

# Histori*A*genda

NÚM. 42. CUARTA ÉPOCA OCTUBRE 2020 - MARZO 2021 ISSN 2448-8658



**5** AÑOS  
DE HISTORIA DEL CCH

1971-2021

CCH



# HistoriAgenda

## 50 AÑOS DE HISTORIA DEL CCH

*HistoriAgenda*, año 30, núm. 42, 50 años de Historia del CCH, octubre 2020-marzo 2021, es una publicación gratuita y semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur, Circuito Escolar S/N, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México. Tel. 56 22 00 25, URL: <http://www.ccb.unam.mx/comunicación/historiagenda>. Correo electrónico: [historia\\_agenda2013@outlook.com](mailto:historia_agenda2013@outlook.com).

Editor responsable: Héctor Baca Espinoza, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No. 04-2014-020710270500-102, ISSN: 2448-8658, Certificado de Licitud de Título y Contenido Núm. 16450, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor (INDAUTOR). La responsabilidad de los trabajos publicados en *HistoriAgenda* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la institución. 2019 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

### Cuarta época

#### Núm. 42

(octubre 2020- marzo 2021)

#### Director

Benjamín Barajas Sánchez

#### Director fundador

Miguel Ángel Gallo

#### Editor

Héctor Baca Espinoza

#### Coordinador de la edición

David Placencia

#### Consejo editorial

Carmen Calderón Nava  
Miguel Ángel Gallo Tirado  
Humberto Ruíz Ocampo  
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza  
Jesús Antonio García Olivera  
Ricardo Martínez González  
Tania Ortiz Galicia  
Gloria Celia Carreño Alvarado  
Carlos Antonio Aguirre Rojas  
Verónica Hernández Márquez  
Víctor David Jiménez Méndez

#### Diseño

Ma. Mercedes Olvera Pacheco

#### Corrección

Evelyn Castro Trejo  
Alberto Otoniel Pavón Velásquez  
Mildred Meléndez Rodríguez

#### Corrección y traducción

Carmen Celeste Martínez Aguilar

#### Nuestra ilustradora

Andrea Badillo Sariñana



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers

#### Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

#### Secretario General

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda

#### Abogado General

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria

#### Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

#### Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

#### Secretario de Prevención, Atención

y Seguridad Universitaria

Mtro. Néstor Martínez Cristo

#### Director General de Comunicación Social



#### COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

#### Director General

Mtra. Silvia Velasco Ruiz

#### Secretaría General

Lic. María Elena Juárez Sánchez

#### Secretaría Académica

Lic. Rocío Carrillo Camargo

#### Secretaría Administrativa

Mtra. Martha Patricia López Abundio

#### Secretaría de Servicios de Apoyo

al Aprendizaje

Lic. Miguel Ortega del Valle

#### Secretario de Planeación

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

#### Secretaría Estudiantil

Lic. Gema Góngora Jaramillo

#### Secretario de Programas Institucionales

Lic. Héctor Baca Espinoza

#### Secretario de Comunicación Institucional

Ing. Armando Rodríguez Arguijo

#### Secretario de Informática

#### Directores de los planteles

Dr. Javier Consuelo Hernández

#### Azcapotzalco

Mtro. Keshava Quintanar Cano

#### Naucalpan

Lic. Maricela González Delgado

#### Vallejo

Mtra. Patricia García Pavón

#### Oriente

Mtro. Luis Aguilar Almazán

#### Sur

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *HistoriAgenda*, Dirección General del CCH, 1er. Piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, tel. 56 22 00 25, [historia\\_agenda2013@outlook.com](mailto:historia_agenda2013@outlook.com).

## ÍNDICE



Still feel you here

- 5** Editorial
- 7** Clío, Minerva y Prometeo. ¿Qué Historia es necesaria para los movimientos antisistémicos actuales?  
*Carlos Antonio Aguirre Rojas*
- 20** La “H” del CCH  
*Ángel Alonso Salas*
- 30** ¿Qué Historia enseñaremos mañana?  
*Miguel Ángel Gallo T.*
- 56** La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el Colegio: ¿Seguimos a la vanguardia?  
*María del Carmen Galicia Patiño*
- 69** Vigencia del Modelo Educativo del Colegio: los aprendizajes procedimentales y el siglo XXI  
*Tania Ortiz Galicia*
- 78** Implementar la perspectiva de género: un reto a 49 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades  
*Mabarba Annel González García*
- 87** La apuesta emancipadora del Modelo Educativo del CCH  
*Ernesto Ermar Coronel Pereyra*
- 96** Sistemas Para el Manejo de Información Documental y el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades  
*David Placencia Bogarin*
- 106** Nuestra ilustradora.  
*Andrea Badillo Sariñana*
- 110** Presente, pasado y futuro de la enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades.  
*María del Carmen Calderón*



## EDITORIAL

El proyecto de creación del Colegio, implementado por el doctor Pablo González Casanova, respondió a la urgente demanda de espacios en las instituciones educativas para los niveles medio superior y superior. En consecuencia, se eligió fundar una institución novedosa con menos horas en los salones de clases y más tiempo dedicado a la investigación de los estudiantes, para que fueran capaces de analizar interpretar y valorar la información y los acontecimientos sociales.

En enero de 1971, se inició la discusión en el Consejo Universitario sobre la aprobación de la Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ratificada el 26 de enero, e inició sus actividades el 12 de abril. Los cursos empezaron en tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, y en 1972 se incorporaron Oriente y Sur. En sus comienzos, el CCH contó con cuatro turnos, se establecieron cuatro áreas académicas y un curso de una lengua extranjera; el Departamento de Opciones Técnicas (ahora, Estudios Técnicos Especializados) llegó después con el objetivo de generar salidas laborales para aquellos alumnos que no pudieran cursar una licenciatura.

En la década de 1990, por una necesaria transformación, se actualizaron los Programas de Estudio, se sustituyeron los cuatro turnos por dos y se incorporaron materias concernientes al estudio de sistemas computacionales. En los 2000, se realizó una nueva actualización al Plan y Programas de Estudio y se incorporó la disciplina de Educación Física.

El Colegio ha evolucionado en diversos aspectos durante sus 50 años de existencia. En esta época de emergencia sanitaria, se ha impulsado el uso de las tecnologías digitales para llevar a cabo las tareas de docencia y aprendizaje en línea, lo cual ha implicado un enorme esfuerzo de alumnos, docentes y cuerpos directivos, para continuar con el proyecto académico del Colegio y la Universidad. El presente número de la revista *Historiagenda* se pregunta qué cambios operarán y cómo debe adaptarse nuestra institución a los retos presentes y futuros.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

# Clio, Minerva and Prometheus

¿What history is necessary for today's anti-systemic movements?



# CLÍO, MINERVA Y PROMETEO

¿QUÉ HISTORIA ES NECESARIA PARA LOS MOVIMIENTOS  
ANTISISTÉMICOS ACTUALES? \*

**CARLOS ANTONIO AGUIRRE ROJAS**



\*Este texto es la versión escrita de la conferencia “Historia crítica, herramienta para los movimientos antisistémicos”, impartida el 3 de diciembre de 2019 en la Universidad de Valparaíso, en Valparaíso, Chile. En esa conferencia los ejemplos utilizados se refirieron a la situación del actual Chile, insurrecto y rebelde, mientras que en esta versión escrita, esos ejemplos han sido cambiados por ejemplos referidos a la actual situación de México.

## RESUMEN

Este artículo intenta replantear la compleja relación que hoy tiene la historia con los movimientos sociales de protesta, relación que a lo largo del tiempo ha ido cambiando considerablemente. Para este replanteamiento se define lo que es la historia crítica, asumiendo que es este tipo de historia el que puede vincularse productivamente con los actuales movimientos antisistémicos en todo el mundo. Para ilustrar las tesis generales aquí planteadas, el ensayo recurre a varios ejemplos referidos de la historia de México y a la actual situación mexicana.

**Palabras clave:** Historia crítica, movimientos antisistémicos, protesta social, crítica de la historia posmoderna, crítica de la historia decolonial.

## ABSTRACT

This article try to recuperate the complex relationship that today, exist between the history and the social movements of proteste, a really changing relationship all the time. To make this, the argument start defining what is now the critical history, assuming that this kind of history is the best who can stablish real productive links with the current antisystemic movements all over the world. And, to illustrate the general thesis developped here, the essay show some different examples from the history of Mexico, or from the mexican current situation.

**Keywords:** Critical history, antisystemic movements, social protest, critics of posmodern history, critics of poscolonial history.

## CARLOS ANTONIO AGUIRRE ROJAS

Es especialista de la historiografía y la teoría de la historia de los siglos XIX, XX y XXI. También es estudioso de los actuales movimientos antisistémicos de México y América Latina. Es investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tiene un doctorado en Economía por la misma universidad y un posdoctorado en Historia de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es director de la revista *Contrahistorias. Pensamiento Crítico y Contracultura*.



*Para ser, el hombre debe sublevarse,  
(...) el pensamiento rebelde no  
puede, por lo tanto, prescindir de la  
memoria.*

Albert Camus, *El hombre rebelde*  
(1951).

## INTRODUCCIÓN

En una de las varias versiones que existen sobre el mito griego de Prometeo, posteriormente romano, este último pide la ayuda de Minerva o Atenea, diosa de la sabiduría, para crear sobre la Tierra a la especie humana, a la que más adelante regalará el fantástico invento del fuego, después de robárselo a los dioses. Lo que más adelante, en virtud de la furia de Júpiter o Zeus frente a esta creación, y también frente a este regalo robado, le valdrá ser encadenado de manera permanente a una roca del Cáucaso, sometido eternamente a la tortura de una águila que cada día le carcome y devora el hígado, el cual cada noche se regenera completamente.

De este modo, Prometeo, la encarnación misma de la *rebeldía* en los tiempos antiguos, se ha aliado en un cierto momento con Minerva, fuente de la *sabiduría* en general, para, entre ambos, dar a luz a los seres humanos, obsequiándoles luego el fuego; haciendo de esta manera posible su progresivo desarrollo dentro de la *historia*, espacio que como sabemos es gobernado por la musa Clío. Estableciendo así un interesante vínculo entre rebeldía, saber e historia, a partir de esta peculiar alianza entre Prometeo, Minerva y Clío, el rebelde encadenado a la roca del Cáucaso inaugura de este modo un largo periplo, que a lo largo de siglos y milenios ha adoptado las más diferentes modalidades, separan-

do o conectando a estas tres dimensiones de la realidad social, para negar o afirmar, ocultar o mostrar, reivindicar o renegar, a alguno o a varios de estos tres elementos mencionados. Con lo cual, las relaciones entre Prometeo, Minerva y Clío no han sido nunca ni sencillas ni estables, redefiniéndose y reconfigurándose constantemente.

Por eso, y en contra de la ingenuamente interesada postura de la actual historiografía positivista, y también del mentiroso discurso de la historia oficial, es importante afirmar clara y contundentemente que la historia *no* es —y no ha sido nunca— neutra o aséptica, ni ha estado jamás aislada o separada de la sociedad, sino que por el contrario, ella constituye siempre e inevitablemente un verdadero *campo de batalla*, un territorio en disputa por parte de los grupos, sectores y clases sociales diversos, los que la utilizan conscientemente como arma de combate dentro del secular y milenarío conflicto social general.<sup>1</sup>

Historia concebida como campo de batalla permanente, que explica lo mismo la consabida frase de que “la historia la escriben los vencedores”, moldea la memoria de los hechos y la versión de lo acontecido de acuerdo con los intereses de las clases dominantes y de los poderosos, además del

<sup>1</sup> Walter Benjamin ha desarrollado brillantemente esta idea, de la historia concebida como campo de batalla, en su agudo y profundo texto “Sobre el Concepto de Historia”, incluido en Walter Benjamin, *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*. (2005). Ciudad de México: Contrahistorias. Dice Benjamin en su Tesis VI: “El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma... tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo si este vence” (p. 20); para en la Tesis VII enfatizar: “¿Con quién empatiza el historiador historicista? La respuesta resulta inevitable: con el vencedor. Y quienes dominan en cada caso, son los herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez” (p. 21). Sobre este luminoso texto de Benjamin, cfr. Carlos Antonio Aguirre Rojas, “Walter Benjamin y las lecciones de una historia a contrapelo”, en *Retratos para la historia*. (2015). Rosario: Prohistoria.

hecho de que las clases y sectores oprimidos y subalternos, construyan y reivindiquen, frente a esa historia y esa memoria oficiales de los dominadores, una *contra-historia* popular y una *contramemoria* subalterna, diferentes y realmente alternativas. Constante oposición entre la historia oficial de los vencedores y la contrahistoria crítica de los vencidos, que, sin embargo, no es equilibrada ni simétrica, sino más bien desigual y siempre sesgada en favor de la historia y la memoria oficiales.

Memoria e historia socialmente dominantes, son en general sólo crónica oficial y oficiosa de los supuestos “triumfos” de los vencedores, junto a relatos heroicos y falsamente gloriosos de los personajes de las clases dominantes o de las instituciones igualmente dominantes, lo mismo que descripciones aburridas de fechas, hechos, lugares, sucesos y acontecimientos relativos a las gestas y a las supuestas hazañas de esos mencionados triunfos de los efímeros y sucesivos vencedores de la historia. Historia que es deformada, mutilada y pervertida por las clases dominantes, para usarla como arma de su legitimación y como justificación ideológica de su injusto dominio, pero también como claro mecanismo de marginación, invisibilización y hasta negación de las clases populares y de los sectores subalternos, incluidos sus héroes, sus logros, sus victorias y sus conquistas, en general, su permanente e insuprimible papel *protagónico* central dentro de la historia global.

A pesar de que Marx nos recordó sabiamente hace ya ciento setenta años, que la historia *no* la hacen los individuos sino más bien los pueblos, las sociedades y los colectivos sociales, eso no impide que la

historia oficial dominante siga siendo hasta hoy, en pleno siglo XXI, una historia de presidentes, de caudillos y de falsos “grandes hombres”; repitiendo hasta hoy frases que al analizarse con rigor carecen de sentido, como cuando se afirma que Donald Trump está llevando a Estados Unidos hacia su declive, o que Emmanuel Macron lleva a Francia hacia su colapso, olvidando que estos impresentables presidentes de Estados Unidos y de Francia, son más bien la *expresión* conspicua, por un lado, de la real decadencia hegemónica estadounidense comenzada entre 1968-1973 y que sigue hasta la actualidad; del otro lado, del progresivo eclipse de Francia dentro de Europa, determinado por la creciente hegemonía alemana sobre todo el pequeño continente europeo, que se ha afirmado desde hace ya varias décadas. Aunque, naturalmente, también es cierto que si bien ambos presidentes son *expresión* más que causa del declive de sus respectivos países, eso no impide que una vez instalados en el poder, ambos gobernantes, con sus torpes acciones y con su estrechez de miras, hayan potenciado y agudizado claramente (el primero,

la decadencia hegemónica estadounidense; el segundo, el eclipse y ocaso de Francia dentro de Europa y el mundo).

Igual sucede cuando se dice que Evo Morales modernizó e hizo crecer de manera importante a la economía boliviana, o que Andrés Manuel López Obrador va a llevar a cabo una magna cuarta transformación de México, olvidando que ambos personajes son sólo los representantes políticos de las burguesías nacionales de Bolivia y de México, respectivamente; son éstas últimas las que realmente modernizaron a Bolivia en lo económico, o las que



La historia no es —y no ha sido nunca— neutra o aseptica, ni ha estado jamás aislada o separada de la sociedad”.

ahora intentan impulsar en México un tibio y muy limitado neokeynesianismo económico, una pálida forma socialdemócrata de gobernar. Sobrevaloración común y muy difundida de los más bien pequeños personajes políticos actuales, que de inmediato nos recuerda las afirmaciones ridiculizadas por Bertolt Brecht, al burlarse de las frases que planteaban que ciertos reyes griegos construyeron Tebas o que el joven Alejandro Magno conquistó la India o que Julio César derrotó a los galos.<sup>2</sup>

Frente a lo cual, y deslindándose radicalmente de esta historia oficial, siempre sesgada, mentirosa y parcial, se afirma la historia *genuinamente crítica*, fundada por Marx y luego cultivada por algunos pocos autores —a veces marxistas y a veces no marxistas—: la historia crítica. Entre sus distintas funciones asume también la de servir como herramienta intelectual de las clases sometidas y explotadas, y, por lo tanto, también de los movimientos antisistémicos que organizan e impulsan esas mismas clases y sectores subalternos de la sociedad.

### HISTORIA CRÍTICA PARA LOS MOVIMIENTOS ANTISISTÉMICOS

La historia y la memoria oficiales, promovidas y ampliamente difundidas desde el poder, desde el arriba social, que los diversos Estados imponen a la población a través de las escuelas y las universidades y mediante los medios de comunicación masiva, tiene muchos y muy diversos disfraces, encarnándose sucesivamente en distintos avatares. Pues ellas abarcan lo mismo a la aburrida historia positivista, puramente descriptiva y acumulativa de

hechos y sucesos, o intrascendentes o banalizados y reducidos a lo estereotípico y a lo intrascendente; que a las recientes variantes de la desencantada e irracionalista historia posmoderna, que vacía de sentido al devenir humano y que pretende equiparar todas las interpretaciones históricas como igualmente válidas o inválidas, en tanto que *no verdaderas* y en meros “relatos con pretensiones de verdad”. Pero también las historias decoloniales o poscoloniales, las que desde un absurdo y fanático antieurocentrismo, pretenden olvidar las dimensiones *universales* de la historia, para defender parciales e inexistentes particularismos específicos, que postulan un ridículo pensamiento o filosofías “latinoamericanas”, con raíces *sólo* latinoamericanas, apoyada en autores sólo latinoamericanos y con fundamentos y conceptos elaborados sólo desde América Latina y para América Latina. Como si la ciencia y el conocimiento tuviesen patria, y como si no hubiese nada que recuperar del pensamiento europeo y, también, del pensamiento ruso, chino, indio o africano, entre muchos otros.<sup>3</sup>

Historia decolonial impuesta también desde arriba, ahora por los gobiernos llamados “progresistas” de América Latina, que al igual que en el pasado, sigue siendo la historia escrita por estos efímeros vencedores recientes. Una pobre y limitada interpretación histórica, que ahora agita los espantajos de la “colonialidad del poder”,

<sup>2</sup> Nos referimos al conocido poema, “Preguntas de un obrero que lee”, en Brecht, B. (1968). *Poemas y canciones*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>3</sup> Para una aguda crítica de estas distintas variantes de la historia oficial promovida desde el poder, cfr. Ginzburg, C. (1986). *Mitos, Emblemas, Indicios*. Barcelona: Gedisa; *Tentativas*. (2003). Morelia: Universidad Michoacana; *El hilo y las huellas. Verdadero, falso, ficticio*. (2006). Buenos Aires: FCE; *Relaciones de fuerza. Historia, Retórica, Prueba*. (2018). Ciudad de México: Contrahistorias. Cfr. también Carlos Antonio Aguirre Rojas. (2017). *Antimanual del mal historiador*. 20ª edición. Santiago: Quimantú, y *La historiografía del siglo xx*. (2011). La Habana: Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos.



Marx nos recordó sabiamente hace ya ciento setenta años, que la historia no la hacen los individuos sino más bien los pueblos, las sociedades y los colectivos sociales”.

del “colonialismo cultural o intelectual”, del “colonialismo o neocolonialismo económico” y también del “eurocentrismo”, para mejor *ocultar e ignorar* la muy cruda y real lucha de clases *interna* de cada nación latinoamericana, además del dominio claro de las burguesías *nacionales* respectivas que todos esos gobiernos “progresistas” representaron y continúan representando hasta el día de hoy.<sup>4</sup>

Avatares diversos de la historia oficial dominante, siempre legitimadora de sus respectivos gobiernos, que se enfrenta a la genuina historia *crítica*, a la que Marx definió y explicó en el capítulo I de *La ideología alemana*, bautizándola como “la concepción materialista de la historia”.

