ejemplo, para Antonio Ortiz Mena la devaluación de 1954 fue un éxito económico ya que:

> En los años siguientes a la devaluación el crecimiento del producto [interno bruto] se mantuvo en niveles elevados, superiores a 6 % real. La inflación tuvo un fuerte repunte y alcanzó una tasa de 13.4% en 1955. Sin embargo, manteniendo el objetivo de lograr la estabilidad, en los años siguientes la inflación se redujo notablemente.[1]

Si bien la devaluación permitió un crecimiento económico y un desarrollo productivo importante para el país, del cual se beneficiaron los empresarios e industriales nacionales. Mientras que, entre los efectos negativos, produjo una merma en los ingresos y la calidad de vida de grandes capas de la población, principalmente de la clase obrera. Consideramos que, ante las demandas que surgieron, el gobierno desarrolló una política de negociación y conciliación de las demandas de cada sector laboral por separado, lo que redujo las posibilidades de un movimiento general y organizado, por parte de las clases trabajadoras.

[1] Antonio Ortiz Mena. *El desarrollo estabilizador: reflexiones sobre una época.*México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, 1998, pp. 38-39.

Es por ello que, el objetivo del presente trabajo es mostrar cómo la devaluación, lejos del discurso oficial, no remedió la mermada situación económica de la población trabajadora por lo cual fue necesario que el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines implementara diversos programas sociales de corte asistencial que, además de reducir las movilizaciones de los trabajadores, le quitó banderas a la oposición gubernamental y le permitió dividir a la sociedad para un mejor control. Como hipótesis de trabajo podemos considerar que si bien la crisis económica no permitió que el Estado diera respuesta a las demandas de la población en general, si lo obligó a llevar a cabo una política de "bienestar social focalizado", la que benefició a algunos sectores de trabajadores, en especial a la burocracia, en detrimento del bienestar general de la población. Política que, dado su éxito, se repitió muchas otras veces en los sexenios subsecuentes.

Para alcanzar este propósito, en primer lugar, se revisarán los conceptos relativos a la devaluación, los cuales nos servirán de herramientas para, en segundo lugar, hacer un estudio del caso de la devaluación de 1954 y así poder comprender si las medidas adoptadas por el gobierno de Ruiz Cortines, por sí solas o no, daban respuesta a las necesidades económicas del país y a las demandas de la población, o fue necesario implementar un sistema de bienestar social menos costoso y, por lo tanto, limitado de este benefició a sólo algunos sectores en específico.

Una explicación del fenómeno de la devaluación

En líneas generales se considera que la devaluación es la disminución del cambio de valor de la moneda de un país respecto a otras divisas extranjeras, al contrario, cuando una moneda aumenta su valor entonces se da una revaluación.[2] Sin embargo, como el presente estudio se centra en estudiar el caso de México, país que ha sufrido varias devaluaciones, nos interesa ver sólo estas ultimas, las cuales provocan diferentes consecuencias para los países y su economía, en especial si las naciones tienen deudas en monedas extranjeras, ya que el valor de la deuda se incrementa con la devaluación al tener que necesitarse más recursos de la economía nacional para pagarla, resultando por tanto más costosa.

Respecto al comercio internacional, la devaluación provoca que las exportaciones aumenten, ya que permite la obtención de más divisas extranjeras y la reducción del valor de los productos exportados, aumentando por consiguiente su competitividad frente a los productos de otras naciones, en el caso contrario de la revaluación, las importaciones se reducen, perdiendo competitividad provocando que los países que sufren este problema, tengan que vender sus productos a precios más elevados.[3]

En líneas generales, la devaluación es una medida adoptada por los gobiernos, con la finalidad de estabilizar la circulación de dinero en los periodos donde existe una inflación, la cual es provocada, principalmente, por una sobreabundancia de billetes y monedas. Sin embargo, son tres las principales causas que producen la devaluación de una moneda: las tasa de interés interno y externo, la liquidez monetaria y la situación fiscal del país. Veamos por separado cada una de estas causas: En el primer caso, cuando las tasa de interés son bajas, es decir, por encima de la inflación, los inversionistas buscan otras alternativas más rentables, como son la compra de divisas extranjeras, provocando con ello, un aumento del precio de estas divisas.[4]

En el segundo caso, cuando existe abundancia de dinero, las tasas de interés bajan estimulando así la compra de divisas extranjeras. Al contrario, cuando circula poco dinero, hay una falta liquidez en el mercado financiero, lo que provoca un aumento de los intereses, dando como resultado que sea poco atractivo comprar divisas externas. En el tercer caso, cuando existe un déficit fiscal, es decir, cuando los gastos del gobierno son mayores que los ingresos que recibe, el déficit que se crea se busca subsanar mediante la obtención de créditos externos, con lo cual se logra ingresar divisas, lo que provoca

[2] Friedrich Bendixen, Friedrich. "El cambio internacional" [en línea], en *La Esencia del Dinero*, trad. J. Pérez Bances, en *Textos selectos de economía*, Malaga, eumed.net, 2004, <http://www.eumed.net/cursecon/textos/bendixen/index.htm#§ 3>, [Consulta: 4 de julio de 2005].

[3] Carlos Sabino, "Diccionario de Economía y Finanzas" en *Textos selectos de economía*, [en línea], Málaga, 2004, <http://www.eumed.net/cursecon/dic/D.htm#devaluación> [Consulta: 4 de julio de 2005].

[4] Simón Figueroa, "Tasa de cambio", en *La web de la economía*, [en línea], s/l, s/f <http://simonfigueroa.tripod.com/Tasa.htm>, [Consulta: 5 de julio de 2005].

una sobreoferta de las mismas y por consecuencia una revaluación.[5]

Para lograr controlar los tipos de cambio[6] de acuerdo a las necesidades de cada país, los organismos encargados como es el Banco de México, en el caso de nuestro país, establecen la tasa de cambio o regimenes cambiarios de la moneda nacional de acuerdo a las necesidades económicas. Dichas tasas de cambio pueden ser fijas, cuando las autoridades determinan el precio del peso, o variables, cuando se permite el libre desplazamiento de su valor de acuerdo a las condiciones del mercado de divisas.[7]

En el caso de las tasas de cambio fijas, las entidades gubernamentales encargadas de controlar el valor del peso utilizan diferentes métodos para lograrlo, como es mantener reservas internacionales de divisas extranjeras, por ejemplo dólares que, al momento en que la tasa de cambio se eleva, por efecto de escasez de dólares, entonces se venden las divisas en reserva, consiguiendo con ello que baje el precio de los dólares y por consecuencia del peso mismo hasta condiciones aceptables.[8]

Otro de los métodos utilizados para controlar la devaluación, es la aplicación de políticas comerciales restrictivas, lo que permite el control del flujo de mercancías e inversiones extranjeras, mediante la aplicación de impuestos o cuotas de importación. Sin embargo, este tipo de políticas es considerado un elemento distorsionador del comercio, ya que incentiva la producción nacional en detrimento de las extranjeras y, por lo tanto, crea un régimen proteccionista. Por último, en algunos casos el gobierno establece que todos los exportadores le vendan las divisas que reciben a cambio de sus productos, logrando con ello el control de las divisas en el mercado nacional, con lo cual obliga a los importadores a sólo comprar lo que permite el volumen de divisas existentes en el país, logrando con ello nivelar las exportaciones y las importaciones y, evitando así la necesidad

de una devaluación.[9]

Las críticas que existen contra la implementación de estos métodos para evitar las devaluaciones como políticas económicas desarrolladas por los gobiernos son de dos tipos: Por un lado, las de corte liberal que plantean que estos métodos de control de cambios son un factor de distorsión de la economía, especialmente del comercio exterior, ya que restringiendo las importaciones se provoca el cierre de los mercados y, con ello, se afecta a los consumidores, teniendo menos opciones de comprar entre diversas mercancías. Además, esto provoca la aparición de mercados negros de divisas y de contrabando de productos extranjeros.[10]

Por otro lado, desde la escuela de economía política marxista se considera que las devaluaciones provocan la elevación del precio de las mercancías nacionales y, por lo tanto, una disminución del salario real.[11] Ya que la

[5] *Idem*.