<sup>4</sup> Para la caracterización de estos gobiernos progresistas como representantes de sus respectivas burguesías nacionales, cfr. Aguirre Rojas, C. A. (2015). *Antimanual del buen rebelde*. 7ª. Barcelona: El Viejo Topo, y *América Latina en la encrucijada*. (2009). Ciudad de México: Contrahistorias.

Concepción materialista y crítica de los hechos históricos, que no sólo se opone a toda filosofía de la historia (incluyendo a las actuales filosofías posmodernas y poscoloniales de la historia recién referidas) y a toda historia empirista o “colección de hechos muertos”, como la actual historia positivista, sino que se afirma en positivo como una historia *interpretativa* más que descriptiva, *materialista* y no sólo de los discursos o las ideas de los protagonistas históricos, atenta siempre a los factores y fundamentos *económicos* de los procesos sociales humanos y también profundamente *dialéctica*; por ende, capaz de revelar las contradicciones de todo proceso histórico, resaltando el “lado malo” de la historia, y la eterna caducidad y mutación de toda configuración histórica posible.

Una historia de altos vuelos y de grandes miras, que abarca desde la más antigua “prehistoria” humana hasta el más actual presente, y que comprende dentro de sus territorios a todo hecho humano e histórico posible (a “toda huella humana en el tiempo”, como lo afirma Marc Bloch), que lleva a Marx a afirmar la osada tesis de que la única ciencia que existe es la *ciencia de la historia*.<sup>5</sup>

La historia crítica de amplios horizontes, que entre muchas otras cosas, nos permite diagnosticar y explicar el presente de un modo novedoso y original, al analizarlo siempre con una mayor densidad temporal y desde perspectivas más globales; es decir, desde la braudeliana visión de los múltiples tiempos históricos y desde la larga duración, también desde el punto de vista

de la totalidad, explicitado y reivindicado siempre por Carlos Marx.<sup>6</sup>

Visión globalizante y densa temporalmente, que nos permite, por ejemplo, interpretar de modo crítico y diferente al actual gobierno mexicano de Andrés Manuel López Obrador. Si resituamos la acción de este gobierno dentro de las coordenadas temporales más vastas, podremos conectarlo a la entera biografía de López Obrador, y después con las tendencias ideológicas que alimentan su pensamiento y que son anteriores al propio nacimiento de este personaje. Entonces, podemos recordar que en su origen fue tan sólo un miembro más del Partido Revolucionario Institucional (PRI) tabasqueño, asimilando en ese corrupto partido la turbia cultura priista y las también corruptas prácticas que la acompañan; cultura y prácticas que López Obrador ha aprendido, cultivado, mantenido y ejercitado a lo largo de toda su vida y hasta hoy: —independientemente de los partidos en los que haya militado después.

Cabe recordar que Obrador *no* ha sido nunca un militante de izquierda, más bien es un simple liberal burgués tenuemente progresista, que tanto dentro del PRI, como en el PRD y en Morena, lo que ha cultivado y defendido siempre son las posiciones del *nacionalismo burgués*, doctrina que en México nació a partir de la Revolución mexicana de 1910 como clara expresión político-intelectual de los intereses

<sup>5</sup> Sobre esta osada tesis, más sobre la concepción de Marx de lo que es la historia crítica, cfr. Marx, C. y Engels, F. (1973). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Pueblos Unidos. Véase también: Aguirre Rojas, C. A. “Carlos Marx y el aporte todavía vigente del marxismo para las ciencias sociales del siglo XXI”. En el libro *Retratos para la historia* (2015).

<sup>6</sup> Sobre estos horizontes de la larga duración y de la totalidad, cfr. Braudel F. “Historia y Ciencias Sociales. La larga duración”. En Marx, C. (1991). *Escritos sobre Historia*. Ciudad de México: FCE, y Marx, C. “El método de la economía política”. En *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Grundrisse*. (1971). Tomo I. Ciudad de México: Siglo XXI. Véase también Aguirre Rojas, C. A. (2017). *Fernand Braudel y las ciencias humanas*. Bogotá: Desde Abajo, y “Entre Marx y Braudel: hacer la historia, saber la historia”. En *Cuadernos Políticos*. (1986, octubre-diciembre). Núm. 48.

económicos y sociales de la burguesía *nacional* mexicana, la que siempre ha estado en conflicto con la burguesía transnacional mexicana y con su permanente aliado que es el capital internacional. Nacionalismo burgués que siempre es estatista y prokeynesiano en lo económico, y paternalista y socialdemócrata en lo político, que es una doctrina que de distintas maneras está presente también en todos los países de América Latina e incluso en todo el llamado tercer mundo o periferia global del sistema capitalista mundial, como bien nos lo ha explicado Immanuel Wallerstein en varios de sus principales textos.<sup>7</sup>

Si la historia crítica se caracteriza por esta mayor densidad temporal de sus análisis, y por asumir siempre el punto de vista de la totalidad, su dimensión crítica deriva también, como lo plantea Marx, del hecho de que ella avanza todo el tiempo a *contracorriente* de los discursos dominantes, pasando “el cepillo de la historia a contrapelo de los hechos históricos”, como lo afirma agudamente Walter Benjamin. Lo que, entre muchas otras implicaciones, conlleva la circunstancia de que la historia se construye desde los olvidos, los silencios y los *lapsus* de la historia y de la memoria oficiales dominantes, haciendo emerger, así, a los sujetos sociales marginados o hasta invisibilizados, o a los problemas y temas ignorados, o a los hechos, sucesos y procesos silenciados y omitidos; es decir, a los múltiples y muy vivos *pasados vencidos* que conforman la espesa trama de



La Historia decolonial impuesta también desde arriba, ahora por los gobiernos llamados ‘progresistas’ de América Latina, que al igual que en el pasado, sigue siendo la historia escrita por estos efímeros vencedores recientes”.

la historia, más allá de su falsa, parcial y epidérmica versión establecida y defendida por los vencedores.

El ocultamiento, el olvido y la omisión de ciertos sujetos sociales y de determinados temas, acontecimientos y procesos específicos que borran todos aquellos pasados incómodos que no se ajustan a la falsamente gloriosa visión de los vencedores, reacomodando los hechos y reconstruyendo los procesos estudiados en función de justificar que el pasado vencedor era el único pasado existente, y el único futuro posible; condenado fatalmente a imponerse y a vencer dentro del drama histórico en el cual se ha afirmado y desplegado. Por ello, dice sabiamente Federico Engels que:

<sup>7</sup> Sobre esta tesis, cfr. Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y Geocultura*. Barcelona: Kairos; *Después del liberalismo*. (2006). Ciudad de México: Siglo XXI; *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*. (2004). Madrid: Akal, e *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. (2008). Ciudad de México: Contrahistoria. Cfr. también, Aguirre Rojas, C. A. (2004). *Immanuel Wallerstein. Crítica del sistema-mundo capitalista*. Santiago: Lom, y “México en el largo siglo xx histórico. Pistas wallersteinianas para su reinterpretación”. En *Contrahistorias*, no. 33.

La burguesía convierte todo en mercancía, y por ende también, la escritura de la historia. Forma parte de su ser, de su condición para la existencia, falsificar todos los bienes: también falsificó la escritura de la historia. Y la historiografía mejor pagada es la mejor falsificada para los propósitos de la burguesía.<sup>8</sup>

Historia falsificada en beneficio de la burguesía, que se ejemplifica claramente, en cuanto a esos olvidos y omisiones estratégicos de los pasados vencidos, con el caso de la total invisibilización general de los pueblos indígenas que habitan en nuestro país y, particularmente, de su rol *protagónico central* en la construcción de la historia de México, situación que se repite también en otras naciones latinoamericanas. Rol protagónico central que abarca desde la realidad de que esos pueblos indígenas de México son los fundadores originarios de la civilización en todos los territorios de lo que hoy se llama México, hasta el hecho de que en el presente siguen siendo la población indígena más *grande* de todo el continente americano, en términos *absolutos* aunque no relativos.

Presencia protagónica y masiva de los indígenas (hoy mexicanos) que *no* se registra nunca en la historia ni en la memoria oficiales, las que siguen repitiendo hasta hoy el mito mentiroso y absurdo de que “dos mil bravos españoles” sometieron y dominaron en menos de tres años a millones de indígenas del centro, norte y sur de México. Y esto, cuando ya es sabido que Hernán Cortés y esos dos mil españoles que lo acompañaban, sólo pudieron vencer a los aztecas gracias al apoyo de la alianza anti-azteca de otros pueblos indígenas del centro de México, y que la conquista

del actual norte de México quedó siempre inconclusa hasta 1810, mientras que el dominio del sur fue siempre precario e irregular, quebrándose y reinstaurándose constantemente durante los tres siglos de la historia colonial mexicana.<sup>9</sup>

Ignorancia consciente y estratégica del papel central de los indios en la historia de México, que olvida escandalosamente que en 1810 ellos eran todavía el cincuenta por ciento de la totalidad de la población mexicana, en 1910, el treinta y cinco por ciento de la misma, e incluso que hoy son aún alrededor del veinte por ciento; *a fortiori* significa que ellos fueron un actor fundamental tanto de la Guerra de Independencia como de la Revolución Mexicana de 1910, y que siguen siendo hoy un protagonista crucial del complejo y complicado México actual. Actor fundamental que volvió a hacerse presente, ahora en escala no sólo nacional sino incluso mundial, el primero de enero de 1994, con la digna insurrección neozapatista, la que no sólo hizo pedazos la mencionada invisibilización general de los pueblos indígenas dentro de nuestra historia, sino que también constituyó a dicho actor indígena en el movimiento social *más avanzado* de México, tal vez de toda América Latina y hasta de todo el planeta.<sup>10</sup>

También, si nos distanciamos de la historia oficial y asumimos las perspectivas de

<sup>8</sup> Cfr. Engels, F. “Notas para la ‘historia de Irlanda’”. En Marx, C. y Engels, F. *Imperio y Colonia. Escritos sobre Irlanda*. (1979). Ciudad de México: Pasado y Presente.

<sup>9</sup> Sobre esta ridícula historia de la conquista española, y sobre todas sus lagunas y mentiras, cfr. Semo, E. (2019). *La Conquista. Catástrofe de los pueblos originarios*. 2 tomos. Ciudad de México: Siglo XXI.

<sup>10</sup> Sobre la relevancia, el impacto y el significado estrictamente *mundiales* del neozapatismo mexicano, cfr. Wallerstein, I. “Cuatro acercamientos al neozapatismo mexicano”. En *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*, y Aguirre Rojas, C. A. (2018). *Mandar obedeciendo. Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. 14ª edición. Ciudad de México: Contrahistorias, y *La tierna furia. Nuevos ensayos sobre el neozapatismo mexicano*. Ciudad de México: Contrahistorias.

la historia *crítica*, útil a los movimientos antisistémicos actuales, cambian las periodizaciones históricas, igual que los héroes venerados de nuestro panteón del pasado, junto a los énfasis o acentos sobre determinados hechos o procesos históricos, y a las visiones o explicaciones que elaboramos de esos mismos sucesos y evoluciones globales bajo estudio. Pues como lo recordó Walter Benjamin, para el materialista histórico educado en las lecciones de Marx, el progreso no se conforma como la suma de excelsos triunfos, logros y conquistas, sino como una inmensa acumulación de *ruinas*, en virtud de que lo que debemos descubrir en cada gran producto intelectual humano, no es sólo su condición como documento de cultura, que también existe, sobre todo, como un documento de barbarie, desde el hecho de resaltar en primer plano no al pasado vencedor y dominante; por el contrario, a los múltiples pasados sometidos, vencidos y reprimidos por el primero.<sup>11</sup>

La visión crítica, radicalmente diferente y alternativa de los mismos procesos, sucesos y hechos históricos, que a la historia y la memoria oficiales oponen una verdadera *contrahistoria* y una *contramemoria* o memoria popular, en la lógica de lo planteado por Michel Foucault en su curso sobre “La genealogía del racismo”, cuando afirma que: “la contrahistoria (...) será el discurso de los que no poseen la gloria, o de los que —habiéndola perdido—, se encuentran ahora en la oscuridad y en el

silencio”. Es decir, una historia y una memoria que *no* se miran ni se construyen desde el “arriba” social de los explotadores, los dominadores y los poderosos, sino desde el “abajo” social de los explotados, los dominados y los subalternos sociales, como lo reivindican los dignos indígenas neozapatistas mexicanos.

Historia vista “desde abajo” para la cual, por ejemplo, la Revolución Mexicana de 1910 *no* es un gran hito modernizador de México, ni una heroica gesta maravillosa y triunfadora, sino una magna revolución *campesina* que fue *derrotada*, y que en virtud de esa derrota quedó en cierto sentido como un proceso abierto e inconcluso hasta el día de hoy, dejando pendientes las demandas principales de los villistas, los zapatistas y los magonistas; es decir, de los movimientos realmente radicales y revolucionarios, desarrollados por los grupos y clases subalternos de nuestro país. Enorme revolución campesina y popular cuya magnitud fue tal, que aun cuando fue vencida, le inculcó tal grado de miedo a las clases poderosas y dominantes mexicanas que las obligó a hacer algunas importantes concesiones sociales a los subalternos mexicanos. Lo que generó, por ejemplo, una potente reforma agraria, que alcanza su clímax en el cardenismo, pero también una universidad laica y gratuita abierta realmente a los sectores populares, por ello, precocemente masiva, pluriclasista y conformada como un real y verdadero mecanismo de movilidad social ascendente. Asimismo, un vasto sistema de salud pública y de seguridad social, junto a derechos sociales importantes de los trabajadores, y hasta la apertura del espacio de la cultura, para la contundente irrupción en su seno, de la rica, creativa y diversa cultura popular subalterna.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Podemos decir que toda la obra de Walter Benjamin es, desde este punto de vista, una vasta serie de ejercicios de aplicación de esta visión materialista y crítica de la historia a los temas del teatro, de la pintura, de la fotografía, del arte, del barroco, de la cultura, etc., naturalmente también de la propia disciplina histórica. Sobre este punto, cfr. Echeverría, B. (2010). *Siete aproximaciones a Walter Benjamin*. Bogotá: Desde Abajo, y Aguirre Rojas, C. A. “Las lecciones de Walter Benjamin sobre el presente y el futuro del arte”. En *Lecciones de teoría crítica*. (2019). Bogotá: Desde Abajo.

<sup>12</sup> Sobre este punto, cfr. Monsiváis, C. (1985). “La aparición del subsuelo. Sobre la cultura de la Revolución Mexicana”. *Historias*, nos. 8-9, enero-junio, y Aguirre Rojas,



Esta diversa evaluación de la Revolución Mexicana, que implica también, por ejemplo, que el cardenismo *no* sea concebido como el “magnífico gobierno nacionalista y populista del siglo xx mexicano”, sino como el momento de auge y, al mismo tiempo, el cierre o clausura de ese proceso de concesiones importantes impuestas a las clases dominantes por las clases populares. Proceso complejo y contradictorio que, junto a la vasta Reforma Agraria cardenista, despliega también el corporativismo de *todos* los movimientos sociales principales, incluidos el movimiento obrero y el movimiento campesino, los movimientos urbanos, territoriales y populares de todo tipo, corporativización claramente encaminada a establecer un mayor control orgánico y completo del Estado mexicano sobre dichos movimientos sociales. Férreo control de los sectores subalternos construido por el cardenismo, que representa al mismo tiempo el clímax del nacionalismo burgués, expresión intelectual de los intereses de la burguesía nacional mexicana que ya hemos evocado antes. Lo que no es incompatible con ciertos gestos *puramente retóricos*, como el de declarar que la educación impartida por el Estado era una “educación socialista”, lo que en los hechos *no* era verdad, ni con el acto de la expropiación petrolera de 1938, cuyos beneficiarios principales fueron la burguesía nacional mexicana y su Estado, y no las clases subalternas populares de nuestro país.

Una historia del largo siglo xx mexicano es 1968, no es sólo la tragedia del 2 de



Presencia  
protagónica y  
masiva de los  
indígenas (hoy  
mexicanos) que  
no se registra  
nunca en la  
historia ni en la  
memoria oficial”.

octubre de ese mismo año, ni la locura autoritaria del nefasto Gustavo Díaz Ordaz, sino un complejo proceso que en México, igual que en todo el mundo, combina una trágica y brutal derrota *política* con una inmensa victoria *cultural*, cuyos efectos e impactos están todavía vigentes y en curso. Pues ese año se modificaron radicalmente y para bien los usos y costumbres de toda la

sociedad mexicana, por ejemplo, gestando al moderno feminismo, cada día más inteligentemente radical, que entiende como postulan las compañeras neozapatistas, que el enemigo de la mujer *no* es el hombre, sino el sistema capitalista patriarcal. También fue la revolución cultural mundial de 1968, la que transformó —en México y el mundo— la antigua educación autoritaria y monológica, en una nueva educación incipientemente dialógica y más inclusiva de los saberes y del protagonismo del colectivo estudiantil. E igualmente fue ese acontecimiento-ruptura el que modificó de raíz la célula familiar, en donde hoy se defienden los derechos de los niños frente a los adultos, los de las mujeres

frente a los varones, cuestionando las antiguas jerarquías, tradiciones y hasta los roles mismos de los diferentes miembros de esa célula familiar.<sup>13</sup>

Visión desde abajo de la historia de México, que puede alimentar y potenciar a los movimientos antisistémicos actuales, para la cual el primero de enero de 1994

C. A. (2011). *Contrahistoria de la Revolución Mexicana*. 2ª edición. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

<sup>13</sup> Sobre la significación y los enormes impactos de esta Revolución Cultural Mundial de 1968, véase el libro colectivo, que incluye ensayos de Fernand Braudel, Immanuel Wallerstein, François Dosse y Carlos Antonio Aguirre Rojas, *La Revolución Cultural Mundial de 1968*. (2018). Bogotá: Desde Abajo.

es una fecha decisiva y *fundamental*, mucho más importante que la de los fraudes electorales de 1988 y 2006, y que las de las elecciones de 1994, 2012 o 2018. Porque es la irrupción, la acción radical y rebelde del neozapatismo mexicano, la que fue la verdadera causa central del fin de las siete décadas de continuos gobiernos priistas, pero también de la *crisis terminal* que hoy viven *todos* los partidos políticos, sin excepción alguna, e incluso toda la corrupta clase política mexicana en su entera totalidad. Después de 1994, los mexicanos creen cada día menos en los políticos y en la política misma, como posible mecanismo de solución real a sus demandas principales, lo que se ha confirmado antes bajo los gobiernos priistas y panistas, y hoy, una vez más, bajo el fallido y oscuro gobierno de Morena y de Andrés Manuel López Obrador.

Porque cada día es más evidente que no basta un simple cambio de presidente, ni cambio de partidos, para detener los feminicidios que hacen de México el líder mundial en este flagelo entre los países donde no existe una guerra declarada. Ni tampoco para parar la marea migratoria, tanto mexicana como latinoamericana, que sigue fluyendo indeteniblemente hacia Estados Unidos. Lo mismo para reducir la violencia social floreciente derivada del narcotráfico o la alarmante situación de los salarios mexicanos, que son los más bajos de toda América Latina, y están entre los más bajos de todo el planeta. Procesos complejos y estructurales, entre otros varios, son los que realmente preocupan a la inmensa mayoría de la población mexicana y sobre los cuales el actual gobierno de la ridículamente pomposa “cuarta transformación” no tiene nada que decir, y mucho menos que ofrecer, como alternativa de solución real.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Sobre esta compleja situación actual de México, sólo a título de ejemplo, véanse las notas: (2020, 27 de febrero).



Después de 1994, los mexicanos creen cada día menos en los políticos y en la política misma, como posible mecanismo de solución real a sus demandas principales”.

Por ello, el gobierno mexicano actual sencillamente ignora el agudo problema del feminicidio, banalizándolo entre bromas y acusaciones de que los “conservadores” se aprovechan de él en su contra, al mismo tiempo que envía a la Guardia Nacional a contener y reprimir, hoy a los migrantes centroamericanos y latinoamericanos y, mañana, a los migrantes mexicanos y a los movimientos realmente antisistémicos de nuestro país. Simultáneamente, este gobierno ha dado ya carta de impunidad a los grupos del narcotráfico, al afirmar que no hará nunca una “cacería de brujas” contra

“Amnistía Internacional: las violaciones a derechos al nivel de los sexenios anteriores”. *La Jornada*; Esquivel, J. J. (2019, 8 de diciembre). “Confirmado: México es el mejor agente migratorio de EU”. *Proceso*, núm. 2249, e Mandujano, I. (2020, 26 de enero). “Condena unánime: la peor cara de México en materia migratoria”. *Proceso*, núm. 2256. Véase también Subcomandante Insurgente Moisés. “Palabras del CCRI-CG del EZLN en el 26 Aniversario”. *Enlace Zapatista*. Recuperado de: <http://www.ezln.org.mx>, y Aguirre Rojas, C. A. (2019, abril). “Noticias desde México. Entrevista a Carlos Antonio Aguirre Rojas”. *El Viejo Topo*, núm. 375.

ningún grupo del pasado, y al decir que la tarea del Estado mexicano *no* es perseguir a los criminales, sino más bien garantizar la seguridad y la paz pública (lo que tampoco hace), lo cual insta un claro pacto de no agresión mutua entre el Estado y los narcotraficantes.<sup>15</sup> Finalmente, y a pesar del cosmético y raquíctico aumento de un dólar al día, los salarios mexicanos continuaban siendo los más bajos de toda América Latina y de los más bajos de todo el mundo.

De este modo, la historia crítica o contrahistoria, que mira el mundo “hacia y desde abajo, y hacia y desde la izquierda”<sup>16</sup>, como lo plantean los sabios compañeros neozapatistas, y también los movimientos antisistémicos en general, es una historia que detecta permanentemente el “lado malo de los hechos históricos” del que hablaba Hegel, lado malo que nos recuerda la inevitable caducidad de cualquier realidad o estructura histórica humana; además del ineludible nacimiento de formas siempre nuevas y diferentes dentro de la historia. Compleja dialéctica de disolución y gestación de las distintas sociedades humanas, que al apuntar siempre hacia el futuro, termina por darle la razón al rebelde Pro-



meteo, el que no en vano se apoyó en la sabiduría de Minerva, para crear el espacio que Clío ha gobernado desde entonces y hasta ahora.

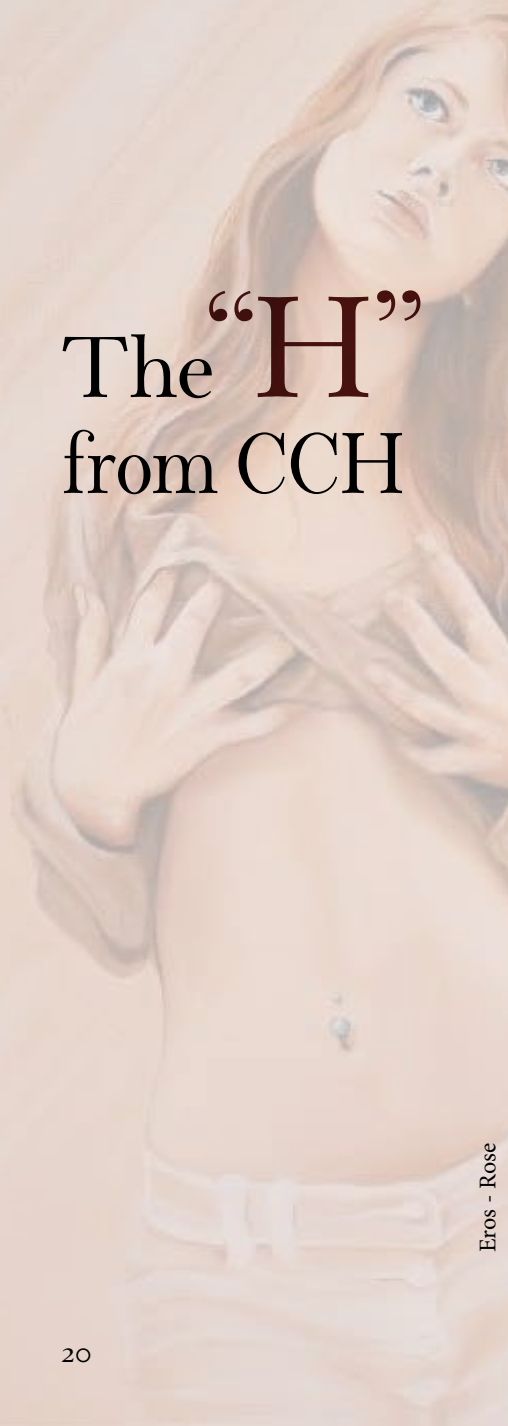
Porque mirando el presente desde el futuro, resulta claro que son los rebeldes sociales actuales los que representan el germen y el proyecto de ese mismo futuro, por eso, no sólo son invencibles en el mediano y en el largo plazos, sino también indestructibles en nuestro más actual presente. Pues como nos recordó sabiamente Marx en alguna ocasión, sin trabajo *no* hay capital y sin dominados ni sometidos, *no* existen ni pueden existir, ni los dominadores ni los poderosos. En cambio, el trabajo y los dominados y los sometidos, pueden tranquilamente vivir y convivir de modo libre, emancipado y fraterno, cuando ya hayan sido *eliminados* el capital, los dominadores y los poderosos actuales. Por ello, entre otras razones importantes, Prometeo será finalmente liberado, para entonces poder gozar en libertad de unos vínculos con Minerva y con Clío, que también serán diferentes de los vínculos pasados y, seguramente, mucho más libres y mucho más felices.

<sup>15</sup> Sobre esta especie de pacto implícito de no agresión entre el gobierno de López Obrador y los cárteles del narcotráfico mexicanos, cfr. Dávila, P. (2019, 27 de octubre). “El de Sinaloa, un Cártel aún sólido”. *Proceso*, núm. 2243, y Esquivel, J. J. (2020, 26 de enero). “‘El Mayo’ es el capo de capos, según la DEA”. *Proceso*, núm. 2256. En ambos textos, se muestra como la captura y el juicio de Joaquín Guzmán Loera no ha sido más que un hecho puramente anecdótico, que para nada ha afectado el papel y las actividades del que aún sigue siendo el cártel más poderoso y más grande del planeta, el Cártel de Sinaloa.

<sup>16</sup> Sobre este punto, cfr. Subcomandante Insurgente Marcos. (noviembre, 2005). “Durito y una de miradas y herencias”. *Rebeldía*, núm. 37; (2006, junio). “Una certeza, dos dudas y una carta inconclusa”. *Rebeldía*, núm. 43, y “VI. Las miradas”. En *Ellos y nosotros*. (2013). México: Equipo de Apoyo de la Comisión VI del EZLN, y Aguirre Rojas, C. A. (2009). “La mirada neozapatista: mirar (hacia y desde) abajo y a la izquierda”. *Rebeldía*, núm. 68.

The “H”  
from CCH

Eros - Rose





# “H” LA DEL CCH

ÁNGEL ALONSO SALAS

## RESUMEN

En el presente escrito se reflexionará acerca del sentido y vigencia que tienen las asignaturas humanísticas en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. En los últimos años se ha hecho una revisión y actualización de los planes de estudio de la malla curricular del CCH con la finalidad de que los contenidos de los programas indicativos se encuentren a la altura y exigencia de nuestro tiempo. De esta forma, estas líneas buscan aportar una reflexión acerca de la importancia y significación que tienen las asignaturas obligatorias y optativas que se encuentran inmersas en el área Histórico-Social, enfatizando en la importancia que tienen las humanidades en la formación del estudiantado.

**Palabras clave:** Humanidades, programas, historia, filosofía, ciencias sociales, estudiantado.

## ABSTRACT

In this writing we will reflect on the meaning and validity of humanistic subjects in the Educational Model of the College of Sciences and Humanities. In recent years there has been a review and update of the study plans of the CCH curriculum in order that the contents of the indicative programs are up to the standards and requirements of our time. In this way, these lines seek to provide a reflection on the importance and significance of compulsory and optional subjects that are immersed in the Historical-Social area, emphasizing the importance of the humanities in the training of students.

**Keywords:** Humanities, programs, history, philosophy, social sciences, student body.

## ÁNGEL ALONSO SALAS

Es profesor de tiempo completo en el CCH plantel Azcapotzalco. Tiene los grados de licenciado en Filosofía por la UAM-Iztapalapa; maestro y doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM, además del Doctorado en Ciencias (Bioética) por la Facultad de Medicina (FAcMed) UNAM. Investigador Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y actualmente es el Secretario Académico del Programa de Bioética de la UNAM. Correo electrónico: angel.alonso@cch.unam.mx

\*

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) está próximo a cumplir cincuenta años de existencia y vale la pena reflexionar acerca de la vigencia, sentido e importancia que tiene su Modelo Educativo en nuestra sociedad. Mencionar la génesis y todo el devenir que ha tenido el Colegio desde el momento en que el doctor Pablo González Casanova sugirió, planeó y concretó un espacio educativo alternativo al de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) o los bachilleratos que ofrecía la Secretaría de Educación Pública (SEP) hasta nuestros días, es labor de otro escrito. Sin embargo, es importante destacar el hecho de que el CCH fue pensado como un espacio educativo que contara con sus características propias e innovadoras y, a su vez, ofreciera algo más a sus egresados que una educación basada en el positivismo o los lineamientos del Estado. Dicho modelo está constituido a partir de un aprendizaje autodidáctica y constructivista, de donde surgen los famosos aprendizajes: *el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*, que reflejan un modelo no sólo polémico y original, sino provocador y temerario que ha dado pie a formas distintas de inventar y re-inventar la educación media superior. Dicho modelo, que es fruto de los movimientos estudiantiles de 1968, que contemplaba cuatro turnos para que sus estudiantes — muchos(as) de ellos(as) trabajadores(as) de clases populares y medias— tuvieran acceso a una educación universitaria en las zonas más alejadas de la capital, fue un proyecto que se hizo realidad con la aparición de cinco planteles educativos. Si bien, no se han concretado otros planteles y se pasó de cuatro a dos turnos, además del incremento de la matrícula estudiantil en una población proveniente de la capital y

el Valle de México, el Colegio hoy día es un modelo de formación a nivel nacional e internacional. En este escrito no se hablará del constructivismo o del devenir del CCH en las escuelas incorporadas y del bachillerato a distancia; únicamente nos centraremos en aquello que podría ser una directriz de nuestro Modelo Educativo: su formación humanística, social, histórica y artística que se ofrece en el interior y exterior de sus aulas, constituye el eje de los planes y programas de estudio de las asignaturas del Área Histórico-Social, ya sean obligatorias (Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, Historia de México I y II o Filosofía I y II) u optativas (Ciencias Políticas y Sociales I y II, Administración I y II, Derecho I y II, Antropología I y II, Economía I y II, Teoría de la Historia I y II, Temas Selectos de Filosofía I y II y Geografía I y II). Este conjunto de asignaturas constituye la formación humanística de sus estudiantes, ese sujeto crítico que pretende cuestionarse a sí mismo y a su entorno; él(la) heredero(a) natural del pensamiento marxista, activista, latinoamericanista, anarquista, zapatista, indigenista, socialista, feminista, nacionalista o artista comprometido(a) con las causas sociales y cualquier otra exigencia social que transcurra en cada generación.

Muchos de los lectores seguramente han sonreído ante la descripción hecha con antelación del espíritu del Colegio, pues podría considerarse como un mito, una utopía, algo que se perdió o que únicamente existe en el imaginario del docente y su evidencia persiste en los murales de las bibliotecas de cada plantel, en la historia oral y escrita de los(as) fundadores(as) en cada CCH, en las anécdotas de las asambleas maratónicas de cada área y en las tomas violentas o no de planteles por alguna causa social, coyuntural o legítima de la historia moderna.

Se mencionará *grosso modo* en qué consiste la *H del CCH*, es decir, las Humanidades al interior del Colegio. Esa *H* que por ser muda no la hace ausente, sino explícita tácitamente en sus Programas de Estudio y actividades curriculares y extracurriculares. La *H* que no es un agregado, constituye la medula del Colegio y de sus integrantes (docentes, trabajadores y estudiantes). La formación humanista pertenece no sólo al área de la Historia sino que está viva y presente en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación con las asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II, Taller de Diseño Ambiental I y II, Taller de Expresión Gráfica I y II, Taller de Comunicación I y II; en el Área de Idiomas con la comprensión y dominio de una lectoescritura de los idiomas francés e



Es importante destacar el hecho de que el CCH fue pensado como un espacio educativo que contara con sus características propias e innovadoras”.

inglés; del Área de Ciencias Experimentales con la asignatura de Psicología I y II; con las actividades culturales y deportivas de Difusión Cultural y Educación Física, respectivamente. La formación humanística que se brinda en cada una de las asignaturas apela al aprendizaje actitudinal, al capital cultural que fomenta y difunde cada docente en el aula, a la adquisición y vivencia de los valores de un(a) *ceceachero(a)*, ya sean explícitos (responsabilidad y ser autodidactas) o implícitos (libertad, conocer la pluralidad de voces y de formas de ser adolescente y

joven, los ejemplos de vida que imprimen las autoridades, trabajadores, estudiantes y docentes dentro y fuera del aula).

Si bien, la *H del CCH* representa a las Humanidades, el espacio natural en donde ésta se gesta, desarrolla, promueve y consolida, es al interior de cada una de las





asignaturas del Área Histórico-Social, que se complementan con las otras asignaturas y áreas mencionadas. La presencia de ese humanismo y la expresión del interior de cada sujeto y de sus culturas (urbanas o históricas), tradiciones o pueblos, también se encuentra y transpira en cada jardinera, banca, pasillo, oficina, actividad deportiva, extracurricular o cultural que se promueve o consolida en la formación de cada estudiante de nuestro Colegio y con la historia que cada docente traza y va dejando como legado en su área y plantel.

Cuando ingresé a laborar al CCH, los docentes del área de Historia no se cansaban de hablarme sobre la importancia del aprendizaje colaborativo, de las bondades del constructivismo o de la gran responsabilidad que tiene la institución al formar un estudiantado crítico, así como también de la importancia que tuvo el hecho de que en sus inicios la brecha generacional entre el estudiantado y los docentes no fuera tan grande, ya que la mayoría de los(as) fundadores(as) apenas iba a egresar de su facultad. Un servidor (a quien ya le exigían el título) me preguntaba cómo había sido posible esto y siempre me respondía que había sido una coyuntura social y política. Sin embargo, muchos años después me encontré con la obra de *El maestro ignorante* de Jacques Rancière, me hizo pensar que tal vez eso es lo que de alguna manera había surgido en el Colegio al momento de su fundación.

\*\*

Gran parte de la literatura de la pedagogía de la década de los sesenta y setenta

del siglo pasado (momento en que emerge el CCH) retoma las obras de Jacques Rancière, Paulo Freire, John Dewey, entre otros, quienes coinciden en que la formación humana, no es aquella que busca una forma de “atontamiento” o una mera “instrucción” o aprendizaje “bancario”, sino aquella educación “emancipadora”, la que libera al estudiante (y docente) de las “ataduras” del sistema; por lo que es menester analizar, comprender y trabajar desde las necesidades o intereses que tienen tanto docentes como estudiantes, para así poder liberarlo. ¿Y cómo es posible llevar a cabo dicha liberación al interior del aula? Con la lectura y el acompañamiento académico que el docente lleva de manera diferencial o grupal con el estudiantado, ya sea otorgándole herramientas para que sepa leer y comprender un texto literario, filosófico, político, una obra artística, entre otros, y en la medida en que lo acompaña en ese proceso de enseñanza-aprendizaje y de la cultura básica que permea al Colegio.

De esta forma, Rancière sostiene que “aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada detrás de los textos sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir” (Ranciere, 2010, p. 27), y será la labor de leer con el Otro, caminar con el Otro y de la actividad de transmitir y edificar contenidos y significación al texto que se proponga en historia, arte, política, literatura o filosofía, lo que hace posible el trabajo colaborativo, que el estudiantado se haga responsable, crítico y autodidacta; así como también se adquiere sentido en la práctica educativa. A juicio del filósofo



Esa H que por ser muda no la hace ausente, sino explícita tácitamente en sus Programas de Estudio y actividades curriculares y extracurriculares”.

fo argelino, “lo que cuenta no es pasar de página, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros” (Rancière, 2010, p. 27), por lo que será la labor del Colegio, el compromiso y convicción del docente hacia su profesión y modo de ser en el mundo, lo que permitirá el diálogo entre colegas, autoridades y estudiantes. La enseñanza de las humanidades, ya sea teórica o mediante la impronta y ejemplo de vida de cada uno(a) de los(as) docentes, obliga a la apertura y escucha del otro, a no establecer una distancia entre el alumno y el docente, sino en construir un espacio común, en donde el compromiso por la adquisición de un pensamiento con las ópticas de la antropología, la historia, la geografía, la literatura, del derecho; manifieste ese pensamiento social y humanista basado en la reflexión y toma de postura acerca de cuestiones que se consideren relevantes en el contexto y que fomenten una lectura crítica y una forma diferente de acceder al aprendizaje significativo.

En la primera lección de *El maestro ignorante*, Rancière narra la experiencia de Joseph Jacotot, quien se pone a enseñar lo que él mismo ignoraba, afirmando que es posible que el alumno aprenda por sí mismo y sin la presencia de un maestro explicador, por lo que propone una educación basada en la emancipación intelectual, lo que podríamos llamar el ser autodidacta, el *aprender a ser, hacer, convivir y aprender*. Valdría la pena pensar cómo dicha argumentación se podría aplicar al interior de nuestras aulas, academias, programas e incluso en nuestra misma docencia, a partir del manejo del grupo y de la manera en

que cumplimos con los programas indicativos que han sido actualizados.

Gran parte de la lección gira en torno al problema de la transmisión del conocimiento y la formación de los estudiantes. ¿Instruimos o educamos? En la tradición pedagógica existe una diferencia entre la “instrucción” y la “formación humana”. La primera de ellas tiene que ver con la

mera transmisión de conocimientos y la repetición memorística de lo supuestamente aprendido como un mero aprendizaje conceptual y teórico, en donde es más relevante el aprendizaje, la adquisición de contenidos y la capacitación en un área del saber. En cambio, por formación humana se entiende la manera en que el proceso educativo incide realmente en la vida de cada sujeto, en una transmisión de valores y actitudes y que permitan la formación de sí mismo, de un sujeto activo y el proceso educativo no sea reducido a la mera transmisión de conocimientos. Teóricamente el modelo educativo de cualquier institución busca dicha formación humana, pero la calificación de extraordinarios; instrumentos como el Examen de Diagnóstico Académico (EDA); la evaluación y elaboración de proyectos o informes de docencia, tutorías o asesorías; y la incorporación de nuevas tecnologías se inclinan más a su instrucción que a la formación. Rancière en su relato considera que Jacotot:

[...] en definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los



La enseñanza de las humanidades, ya sea teórica o mediante la impronta y ejemplo de vida de cada uno(a) de los(as) docentes, obliga a la apertura y escucha del otro”.

espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo. De este modo el discípulo se educaba, mediante la apropiación razonable del saber y a través de la formación del juicio y del gusto, en tan alto grado como su destinación social lo requería y se le preparaba para las elites iletradas; concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas para las vanguardias nuevas que se buscaba ahora descubrir entre la élite del pueblo; hacer en la carrera científica, descubrimientos nuevos para los espíritus dotados de ese genio particular. (Rancière, p. 19).

El CCH tiene como finalidad la formación de sujetos críticos entre estudiantes y docentes a partir de la vida académica en seminarios, cuerpos colegiados, grupos de trabajo, actividades extracurriculares (deportivas, académicas, culturales), etc., en donde se genere un conocimiento y diálogo multidisciplinario. Si esto no se lleva a cabo y las instituciones académicas han privilegiado la instrucción en lugar de la formación humana, ¿cómo revertir esta situación? ¿en dónde reside la falla? A juicio de Rancière, el problema no reside en:

la instrucción del pueblo: se *instruye* a los reclutas a los que se alista bajo su bandera, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se quiere gobernar —de manera progresiva, se entiende, sin derecho divino y según la única jerarquía de las *capacidades*—. Su problema era la *emancipación*: que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso (p. 36).