[6] El tipo de cambio es el valor de la moneda respecto a las otras monedas extranjeras.

[7] Banco de la República, Biblioteca Luis Ángel Arango, "Control de la Devaluación" [en línea], Colombia, Banco de la Republica, última actualización abril 4 de 2005, <http://www.lablaa.org/ayudadetareas/economia/econo81.htm> [Consulta: 5 de julio de 2005].

[8] *Ibid*.

[9] *Idem*.

[10] Friedman Milton y Rose, "La tiranía de los controles", en *Textos selectos de economía,* [en línea], Malaga, 2005, <http://www.eumed.net/cursecon/textos/friedman_controles.htm>, [Consulta: 4 de julio de 2005].

[11] *Diccionario de Economía Política ;* ed. Borísov, Zhamin y Makárova. ; tr. Augusto Vidal. España, 1965.

devaluación tiene un efecto de "dumping", permitiendo un precio menor de los productos de exportación, a causa de que existe una devaluación, no de la moneda, sino del trabajo, lo que se refleja en la perdida del poder adquisitivo de los trabajadores, situación que, como consideran los economistas marxistas, se podría evitar con un estricto control de precios.[12]

La devaluación de 1954

A partir de los elementos de análisis planteados en el apartado anterior, veamos el caso de la devaluación de 1954, comenzando por los antecedentes, para posteriormente ver las medidas que adoptó el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines para impulsar el desarrollo del país y de su población y, por último, hacer un estudio de las repercusiones que tuvieron dichas medidas entre la población del país.

Los antecedentes

Durante la Segunda Guerra Mundial, México experimentó un proceso de industrialización circunstancial, provocado por las condiciones internacionales, lo que permitió desarrollar un proceso de sustitución de importaciones y una activación de la producción de manufacturas, que se financió con recursos nacionales y que estuvo ligada a la demanda de productos mexicanos en el extranjero, en especial, por parte de los Estados Unidos, dado que su propia economía estaba completamente volcada en una dinámica de guerra, provocando que las exportaciones mexicanas se duplicaran, permitiendo que el producto interno bruto se expandiera hasta 7.3% anual, lo que creó una época de impulso industrial importante.[13]

Sin embargo, como efecto del comercio desarrollado durante la Segunda Guerra Mundial, México incremento su dependencia económica respecto a los Estados

Unidos, dado que esta nación aumentó su presencia en la economía nacional a través de un crecimiento en las inversiones. Por ejemplo, en 1951, a finales del régimen de Miguel Alemán, la deuda del país con Norteamérica ascendió a 506 millones de dólares, 71% más que la deuda dejada por Manuel Ávila Camacho. Asimismo, las inversiones estadounidenses en México aumentaron de 562 millones de pesos, en los años de 1941 a 1946, a 3 017 millones de pesos, entre 1947 a 1951, siendo la minería, la industria eléctrica, las manufacturas, la banca, el comercio, el transporte y comunicaciones donde se experimentó este incremento.[14]

Al contrario del crecimiento de la presencia económica norteamericana, el valor del peso se fue depreciando, es así que un peso de 1939 valía 43 centavos en 1946

[12] Jorge Isaura Rionda Ramírez. *Prolegómenos en torno a la realidad social, política y económica de México.* México: Universidad de Guanajuato, 2001, p. 25.

[13] José Luis Reyna. "El movimiento obrero en el ruizcortinismo" en *De Adolfo Ruiz Cortines a Adolfo López Mateos, 1952-1964.* México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales / Siglo Veintiuno Editores, 1988, pp. 8-9.

[14] Partido Comunista Mexicano [en adelante PCM]*, El Partido Comunista y la devaluación del peso: consecuencias y causas verdaderas de la devaluación monetaria, el fracaso de la política económica del gobierno y soluciones que demanda el Partido Comunista Mexicano frente a la grave situación.* México: Fondo de Cultura Popular, 1954, p. 12.

y 25 centavos en 1952, tendencia que contrastaba con la elevación de los costo de los productos básicos que, en el mismo periodo de 1946 a 1952, se había elevado 72%, mientras que el salario mínimo se había mantenido igual de 1946 a 1950 y sólo se incrementó 48% gracias a las presiones del movimiento obrero.[15]

De manera similar la actividad económica, especialmente la financiera, se encontró en completo deterioro pasando de 237 puntos, en 1952, a 219 puntos, en enero de 1953, y a tan sólo 193 en junio del mismo año, caída que el gobierno intentó detener inyectando 818 millones de pesos más al circulante, medida que logró una pequeña recuperación, sin embargo provocó una inflación que trajo como consecuencia una disminución de la actividad comercial e industrial, que en el caso del primer rubro, el comercial, se redujo de 420 puntos, de 1952, a 403 puntos en el siguiente año. Mientras que en el segundo rubro la actividad descendió de 195 puntos, de 1952, a 191 puntos, en 1953.[16]

La eventual baja de los precios internacionales de los productos mexicanos, que tuvo un saldo negativo de 571 millones de pesos, en 1953, fue provocada, entre otras causas, por la conclusión de la guerra de Corea, la perdida de las cosechas y el proceso inflacionario que se venía arrastrando desde el sexenio de Miguel Alemán.[17] Todo esto provocó un estancamiento de la inversión privada y una disminución de los ingresos fiscales, lo que se tradujo en un déficit de 181 millones de pesos para el mismo año, que si bien se logró reducir mediante la aplicación de estímulos fiscales a la iniciativa privada, un aumento moderado a los salarios y el control de los precios de subsistencia, no pudo lograr que la economía regresara a los niveles anteriores..

Aunado a lo anterior, desde 1951 las importaciones se habían incrementado 49% respecto al año anterior, mientras que las exportaciones crecieron tan sólo 19.5%, esta situación desfavorable se acentuó en 1953 cuando las importaciones de México crecieron 60% respecto a las de 1949, mientras que las exportaciones solo se aumentaron 36% en el mismo periodo. Aun con estos indicadores desfavorables el gobierno de Ruiz Cortines reaccionó de forma moderada y tardía, siendo hasta el 6 de febrero de 1954, cuando se trató de estimular las exportaciones, bajando los impuestos, y desalentar las importaciones mediante el aumento del pago de derechos e impuestos para su introducción en el país.[18]

Así se llegó al mes de abril de 1954, con una balanza comercial que presentaba saldos negativos para México, siendo de 2 240 millones de pesos en 1953, y que para el primer semestre de 1954 había descendido a tan sólo 1 487 millones,[19] ambas cantidades muy lejanas de los aproximadamente 300 millones de pesos anuales que el país percibió entre 1937 y 1938. Esta caída de la balanza fue a consecuencia de las pocas ventas que el país logró realizar en el exterior, en especial, a los Estados Unidos, principal socio comercial de México y destino de la mayoría de sus exportaciones. Mientras que en los años anteriores a la guerra, el país mantenía un 61% de su comercio con el vecino del norte y 33% con las naciones de Europa occidental, esta proporción se vio alterada a raíz del conflicto mundial, provocando que al finalizar de la guerra existiera un tráfico mercantil hacia el norte de 83% y se redujera a once por ciento con el viejo continente.[20]

La devaluación

Mientras que la balanza de pagos, desde 1951, seguía la misma dinámica de contracción que la economía nacional, pasando de 101 millones de dólares, a 47 y 82 millones en los siguientes dos años, en el gobierno no se adoptó ninguna medida para evitarlo.[21] Sin embargo, los focos rojos se prendieron cuando las reservas del Banco de México se redujeron de 55 millones de dólares, de los años de 1951 a 1953, a tan sólo 43 millones en los primeros 114 días de 1954, esto provocó que el presidente Adolfo Ruiz Cortines tuviera que adoptar la medida de devaluar al peso, o como el mismo Ruiz Cortines lo dijo: darle un "chicotazo", a la economía mexicana. La