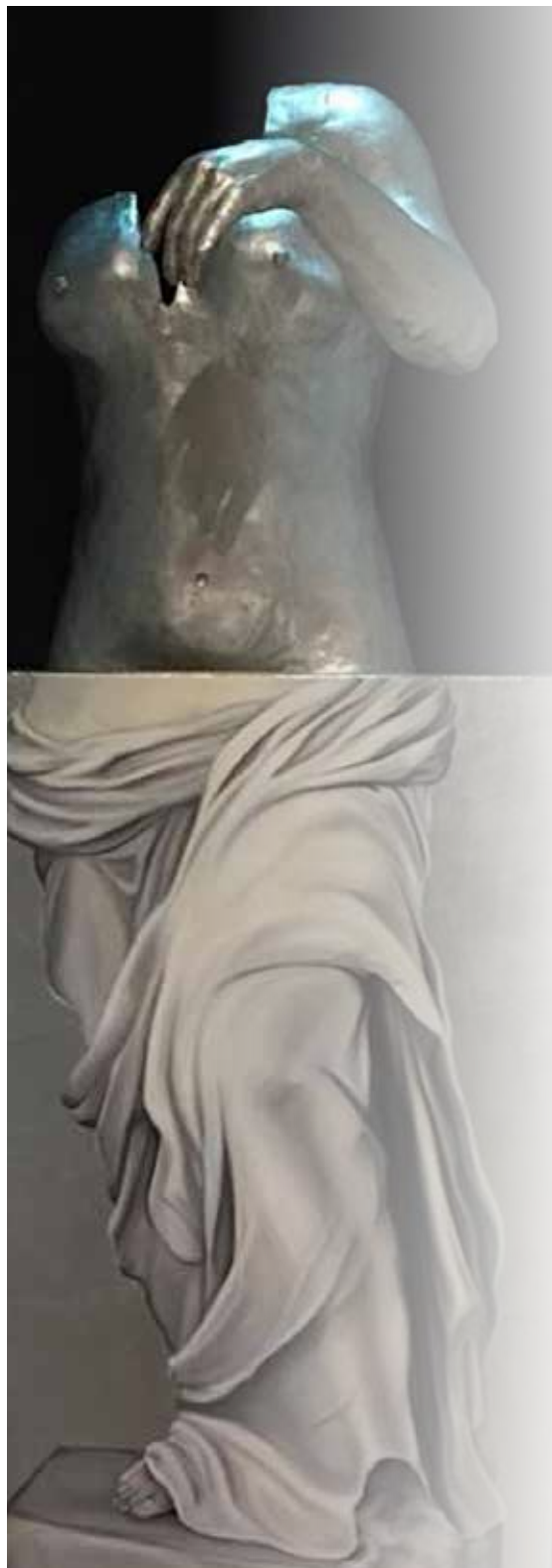
En este sentido, podríamos afirmar que sería oportuno que el Colegio deje de privilegiar la instrucción y vuelva a la emancipación. Jacotot sostiene que

quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre (Rancière, p. 36).

En este sentido, podríamos preguntarnos si cada una de las áreas y docentes que las conformamos, en su práctica áulica o en la elaboración de su programa operativo, nos hemos volcado al atontamiento, a la instrucción y a la capacitación de estudiantes o a la emancipación. El atontamiento



Venus



Venus escultura

considera que es más valioso e importante los números (eficiencia terminal) que la calidad de formación de los educandos. En la emancipación somos capaces de recrear y reinventar los aprendizajes significativos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje son sujetos críticos de sí y de su tiempo, son actores de su época y toman posturas ante los acontecimientos que presencian.

Es necesario volver al trabajo en áreas, revitalizar la oferta educativa y de formación de nuestros alumnos y docentes, reinventar nuestra docencia, buscar mejores condiciones (infraestructura y cuestiones laborales en el interior de nuestros centros laborales y educativos); en pocas palabras, a recuperar ese trabajo de emancipación, de formación de sujetos críticos, esa incorporación, transmisión y vivencia del pensamiento a favor de la inclusión, cultura de la paz y alteridad, a ese ansiado y apelado humanismo que pareciera hemos perdido. Nos hemos centrado en mediciones, evidencias de aprendizaje y en cifras. Hemos perdido la *H del CCH*, muchas de las asignaturas que teóricamente se centrarían en estos contenidos filosóficos, sociales, artísticos, históricos o humanísticos, se han volcado únicamente a mostrar evidencias y resultados; al perfeccionamiento de una secuencia o estrategia didáctica, o bien, comprender cuál será la mejor rúbrica buscando cuantificar lo cualitativo. Es importante resaltar que Rancière advierte que:

[...] en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llama atontamiento a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las

dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (Rancière, p. 31).

Para finalizar este texto, considero que es necesario reinventar nuestra docencia sin caer en el exceso de abusar de la estrategia o secuencia didáctica, o bien, confiar en que el mero uso de las nuevas tecnologías —Moodle, iPad, *apps*— solucionará por sí mismo este problema. En *El maestro ignorante*, Rancière enfrenta al lector a un modelo diferente de formación humana, en donde Jacotot a pesar de que no comparte el mismo idioma que sus alumnos, logró producir un conocimiento significativo en ellos. El pedagogo francés reflexiona acerca del libro o material didáctico y nos pide que:

[...] veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseguida es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicaran lo que no ha comprendido? (Rancière, p. 21).

Podríamos reflexionar, a la luz de lo anterior, el material didáctico y educativo, el manual o texto que se lleva bajo nuestro Modelo Educativo, si es que cumple con

sus objetivos (preparar el curso ordinario o examen extraordinario) o porque son inoperantes, razón del fracaso educativo contemporáneo. A juicio de Rancière, “lo que cuenta no es pasar páginas, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros” (Rancière, p. 27), es decir, a partir de la experiencia de Jacotot los estudiantes aprendieron sin la figura tradicional de un docente o maestro, ya que:

[...] el secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre *aprender* y *comprender*. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra. (Rancière, pp. 21-22).

¿Cómo llevar a cabo esto en nuestras academias, áreas o materias? ¿Cómo concretar o fortalecer nuestros modelos educativos? ¿Cómo compaginar estos argumentos de Rancière con la enseñanza y divulgación de los contenidos humanísticos de nuestras asignaturas en el Colegio? ¿Cómo hacer presente la *H del CCH*?

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Traducción de Alejandra Devoto. Barcelona: Paidós.

Hoyos, G. (ed.). (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta/CSIC.

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach. Barcelona: Laertes/Publicadasa.

Unesco. (2011). *La filosofía. Una escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Traducción al español por la Unesco. Ciudad de México: UAM/Unesco.

# WHAT HISTORY

WILL WE TEACH TOMORROW?





# ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAREMOS MAÑANA?

**MIGUEL ÁNGEL GALLO T.**



## RESUMEN

En el siguiente texto se aborda el tema de la enseñanza de la historia en el futuro inmediato, para lo cual creímos necesario contextualizar el marco histórico actual, recalado por el capitalismo y sus políticas neoliberales. De igual manera, nos acercamos en una estrecha síntesis a varios temas importantes de la situación nacional y sus principales retos.

Para complementar nuestro marco, observamos los elementos más destacados de la ideología neoliberal, en la búsqueda de un mejor entendimiento de su enfoque en la educación. A lo anterior se agregan los antivalores de la delincuencia organizada en nuestro país, que han influido, y lo hacen, en la visión del mundo de muchos jóvenes. También vemos la importancia de la educación y, en concreto, de la enseñanza de la historia, para aterrizar en una serie de puntos en los que proponemos nuestra visión de qué tipo de historia deseamos para el futuro inmediato.

**Palabras clave:** capitalismo, neoliberalismo, ideología, posmodernidad, metarrelatos, individualismo, globalización, mercado, relativismo, complejidad, conocimiento pertinente, proceso histórico, conciencia histórica.

## ABSTRACT

The following text addresses the issue of the teaching of history in the immediate future, for which we believed it necessary to contextualize the current historical framework, marked by capitalism and its neoliberal policies. Likewise, we approach in a brief synthesis several important issues of the national situation and its main challenges.

To complement our framework, we will look at the most prominent elements of neoliberal ideology, seeking to better understand its approach to education. Along with these aspects, we add the anti-values of organized crime in our country, which have influenced and continue to do so, in the worldview of many young people.

We also see the importance of education and specifically of history teaching, to land on a series of points where we propose our vision of what kind of history we want for the immediate future.

**Keywords:** Capitalism, neoliberalism, ideology, postmodernism, meta-stories, individualism, globalization, market, relativism, complexity, pertinent knowledge, historical process, historical consciousness.

## MIGUEL ÁNGEL GALLO T.

Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UNAM. Profesor fundador del plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ha sido propuesto en dos ocasiones para el Premio Universidad Nacional. Es formador de profesores y ha impartido cursos y conferencias en las universidades de Yucatán, Guerrero, Michoacán, Durango, Estado de México y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como en los bachilleratos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional Preparatoria (EPN), CCH y preparatorias oficiales del Estado de México. Profesor fundador del Bachillerato a Distancia de la UNAM, B@UNAM; desarrollador de las asignaturas de historia del mismo bachillerato. Es autor de más de 100 libros de texto de nivel medio superior en el país. Director fundador de la revista *HistoriAgenda* en 1991.



*Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales; significa también, y especialmente, socializarlos, por así decir, convertirlos en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho "filosófico" mucho más importante y original que el hallazgo, por parte de un genio filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales.*

Antonio Gramsci

### CONTEXTO HISTÓRICO: UN NEOLIBERALISMO QUE SE IMPONE, PERO CAE EN CRISIS

Es de todos conocido: estamos viviendo en una etapa neoliberal que se ha impuesto a lo largo de los años, gracias, en parte, a la crisis mundial de los setenta, que afectó sobre todo a los países del "socialismo realmente existente" y a los que implementaban políticas del Estado de bienestar, pero se gestó en los grandes centros del poder económico. Este neoliberalismo, de ubicación teórica escurridiza, con antecedentes de la segunda posguerra, se impuso como una serie de políticas económicas primero en las dictaduras militares de Chile y Argentina y, años después, en las democracias de dos potencias mundiales: Inglaterra y Estados Unidos.

Esta corriente más práctica que teórica se fue aplicando y produjo, en la mayoría de los casos, resultados negativos para los distintos países. La implementación (o más bien la imposición neoliberal) se logró a través de varios organismos económicos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

que obligaban, de alguna manera, a los países a la adopción de medidas neoliberales.

Retomando a Escalante Gonzalbo, podemos señalar algunas características del neoliberalismo:

- En primer lugar, esta corriente es distinta del liberalismo clásico del siglo XIX e incluso se deriva en parte de una crítica del mismo.
- Como segundo punto está que el neoliberalismo no pretende eliminar al Estado, ni tampoco reducirlo a su mínima expresión, tal y como se afirma sin las bases suficientes; más bien intenta transformarlo, para así sostener y expandir la lógica del mercado. Entonces, los neoliberales necesitan un nuevo Estado, a veces uno más fuerte, pero con otros fines.
- El neoliberalismo plantea que *el mercado* es sobre todo un mecanismo para procesar información, el cual, mediante un sistema de precios, permite saber qué quieren los consumidores, qué se puede producir y cuánto cuesta producirlo.
- Una idea acompaña al programa neoliberal en cualquiera de sus versiones: la tesis de la superioridad de lo privado sobre lo público, que se da en lo moral, en la eficacia, etc.

Supuestamente, en comparación con lo privado, lo público siempre es menos eficiente, “ya se trate de producir energía, administrar un hospital o construir una carretera”. Se afirma por los neoliberales que lo público es casi por definición propenso a la corrupción, algo inevitablemente político, turbio.

De esas ideas principales, hay otras que también se comparten de manera general puntualmente del neoliberalismo: que la realidad última, en cualquier asunto humano, son los individuos, quienes por naturaleza están inclinados a perseguir su propio interés y que quieren siempre obtener el mayor beneficio posible; es decir, un individualismo radical. En este sentido, es muy significativa la concepción de Margaret Thatcher, primera ministra de Inglaterra y representante del neoliberalismo, quien dijo:

Creo que hemos atravesado una etapa en la que a demasiados niños y a demasiada gente se le ha hecho pensar cosas como: “¡Tengo un problema, y la tarea del Estado es hacerse cargo de él!”, o “¡Tengo un problema, pediré un subsidio para hacerme cargo de él!”, o “¡No tengo vivienda, el gobierno debe proporcionarme una!” De este modo están trasladando sus problemas a la sociedad, pero ¿quién es la sociedad? ¡Eso no existe! Hay hombres y mujeres individuales y hay familias, y ningún gobierno puede hacer nada salvo por medio de la gente, y la gente se preocupa ante todo por sí misma. (Thatcher, citada por Higgs, p. 231).

Más adelante se retomará éste punto. Regresando a las características del neoliberalismo, según Escalante Gonzalbo también es neoliberal la idea de que la política funciona como el mercado, y que los políticos, como los funcionarios y los ciudadanos:

[...] buscan el máximo beneficio personal, y nada más, y que la política tiene que entenderse en esos términos –sin el recurso engañoso del interés público, el bien común o cualquier otra cosa parecida. O bien, que los problemas que pueda generar el funcionamiento del mercado, contaminación o saturación o desempleo, serán resueltos por el mercado, o que la desigualdad económica es necesaria, benéfica de hecho, porque asegura un mayor bienestar para el conjunto—. (Escalante, pp. 20-22).



La implementación (o más bien la imposición neoliberal) se logró a través de varios organismos económicos internacionales”.

Otro de los puntales del neoliberalismo, es el recorte al llamado “gasto social”, es decir, seguridad social, educación y otros renglones, que eran característicos del Estado benefactor.

Recordemos que, dentro de las características del neoliberalismo, un aspecto básico es la lucha contra los trabajadores organizados o no, razón por la cual esta corriente ha hecho todo lo posible por debilitar a los sindicatos y de paso a los derechos de los trabajadores ganados, en la mayor parte de los casos, por luchas que vienen desde el siglo XIX. En nuestro país esta derrota de los trabajadores asumió el rostro de una “reforma laboral” aplicada

inicialmente por Felipe Calderón, que trajo como consecuencia lo que se ha denominado la *precarización del empleo*, sobre el ya problemático desempleo, es decir, el debilitamiento de las condiciones de trabajo, que en muchos lugares niega las mínimas prestaciones e incluso la estabilidad laboral.

Esta situación, aunada a la crisis económica casi permanente en México y en buena parte de los demás países, ha disparado problemas sociales como el desempleo abierto o simulado, la informalidad económica y la delincuencia en todas sus formas, en especial la corrupción y la violencia.

Por otro lado, el recorte a varios programas de tipo social por parte del Estado (cultura, educación, investigación, protección a la mujer, etc.) contribuye a desarrollar una problemática social ya de por sí difícil.

La crisis del 2008, así como la incertidumbre económica mundial en una globalización dominada en lo económico por un capital financiero especulador, y cuyas secuelas sufrimos todavía, forman un marco internacional poco positivo para nuestra sociedad. Por si fuera poco, el siniestro personaje que ocupa la presidencia de la república estadounidense, y que no ha dejado de presionar a nuestro país, forma parte de una realidad sobre la que no se puede hacer gran cosa.

México no está aislado del resto del mundo, por ello nuestro país vive un doble problema respecto a las migraciones: como país expulsor de mano de obra hacia el norte y como nación receptora de migrantes, principalmente de Centroamérica.

Es evidente: el neoliberalismo está en crisis, o al menos varios de sus famosos

postulados, además de los resultados de sus políticas; por ahora los estadistas e incluso muchos teóricos no han encontrado todavía la fórmula para sustituirlo, habida cuenta, además, de los intereses que lo defienden.

Agreguemos a lo anterior el triunfo electoral, en el 2018, de Andrés Manuel López Obrador y su partido Morena, que, al arrasar en las elecciones federales, y de paso poner en crisis al sistema de partidos dominante hasta entonces, acabó imponiéndose en varias gubernaturas y el Congreso, además de la presidencia de la República. Ello trajo consigo la implantación de la llamada Cuarta Transformación (4T) y, por consiguiente, una serie de reformas que han tenido hondos repercusiones en la sociedad mexicana, aunado a las crecientes presiones de la derecha en muchos ámbitos. Pero, a pesar de autoproclamarse crítico del neoliberalismo, este gobierno ha mantenido y establecido algunas medidas claramente neoliberales.

La delincuencia (organizada o no), la inseguridad derivada, la persistencia de “islas corruptas” y problemas como el aumento de feminicidios conforman el difícil marco en el que los educadores desempeñan y desempeñarán su trabajo.

Esta es, en síntesis bastante estrecha, la situación de nuestro país, que debe implantar una política educativa para los próximos años. En esta realidad debemos trabajar en la medida de nuestras posibilidades, aportando nuestra obra hasta donde sea posible, con miras a la transformación de la sociedad, ya que “cuando la crisis atenaza a una nación es más necesario que nunca duplicar los fondos destinados a los



El neoliberalismo está en crisis, o al menos varios de sus famosos postulados, además de los resultados de sus políticas”.

saberes y a la educación de los jóvenes, para evitar que la sociedad caiga en el abismo de la ignorancia” (Ordine, 2014, p. 84).

### LA IDEOLOGÍA NEOLIBERAL: POSMODERNIDAD Y AGREGADOS

El neoliberalismo utiliza lo que difícilmente podríamos llamar teoría, puesto que no pasa de una serie de suposiciones, algunas con ciertas bases, otras carentes de una. Tampoco forman estas suposiciones un sistema teórico, puesto que una de las plataformas sobre las que se sostiene la *ideología neoliberal*, es la supuesta caída de los *metarrelatos* (léase teorías sistemáticas tanto filosóficas como económicas o políticas, para el caso es lo mismo). Así que, para el neoliberalismo, armar un metarrelato es caer en una grave contradicción.

Podemos, eso sí, ir desmadrando todo este galimatías con cierta coherencia dentro de la incoherencia, señalar algunos de sus puntos sobresalientes.

Un primer aspecto, ya señalado, es la supremacía del mercado, un mercado que todo lo sabe, que nunca falla, a la manera del diseñado por Adam Smith hace ya más de dos siglos, y que hasta ahora no ha demostrado desde el punto de vista científico tener la característica de autorregulación.

Un segundo aspecto es el *individualismo*, para retomarlo acudiremos a la cultura popular:

En Londres, para quienes disfrutaban cantando borrachos a la orilla del Támesis, el siglo XXI era una página en blanco, llena de posibilidades [...] Entre las muchas canciones que aquellos juerguistas entonaban poniendo en

ello toda el alma, estaba el tema clásico de Frank Sinatra “My Way” [A mi manera]. Esa canción, quizá más que ninguna otra, podía simbolizar el siglo XX. La letra se basa en palabras como “yo” o “mi”, nunca dice “nosotros” ni “nuestro”. “Lo diré claramente —dice el cantante—, expondré mi caso, del que estoy seguro”. No es, ni mucho menos, la única canción cuya letra se

basa en el yo, pero la orgullosa manera en que la interpreta Sinatra la hace destacar particularmente. Cuando salió, sonaba heroica; era una afirmación del orgullo que siente un hombre por su capacidad para hacer frente a la vida. Sin embargo, al entrar en el siglo XXI, era posible ver esa letra bajo otra luz. Ya no se trata de la canción de un hombre que comprende que forma parte de algo más grande que él, o de un hombre que tiene una

relación importante y significativa con su contexto. Es la canción de un hombre aislado que se ha pasado la vida tratando de imponerle al mundo su punto de vista.

En el siglo XX, “My Way” sonaba gloriosa. Era una canción que se ponía frecuentemente en los funerales para celebrar una vida bien vivida. Pero quizá en el XXI había empezado a sonar un poco trágica (Higgss, p. 32).