[15] *Idem*, p. 14.
[16] *Idem*, p. 19.
[17] *Idem*, p. 17.
[18] *Idem*, pp. 21-22
[19] Adolfo Ruiz Cortines. *Informe que rinde al H. Congreso de la Unión el c. presidente de la República Adolfo Ruiz Cortines correspondiente a su gestión del 1° de septiembre de 1953 al 31 de agosto de 1954.* México: Secretaría de Gobernación, 1954, p. 48.
[20] PCM..., *op. cit.*, p. 6.
[21] Ruiz Cortines, o*p. cit...*, p. 48.

medida fue anunciada de manera sorpresiva en la tarde del 17 de abril del mismo año, en plena semana santa, dejando la paridad de 8.65 pesos respecto al dólar para llevarla a una nueva de 12.50,[22] reduciendo el valor del peso a 44.5% respecto a la devaluación de 1948 y 80% respecto a la de 1938.[23] Era claro que la nueva paridad de la moneda estaba subvaluada, pero como el mismo Ruiz Cortines comentó: "no quería pasarse el sexenio devaluando"[24]

Ese día, el 19 de abril, en una declaración conjunta, el secretario de Hacienda, Antonio Carrillo Flores, y el director del Banco de México, Rodrigo Gómez anunciaron la nueva paridad del peso respecto al dólar, medida que, según las máximas autoridades económicas del país, tenia cinco propósitos consistentes en: Primero, reducir las importaciones de artículos no indispensables. Segundo, alentar las exportaciones. Tercero, aliviar la difícil situación por la que pasaban las diversas actividades económicas. Cuarto, desanimar las exportaciones de capital. Quinto y último, promover una mayor inversión privada y fortalecer los distintos ingresos que obtenía el país. Sin embargo, estos cinco puntos no pasaron de ser buenos propósitos, esbozados en líneas generales y sin planteamientos claros y precisos, por lo que no tuvieron ningún efecto favorable entre la población.[25]

En los días siguientes a la devaluación, la noticia causó revuelo entre amplias capas de la población y de la opinión pública, cuyas opiniones se encontraban divididas, por un lado, aquellas que estaban a favor y, por otro lado, las que estaban en contra de la medida gubernamental. Además de una tercera que, no era propiamente una opinión, sino una demanda de soluciones inmediatas ante los perjuicios que les había ocasionado la sorpresiva devaluación.

Después de la devaluación

En los Estados y centros de población, los efectos inmediatos de la devaluación fueron diferentes. Por ejemplo, en las ciudades fronterizas como Ensenada[26] y Nogales, los precios de los productos de primera necesidad tuvieron un incremento entre el cuarenta y cinco[27] y cincuenta por ciento, a causa de que la mayoría de los alimentos eran importados de los Estados Unidos.[28] Sin embargo, la noticia repentina de la devaluación no solo afectó a la población fronteriza, también tuvo efectos desfavorables en otras regiones del país y en diferentes ramos productivos, ya que la devaluación afectó la puesta en funcionamiento de algunas industrias, como sucedió en el caso de la fábrica de textiles San Francisco S. A., de Saltillo, Coahuila, la cual estaba construyendo una nueva planta para la elaboración de costales, hilos y mantas de fibra de palma, y que al momento de la devaluación tenía una deuda de 150 000 dólares por la compra de maquinaria, lo que obligó al dueño de la empresa a solicitarle al presidente ayuda para obtener divisas al tipo de cambio anterior.[29]

Al contrario, "la gran familia revolucionaria" de todo el país, se volcó en brindar su apoyo incondicional al presidente Adolfo Ruiz Cortines a través de diferentes medios como fueron las misivas personales, mensajes

[22] *Idem*, pp. 46-47.
[23] PCM*, op. cit...*, p. 6.
[24] Enrique Krauze. *La presidencia imperial: ascenso y caída del sistema político mexicano, 1940-1996.* México: Tusquets Editores, 1997, p. 184.
[25] PCM*, op. cit...*, p. 27.

[26] Por ejemplo, el telegrama del señor Juan Beltrán García, Secretario General de la aduana de Ensenada al presidente Adolfo Ruiz Cortines donde le solicitaba: "Respetuosamente manifestémosle personal de aduana situación apremiante debido devaluación monedas por nuevo tipo de cambio comercio ha aumentado precios todos artículos por lo que suplicárosle concédasenos aumento sueldos alivie angustiosa situación económica." Telegrama de Juan Beltrán García, Secretario General Regional de la Aduana, Sindicato de Hacienda, Ensenada Baja California, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 21 de abril de 1954, Archivo General de la Nación, México, Ramo Presidente Adolfo Ruiz Cortines, (en Adelante AGNM, ARC), exp. 565.32/4-2.
[27] Telegrama del profesor Alfonso Acosta N., Director de Secundaria de Nogales, Baja California, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, donde le informa que:"Devaluación nuestra moneda determino en esta ciudad aumento costo de la vida, en cuarenta y cinco por ciento ya que artículos de primera necesidad obtienense base dólares."22 de abril de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-2.
[28] Telegrama del personal de la Administración de Correos de Ensenada, Baja California, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, donde le pide: "Rogámosle respetuosamente a usted disponga carácter urgente concédasenos aumento cincuenta por ciento en sueldos y sobresueldos actualmente disfrutamos virtud día diecinueve actual comercio altero cincuenta por ciento precios subsistencia motivo devaluación moneda artículos consúmense esta ciudad son importados vecino país, 21 de abril de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-2.
[29] Telegrama de Manuel Madrazo Suárez, gerente de textiles San Francisco S. A. de Saltillo, Coahuila, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 19 de abril de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-4.

telegráficos y desplegados en los periódicos, fueran estos personales o corporativos, firmados por funcionarios estatales o por las coaliciones y agrupaciones políticas ligadas al Partido Revolucionario Institucional.[30]

Por ejemplo, a los pocos días de la devaluación, el gobernador de Campeche, Lic. Manuel J. López Hernández, adoptó la medida de impedir el incremento de los precios de los artículos de primera necesidad, en especial, de medicamentos, los cuales se habían encarecido después de la devaluación. La medida del gobernador permitió regresarlos a su precio original, asimismo, implementó un control en el precio de las refacciones automovilísticas y maquinaria en general, para evitar su encarecimiento y que esto paralizara la producción estatal.[31]

Al contrario de su homólogo el gobernador de Baja California, Licenciado Braulio Maldonado echó a andar un "plan de unidad absoluta", que el 1º de mayo logró hacer desfilar a un total de 9,000 hombres con contingentes de la Confederación de Trabajadores México (CTM), de la Confederación Regional de Obreros de México (CROM), de la Confederación Regional de Obreros y Campesinos (CROC) y de los sindicatos de Ferrocarrileros y Electricistas, todos ellos en apoyo de la medida tomada por el señor presidente.[32] Ese mismo mes, el Comité Carmelitano de Orientación Política, de Ciudad del Carmen, conformado por miembros del Partido Revolucionario Institucional, sindicatos obreros, Comisaría Ejidal, cooperativas camaroneras, agrupaciones campesinas y uniones de trabajadores, envió su adhesión al Presidente de la República, en tan duros momentos de la nación, acompañado de cuatro fotos donde aparecen los oradores del mitin de apoyo que realizaron en la localidad, y otras donde aparecen una cantidad considerable de niños aburridos y dispuestos a dormir o irse a otro sitio.[33]

[30] Véase AGNM, ARC, caja 1013,

[31] Carta del Gobernador de Campeche, Lic. Manuel J. López Hernández presidente municipal de Ciudad del Carmen, Campeche, Francisco de la Cabada Vera al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 1º de julio de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-3.

[32] Telegrama del Lic. Braulio Maldonado, Gobernador de Baja California, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 1º de mayo de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-2.

[33] Telegrama del Comité Carmelita de Orientación Política al presidente Adolfo Ruiz Cortines (3 mayo de 1954), AGNM, ARC, exp. 565.32/4-3.

Aunque no faltaron quienes utilizaron los medios impresos para expresar su adhesión a la política emprendida por el primer mandatario, como fue el caso del Gobernador de Chiapas, Efraín Aranda Osorio, quien además de la imprescindible misiva, envió una colección completa de recortes provenientes de los principales diarios del estado, donde aparecían los mensajes de apoyo.[34]

Sin embargo, el presidente Adolfo Ruiz Cortines, requería más de un apoyo real de los diferentes niveles de gobierno, que de las adhesiones y parabienes que le hacían llegar las "Fuerzas Vivas" de los gobiernos estatales y municipales, organizaciones y miembros del Partido Oficial. Desde los primeros días posteriores a la devaluación, se dieron indicios del descontento que se avecinaba, por ejemplo, Jesús Chinas Cerón, amigo del presidente, le hizo conocer al secretario particular que era "necesario orientar al pueblo sobre el alcance de las medidas que ha tomado el gobierno, […] haciendo notar la conveniencia, de que el partido (PRI) citara a asambleas obreras, campesinas y del sector popular a

[34] Carta del Gobernador de Chiapas, Efraín Aranda Osorio al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 24 de abril de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-7.

efecto de orientar a esos sectores, con lo poco que conocemos a través de los periódicos y lograr de esta manera detener cualquier brote que pudiera surgir".[35]

Era evidente que al interior de las mismas organizaciones aliadas al gobierno comenzaban a surgir brotes de descontento. Por ejemplo, la Federación Fraternal de Obreros y Campesinos (FROC), de la región lagunera, perteneciente a la Confederación Regional de Obreros y Campesinos (CROC), hacían referencia a la devaluación como: "Estamos a las puertas de un nuevo sacrificio como el del año de 1948 cuando el gobierno del señor Licenciado Don Miguel Alemán Valdez devaluó de $ 4.80 a 8.60, sacrificio cuya repercusión golpeará implacablemente a la gente pobre, muy a pesar de todo cuanto haga para evitarlo, y por muy buena fe y buena voluntad que se ponga en proceder de manera que las mayorías salgan beneficiadas."[36]

Sin embargo, una de las críticas más serias fue la realizada por el Partido Comunista Mexicano (PCM), en el mes de mayo, quien difundió su posición respecto a la devaluación mediante un boletín titulado: "El Partido Comunista y la devaluación del peso", en el cual proponían doce medidas para evitar que los efectos de la devaluación afectaran a la población en general, los cuales resumimos a continuación:

Primero, proponían un aumento inmediato de todos los salarios a por lo menos un cincuenta por ciento y una escala móvil de los mismos, de acuerdo a una cifra del 5.5 por ciento por arriba de la devaluación. Segundo, disminuir y controlar los precios, incluyendo las rentas de casas, ya que se habían elevado de una manera desproporcionada e irregular. Tercero, la aplicación integral de una reforma agraria, para reducir los latifundios y promover un mejor funcionamiento de los ejidos, medida con la cual se buscaba promover el cultivo de productos para el consumo del país y desalentar los de exportación, cabe mencionar que esta propuesta se contraponía con las proposiciones de Carrillo Flores y Rodrigo Gómez de alentar las exportaciones. Cuarto, llevar a cabo un estricto control de las importaciones y de las exportaciones, así como de las mercancías y de capital que entraran o salieran del país. Quinto, establecer un control de cambios, para evitar otra posible devaluación. Sexto, llevar a cabo la nacionalización de la banca privada, por ser un elemento especulador y principal causante de la fuga del capital nacional. Séptimo, realizar la nacionalización de la industria minera, metalúrgica y eléctrica, ya que estaban en manos de inversionistas norteamericanos, cuyas ganancias no se quedaban en el país. Octavo, impedir las inversiones de capital norteamericano, ya que no beneficiaban en nada a la nación ni a los trabajadores. Noveno, realizar una diversificación del comercio exterior para no depender exclusivamente de Estados Unidos, quien además de dominar la mayor parte del comercio exterior imponía los precios que más le convenía. Décimo, solicitaban la renuncia de los ministros y funcionarios pro imperialistas, especialmente de Antonio Carrillo Flores secretario de Hacienda, y de Rodrigo Gómez, director del Banco de México, ya que consideraban que sus intereses estaban más ligados a los norteamericanos que a México. Onceavo, respeto a los derechos y libertades del pueblo, principalmente de libre asociación y de realizar huelgas. Doceavo y último, promover la movilización de las masas para lograr imponer los cambios necesarios, por sobre los intereses de personas, grupos o naciones.[37]

Más que simples propuestas, las medidas que los integrantes del Partido Comunista planteaban tenían el doble propósito de evitar otra debacle económica y lograr impulsar el desarrollo del país. Sin embargo, también eran una retahíla de ataques no contra el gobierno de Ruiz Cortines, respecto al cual mantenían una posición moderada, sino contra el imperialismo norteamericano, su injerencia en la economía nacional y contra, quienes consideraban sus agentes en el país: funcionarios públicos, ex funcionarios del régimen alemanista, banqueros y empresarios. Fuera de todo ello, como veremos más adelante, muchas de estas propuestas fueron retomadas o similares al programa que emprendió el Presidente Adolfo Ruiz Cortines, a mediados de mayo de 1954.

[35] Carta de Jesús Chínas Cerón al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 21 de abril de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-3.

[36] Carta de la federación Fraternal de Obreros y Campesinos de la región lagunera – CROC, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 21 de abril de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-4.

[37] PCM*, op. cit...*, pp. 35-43.

El nuevo pacto ruizcortinista

Desde el 19 de abril de 1954, día del anuncio oficial de la devaluación, hasta el mes de mayo del mismo año, la figura de Adolfo Ruiz Cortines se había mantenido al margen de los acontecimientos, podríamos aventurar que un tanto en espera del giro que tomaran los acontecimientos, o preparando su plan de acción nacional. Sea uno u otro, el día 14 de mayo la presidencia de la república pidió a la cadena de Radio México que instalara cables y servicios en el Palacio Nacional ya que el presidente iba a comunicar un mensaje a toda la nación a las ocho y cuarto de la noche. Se invitaron a diferentes corresponsales de la prensa internacional, para que cubrieran el acto y se les concedió una posterior audiencia para que hicieran las preguntas que consideraran pertinentes. Asimismo, se giraron telegramas a todos los agentes de la Compañía Exportadora e Importadora Mexicana, S. A. (CEIMSA, antecesora de la CONASUPO), para que propagaran la noticia de que el presidente hablaría ese día a todo el pueblo.[38]

En la hora establecida, Adolfo Ruiz Cortines dio inicio a la lectura a un mensaje dirigido a toda la nación, en donde, además de explicar su ausencia pública en todo ese período ya que: "…consideré que antes de dirigirme a ella [la nación] era necesario valorar las reacciones de los distintos sectores de la colectividad…", planteaba su opinión ya que consideraba que:

El país en una acción patriótica conjunta, está en aptitud de contrarrestar los efectos desfavorables de la desvalorización, aminorando el volumen de importaciones a lo estrictamente indispensable, suprimiendo lo superfluo, evitando dispendios y ajustándose, en esta hora de graves vicisitudes en todo el mundo, a un nivel de vida equilibrada.[39]