Zygmunt Bauman afirma que “el nuevo individualismo, el debilitamiento de los vínculos humanos y el languidecimiento de la solidaridad están grabados en una de las caras de la moneda cuyo reverso lleva el sello de la globalización negativa” (2016, p. 40).

Bauman menciona la *globalización*, otro elemento de esta “teoría”. Para el autor, la



El neoliberalismo utiliza lo que difícilmente podríamos llamar teoría”.

globalización en su actual forma, puramente negativa, es un proceso parasitario y predatorio, que se alimenta de “la potencia extraída de los cuerpos de los Estados-nación y de sus súbditos” (Bauman, 2016, p.40).

Sí, lo sabemos, la globalización es un *proceso* que proviene del siglo XVI, distinta a la actual que tiene sus características especiales. Ahí la trampa es confundir deliberadamente globalización con neoliberalismo, al hacerlo, sembramos la idea de que esta última es tan inevitable como la primera.

Ciertas agrupaciones económicas internacionales que ya hemos indicado, “venden” a los países estas tesis falsas, tras ellas, vienen las imposiciones de tipo económico, político y social. “El mundo está globalizado y lo estará cada vez más” (esto es cierto), “por lo tanto, tú, gobernante del país tercermundista, debes de seguir los siguientes lineamientos” (y esta es la trampa, pues lo que sigue es una serie de imposiciones que casi nunca favorecen al país que las implanta). No estamos inventando, puesto que, como dice Joseph Stiglitz, premio nobel de economía, exfuncionario del Banco Mundial y exasesor de Bill Clinton:

Los críticos de la globalización acusan a los países occidentales de hipócritas, con razón: forzaron a los pobres a eliminar las barreras comerciales, pero ellos mantuvieron las suyas e impidieron a los países subdesarrollados exportar productos agrícolas, privándolos de una angustiosamente necesaria renta vía exportaciones. EEUU fue, por supuesto, uno de los grandes culpables. (Stiglitz, 2002, p. 31).

De la mano del individualismo exacerbado, viene una panacea: la *competencia* como “motor” de la economía, pues ya se sabe: si



cada quien busca lo mejor para sí, el resultado es la creación de riqueza de la sociedad, vieja enseñanza de Adam Smith convertida en dogma y “actualizada” por los neoliberales. Tan fuerte ha sido el manejo de este término que se ha impuesto incluso en la educación y, actualmente, como hace casi 20 años, enseñamos “por competencias”. Adivine el lector de dónde viene el “concepto” en educación, ¡pues claro!, de fuera, de alguna o varias agrupaciones internacionales de corte tipo UNESCO u OCDE.

Y ya que andamos por los tenebrosos caminos de la OCDE y similares, no podemos dejar de lado que varias de estas organizaciones imponen a las universidades ciertos programas orientados a la privatización educativa. Volveremos más adelante sobre este punto.

Hasta aquí algunos de los más destacados cabos sueltos de la ideología liberal. Más no hemos terminado, pues veremos ahora algunas tesis de la posmodernidad.

Para Vázquez Roca, el término posmodernidad nace en el arte y es introducido en el campo filosófico por Jean-François Lyotard con su trabajo *La condición postmoderna*. Es concretamente en la arquitectura donde la posmodernidad inicia su recorrido (Vázquez Roca, 2011).

Agrega Vázquez Roca que Jean-François Lyotard explica la condición posmoderna de nuestra cultura como una emancipación de la razón y de la libertad de la influencia ejercida por los “grandes relatos”, los cuales, al ser “totalitarios”, eran nocivos para el ser humano ya que buscaban una homogeneización, misma que elimina toda diversidad y pluralidad:

Por eso, la Posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y local frente a lo universal. La fragmentación ya no se considera un

mal sino un estado positivo, puesto que permite la liberación del individuo, quien ya sin las ilusiones de las utopías centradas en la lucha por un futuro utópico, puede vivir libremente y gozar el presente siguiendo sus inclinaciones y sus gustos. (Vázquez Roca, 2011).

Dice Lyotard que la posmodernidad es una edad de la cultura. Es la era del conocimiento y la información, que se constituyen en medios de poder. Se trata de una época de desencanto y declinación de los ideales modernos; es el fin de la idea de progreso (Vázquez Roca, 2011).

El abandono de los “grandes relatos” nos lleva, dicen los posmodernos, al retorno de *les petits histoires*, lo pequeño en vez de lo grande, o como diría François Dosse respecto a la escuela de los Annales, una *historia en migajas*.

¿Hacia dónde nos lleva esto? Uno de los caminos hacia donde se dirige la visión posmoderna, es al llamado *fin de la historia*, que el norteamericano Francis Fukuyama utilizó para justificar la prolongación del capitalismo con todo y sus crisis, una vez que hacía agua el llamado socialismo realmente existente.

Respecto al posmodernismo en la historia, Carlos A. Aguirre afirma:

El séptimo pecado capital de los historiadores que son seguidores de los Manuales hoy en uso, es el pecado del *posmodernismo* en historia. Porque haciéndose eco de algunas posturas que se han desarrollado recientemente en las ciencias sociales norteamericanas, y también en la historiografía estadounidense, han comenzado a proliferar en nuestro país algunos historiadores que intentan *reducir* la historia a su sola dimensión *narrativa* o *discursiva*, evacuando por completo el referente esen-

cial de los propios hechos históricos *reales*. Así, siguiendo a autores como Hayden White, Michel de Certeau o Paul Veyne, estos defensores recientes del postmodernismo histórico, llegan a afirmar que lo que los historiadores conocen e investigan *no* es la historia real, la que muy posiblemente nos será desconocida para siempre, sino solamente los *discursos* históricos que se han ido construyendo, sucesivamente y a lo largo de las generaciones, sobre tal o cual supuesta realidad histórica, por ejemplo sobre el carácter y los comportamientos del sector de la plebe romana, en las épocas del Bajo Imperio. (Aguirre, 2004, p.48).

El *relativismo* es otra característica de esta visión teórica posmoderna: una tesis o una teoría es tan válida como cualquier otra. Ahora resulta, hablando de historia, que, si yo escribo un libro sobre Pancho Villa después de un año de investigar, éste será tan importante como el de Friedrich Katz, que se tardó veinte en el mismo tema. ¡Simplemente absurdo!

El posmodernismo olvida o ignora que más allá de las teorías o tesis relativistas, está algo que se llama realidad que se nos impone, no importa nuestra visión de las cosas.

Otro punto importante: el abandono de los metarrelatos implica el de las utopías. Hay que vivir el presente, sin tener miras hacia un futuro, por otra parte, incierto.

#### ENFOQUE NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN

El enfoque neoliberal sobre la educación tiene como base, al igual que para el resto

de los problemas, la cuestión del *mercado*, el omnipresente y sacrosanto mercado, que como hemos dicho, todo lo sabe. Así que:

[...] en cualquier terreno, en la educación o en la salud o donde sea, más vale confiarse a la sabiduría superior del mercado.

Esta es la idea que está en el fondo de los argumentos a favor de la privatización, o la mercantilización de la educación, de la salud, de los servicios públicos. No imponer nuestra ignorancia. No decidir autoritariamente nada: ni precios ni recursos, ni estándares. Que sea el mercado. (Escalante, 2015, p. 45).

De lo anterior se deriva una serie de posturas neoliberales sobre la educación, varias de ellas acerca de la educación pública. Cuando la iniciativa privada opina o trata de imponer políticas públicas respecto a esta importante función, comienza por criticar “lo abultado del presupuesto destinado a la misma”. Sus enfoques implican, al menos, los siguientes puntos:

- Una tesis denominada “capital humano”, la cual implica que las personas deben aprender a verse a sí mismas como empresas, ni más ni menos, lo que trae consigo la responsabilidad de invertir, gastar, acumular o desarrollar ese “capital”, que es el estudiante individual (Escalante, p. 222).
- Racionalizar el conocimiento significa, desde luego, hacer a un lado aquellos elementos que “no apor-



El relativismo es otra característica de esta visión teórica posmoderna: una tesis o una teoría es tan válida como cualquier otra”.



tan” riqueza, aquello que se considera inútil. Sobre la idea de lo inútil volveremos.

- El enfoque privatizador de la educación tiene dos dimensiones: por un lado, el hecho de que son los empresarios quienes quieren tener voz en el diseño de los programas de las escuelas públicas (puesto que en las privadas ya tienen el dominio). Por ello, pretenden definir los contenidos, los enfoques y métodos, e incluso inmiscuirse en la evaluación y control del profesorado. Esto nos explica la famosa reforma educativa peñanietista, casi impuesta desde fuera, que ponía en primer lugar la famosa evaluación a los profesores. La otra dimensión del enfoque privatizador:

Implica que son los particulares, concretamente los padres, los que deben valorar y juzgar la educación en función de sus necesidades o sus intereses, o sus prejuicios, lo que sea [...] En ambas dimensiones, es una idea educativa muy distinta de la que privó durante la mayor parte del siglo veinte (Escalante, 2015, p. 224).

- Otro punto del enfoque neoliberal en la educación: la función de la escuela es formar individuos para el mercado, de tal manera que, si existe desempleo o empleo de mala calidad, esto significa ni más ni menos, que la educación no es la adecuada a las necesidades del mercado y, por tanto, la responsable es la escuela. Así, la preocupación por la calidad educativa es de la escuela.
- La transformación de los humanos, en última instancia, en mercancías y dinero, “este perverso mecanismo económico ha dado vida a un monstruo, sin patria y sin piedad, que acabará negando también a las futuras generaciones toda forma de esperanza” (Ordine, 2014, pp. 10-11).
- La tendencia a debilitar y, en última instancia, suprimir a las humanidades y varias ciencias sociales como la historia de los diversos currículos, ha tocado ya las líneas de la exageración, con Bolsonaro cerrando ciertas facultades en las universidades de Brasil. Pero



la tendencia va hacia allá. Veamos simplemente nuestros programas en el CCH a través de los años y notaremos como, por dar dos ejemplos, la mutilación ha funcionado. Al principio había tres asignaturas filosóficas: filosofía, ética y estética; hoy sólo existe la primera de ellas. En cuanto a la historia, en el tronco común correspondiente a los cuatro primeros semestres, existían Historia Universal en un curso, dos de Historia de México y Teoría de la Historia. A raíz de la revisión de programas de mediados de los noventa, se imponen dos historias universales y dos de México, se quita Teoría de la historia del tronco común y se la envía a la congeladora de las materias optativas. Abajo los *metarrelatos* que implica esta asignatura.

- Sin decirlo abiertamente, el neoliberalismo en la educación considera “inútiles” ciertos saberes y con ello establece que los “útiles” son solamente los que aportan o pueden aportar dinero, esto con una mirada mezquina de la cultura y de la educación. Dice Ordine:

En este brutal contexto, la utilidad de los saberes inútiles se contraponen radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana. (Ordine, 2014, pp. 11-12).

Una vez analizados algunos de los puntos más importantes de la visión neoliberal, quienes nos dedicamos a la educación pú-

blica debemos estar conscientes de que nos espera una ardua tarea: luchar contra esta visión utilitarista, mercantilista, chata y en última instancia ignorante. Porque las escuelas y las universidades no se pueden ni se deben manejar como empresas, aunque sí lo sean la mayoría de las universidades privadas. Recordemos que la esencia de la cultura es su *gratuidad*:

La gran tradición de las academias europeas y de algunas instituciones como el Collège de Francia (Fundado por Francisco I en 1539) [...] nos recuerda que el estudio es en primer lugar adquisición de conocimientos que, sin vínculo utilitarista alguno, nos hacen crecer y nos vuelven más autónomos. Y la experiencia de lo que aparentemente es inútil y la adquisición de un bien no cuantificable de inmediato se revelan *inversiones* cuyos *beneficios* verán la luz en la *longue durée*. (Ordine, 2014, pp. 80-81).

Y si ahora vamos en defensa de los “conocimientos inútiles”, es bueno considerar lo que afirma Ordine:

Sería absurdo cuestionar la importancia de la preparación profesional en los objetivos de las escuelas y las universidades. Pero ¿la tarea de la enseñanza puede realmente reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados? Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre

curso a su *curiositas*. Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá del *oficio* que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia. (Ordine, 2014, pp. 81-82).

Eso extra, eso más allá de los conocimientos limitados de la especialidad, en buena parte lo hemos aportado muchos profesores del Colegio, y es precisamente eso extra lo que distingue a muchos profesionistas egresados de nuestras aulas. No lo perdamos.

### ¿QUÉ PODEMOS ENSEÑAR?

Hablaremos primero de la educación en general. Un destacado autor, viendo hacia el futuro, nos propone lo siguiente:

En un mundo de este tipo lo último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos, es más información. Ya tienen demasiado. En cambio, la gente necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante y, por encima de todo, de combinar muchos *bits* de información en la imagen general del mundo.

Así, pues, ¿qué tendríamos que enseñar? Muchos pedagogos expertos indican que en las escuelas deberían dedicarse a enseñar “las cuatro ces”: pensamiento crítico, comunicación,

colaboración y creatividad. De manera más amplia, tendrían que restar importancia a las habilidades de uso general para la vida. Lo más importante de todo será la capacidad de habérselas con el cambio, de aprender nuevas cosas y de mantener el equilibrio mental en situaciones con las que no estamos familiarizados. Para estar a la altura del mundo de 2050, necesitaremos no solo inventar nuevas ideas y productos: sobre todo necesitaremos reinventarnos una y otra vez. (Noah, 2018, pp. 287-288).

Y no sólo eso, ya que el mismo autor nos dice que para sobrevivir y prosperar en esta realidad necesitaremos mucha flexibilidad mental y grandes reservas de equilibrio emocional. Tendremos que desprendernos repetidamente de algo de lo que mejor conocemos y, al mismo tiempo, sentirnos cómodos con lo desconocido. Pero se muestra pesimista cuando afirma que:

Enseñar a los niños a aceptar lo desconocido y a mantener su equilibrio mental es muchísimo más difícil que enseñarles una ecuación de física o las causas de la Primera Guerra Mundial. No podemos aprender resiliencia leyendo un libro o escuchando una conferencia. Los mismos profesores suelen carecer de la flexibilidad mental que el siglo XXI exige porque ellos son el producto del sistema educativo antiguo. (Noah, 2018, p. 292).

Nuestro autor desconfía de la flexibilidad de los hombres y en concreto de los docentes, desconociendo que en muchas ocasiones han(hemos) sido capaces de adaptarse(nos) a la realidad, si bien muchos con cierta lentitud, pues los docentes permanentemente nos estamos actuali-

zando y no sólo en nuestra disciplina, sino en la forma de impartirla. Los que no lo han hecho ni lo harán, es que simplemente tienen un serio problema de falta de vocación. Además, de alguna forma, todos somos el producto del sistema educativo antiguo.

### EL OPTIMISMO, IMPRESCINDIBLE PARA LA TAREA EDUCATIVA

Pero, sobre todo, en la tarea de educar tenemos que ser optimistas, tal como dice Fernando Savater:

Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarlos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remediado que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros. (Savater, 1997, pp. 23-24).

Otra propuesta muy importante, es la ya conocida —pero no suficientemente digerida y mucho menos puesta en práctica— de Edgar Morin, que se sintetiza en los famosos *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, obra publicada por la UNESCO y que aquí veremos brevemente.

### LOS SIETE SABERES

Afirma Morin que hay siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura y de los cuales hacemos una glosa:

1. **Una educación que cure la ceguera del conocimiento.** La primera tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.
2. **Una educación que garantice el conocimiento pertinente.** Ante el aluvión de informaciones es necesario discernir cuáles son las *informaciones clave*. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son *problemas clave*. Pero,



¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja. Como consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos: *Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas.*

3. **Enseñar la condición humana.** Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: *Quiénes somos* es una cuestión inseparable de *dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos*. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.
4. **Enseñar la identidad terrenal.** La historia humana comenzó con una dispersión, una diáspora de todos los humanos hacia regiones que permanecieron durante milenios aisladas, produciendo una enorme diversidad de lenguas, religiones y culturas. En los tiempos moder-

nos se ha producido la revolución tecnológica que permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso... *Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.* La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria.

5. **Enfrentar las incertidumbres.** El siglo xx ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre. La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.
6. **Enseñar la comprensión.** La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala planetaria. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocen-

trismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. Por ejemplo, impide la comprensión marcar a determinados grupos sólo con una etiqueta: sucios, ladrones, intolerantes. Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.

7. **La ética del género humano.** Además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morin volvió a presentar el bucle *individuo-sociedad-especie* como base para enseñar la ética venidera. En el bucle *individuo-sociedad* surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. En el bucle *individuo-especie* Morin fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Sin duda estos saberes son importantes,

diría trascendentales y se pueden enseñar en forma transversal a los programas de las diferentes materias en nuestro bachillerato. Con un poco de ingenio es posible diseñar actividades hacia esta finalidad, lo que enriquecerá los conocimientos y la visión de los alumnos.

Pero eso no basta, es preciso poner los pies en la tierra, en nuestra tierra, en nuestro país. Así, una realidad que cada día parece crecer más es la inseguridad representada, sobre todo por el crimen organizado. Pues bien, los grupos delincuenciales tienen una serie de “valores”, a los cuales, desde el punto de vista ético, podemos denominar antivalores, y que han sido sistematizados. Veamos cuáles son:



Los grupos delincuenciales tienen una serie de ‘valores’, a los cuales, desde el punto de vista ético, podemos denominar antivalores, y que han sido sistematizados”.

#### ANTIVALORES DEL CRIMEN ORGANIZADO:

- El relativismo moral que trata de negar la diferencia entre el bien y el mal.
- El cinismo que, aun reconociendo las diferencias entre el bien y el mal, se inclina por el segundo como el único posible y deseable.
- La exaltación de los odios grupales, tribales, raciales y étnicos.
- El culto a la violencia, la crueldad y el sadismo.
- La exaltación del “éxito” a cualquier precio.
- Considerar “éxito” a la máxima y veloz acumulación de riqueza y el sometimiento de los demás mediante la violencia extrema.
- La consideración de que el éxito no



Trèsor exposè

es únicamente acumular la máxima riqueza posible y lograr el sometimiento de los demás, sino infligirles el máximo dolor y degradación posibles.

- Presentar a la violencia como “bella”, “esencial”, a la humanidad y deseable.
- Aceptar la autoridad si practica la violencia más extrema y se somete a los designios de la organización criminal.
- Promover el más feroz individualismo y perseguir toda forma de solidaridad y fraternidad entre las personas.
- Asumir que las personas no son más que objetos dignos de maltrato y utilización.
- En caso de adoptar una perspectiva social, exaltar el interés excluyente de tribu, nación o raza.
- Adoptar como única ley la del más fuerte y despiadado.
- Rechazo a la idea de que la violación de los derechos de los demás plantea el riesgo de vulnerar los derechos propios.
- Creencia de que el “truco” no es

hacer el bien o el mal, sino no ser atrapado.

- Concepción de que las relaciones interpersonales sólo pueden estar dictadas por la prostitución y la manipulación.
- La negación de las reglas de convivencia acatadas por todos a favor de la voluntad caprichosa del individuo o el grupo criminal.
- Identificación del sometimiento de los demás, su sufrimiento y la destrucción como fuentes fundamentales del placer.
- Indiferencia real hacia el futuro de las nuevas generaciones.
- Indiferencia, por tanto, entre la viabilidad de la supervivencia misma del género humano (Instituto Mexicano de Estudios de la Criminalidad Organizada, A.C., 1998).

A su vez, la sociedad ha desarrollado otros “antivalores”, tal vez no enumerados como debería de hacerse, pero que tienen mucha fuerza. Señalemos algunos:

- El machismo que deriva, en sus

peores consecuencias, en la violencia hacia la mujer y el feminicidio.

- La intolerancia hacia grupos sexuales minoritarios.
- El desprecio por la cultura y el conocimiento en general.
- La discriminación a grupos indígenas.