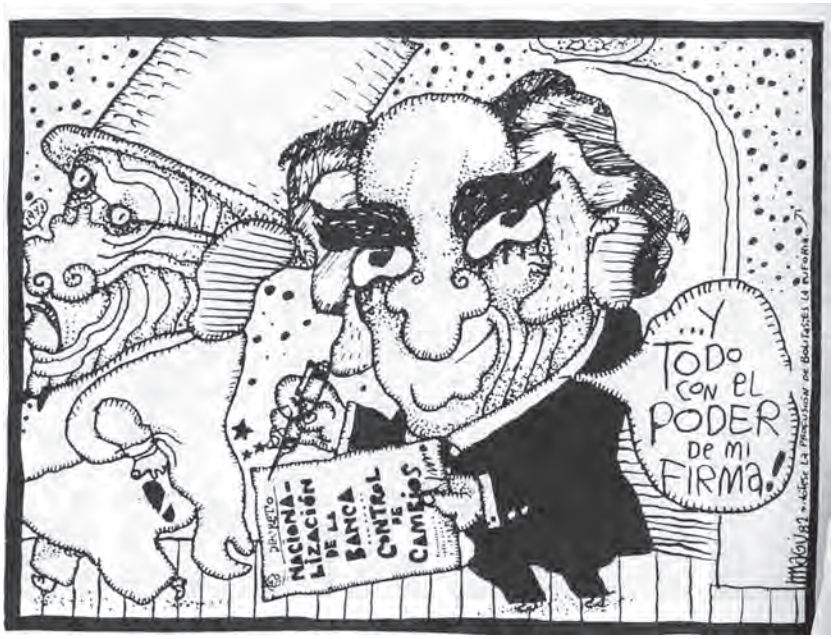
Para ello proponía la adopción de cinco medidas para contrarrestar los efectos de la devaluación y realizar los objetivos del gobierno para lograr la recuperación económica del país: Primero, que los trabajadores no sufran merma en su poder adquisitivo. Segundo, si el crecimiento de la población era del tres por ciento, era necesario que la producción creciera al mismo ritmo, además de ser necesario lograr una mejor distribución de la riqueza. Tercero, elevar el nivel de vida de los campesinos. Cuarto, estimular la participación de la iniciativa privada en el crecimiento económico del país. Quinto, aumentar de manera continua la producción mexicana, tanto la agrícola, como la industrial, mejorar los transportes y formas de distribución, "para aumentar las exportaciones y reducir las importaciones". Con estos cinco puntos se perseguía defender la capacidad de compra de los trabajadores, equilibrar la balanza de pagos y, aumentar y diversificar la producción agrícola, ganadera e industrial.[40]

Para lograr este ambicioso programa propuso un aumento salarial del 10% a los empleados federales, tanto a los civiles, los militares, a los marinos y a los pensionados, a partir del 1º de junio de ese mismo año. Además, establecer almacenes para los burócratas, don-

[38] AGNM, ARC, exp. 565.32/4-8.

[39] Suplemento de PATRIA NUEVA [en adelante PATRIA NUEVA], "producir más para ganar más y vivir mejor", Mensaje-Guía del 14 de mayo de 1954, Órgano de la Federación de Agrupaciones Cívicas Pro-México, no. 18, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-5.

[40] *Idem*.



de compraran víveres a bajo costo, eximiendo del pago de impuestos federales a las tiendas sindicales y a los almacenes que establecieran las empresas para vender artículos de consumo.

Esta propuesta tenía el doble propósito, por un lado, garantizar un aumento salarial, aunque muy por debajo de la devaluación, con el cual se intentó detener la carestía, cosa que no se logró y, por otro lado, obligar a los empresarios para que concedieran aumentos similares a sus trabajadores y los hicieran participes de las utilidades de las empresas, medida que aceptaron con buen agrado los empresarios,[41] no así los trabajadores, quienes presionaron a sus sindicatos para exigir un incremento salarial del 24% que, en el caso de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), ante la amenaza de perder el control de sus agremiados, llevó a Fidel Velásquez a anunciar una huelga general, sin embargo, las cosas se pudieron resolver pacíficamente, conformándose los trabajadores con el 10% original, pero a cambio recibieron diferentes prestaciones sociales.[42]

Esto no era nada nuevo, ya desde 1953 se empezaron a introducir una nueva modalidad de contratos colectivos de trabajo que otorgaba una ampliación de las prestaciones sociales a cambio de aumentos moderados de los salarios, esto se fue logrando gracias al impulso que el gobierno dio a la conformación de una burocracia sindical en las principales organizaciones obreras, entre los cuales predominaban los sindicatos de trabajadores del Estado.[43]

Respecto, a los productos de consumo básico, la única novedad fueron las tiendas para uso de la burocracia y trabajadores sindicalizados; ya que, desde los primeros días de su gobierno, Ruiz Cortines había implementado un combate a los acaparadores de productos básicos y un férreo control de precios. Para lo cual, se encargó a la CEIMSA importar y distribuir artículos de primera necesidad, principalmente, maíz, trigo y fríjol a bajo costo. Medida que tuvieron que aceptar momentáneamente los comerciantes, quienes habían protestado con anterioridad en contra de la intervención del estado en la distribución de alimentos.[44] Mientras que la Secretaria de Gobernación integró un numeroso ejército de inspectores encargados de vigilar los precios, aplicando Ley Reglamentaria del Artículo 28 constitucional, referente a los monopolios.[45]

Otro beneficio adicional que se brindaría a la clase trabajadora y sector popular fue el fomento a la construcción de viviendas populares, mediante la participación de la iniciativa privada e impulsando programas para que las empresas brindaran un mayor financiamiento a la construcción de casas para sus trabajadores, con esa misma finalidad el gobierno, a través del Banco Nacional Hipotecario colocaría valores en el mercado, con un fondo de 100 millones de pesos, para fomentar la construcción de viviendas populares. Asimismo, se eximiría del pago del impuesto predial, y de otros, a las viviendas populares.

Mientras que en el aspecto agrícola proponía elevar los precios de garantía del maíz, fríjol, trigo y arroz 10%

[41] *Idem*.

[42] José Agustín. *Tragicomedia mexicana.* México: Planeta, 1991, vol. 1, p. 128.

[43] Olga Pellicer de Brody y José Luis Reyna. *El afianzamiento de la estabilidad política.* México: El Colegio de México, 1981, p. 19; y Reyna, "Movimiento", 1988, pp. 50-53.

[44] Pellicer, o*p. cit...*, p. 25.

[45] José Agustín, o*p. cit...*, pp. 121, 124.

más. Asimismo, continuar con la intervención del gobierno en el mercado de los productos antes mencionados, además en el de grasas alimenticias, con la finalidad de estimular la producción y combatir la especulación; también proponía promover la construcción de silos, almacenes y plantas de refrigeración para tener existencias reguladoras que contribuyan a la estabilidad de los precios de los alimentos básicos, asegurando con ello que no hubiera carestía.[46]

En el mismo rubro agrícola, consideraba importante asegurar y garantizar la existencia del ejido y de la propiedad privada.[47] No hay que olvidar que todavía en la década de los cincuenta más de la mitad de la fuerza de trabajo estaba dedicada a actividades agrícolas y ganaderas.[48] Propuesta que se impulsaría con las obras públicas, de irrigación, caminos troncales y vecinales y con créditos agrícolas baratos y oportunos a los ejidos, a través del Banco Nacional de Crédito Ejidal, y a los agricultores privados por medio del Banco Nacional de Crédito Agrícola. Asimismo, se brindarían a todos los campesinos asistencia para obtener un mayor rendimiento de las tierras. Además de crear un seguro y estaciones de servicio agrícola para evitar cualquier tipo de catástrofe, que afectara a la producción de bienes primarios.[49]

Si bien, desde 1953, el secretario de Agricultura, Gilberto Flores, había intentado implementar un Plan de Emergencia Agrícola, para evitar el grave descenso en la producción de alimentos que, desde 1950, se venia experimentando, por lo que fue necesario recurrir a los créditos privados, los cuales, después de la devaluación, tuvieron un incremento importante, ante la promesa del gobierno de reducir su participación. Esto dio como resultado abundantes cosechas que satisficieron la demanda interna, evitando un aumento a los precios de los alimentos.[50]