Contra estos antivalores también debemos de luchar en la medida de nuestras posibilidades, cuestionándolos cotidianamente y haciendo ver que, de no combatirlos, iríamos a un callejón sin salida como sociedad.

### IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*El historiador deja la futurología para otros. Pero tiene una ventaja sobre ellos: la historia lo ayuda, si no a predecir el futuro, sí a reconocer en el presente lo que es nuevo desde el punto de vista histórico; y quizá, a partir de aquí, a arrojar cierta luz sobre el futuro.*

—Eric Hobsbawm

En la visión que hemos trazado sobre qué papel tendrá la educación futura en un mundo en crisis, es momento de plantear qué importancia tiene enseñar Historia y sobre todo qué tipo de Historia. Al respecto, Enrique Florescano indica:

Podemos decir entonces que estudiar el pasado supone una apertura a otros seres humanos. Nos obliga a trasladarnos a otros tiempos, a conocer lugares nunca vistos antes, a familiarizarnos con condiciones de vida que difieren de las propias. La historia nos lleva al encuentro con seres que habitan culturas extrañas y de este modo nos incita a reconocer otros valores y a romper las barreras de la incompreensión fabrica-

das por nuestro propio entorno social. Dicho en forma resumida, el oficio del historiador exige una curiosidad hacia el conocimiento del otro, una disposición para el asombro, una apertura a lo diferente y una práctica de la tolerancia. (Florescano, 2000, p. 42).

Tenemos aquí una primera y básica aproximación al tema; desde luego que la enseñanza de la historia trae consigo muchos otros elementos que la vuelven prácticamente indispensable en la educación. Conocer, por ejemplo, que muchas sociedades son muy parecidas a la nuestra, que muchos de sus logros son también de nosotros y, por ende, que sus fracasos son parecidos a los nuestros.

Saber que, si nos comparamos como seres humanos de otras etapas históricas y sociedades, y que no somos superiores a ellos, que tal vez tengamos las mismas limitaciones u otras peores, nos enseña una profunda verdad: no somos el ombligo del mundo y lo que pomposamente llamamos nuestra “civilización” no sería concebible sin su lado oscuro. Como postula Osborne:

Si enfocamos la civilización únicamente en sentido conceptual, podemos adjudicarle alegremente todas las virtudes y atribuir a sus enemigos todos los vicios. Pero cuando hablamos de defender nuestra civilización, no nos referimos solo a nuestra forma de vida actual, sino también a los valores que hemos heredado con gratitud. La civilización no se reduce simplemente a un paquete de ideas virtuosas: es la serie de efectos históricos que esas ideas han generado. Pero sabemos muy bien que la historia del mundo occidental contiene una cantidad casi insoportable de sufrimientos y desdichas, de injusticias y crueldades que hemos padecido no-

sotros y otras personas. ¿Incluimos la guerra y la tortura, la esclavitud y el genocidio en nuestra idea de civilización? y si nos limitamos a excluir estos fenómenos, ¿no corremos peligro de tergiversar lo que ha sido realmente nuestra historia? Si buscamos un conocimiento auténtico de la civilización, tenemos que preguntarnos si las grandezas y las vilezas que recorren de la mano las páginas de nuestra historia han de ir necesariamente juntas. ¿Hay que entender siempre por libertad la libertad de explotar a otros? ¿Hay que ver siempre la tolerancia al lado de la marginación? ¿Hay que encontrar siempre asociados el régimen de oportunidades con el egoísmo y la codicia? Para encontrar el significado de civilización hay que empezar por desenredar los hilos de nuestra historia. (Osborne, 2007, p. 9).

### ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAREMOS MAÑANA?

Con estos antecedentes, esbozamos nuestras principales sugerencias sobre el perfil de las materias de Historia en el Colegio y el enfoque más adecuado:

1. Es necesario brindar al estudiante del bachillerato una visión general del desarrollo de la humanidad, en especial de la historia de su país. La Educación Media Superior tiene por objetivo específico que el alumno adquiera un conocimiento de la historia que le permita comprender de forma integral el desarrollo social y explicar su presente a partir de la comprensión del proceso de la historia.
2. Superar la visión eurocentrista,

aún presente en los planes de estudio del bachillerato, que no se ha podido enmarcar y situar en su verdadero contexto, pues no se trata de ignorar la historia europea, sino de situar la de nuestros países con su propia originalidad en una estrecha interdependencia con la del resto del mundo.

3. Distinguir y jerarquizar los contenidos de la enseñanza con una clara finalidad pedagógica: ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico, en lo que le va a permitir al alumno seguir aprendiendo.
4. Hay que intentar acercamientos interdisciplinarios por medio de los temas, ya que, si a la historia atañe todo lo social en su movimiento, ello se debe reflejar en el conocimiento mismo de la materia, mediante la relación de ésta con otras.
5. Una queja recurrente de los profesores es la gran cantidad de contenidos temáticos de los programas, que no permiten profundizar en el desarrollo de habilidades. Seguramente una de las soluciones más razonables y prácticas sea el manejo de dichos programas por medio de ejes. Un eje es un tema que atraviesa todo o parte del programa de la asignatura en cuestión. Veámoslo a través de ejemplos: para un programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea el eje principal podría ser el



Es necesario brindar al estudiante del bachillerato una visión general del desarrollo de la humanidad, en especial de la historia de su país”.



origen y desarrollo del capitalismo. Con esto queremos decir que, si vemos a la historia como un proceso, lo que ha dominado en todo el mundo es el capitalismo, y que una forma de estudiar la historia mundial es a través del desarrollo de este modo de producción, desde sus orígenes hasta nuestros días.

Para enriquecer el programa, pueden incluirse varios problemas históricos claves o ejes subordinados que pueden ser los siguientes a cubrir en un programa que llegue en su estudio hasta la actualidad: la formación y el desarrollo del Estado-nación; la industrialización y el desarrollo científico y tecnológico; los cambios políticos, ideológicos y de mentalidades; las transformaciones y movimientos sociales; el origen, desarrollo y crisis del socialismo.

Si pensamos en Historia de México, también en una panorámica que abarcará desde las culturas mesoamericanas hasta nuestros días, nuestro eje principal podría ser el origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo del capitalismo. Nuestros ejes secundarios serían: el problema agrario; la industrialización y el desarrollo; la pluralidad social, los regionalismos y las repercusiones en el proceso de integración nacional; las relaciones internacionales y los problemas de dependencia; las luchas sociales y en especial las luchas indígenas; el nacionalismo y las ideologías; la relación Estado-Iglesia y sus conflictos.

6. Toda ciencia maneja necesariamente una terminología y la historia no

es una excepción. Si recordamos los ejes secundarios sugeridos para el tratamiento de Historia Universal Moderna y Contemporánea retomando el tema, podemos afirmar que los conceptos básicos pueden funcionar como hilos conductores que permitirán al profesor elegir alguno o algunos de los ejes subordinados al eje principal del programa. Se proponen sólo, a manera de ejemplo, como conceptos básicos los siguientes:

- **Conceptos acerca del Estado-nación y las transformaciones o cambios políticos:** Estado absolutista, Estado liberal-oligárquico, Estado democrático, Estado imperialista, Estado fascista, Estado benefactor, Estado socialista, Estado multinacional; revolución, contrarrevolución, revuelta, reforma, golpe de Estado, socialismo utópico y científico, macartismo, sionismo, panarabismo, paneslavismo, pangermanismo y panamericanismo.
  - **Conceptos sobre el proceso de industrialización y el desarrollo científico y tecnológico:** taller artesanal, manufactura, revolución industrial, segunda revolución industrial, tercera revolución industrial, taylorismo y fordismo, energía nuclear, biotecnología, robótica y telemática.
7. Es importante recalcar la *historicidad de los propios conceptos*; es decir, tienen su origen histórico y su vigencia; por ejemplo, aunque desde las sociedades esclavistas ha habido ricos, éstos no eran *burgueses*. Otro elemento importante es que algunos de los conceptos señalados provienen de otras ramas del saber y no propiamente de la historia

- como disciplina, por ejemplo, la biotecnología.
8. En el bachillerato, que es la etapa de las grandes sumas, de las síntesis, no cabe la división en historia económica, política o de la cultura, se debe estudiar historia a secas, como diría Lucien Febvre. La historia es la ciencia que tiene por objeto la explicación integral de la evolución de las sociedades humanas. Tiende a “reconstruir la imagen global de la sociedad, es ante todo una ciencia de síntesis”. Este enfoque integral tiene como objeto de estudio no sólo los hechos relacionados con el gobierno, las hazañas de los grandes hombres y las guerras, sino que incluye los demás elementos de la sociedad, es decir, al pueblo como un todo, su vida, sus valores, expresiones, ideales y cambios; esto es acercar la enseñanza de la historia a los problemas cotidianos, a la vida diaria, la práctica directa de procesos de producción o condiciones de trabajo de una comunidad.
  9. Enseñar una historia concebida como proceso, no como una serie de acontecimientos desconectados entre sí, pero no descuidar el estudio de acontecimientos claves, ya que la enseñanza de la historia explica, relaciona y da sentido precisamente a hechos concretos, pues de otra manera es una historia hueca.
  10. Es necesario poner en su lugar la historia-problema, entendida como planteamiento de hipótesis y utilizar la historia narrativa solamente en algunos pasajes, a manera de ejemplo.
  11. Estudio de los problemas más cercanos al alumno para que se interese en nuestra asignatura; no olvidemos que de los millones de hechos que conforman el pasado, la historia analiza aquellos que responden a inquietudes del presente. Lo actual del conocimiento histórico está en función de la pertinencia de la pregunta que se hace al pasado para explicar nuestro presente. Resulta importante revisar los programas de las asignaturas frecuentemente y actualizarlos para que respondan a las inquietudes vitales del mundo actual.
  12. Mostrar la subjetividad del conocimiento histórico. La explicación histórica no es estática. Está reconstruyéndose continuamente. Es necesario revisar con los alumnos las dificultades a que se enfrenta el historiador en la búsqueda de la verdad y el grado de subjetividad del conocimiento histórico.
  13. Transmitir la metodología de una corriente de interpretación. El estudio de la historia en el bachillerato se distingue de otros ciclos escolares porque incorpora el manejo de las metodologías que se utilizan en el análisis histórico social. Es necesario, por ello, que, al investigar algún tema, el alumno construya conceptos de las cosas, que sepa reflexionar y analizar un proceso histórico, concebir un fenómeno y sus diversas relaciones, que aporte una valoración, que el conocimiento resulte válido y objetivo y que se establezcan relaciones con la sociedad en la que vive. Que los alumnos se adiestren en organizar pensamientos, que sean descubridores de la realidad, que se vean seducidos por la complejidad de los hechos y que éste sea un camino para

- generar nuevas formas de pensar.
14. Hacer uso crítico de la teoría, sin que ésta se convierta en camisa de fuerza, que esta actividad permita actuar al joven sobre el saber, donde comience a aprender a romper o dudar de las categorías de las ciencias naturales que todavía se usan para interpretar los problemas sociales. Que esta toma de distancia lo lleve a romper con conceptos tan tradicionales como la verdad y lo exacto, tal como lo plantea Morin en uno de los siete saberes.
  15. Conducir a los jóvenes a desestructurar una realidad para después estructurar un conocimiento, que les permita concebirla de manera objetiva y ensayar, por medio de algunas estrategias donde quede de manifiesto cómo el conocimiento implica la actividad del sujeto sobre el objeto, y que sobre ésta se dan relaciones recíprocas.
  16. Destacar que el hombre es el sujeto de la historia y, por lo tanto, cada uno de nosotros somos los actores de la historia de nuestro tiempo. En este sentido, el conocimiento histórico permite al humano actuar en su sociedad de manera más consciente.
  17. Ligar lo social con lo personal, lo trascendente con lo intrascendente. Lo social nos atañe a todos. Lo trascendente se forma, muchas veces, de elementos aparentemente intrascendentes: actos cotidianos como el comer, trabajar o vestir tienen sin duda una importancia histórica.
  18. Entender a la historia como una práctica, parte de la actividad como ser social del alumno, donde el actuar sobre ella puede romper con falsas concepciones de la realidad y de sí mismo, no como un sujeto individual, más bien como un sujeto social, y mirar el conocimiento no como algo acabado, sino como un proceso en permanente construcción.
  19. Romper las inercias, las costumbres adquiridas de ver con distan-



cia enorme lo pasado, como algo muerto, sin sentido de relación con el presente. Es necesario enseñar a los alumnos que la historia no es algo cerrado, acabado, sino una realidad perfectible, con roles, con aumentos de cantidad y saltos de calidad, en constante transformación, movimiento y con procesos contradictorios.

20. Ubicar los procesos históricos en tiempo. La historia explica las transformaciones que sufren las sociedades: concepto esencial en el estudio de esta disciplina es el de cambio, ya sea este gradual o violento. La historia también estudia lo que aparentemente permanece, en contraste dialéctico con lo que se transforma. La enseñanza en el bachillerato debe centrarse en lograr que el alumno entienda esta idea de cambio, para ello, es necesario cuidar de manera el problema del concepto tiempo. Independientemente de la corriente historiográfica a la que pertenezca el profesor, no puede dejar de lado la cronología, que no significa obligar al alumno a memorizar fechas, sino que adquiera una conciencia del tiempo real, ya que con ello empezará a “pensar históricamente” (Vilar); es decir, que se ubique de otra manera en el momento que le ha tocado vivir a él y al resto de la humanidad, entender que la conciencia del tiempo implica captar dos elementos esenciales del conocimiento histórico: lo permanente frente a lo transitorio o cambiante.
21. Resaltar el concepto de espacio desde el punto de vista geográfico e histórico. Esta concepción

de espacio ayuda a los estudiantes a comprender las relaciones entre los espacios geográficos en el transcurso del tiempo, donde esas conexiones en los hombres y el ambiente en la historia son comunes e importantes. Esos vínculos ayudan a los estudiantes a manejar las características físicas de la Tierra, a la vez que ellos aprenden cómo el ser humano ha podido influir en ella a lo largo del tiempo.

Conocer el espacio ofrece a los estudiantes las bases para comprender la transferencia cultural o la singularidad de la cultura; pueden visualizarse los crecimientos de las diversas civilizaciones, de los descubrimientos agrícolas, la evolución de los pueblos, la destrucción o desarrollo del medio, el impacto ambiental, el descubrimiento de un nuevo continente, como el caso de América. Conocer el espacio geográfico puede ofrecer a los estudiantes un telón de fondo valioso para una mayor comprensión acerca de las complejidades de las diversas manifestaciones humanas en el tiempo. Al entender los diferentes tipos de relación entre las sociedades y sus entornos físicos, el alumno adquirirá una conciencia ecológica, la terrenidad que diría Morin.

22. Desechar el sistema de enseñanza tradicional y autoritario, con sus gastados usos del verbalismo, de recitar de memoria páginas enteras de un texto caduco; el ordenar hacer un resumen sacado de un libro, etc. El profesor no debe considerarse únicamente depositario del saber, debe partir de una labor de equipo en la que él es motiva-



dor y coordinador. La educación es un proceso dinámico en el que ambos actores, educador y educando, sufren un proceso dinámico de aprendizaje mutuo. Bajo este enfoque la clase de Historia debe utilizar como material de apoyo no sólo libros de texto, documentos, ensayos históricos, sino que se deberá ampliar a la prensa, la novela histórica, el cine, tanto documental como de ficción, con tema histórico, los museos, la arquitectura, los monumentos, la música, el folklore. Éstos, bien planeados como parte de una estrategia de aprendizaje, son un magnífico recurso, pero mal empleados funcionan como “ci-

nito”, diversión, entretenimiento que sufre indebidamente al profesor. El uso de estos materiales, sometidos previamente a juicio crítico sobre su validez para el tema que se estudia en clase, permite al alumno acercarse más al ambiente histórico de una época; conocer los vestidos, costumbres, edificios, personajes, música, bailes y lenguaje. Al respecto, Victoria Lerner apunta que lo más importante de estos métodos es que dan a cuenta de una historia distinta, a la cultura escrita o de élites. A través de las novelas captamos cómo vivían grupos marginados, mujeres, niños, bandidos, campesinos, obre-

ros, etc. Sus vivencias cotidianas, valores y conflictos se recrean en forma única, con una intensidad conmovedora. Entender muchas manifestaciones del humano puede servirnos a nuestro propósito de impartir historia, una buena novela de la Revolución nos dice a veces más que varias sesiones de clase.

23. La práctica docente indica que en estas asignaturas es fundamental vincular de manera continua la enseñanza de los contenidos temáticos del curso con las experiencias de los alumnos, en lo que se refiere a investigaciones de fuentes secundarias, que acerquen al joven a las tareas propias del historiador.
24. Poner en contacto a los estudiantes con las fuentes directas permite romper con el tradicional enclaustramiento en las aulas y la asunción por parte del alumno de la tarea de educarse. Para ello, puede recurrirse a visita de archivos, bibliotecas, museos y sitios arqueológicos. Apoyar las asignaturas de Historia Universal es un poco más difícil, pero no así para la historia nacional. La Ciudad de México es rica en museos (...) donde los alumnos pueden recibir visitas guiadas, o bien, realizar un estudio en particular (Gallo, Guzmán y Villatoro, 2001).

Con los elementos anteriores podemos acercarnos con nuestros alumnos, a una visión mucho más completa, rica, humanizada de la problemática del mundo, de nuestro país y de nuestro entorno, para así hacer consciencia de que somos seres históricos y, por lo tanto, tenemos posibilidades de mejorarlo. Recordemos que so-

mos producto de nuestro tiempo, pero que podemos, en la medida de nuestras fuerzas y posibilidades, hacer nuestro mundo cada día más humano, más habitable para todos.

### CONCLUSIONES

En la búsqueda del tipo de historia que sería más conveniente enseñar en el Colegio, creímos pertinente analizar el marco histórico actual, el capitalismo y sus políticas neoliberales, que hasta ahora han permeado a toda la sociedad. Nos hemos acercado también a los puntos básicos de la situación nacional y sus problemas principales.

Con el fin de complementar nuestro marco, vimos los elementos más destacados de la ideología neoliberal, para entender mejor su enfoque de la educación. Junto a estos elementos hemos agregado los antivalores de la delincuencia organizada en nuestro país, de gran importancia, ya que han influido en la visión del mundo de muchos jóvenes.

Con el bagaje mencionado planteamos la importancia de la educación y concretamente de la enseñanza de la historia, para aterrizar finalmente en una serie de puntos en los que proponemos nuestra visión de qué tipo de historia deseamos para el futuro inmediato.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, C. A. (2004). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Ciudad de México: Los libros de Contrahistorias.

---- (2000). "Tesis sobre el itinerario de la historiografía del siglo xx". En *Breves ensayos críticos*. Morelia, Michoacán: Escuela de Historia/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Bauman, Z. (2016). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Ciudad de

México: Tusquets Editores.

Bazán, J. J. y García, T. (coord.). (2001). *Educación Media Superior. Aportes*. Tomo 2. Ciudad de México: CCH/UNAM.

Chesneaux, J. (1985). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Ciudad de México: UNAM.

Consejo Académico del Bachillerato. (1997). *Políticas Académicas para el fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*. Ciudad de México: UNAM.

Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. Ciudad de México: Colmex.

Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Planes y Programas de Estudio 1996*. Ciudad de México: UNAM.

Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar historia*. Ciudad de México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Higgs, J. (2016). *Historia alternativa del siglo xx*. Ciudad de México: Taurus.

Hobsbawm, E. (2013); *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo xx*. Ciudad de México: Crítica.

Lerner, V. (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. Ciudad de México: CISE-Instituto Mora.

Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. España: Siglo Veintiuno Editores.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ciudad de México: Unesco.

Noah, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Ciudad de México: Debate.

Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo in-*



útil. *Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

Osborne, R. (2007). *Civilización. Una historia crítica del mundo occidental*. Barcelona: Crítica.

Sánchez, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Sánchez, A. (1996, abril). "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales". En *Historiagenda*. Ciudad de México: UNAM.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ciudad de México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Ciudad de México: Taurus.