En lo que respecta a las obras e inversiones públicas se buscaría contribuir al equilibrio económico sin exceder los recursos del Estado, para lograrlo no se emitiría más dinero, y se realizarían de preferencia obras de beneficio social, regional y local, dando preferencia a las que promovieran la producción, las menos onerosas y que emplearan más mano de obra, con la finalidad de impulsar la creación de empleos.[51] Así la devaluación le permitió a Ruiz Cortines dar continuidad al programa de austeridad gubernamental que, desde el inicio de su gestión, había implementado, para detener los multimillonarios contratos heredados del gobierno de Alemán para realizar magnas obras de poca utilidad pública, y que tuvo que detener, en 1953, ante la amenaza de los banqueros de paralizar el aparato productivo.[52]

Respecto a lo fiscal proponía la aplicación de la Ley de Coordinación Fiscal para eliminar el pago de alcabalas locales, las cuales impedían que las mercancías pudieran transportarse a todos los rincones del territorio nacional.[53] Además de garantizar la exención de impuestos e incentivar a las empresas, lo que llevó al gobierno a aplicar la fiscal a la clase media y trabajadora, mediante el impuesto a la compra[54]

En el plano de la producción nacional propuso la creación del Consejo de Fomento y Coordinación de la Producción Nacional, como órgano de consulta para incrementar y equilibrar a la producción agrícola e industrial. Dicho Consejo estaría representado por los diferentes sectores que participan en la producción como eran los agricultores, los ejidatarios, los ganaderos, los obreros, los industriales, los comerciantes, los banqueros y otros rubros no especificados.

Siendo la tarea de dicho Consejo proponer programas para aumentar las exportaciones de manufacturas, brindar protección arancelaria, restringir las importaciones, aumentar la productividad, canalizar los recursos privados a las industrias, crear una política de inversión extranjera, en especial, de la proveniente de los Estados Unidos, país con el cual Ruiz Cortines se había esforzado por mejorar las relaciones, lo que le brindó a México

[46] PATRIA NUEVA, o*p. cit....*
[47] *Idem*.
[48] José Luis Reyna. "El movimiento obrero en el ruizcortinismo" en *De Adolfo Ruiz Cortines a Adolfo López Mateos, 1952-1964*. México, Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales /Siglo Veintiuno Editores, 1988, p. 8.
[49] PATRIA NUEVA, o*p. cit*.
[50] Olga Pellicer de Brody y Esteban L. Mancilla. *El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador.* México: El Colegio de México, 1980, p. 147.
[51] PATRIA NUEVA, o*p. cit...*
[52] José Agustín, o*p. cit..*, pp. 121, 124.
[53] PATRIA NUEVA, *op... cit*.
[54] José Agustín, o*p. cit...*, p. 150.

asegurar la inyección de inversiones y obtener prestamos sin ninguna dificultad.[55]

De manera adicional Se expediría una ley de fomento Industrial que ampliara las facilidades y franquicias para que las empresas mineras y manufactureras pudieran exportar los productos a otros países. Lo que se complementaria con la promoción de empresas que incrementaran las exportaciones o sustituyeran las importaciones, mediante otorgarles créditos, a través de Nacional Financiera, aunque fueran pequeñas y medianas empresas.[56]

Respecto a la promoción y control de las inversiones el presidente planteó reforzar y hacer autónoma a la comisión de inversiones, la cual tendría entre sus tareas alentar las inversiones privadas, así como controlar los nuevos proyectos que el gobierno llevara a cabo.[57] Con lo cual se evitaría que las inversiones disminuyeran o salieran al exterior, como había pasado antes de la devaluación, adicionalmente el gobierno implementó una política de alicientes fiscales y de mayor proteccionismo, buscando crear las condiciones necesarias para hacer atractivo que los empresarios invirtieran en el país.[58]

De manera particular, para incentivar las exportaciones, el gobierno de Ruiz Cortines se comprometía a derogar el impuesto adicional del 25% a las exportaciones de manufacturas y revisar las de otros productos. Asimismo, se obligaba a negociar la obtención de créditos externos a largo plazo para continuar con el desarrollo eléctrico, la rehabilitación ferrocarrilera, la fabricación de fertilizantes y la modernización marítima; obstruir la importación de artículos de lujo y no indispensables y al contrario impulsar la importación de maquinas y herramientas indispensables para la producción. También se comprometía a mejorar la administración hacendaría, mantener la paridad y la libertad de cambio y modificar la Ley General de Instituciones de Crédito y la Ley orgánica Banco de México para estimular la canalización de ahorros a la producción.

Como último punto, Ruiz Cortines invitaba a los gobernadores a llevar a cabo medidas análogas dentro de sus propias jurisdicciones. Como podemos apreciar en su mensaje el presidente promovía un tipo de bienestar social sectorizado, dando prioridad a los burócratas, sectores populares, agricultores, empresarios, a los que les brindaba cobijo dentro del amplio manto del proteccionismo, mientras que al resto de los trabajadores los dejaba a la suerte que los patrones y sus sindicatos les quisieran brindar.

Las prácticas políticas tradicionales no se hicieron esperar, por ejemplo en el mes de Julio, el Presidente Municipal de Ciudad del Carmen, Campeche, Francisco de la Cabada Vera, integró un Comité local Pro-Liberación Económica de México, denominado, "Adolfo Ruiz Cortines", cuya función principal fue llevar a cabo una "adhesión a la política hacendaría que está llevando a cabo nuestro primer mandatario, en beneficio de la economía del pueblo mexicano", mediante la realización de asambleas y reuniones.[59]

Hubo algunos gobernadores que tomaron la estafeta que el presidente, al final de su mensaje, les pidió que recogieran y adoptaran políticas similares en sus respectivos estados. Por ejemplo, el gobernador de Colima emprendió reuniones con los representantes de "los que intervienen en el costo de la vida", para procurar llevar a cabo un control de los precios, pero sus acciones fueron más allá, al regalar a los burócratas del estado 83 lotes de terrenos, con un valor de $ 5 000 pesos cada uno, acción que tenia como finalidad elevar el patrimonio del pueblo, burócrata pero aun pueblo. Asimismo se creó el departamento de préstamos a corto plazo para empleados de gobierno estatales y municipales para: "rescatarlos de las manos de los usureros, quienes les cobraban el 5%, el 10% y hasta el 15 % de interés quincenal por los créditos otorgados.[60]

Para el resto de la población el gobernador tuvo un gesto similar, por ejemplo, ordenó que todas las máquinas de coser, las bicicletas y herramientas de los trabajadores, carpinteros y mecánicos que fueron empeñadas en el Monte de Piedad, desde el 19 de abril les fueran

[55] *Idem*, p. 126.
[56] PATRIA NUEVA, *op. cit*.
[57] *Idem*.
[58] Pellicer. *El afianzamiento de la estabilidad...*, 1981, p. 30.
[59] Carta del presidente municipal de Ciudad del Carmen, Campeche, Francisco de la Cabada Vera al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 1º de julio de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-3.
[60] Carta de Enrique Navarro Palacios, Secretario particular del Gobernador de Colima, al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 26 de julio de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/4-5.

regresadas a sus respectivos dueños, con la sola condición de presentar un aval. También el mismo Monte de Piedad emprendió un programa de préstamos en una hora, de 9 a 10 horas, lo cuales iban de 1 a 10 pesos sin pago de interés alguno.