Valdeón, J. (1989). *¿Enseñar historia o enseñar a historiar?* En J. Rodríguez. *Enseñar historia, nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.

Vásquez, A. (2011). "La posmodernidad. Nuevo régimen de Verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos". En *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 29. Euro-Mediterranean University Institute-Universidad Complutense de Madrid. Consultado en línea el 23 de octubre de 2020.

TEACHING AND LEARNING

# HISTORY IN THE CCH:

ARE WE STILL AT THE FOREFRONT?



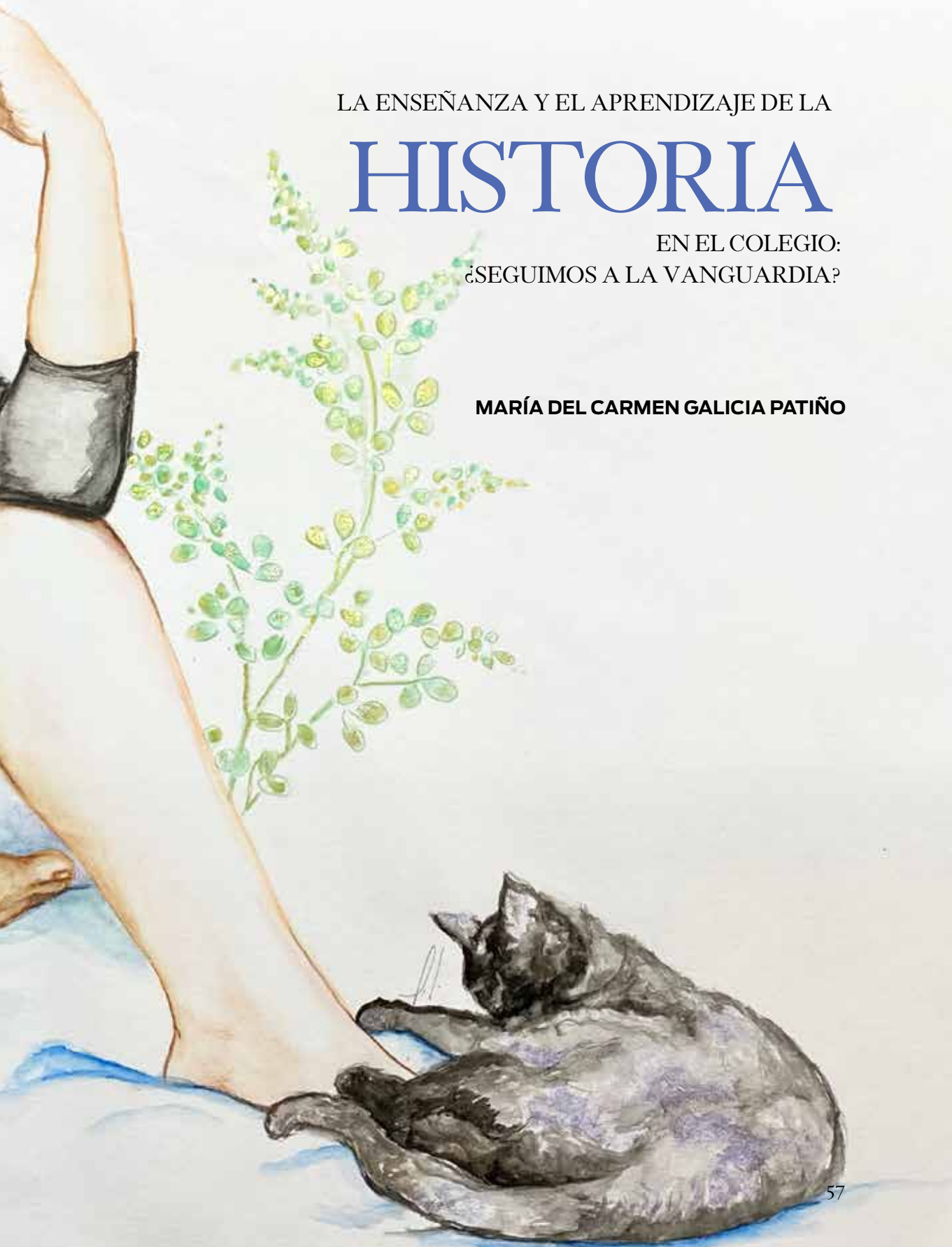


LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA

# HISTORIA

EN EL COLEGIO:  
¿SEGUIMOS A LA VANGUARDIA?

**MARÍA DEL CARMEN GALICIA PATIÑO**



## RESUMEN

En este artículo se desglosa una reflexión sobre la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia construida por sus docentes con el afán de romper con la enseñanza tradicional. En segundo lugar, se destacan algunas de las dificultades que se presentan cuando tratamos de que esta propuesta se convierta en un cúmulo de aprendizajes significativos que le permita a los estudiantes pensar históricamente, en especial, cuando no existe suficiente claridad en el enfoque disciplinario y didáctico del profesor, o cuando no se toma en cuenta la experiencia previa de los alumnos.

**Palabras clave:** enseñanza-aprendizaje de la Historia, enseñanza memorística y enciclopédica, aprender a pensar históricamente, trabajo colegiado, modelo educativo, experiencia docente, método histórico-social, proceso y totalidad, enfoques disciplinario y didáctico, experiencia previa de los estudiantes.

## ABSTRACT

In this article you will find, first of all, a reflection on the teaching and learning proposal of History built by its teachers in an effort to break with traditional teaching. Secondly, we highlight some of the difficulties that arise when we try to make this proposal become an accumulation of significant learning that allows students to think historically, especially when there is not enough clarity in the disciplinary and didactic approach of the teacher, or when the previous experience of the students is not taken into account.

**Keywords:** history teaching-learning, memory and encyclopedic teaching, learn to think historically, collegiate work, educational model, teaching experience, Social-historical- method, process and totality, disciplinary and didactic approaches, previous knowledge of students.

## MARÍA DEL CARMEN GALICIA PATIÑO

Es licenciada en Historia y obtuvo los grados de maestra y doctora en Historia. Ha sido maestra en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) durante más de 45 años, además ha impartido los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México y Teoría de la Historia. Participó en la revisión del Plan de Estudios en 1996 y en las actualizaciones de los programas de Historia que se han realizado de ese año hasta el 2016. Ha formado parte de comisiones dictaminadoras, del Consejo Académico y del Consejo Técnico, así como en diversas comisiones de carácter académico tanto en el Colegio como en el Consejo Académico del Bachillerato (CAB). Obtuvo la cátedra Eduardo Blanquel y ha publicado artículos y libros relacionados con las investigaciones académicas e históricas que ha realizado. Además ha impartido clases de Historia y de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM.

## I ¿POR QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ ENSEÑAR Y APRENDER HISTORIA?

En este artículo me interesa resaltar dos aspectos que son fundamentales en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. El primero está relacionado directamente con la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia que hemos construido a lo largo de todos estos años; el segundo, con lo problemático que resulta para los jóvenes que nuestra propuesta se convierta en un cúmulo de aprendizajes significativos, los cuales les permitan pensar históricamente; pero sobre todo, que el complejo proceso de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, se conviertan en aprendizajes no sólo significativos, sino relevantes.

A lo largo de casi cincuenta años y gracias a las posibilidades de trabajo colegiado que existen en nuestra Institución, los profesores del Colegio han participado en la construcción de una propuesta de enseñanza-aprendizaje, que si bien tiene como punto de partida el Modelo Educativo, se ha nutrido de las experiencias que han resultado de su puesta en práctica; por ello, cuando hablamos de esta propuesta no podemos analizarla como algo estático, sino como algo cambiante, contradictorio y sumamente complejo. La experiencia de los profesores y, por supuesto, la participación activa y constructiva de los alumnos son los elementos fundamentales para diagnosticar los cambios, ajustes y transformaciones necesarias para alcanzar los propósitos de una enseñanza-aprendizaje de la Historia que tiene como principal eje la ruptura con la enseñanza tradicional, memorística y enciclopédica que orienta la educación pública en nuestro país.

Pero esa ruptura no ha sido nada fácil, ya que en ocasiones hemos tenido que empezar por legitimar, aun entre los profesores

de otras disciplinas, el papel que juega la Historia en la formación de los jóvenes bachilleres. Basta recordar que existen algunos colegas que piensan que la enseñanza-aprendizaje de la Historia no es tan importante como la de las ciencias naturales y de las exactas. Hay quienes consideran que los contenidos que se proponen en las diferentes disciplinas de nuestra área son menos complejos que los de las ciencias naturales, las matemáticas y el lenguaje, incluso se llega a pensar que su aprendizaje requiere un menor esfuerzo cognitivo. De igual modo, contribuye al menosprecio el hecho de que en muchas ocasiones la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales no establezca un claro deslinde entre *su complejidad conceptual y académica* y las opciones de carácter ideológico (Carretero y Castorina, 2012, p. 9<sup>1</sup>).

Sobre esta última crítica, hay que reconocer que existe algo de razón, pues no podemos negar que en algunos casos ha habido un uso y abuso de la Historia y las Ciencias Sociales para adoctrinar. Por fortuna no todos los docentes de nuestra área han caído en esta tentación. Sin embargo, las razones expuestas han propiciado que en general no se haya puesto suficiente empeño para impulsar *la investigación educativa y psicológica* sobre la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales.

A pesar de lo anterior, a lo largo de los cincuenta años del Colegio, un número importante de profesores del Área Histórico-Social ha podido comprobar que la puesta en práctica de la propuesta

<sup>1</sup> El libro es parte de un proyecto de investigación que realizaron con la Agencia Nacional de Promoción Científica Tecnológica de Argentina (ANPCYT) y llevaba por título *Procesos de cambio conceptual en el conocimiento social e histórico de niños, adolescentes y jóvenes, aspectos cognitivos y didácticos*. También se apoyaron en el Proyecto de Representación y cambios de conceptos históricos que se relaciona con España. Hubo más apoyos.

de enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, en un marco como el que nos propone el Modelo Educativo del CCH, es algo muy complejo; no sólo porque ha significado la comprensión de ese modelo, sino por una continua actualización tanto en el ámbito de nuestra disciplina como en el de la didáctica y de algunas de las propuestas pedagógicas, así como las de la psicología educativa. Además, las condiciones de trabajo no han sido siempre las más adecuadas para que la mayoría de los docentes puedan poner en práctica un modelo tan ambicioso.

Sin embargo, el ingenio y la creatividad de muchos docentes —y por supuesto también el trabajo colegiado siempre presente, aunque no suficiente— nos ha permitido construir una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia, que, sin traicionar al Modelo Educativo, ha incorporado aportaciones relevantes de la experiencia docente de los profesores. Nadie duda que esta propuesta se compone de fortalezas y debilidades, pero está claro que contaremos con elementos para robustecer el proyecto mientras seamos capaces de investigar, diagnosticar los problemas, mantener un diálogo constante y plural, ejerciendo la crítica y la autocritica sobre nuestra experiencia docente y el papel del Área Histórico-Social.

Durante todos estos años nos hemos formado e integrado al Modelo Educativo en un largo proceso que ha implicado *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, pero, al mismo tiempo, el trabajo colegiado nos ha permitido desarrollar la búsqueda crítica y creativa para cambiar, ajustar y transformar el modelo. Hoy sabemos que aunque hay logros,

nos falta mucho para que el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Colegio sea no sólo significativo, sino relevante para los jóvenes del siglo XXI. La experiencia docente nos ha permitido comprobar que el conocimiento histórico-social es fundamental para que los alumnos comprendan el mundo en que viven y obtengan las herramientas necesarias para transformarlo; también hemos experimentado las grandes dificultades y esfuerzos que implica para los alumnos *aprender a aprender* Historia, es decir, *aprender a aprender* a pensar históricamente porque:



Los profesores del Colegio han participado en la construcción de una propuesta de enseñanza-aprendizaje”.

Dicho conocimiento es de gran complejidad, ya que no sólo proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar, si se comprende en profundidad, explicaciones plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual. (Carretero

y Castorina, 2012, p. 9).

La cita anterior resulta muy ilustrativa, ya que una gran parte de los alumnos que recibimos en primer semestre han estudiado y aprendido a describir y clasificar de manera superficial los acontecimientos, a ordenarlos cronológicamente y memorizado fechas, nombres y datos. Se han formado, en el mejor de los casos, en una Historia *événementielle*; han estudiado una historia fragmentada, difícilmente pueden establecer relaciones entre los diversos acontecimientos de carácter económico, político y social, mucho menos entre el pasado y el presente; por ello, poco o nada de significado tienen para ellos los acontecimientos estudiados. Están acostumbrados a tra-

bajar principalmente con libros de texto programados y que, por lo general, el profesor sigue puntualmente apoyándose en actividades de aprendizaje diseñadas para reforzar la retención memorística y la recuperación de información. Aunque en algunas ocasiones se introducen actividades de investigación o de resolución de problemas, hay muy poco espacio para el análisis, la reflexión y mucho menos para la crítica de las fuentes. Se trata de estudiantes que en la educación básica y media han sido calificados, no evaluados, por lo que al llegar al Colegio tienen grandes dificultades para comprender algunos mecanismos de evaluación, máxime que pocos profesores tienen el cuidado de explicarles de qué se trata.

En resumen, aunque hay alumnos que llegan mejor preparados para una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia como la propuesta en el Colegio, en mayor medida sus aprendizajes no han sido sustentados en el pensamiento crítico y tampoco han tenido el acceso a una enseñanza-aprendizaje de la Historia que les ayude a pensar históricamente y romper con la idea de *acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado* (Carretero y Castorina, 2012, p. 9). En otras palabras, la construcción de sus propias explicaciones e interpretaciones les es ajena, porque no han logrado la densidad conceptual que propicia la investigación, el análisis, la crítica y el contraste de diversas fuentes, la reflexión, por lo que sus niveles de explicación son muy simples, aunque algunos puedan establecer causas y consecuencias, pero aprendidas de memoria y casi siempre provenientes de un libro de texto.



El trabajo colegiado nos ha permitido desarrollar la búsqueda crítica y creativa para cambiar, ajustar y transformar el modelo”.

Sin embargo, muchos de los estudiantes recién llegados no están satisfechos con la manera en que se les ha enseñado la Historia, no están de acuerdo con el carácter memorístico y enciclopédico de la enseñanza tradicional, esta experiencia constituye un punto de partida importante para los profesores, ya que es un elemento clave para propiciar y desarrollar una actitud crítica y abrirles algunas expectativas sobre lo que el Colegio ofrece como propuesta de enseñanza-aprendizaje. Los profesores tenemos el reto de mostrarles que uno de los propósitos de nuestra Institución es romper con la enseñanza tradicional.

La necesidad de conocer la experiencia cultural de nuestros estudiantes con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia requiere de una investigación y estudio que nos ayude a comprender, más allá del conocimiento que tienen sobre la sociedad y la Historia, la manera en que elaboran y procesan ese conocimiento.

## II

Si bien el trabajo colegiado juega un papel importante, la experiencia docente constituye una de las principales fuentes para el análisis y la reflexión crítica que enriquece la propuesta de enseñanza-aprendizaje; por ello, retomo un problema que sin duda constituye una de las claves para la ruptura del modo establecido, que ha preocupado a los profesores de la materia desde que se inició la vida del Colegio. En los primeros veinte años de vida del CCH, estos profesores mostraron un gran interés por la enseñanza-aprendizaje del método histórico-social, mismo que, por la influencia

del marxismo, se redujo a uno solo: el materialismo histórico. A partir de 1996, la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia se enriqueció con la apertura hacia otras corrientes teóricas de la misma, como la escuela de los Annales y el historicismo, que si bien estuvieron presentes durante los primeros años, su influencia no era muy clara en los programas de estudio institucionales como operativos. Esta es una problemática que amerita ser investigada y analizada de manera crítica y autocrítica, porque podría enriquecer el enfoque disciplinario y las propuestas.

En la actualidad, como puede comprobarse en los propósitos de los programas de estudio posteriores a 1996, se insiste en la necesidad de fomentar entre los estudiantes las habilidades y destrezas necesarias para que puedan realizar una interpretación crítica o reflexiva del acontecer histórico, pero no como

una historia *événementielle*, sino tomando como base dos conceptos o nociones sobre las que existe un gran consenso entre los profesores: *proceso* y *totalidad*. En los mencionados propósitos se puede apreciar, en ocasiones de manera implícita y en otras explícita, que se trata de que los alumnos puedan pensar históricamente, de manera que logren establecer la relación entre el pasado y el presente, así como la identificación, análisis y comprensión de los grandes problemas sociales, económicos y políticos del mundo actual y, por supuesto, del país.

Sin embargo, es necesario aclarar que aunque todos están de acuerdo en el estudio de *procesos históricos*, no siempre ha existido suficiente claridad al respecto, como ocurre con el concepto de *totalidad* y *proceso* que se han propuesto en diferentes momentos de la Historia del Colegio y que se incluyen en los cuadros 1 y 2.



La experiencia docente constituye una de las principales fuentes para el análisis y la reflexión crítica que enriquece la propuesta de enseñanza-aprendizaje”.



Ice Cream & Sex-eat

<b>CUADRO 1</b>	
<b>Cuadro comparativo de la definición del concepto de “totalidad”</b>	
<b>Documento del TRED del 2002</b>	
[...] entendemos por totalidad la explicación de la realidad histórica social del ser humano, como el conjunto integrado de acontecimientos, fenómenos o factores de carácter económico, político, social y cultural que se interrelacionan, combinan e interactúan de manera compleja en un tiempo y espacio determinados. En suma, se refiere a la interpretación de la realidad concreta entendida como la unidad de lo diverso (CCH, 2002, p. 36) <sup>2</sup> .	
<b>Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2003</b>	<b>Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2013-2016</b>
“Entendemos por totalidad la articulación de los fenómenos económicos, políticos, sociales, de mentalidad y culturales que nos presenta la unidad de lo diverso en permanente contradicción, donde las partes no son una simple suma, sino un conjunto de interrelaciones” (CCH, 2003, p. 5).	La totalidad “permite construir una interpretación histórica en la que se articulan los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales, que nos presentan la unidad de lo diverso en permanente contradicción” (CCH, 2016, p. 8).

<sup>2</sup> Material para el Taller de Recuperación de la Experiencia Docente (TRED), del 1 al 5 de abril del 2002. Organizado por la Dirección General por medio de la Secretaría Académica General. Impartidores y elaboradores de documentos para el curso: Román Arturo Sánchez, Elvira López, Juan de Dios García Rivera, Ana Isabel Cano, Jesús Antonio García, Ana Francisca Ortiz Ángulo, María de Lourdes Pirod, Dolores Hernández, Ricardo Martínez, Carlos Ortega, Arturo Delgado, Ricardo Antonio Reyes, Oscar Mendoza, Araceli Llaguno, Raúl Fidel Rocha, Lauro Haggeo, Carlos Hernández, Susana Huerta, Sofía Marcela Jacques, Francisco Marcelino, Humberto Ruiz Ocampo, Sergio Valencia, María del Carmen Galicia, Rosalina Bautista, Jaime Flores Suaste, Judith González, Gloria Villegas Moreno, Carmen Villatoro, José de Jesús Bazán Levy; secretarios técnicos: Bernardino Gutiérrez y Carlos Esquivel Pineda. Este documento es muy interesante y representativo de lo que pensaban muchos profesores en el 2002, no sólo por los archivos que lo integran, sino porque fueron analizados en los diferentes planteles por muchos profesores que participaron en el curso. En este TRED se analizaron propuestas que fueron publicadas en el 2003.



Óleo 3d

<b>CUADRO 2</b>	
<b>Cuadro comparativo de la definición del concepto de “proceso”</b>	
<b>Documento del TRED del 2002</b>	
[Entendemos por proceso histórico] un conocimiento de la realidad social entendida como una totalidad en movimiento. Es decir, son las etapas o fases o períodos sucesivos por los que atraviesa el conjunto de fenómenos articulados de la realidad social, los que experimentan una serie de cambios acumulativos hasta llegar a transformaciones profundas que generan situaciones históricas cualitativamente diferenciadas que permiten distinguir unas etapas de otras. (CCH, 2002, p. 36).	
<b>Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2003</b>	<b>Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del 2013-2016</b>
“En esta propuesta educativa se entiende por proceso, el conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempos y espacios determinados” (CCH, 2003, p. 5).	[Se entiende por proceso] al conjunto de acontecimientos que caracterizan la dinámica y transformaciones de una sociedad en devenir histórico, que se interrelacionan e interactúan de manera compleja en tiempo y espacios determinados. La historia es un continuo fluir de procesos con duraciones y ritmos distintos, y su estudio requiere de un principio organizador que los haga inteligibles, por lo que se propone como eje... el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo (CCH, 2016, p. 8).

Considerando lo anterior, es necesaria una discusión más profunda sobre los conceptos que se consideran fundamentales para el enfoque disciplinario o los enfoques disciplinarios que orientan la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el Colegio. Este es uno de los retos que ya no pueden posponerse, puesto que, aunque existe un gran consenso en cuanto a que la enseñanza de la Historia, como *proceso* requiere de un sustento, un andamiaje teórico que permita el análisis y la comprensión de la cambiante y contradictoria realidad social, vale la pena recordar que los conceptos y nociones:

[...] tienen un carácter de hipótesis de trabajo explicativo sobre las diferentes conformaciones de las sociedades

humanas en el tiempo o son generalizaciones imprescindibles y continuamente utilizadas... el pasado es el que proporciona a nuestros conceptos contenido específico o concreto. Pero sobre todo, no hay que olvidar que esos conceptos *deben ser básicos, esenciales, necesarios y pertinentes* para un alumno de bachillerato, lo que significa que son un criterio fundamental para la selección de contenidos. (CCH, 2002, p. 36).

El análisis y la reflexión sobre el enfoque disciplinario o los enfoques disciplinarios que orientan al área y a sus profesores no debe perder de vista el enfoque didáctico mediante el que se pondría en juego en el aula nuestra propuesta teórica para el aná-



lisis, la reflexión, la explicación y la comprensión de los procesos históricos que integran nuestros programas.

### III

A continuación, incluyo un ejemplo de lo contradictorio que resulta para los estudiantes el que no estén muy claros nuestros enfoques disciplinario y didáctico, sobre todo que no se tome en cuenta la experiencia previa de los estudiantes. Me refiero al hecho de que en la primera unidad del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea se incluya una unidad introductoria de carácter teórico, la cual no toma en cuenta lo que los aprendizajes planteados representan para los alumnos recién ingresados a nuestra Institución.

El Colegio recibe en el primer semestre a alumnos que, como ya se mencionó, se han formado en un sistema de enseñanza tradicional. Cualquier profesor puede instrumentar un diagnóstico inicial para conocer y reflexionar sobre la actitud de rechazo a la enseñanza memorística y enciclopédica que han recibido, aunque no siempre existe entre los docentes un interés por conocer las experiencias y lo que los estudiantes piensan de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la que se han formado.

El hecho es que, al no reconocer el contexto cultural en que se han formado estos jóvenes, no siempre somos conscientes del choque que se produce entre esa experiencia y la complejidad de la cultura académica que transmite nuestra disciplina y, por supuesto, el enfoque teórico en el que se sustenta nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Tan es así, que en el afán de proporcionarles un sustento teórico desde el marxismo, Annales o el historicismo, para que puedan analizar y

comprender el pasado y relacionarlo con el presente, nuestros programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea han incluido casi siempre esa primera unidad que empezó por ser una Introducción a la Historia y se convirtió en una especie de mini curso de Teoría de la Historia.

En esta unidad se introduce al alumno en algunas categorías y conceptos de carácter teórico, además se incluye una revisión historiográfica de diferentes corrientes teóricas, lo que resulta todavía más absurdo. Habría que preguntar a los profesores que insisten en esta propuesta: ¿Qué significado tiene para los estudiantes recién llegados un recuento historiográfico? ¿Qué aprendizajes significativos pueden lograr al memorizar las características del providencialismo, del positivismo, del materialismo histórico o de la escuela de los Annales?

Tendríamos que preguntarnos seriamente: ¿de qué sirve a un alumno como el que hemos descrito iniciar con conceptos complejos como totalidad, proceso histórico, tiempo, espacio, entre otros? ¿No sería mejor introducirlo en nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia ejemplificando, a través del análisis, la crítica y la reflexión de un proceso histórico concreto el enfoque disciplinario con el que se orientara el curso? ¿Será útil el diseño de una serie de actividades de aprendizaje para que los alumnos analicen, investiguen, critiquen las fuentes y reflexionen desde la perspectiva del materialismo histórico o del historicismo sobre la crisis del feudalismo y el surgimiento del capitalismo o del mundo moderno? Así los alumnos podrían constatar y comprender que los profesores del Colegio realmente están rompiendo con el enciclopedismo y con la enseñanza tradicional de la Historia; incluso se podría proponer una contrastación entre la manera que este

proceso histórico es estudiado desde dos enfoques diferentes.

Por supuesto, las actividades de aprendizaje con las que se iniciaría al alumno tendrían que sentar las bases del arduo camino que significa *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Tendrían que empezar a dotarlo de las herramientas necesarias para que pueda construir, a partir del análisis de diferentes tipos de fuentes históricas, su propia interpretación de los procesos estudiados, pero con un análisis del proceso histórico concreto, en este ejemplo, el feudalismo. También habría que introducir al alumno en la reflexión no sólo del qué o cómo estudiar el feudalismo, sino para qué. No debemos olvidar que la relevancia de los aprendizajes de nuestra disciplina estriba en que nuestros alumnos investiguen, analicen, sean críticos con las fuentes, reflexionen y puedan explicar en forma oral y escrita los procesos estudiados, pero, sobre todo, que comprendan la relación entre el pasado y el presente. ¿Acaso no sería mejor introducir al estudiante en un ejemplo de enseñanza-aprendizaje acorde con el Modelo del Colegio y mostrarle por qué, cómo y para qué se estudia Historia en esta institución?

Lo anterior no significa que se esté renunciando a la Historia como ciencia, ni a la formación teórica de nuestros estudiantes; sólo se destaca el hecho de que esa formación no se logra con un mini curso de Teoría de la Historia. Los alumnos tienen que recorrer un largo camino para formarse teóricamente —tres años y seis semestres—, por lo que una de las tareas de los profesores es propiciar en el aula las condiciones para que la reflexión teórica vaya madurando. El camino que implica *aprender a aprender* a pensar históricamente, *aprender a hacer* y *aprender a ser*, es un proceso en el que los estudiantes constru-

yen sus aprendizajes, sus interpretaciones y explicaciones, de tal forma que estos aprendizajes se tornen significativos. De este modo los conceptos cobrarán poco a poco un sentido diferente del que se logra cuando sólo se aprende memorísticamente, porque al hacer suyos los conceptos tendrán la posibilidad de aplicarlos posteriormente. Cuando sólo se repiten definiciones que no significan nada, no hay posibilidad de que se integren a la cultura del joven estudiante, no hay posibilidad de que los aplique en el análisis del contexto en que vive. No olvidemos que *aprender a aprender* es un concepto multidimensional que:

[...] incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y que propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, [y asumir] la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo. (CCH, 2013, p. 14).

Comprender este concepto es la tarea primordial de los profesores y alumnos del Colegio, así como que tengamos presente que es uno de los elementos clave para poner en práctica nuestro Modelo Educativo. La pregunta que no podemos soslayar y que resume la inquietud expresada en las líneas anteriores: ¿Cómo lograr que hoy en día el concepto de Historia, la propuesta de enseñanza-aprendizaje del Colegio forme parte del pensamiento de nuestros alumnos y se convierta en un *poderoso instrumento y herramienta de conocimiento que no sea un mero adorno retórico para pasar el examen*?<sup>3</sup> La respuesta es compleja y requie-

<sup>3</sup> Las cursivas que se incluyen en esta interrogante se apoyan en lo que propone Ángel Ignacio Pérez Gómez, en su

re una mayor reflexión, pero en principio se puede señalar que:

Las herramientas conceptuales como cualesquiera otras sólo pueden ser plenamente comprendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado... Los instrumentos conceptuales y la forma de utilizarlos, para analizar y transformar la realidad, reflejan la sabiduría acumulada por la comunidad. Por tanto, no es posible manejarlos apropiadamente sin comprender la cultura en la que se han creado y usan. (Pérez Gómez, 2013, pp. 109-110).<sup>4</sup>

En las escuelas de hoy en día, y por desgracia en el Colegio también, es muy común que los alumnos se enfrenten:

A los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente teórico, no práctico, y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención. (Pérez Gómez, 2013, pp. 109-110).

En conclusión, es importante destacar que no se propone que se dejen del lado los conceptos, sino que se enseñen de otra forma. No olvidemos que las herramientas

conceptuales son para analizar, criticar y reflexionar sobre las diversas fuentes históricas, pero deben enseñarse aplicándose, lo que no significa que los conceptos y categorías no se recuperen como aprendizajes significativos. El ejemplo relativo a la primera unidad de los programas de HUMC I es sólo uno de tantos, pero nos muestra algunas de las contradicciones que existen entre nuestra concepción teórica de la Historia y la que traen consigo nuestros alumnos cuando llegan al Colegio, aunque

también muestra las contradicciones entre los enfoques disciplinario y didáctico que aparece en los programas, pero sobre todo en el hecho de que no estamos siendo sensibles al contexto educativo y cultural del que proceden y en el que se desarrollan nuestros jóvenes estudiantes.

Hoy en día y después de lo que hemos vivido, primero con los conflictos internos de la Universidad y después con la pandemia, con la crisis económica, cabría preguntarnos: ¿podemos regresar a nuestro salón de clase a revisar cualquiera de las unidades del

programa cómo si nada hubiera pasado?, ¿podemos hacer a un lado el contexto en que la sociedad ha vivido en los últimos meses?

No cabe duda que en estos nuevos tiempos al Colegio le espera una ardua tarea: investigar, investigar y seguir investigando sobre estos problemas y construir propuestas innovadoras que no pierdan de vista el carácter científico y humanístico, y que respondan a las necesidades de los jóvenes estudiantes mexicanos y a la sociedad en general.

Es necesario investigar los diversos temas relativos a los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos sobre la sociedad,



Los alumnos tienen que recorrer un largo camino para formarse teóricamente”.

texto “Enseñanza para la comprensión”, que aparece en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2013).

<sup>4</sup> Este autor nos dice que el aprendizaje significativo y relevante de los conceptos está íntimamente relacionado con su utilización y uso adecuado como instrumentos de análisis y toma de decisiones en el contexto de una comunidad.

la Historia y otros problemas, reflexiones sobre los procesos que se requieren para que los alumnos expliquen y comprendan los procesos históricos, la forma en que se apropian de los diferentes conceptos y categorías histórico-sociales; el papel de la Historia en la formación de los estudiantes:

[...] la relación entre el conocimiento social escolar y la construcción de identidades, sean nacionales o culturales, la función moral que se le asigna a menudo a las “historias” impartidas en la escuela, la legitimación que proveen esas “historias” en relación con determinadas posiciones sociales en la actualidad, etc. (Carretero y Castorina, 2012, p. 9).

La propuesta de enseñanza-aprendizaje del Colegio, al propiciar que el alumno *aprenda a aprender*, a pensar históricamente, constituye una propuesta crítica y de vanguardia, no sólo porque cuestiona profundamente lo que ocurre en sistemas educativos como el de nuestro país, sino porque pone ante los docentes del Colegio la “tensión entre dos tipos de lógica que han estado presentes en la enseñanza de la Historia desde que se integraron los Estados-Nación: la influencia de las ideas ilustradas y la emotividad identitaria del Romanticismo” (Carretero y Castorina, 2012, p. 9)<sup>5</sup>. Esta tensión constituye un llamado a los profesores de Historia y Ciencias Sociales del Colegio a debatir y a dialogar de manera colegiada, sobre el papel de nuestras disciplinas en la formación de los jóvenes y en el análisis, la crítica y la re-

<sup>5</sup> Este tema ha sido tratado por Carretero, en trabajos como el de “Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes” (2007) así como en Carretero, Rosa y González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (2006).



Óleo 3d

flexión frente al relato oficial del Estado-nación y sobre los problemas económicos y sociales del mundo en que vivimos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. (2007). “Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes”. En J. F. Deher, A. Navarro, y T. C. Sautu, *Construcción de identidades en sociedades pluralistas*. Buenos Aires: Lumiere.

Carretero, M. y Castorina, J. (2012). *Desarrollo y educación. Los inicios del conocimiento*. (p. 9). Buenos Aires: Paidós-SAICF.

-----, González, M. y Rosa, A. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

CCH. (2002). (p. 36). Ciudad de México: CCH/UNAM.

----- (2003). (p. 5). Ciudad de México: CCH/UNAM.

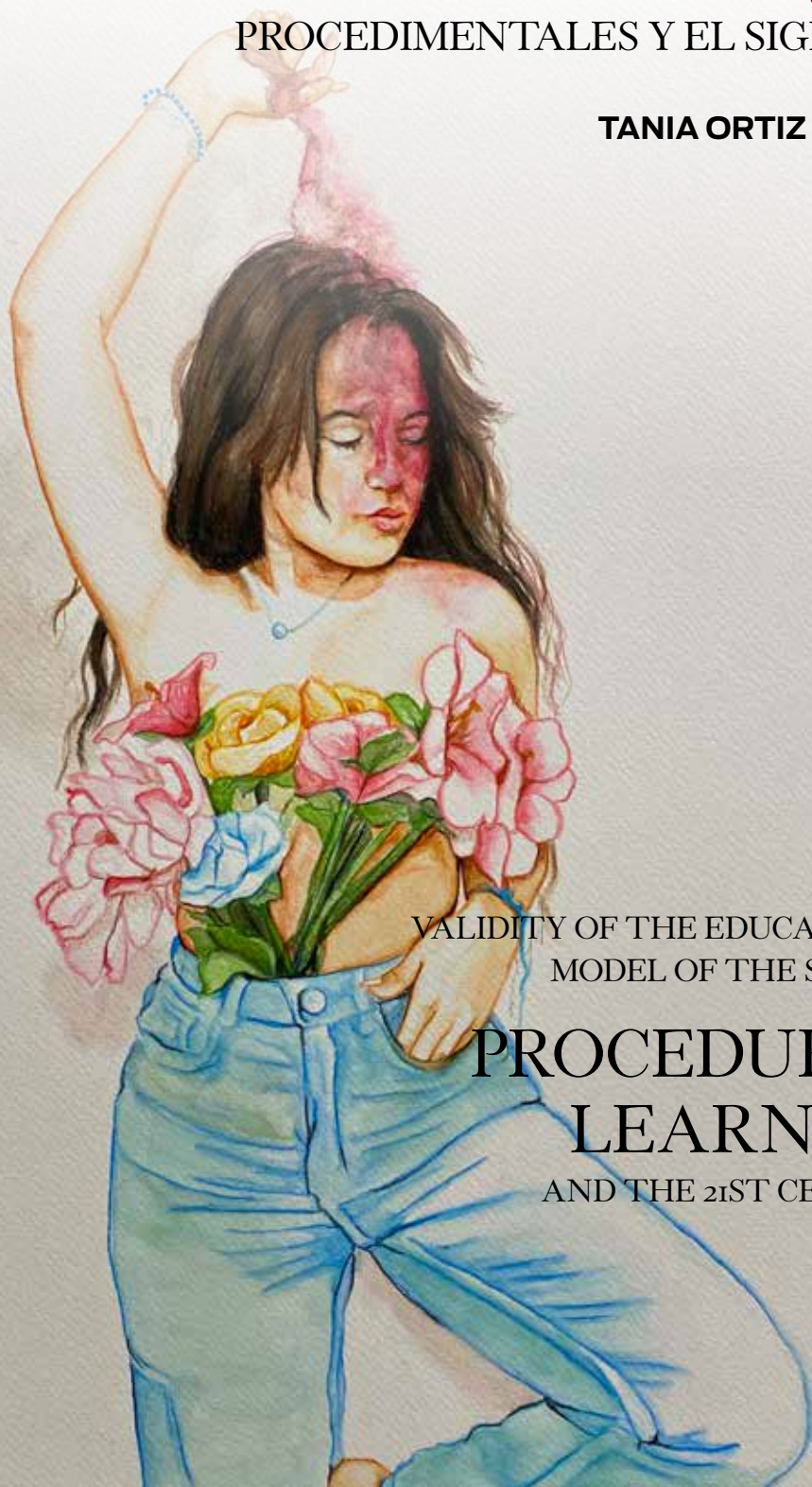
----- (2013, mayo). (p. 14). Ciudad de México: CCH/UNAM.

----- (2016). (p. 8). Ciudad de México: CCH/UNAM.

Pérez Gómez, Á. (2013). “Enseñanza para la comprensión”. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 109-110). Madrid: Morata, S. L.

VIGENCIA DEL MODELO EDUCATIVO  
DEL COLEGIO:  
**LOS APRENDIZAJES**  
PROCEDIMENTALES Y EL SIGLO XXI

**TANIA ORTIZ GALICIA**



VALIDITY OF THE EDUCATIONAL  
MODEL OF THE SCHOOL:

**PROCEDURAL  
LEARNING**  
AND THE 21ST CENTURY

## RESUMEN

En el presente artículo se discute la importancia que tienen los aprendizajes procedimentales en la propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades, modelo sustentado en los principios fundamentales de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. En este sentido, se plantea cómo los aprendizajes procedimentales persisten en el discurso que enmarca los Programas de Estudio de Historia Universal y de Historia de México, pero se evaporan al momento de aterrizar en las cartas descriptivas esa concepción educativa. Finalmente, se reflexiona en torno a la vigencia y pertinencia del Modelo Educativo del Colegio y de los aprendizajes procedimentales en el contexto del siglo XXI.

**Palabras clave:** aprendizajes procedimentales, programa de historia de México, programa de historia universal, enseñanza de la historia, aprendizaje de la historia, Modelo Educativo del CCH, pensamiento histórico, *Gaceta Amarilla*.

## ABSTRACT

This paper discusses the importance that skills have in the Colegio de Ciencias y Humanidades and its proposal sustained in the educative principles on learning to learn, learning to do, and learning to be. In this sense, it is argued that working skills persist in the discourses that frame Universal and Mexican History Programs, but disappear when they land in the descriptive charts. Finally, it is discussed the validity and relevance of CCH's Educative Model and skills learning in the frame of XXIst Century.

**Keywords:** working skills, mexican history programme, universal history programme, teaching history, learning history, CCH's Educative Model, historical thinking, *Gaceta Amarilla*.

## TANIA ORTIZ GALICIA

Licenciada y maestra en Historia por la UNAM. Profesora del plantel Vallejo del CCH y de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. Ha participado en seminarios sobre enseñanza en el plantel Vallejo, así como también sobre Teoría de la Historia e Historiografía del Instituto de Investigaciones Históricas (IHH) y de la Dirección de Estudios Históricos (DEH) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Ha publicado diversos artículos en obras editadas por la UNAM, la Université Sorbonne, la Universidad de Salamanca, La Real Academia de Bellas Artes de San Fernando de Madrid y la Editorial Siglo XXI.

Es por todos sabido que en el documento señero del Colegio de Ciencias y Humanidades, la conocida *Gaceta Amarilla* de 1971, se establecían las bases teóricas, metodológicas y operativas de un amplio proyecto que llevaba en sí mismo una nueva concepción de lo que debía ser la Universidad y sus formas de producción y distribución del conocimiento. Como parte de ese ambicioso proyecto, se sustentaba la creación de unidades de bachillerato que, acordes a las demandas del mundo moderno (el de principios de la década de los setenta), planteaban tanto la posibilidad de satisfacer el incremento de la demanda de acceso a la Educación Media Superior, como, y de manera significativa, una visión de vanguardia en la educación en México.

En el “Proyecto de creación” se delinean los fundamentos de la propuesta educativa del Colegio, la cual parte de la necesidad de