Mientras tanto, el presidente tuvo la posibilidad demostrar "la veracidad" de su propuesta en varias ocasiones, por ejemplo, en Acayúcan, Veracruz dos campesinos habían solicitado un préstamo por la cantidad de 10 000 pesos al Banco Agrícola Ganadero, quedando de aval el señor Francisco Ortiz, sin embargo, la devaluación y una posterior inundación no les permitió pagar la deuda, la cual les fue condonada por el mismísimo presidente.[61]

La devaluación permitió que la economía mexicana tuviera un pequeño periodo de crecimiento que culminó en 1957. Mientras que entre 1950 a 1953 hubo un crecimiento del 5.4 por ciento anual, entre los años de 1954 a 1957 aumentó a 8.2 por ciento y de 1958 a 1962 su crecimiento a penas alcanzó 5.2 por ciento. Respecto al Producto Interno Bruto la economía mexicana vivió uno de sus mejores momentos, entre 1954 a 1960 tuvo un crecimiento sano y equilibrado, con un aumento del PIB del 10% y un ingreso per cápita del orden de 3% en promedio, por año. Asimismo, la inversión fue de alrededor de 7% anual en promedio.[62]

Gracias a la política fiscal se logró incentivar la inversión privada y contener a la inflación que, entre 1957 y 1962, se mantuvo en 2.9%, porcentaje adecuado para favorecer la producción. Aun así, la economía nacional no se pudo fortalecer de manera rápida, por lo que, en 1957, se resintió un nuevo estancamiento provocado por una nueva depresión mundial, que afectó la venta al exterior de productos agrícolas como el algodón y el café.[63]

Asimismo, hubo un déficit en la balanza de pagos por un monto de 1 256 millones de pesos que, se tuvo que subsanar con un crédito externo de 650 millones de dólares, a los cuales se sumaron 494 millones que había de inversión extranjera, mientras que las reservas internacionales disminuyeron 99 millones de dólares de 1957 a 1962, adicionalmente, el ahorro interno no se incrementó, al contrario de las previsiones gubernamentales, tendió a mantenerse en niveles bajos.[64]

Conclusiones

La devaluación de 1954, le permitió al régimen de Adolfo Ruiz Cortines corregir algunos de los problemas que, había dejado su antecesor Miguel Alemán, como eran los gastos excesivos y una inflación creciente, a lo que se sumaban la falta de inversión privada y una clara dependencia del comercio exterior. Sin embargo, la devaluación, por si sola, no podía enmendar los problemas del pasado, por lo que fue necesario poner en marcha todo un plan económico que podemos resumir en tres puntos: 1º hacer competitiva a los productos mexicanos en el mercado internacional, para lo cual se requirió la devaluación y, 2º buscar créditos, nacionales y exteriores, exentar e incentivar a la industria y a la agricultura para impulsar la producción de bienes para el consumo nacional e internacional; 3º aumentar la participación

[61] Telegrama de Francisco Ortiz al presidente Adolfo Ruiz Cortines, 26 de agosto de 1954, AGNM, ARC, exp. 565.32/3-4.

[62] Francisco Toto Jiménez. "Medio siglo de políticas económicas en México", [en línea], México, s/f, <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/T/Toto Francisco-Politicas economicas.htm>, [Consulta: 3 de julio de 2005].

[63] Pellicer, *El entendimiento con los Estados Unidos... op. cit*, p. 205.

[64] *Idem*.

del gobierno en la economía, mediante el gasto en obras o manteniendo un control para favorecer la producción nacional frente a la extranjera.

Respecto al primer punto, los resultados fueron halagadores hasta que la baja de los precios y las recesiones internacionales que volvieron a provocar una caída de la producción nacional y que poco a poco se fueran retirando de los mercados, dando paso a un comercio monoexportador de petróleo. Aunado a ello, las políticas de incentivar la inversión privada provocaron que el gobierno no llevara a cabo una verdadera reforma fiscal y al contrario incrementó su endeudamiento, principalmente con los Estados Unidos, con el fin de crear las condiciones necesarias para atraer la inversión. Sin embargo, el papel del estado en la economía no fue para paliar recursos a la producción mediante el gasto gubernamental, sino como el principal promotor del proteccionismo, estas dos acciones provocaron el incremento de una burocracia la cual requería de mayores recursos y por lo tanto de mayores gastos.

Ante tales circunstancias la política laboral de Ruiz Cortines fue un franco beneficio a la burocracia, a la cual dotó de grandes beneficios, no así al resto de la clase trabajadora, a la cual mantuvo, a nivel salarial y de prestaciones, dentro de los parámetros requeridos para atraer a los inversionistas. Sin embargo, las demandas de la población se habían incrementado, en especial después de la larga inflación que se cargaba desde el gobierno de Alemán y de la devaluación de 1954, por lo cual se hizo necesario llevar a cabo una política de proveer prestaciones sociales, sólo que estas no se dieron de manera extensiva a toda la población, al contrario se otorgaron de manera controlada, a través de negociaciones con las dirigencias sindicales, y de manera focalizada a la burocracia gubernamental.

Fuentes consultadas

Archivo

AGN	Archivo General de la Nación, México
ARC	Ramo: Presidente Adolfo Ruiz Cortines.

Bibliografía

Banco de México, Informes anuales, 1925-2000 ; pres. Guillermo Ortiz Martínez, [CD]. México: Banco de México, 2000.

Cardoso, Eliana y Ann Helwege. *La economía latinoamericana; diversidad, tendencias y conflictos.* México: FCE, 1993.

Diccionario de Economía Política ; ed. Borísov, Zhamin y Makárova ; tr. Augusto Vidal. España: 1965.

Furtado, Celso. *La economía latinoamericana, historia y problemas. Formación contemporánea*. México: Siglo XXI.

José Agustín. *Tragicomedia mexicana.* México: Planeta, 1991, vol. 1.

Krauze, Enrique. *La presidencia imperial: ascenso y caída del sistema político mexicano, 1940-1996.* México: Tusquets Editores, 1997.

Marshall, Alfred. *Money Credit and Commerce*, Cap. IV, del Libro 1, Londres, 1923.

Novo, Salvador. *La vida en México en el período presidencial de Adolfo Ruiz Cortines* ; pres. Antonio Saborit. México: Conaculta, 1997.

Partido Comunista Mexicano. *El Partido Comunista y la devaluación del peso: consecuencias y causas verdaderas de la devaluación monetaria, el fracaso de la política económica del gobierno y soluciones que demanda el Partido Comunista Mexicano frente a la grave situación.* México: Fondo de Cultura Popular, 1954.

Pellicer de Brody, Olga y José Luis Reyna. *El afianzamiento de la estabilidad política.* México: El Colegio de México, 1981.

------- y Esteban Mancilla. *El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador.* México: El Colegio de México, 1980.

Ruiz Cortines, Adolfo. *Informe que rinde al H. Congreso de la Unión el c. presidente de la República Adolfo Ruiz Cortines correspondiente a su gestión del 1° de septiembre de 1953 al 31 de agosto de 1954.* México: Secretaría de Gobernación, 1954.

Ortiz Mena, Antonio. E*l desarrollo estabilizador: reflexiones sobre una época.* México: Fondo de Cultura Económica / El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, 1998.

Reyna, José Luis, "El movimiento obrero en el ruizcortinismo" en *De Adolfo Ruiz Cortines a Adolfo López Mateos, 1952-1964.* México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Sociales /Siglo Veintiuno Editores, 1988.

Rionda Ramírez, Jorge Isaura. *Prolegómenos en torno a la realidad social, política y económica de México.* México: Universidad de Guanajuato, 2001.

Medios Electrónicos

Banco de la República, Biblioteca Luis Ángel Arango, "Control de la Devaluación" [en línea], Colombia,

Banco de la Republica, última actualización abril 4 de 2005, http://www.lablaa.org/ayudadetareas/economia/econo81.htm> [Consulta: 5 de septiembre de 2008]

Bendixen, Friedrich, § 3 "el cambio internacional" [en línea], en La Esencia del Dinero, trad. J. Pérez Bances, en Textos selectos de economía, Malaga, eumed.net, 2004, <http://www.eumed.net/cursecon/textos/bendixen/index.htm#§ 3>, [Consulta: 10 de agosto de 2008].

Figueroa, Simón, "Tasa de cambio", en La web de la economía, [en línea], s/l, s/f <http://simonfigueroa.tripod.com/Tasa.htm>, [Consulta: 3 de julio de 2008].

Friedman Milton y Rose, "La tiranía de los controles", en Textos selectos de economía, [en línea], Malaga, 2005, <http://www.eumed.net/cursecon/textos/friedman_controles.htm>, [Consulta: 4 de julio de 2008].

Sabino, Carlos, "Diccionario de Economía y Finanzas en Textos selectos de economía, [en línea], Malaga, 2004, <http://www.eumed.net/cursecon/dic/D.htm#devaluación> [Consulta: 4 de julio de 2008].

Autores

AUTORES

GERMÁN LUIS ANDRADE MUÑOZ

Historiador con maestría y doctorado en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y una estancia posdoctoral en la Universidad Michoacana de San Nicolás de *Hidalgo*. Las líneas de investigación seguidas son la continuidad de las corporaciones de antiguo régimen en el México contemporáneo y el estudio de las estructuras navales y militares. Autor del libro *Un mar de intereses, la producción de pertrechos navales en Nueva España, siglo XVIII*. México: Instituto Mora, 2006.

LAURA BOLAÑOS CADENA

Periodista, autora de obras de teatro infantil, pintora e historiadora. Sus principales intereses se centran en ONG de derechos humanos, la poesía, el arte dramático y en aspectos varios de nuestra historia, como el mestizaje. Su obra *La identidad perdida y otros mitos* ha sido motivo de polémicas y entrevistas. De ahí obtuvimos el texto "El compadre".

EDUARDO GALEANO

¿Quién de nosotros no ha leído, o al menos consultado *Las venas abiertas de América Latina*? Es un libro emblemático, *como* su autor; ambos, parte integrante del bagaje político, histórico y literario de América Latina. Eduardo Galeano, el autor de éste y muchos otros excelentes libros, nació en 1940 en Montevideo, Uruguay. De formación periodística, llegó a ser jefe de redacción del semanario *Marcha*, así como director del diario *Época*. Ha vivido exiliado en Argentina y España, regresando a su país natal en 1985. Entre sus libros más conocidos destacan: *Bocas del tiempo, Patas arriba. La escuela del mundo al revés, Las palabras andantes, Memorias del fuego, La canción de nosotros*.

JORGE MAJFUD

Jorge Majfud nació en Tacuarembó, Uruguay, en 1969. Ensayista, novelista y periodista. Ha sido profesor en varias universidades de Costa Rica, Uruguay y Estados Unidos. Algunas de sus publicaciones son: *Hacia qué patrias del silencio (memorias de un desaparecido)*, *Crítica de la pasión pura*, *La reina de América*, novela, etc. Colabora en *Bitácora*, publicación semanal del diario *La República* de Montevideo y de otros diarios y semanarios de países como Uruguay, México, Venezuela, España, Francia, Suecia y Estados Unidos. Ha sido distinguido en diferentes concursos internacionales.

MAURICIO TENORIO TRILLO
(La Piedad, Michoacán, 1962) Doctor en Historia por la Universidad de Stanford y actualmente profesor del Departamento de Historia de la Universidad de Chicago, así como profesor asociado en el Centro de Investigación y Docencia Económicas de México. Es autor de varios artículos y reseñas, así como de los libros: *El porfiriato: una propuesta y un balance* (2006), en colaboración con Aurora Gómez; *El urbanista* (2004); *Argucias de la historia. Del siglo XIX, América Latina y cultura* (1999); *México at the World´s Fairs: Crafting a Modern Nation* (1996), entre otros.

LUCIEN FEBVRE
(Nancy, 1878-Saint-Amour, Jura, 1956) Historiador francés. Fundador, en 1929 con March Bloch de la Revista de los Annales y de la corriente historiográfica del mismo nombre. En su primer libro *Felipe II y el Franco Condado* manifestó su concepción de la historia, que consistía en no escribir sobre los hechos, sino de los hombres y las sociedades. Investigó la mentalidad religiosa desde diferente puntos de vista: *Un destino, Martín Lutero* (1928), *El problema de la incredulidad en el s.* XVI: *la religión de Rabelais* (1942). En su libro más conocido, *Combates por la historia* (1953) resumió sus concepciones de la historia y las opuso a la concepción tradicional de esta disciplina.

JEAN MEYER
Niza, 1942. Estudió bachillerato en el Liceo Mignet, y se licenció en Geografía e Historia en 1962 en La Sorbona, donde después obtuvo un master en Historia. En 1971 se doctoró en Historia en La Sorbona. Se nacionalizó mexicano, y ha sido profesor en varios centros educativos y de investigación, en Francia y en México. Fue catedrático titular en la Universidad de Perpignan.
Es especialista en la historia de Rusia y México, así como sobre el catolicismo y sobre estas investigaciones giran varios de sus libros: *La cristiada, La revolución Mejicana*, *La gran controversia. Las iglesias católica y ortodoxa de los orígenes a nuestros días, Yo, el francés, El Sinarquismo, el cardenismo y la iglesia 1937-1947, Rusia y sus imperios (1894-2005)* y *El celibato sacerdotal. Su historia en la Iglesia católica.*

JOSÉ SARAMAGO
Novelista portugués, nacido en Azinhaga (Ribatejo). Se afilió al Partido Comunista Portugués en 1969. Fue galardonado con el Premio Nobel de literatura en 1998. Entre sus libros más conocidos se encuentran: *El Evangelio según Jesucristo, Ensayo sobre la ceguera, Ensayo sobre la lucidez, La caverna, Memorial del convento, Cuadernos de Lanzarote, El viaje del elefante*.

MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA
Joven escritor español, autor de algunas obras de teatro y narraciones, y que promete con su novela: *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha.*

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General
Lic. Enrique del Val Blanco
Secretario Administrativo
Dr. Héctor Hiram Hernández Bringas
Secretario de Desarrollo Institucional
MC. Ramiro Jesús Sandoval
Secretario de Servicios a la Comunidad
Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General
Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General
Ing. Genaro Javier Gómez Rico
Secretario General
Mtro. Ignacio Hernández Saldívar
Secretario Académico
Lic. Juan A. Mosqueda Gutiérrez
Secretario Administrativo
Lic. Araceli Fernández Martínez
Secretaria de Servicios de Apoyo al Aprendizaje
Dr. Jorge González Rodarte
Secretario de Planeación
Lic. Guadalupe Márquez Cárdenas
Secretaria Estudiantil
Mtro. Trinidad García Camacho
Secretario de Programas Institucionales
Lic. Laura S. Román Palacios
Secretaria de Comunicación Institucional
Ing. Juventino Ávila Ramos
Secretario de Informática

Directores de los planteles
Lic. Sandra Aguilar Fonseca
Azcapotzalco
Mtra. Beatriz Cuenca Aguilar
Naucalpan
Dr. Roberto Ávila Antuna
Vallejo
Lic. Arturo Delgado González
Oriente
Lic. Jaime Flores Suaste
Sur

HistoriAgenda

Se terminó de imprimir en septiembre de 2011.
Imprenta del CCH, Monrovia 1,002 Col. Portales,
Delegación Benito Juárez.
La edición constó de 500 ejemplares.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES 1971 2011

QUEHACER HISTÓRICO

Creemos que la Historia, a principios del siglo XXI, es ya una disciplina multidimensional que tiende a convertirse en ciencia de la complejidad humana. Por lo que defendemos que la Historia sea una materia que ocupe un lugar importante en el *currículum* educativo general, desde el inicio de la educación primaria, hasta la universidad.

Tenemos el firme convencimiento de que es importante que la Historia no sea, para quienes la aprenden, una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se enseñe incorporando toda su coherencia metodológica interna, de tal manera que ofrezca las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

Afirmamos que la Historia, como disciplina científica, es un tipo de conocimiento de gran poder formativo y educativo y que posee una gran capacidad de interpretación global e integradora. La Historia desarrolla, también, a través de su metodología y su didáctica diversas habilidades intelectuales, lo que facilita el desarrollo personal…

Finalmente, afirmamos que el aprendizaje de la Historia es una pieza importante en la construcción de una ciudadanía con criterio propio, que comprenda críticamente su propia identidad y la pueda contextualizar en un mundo global.

SEMINARIO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA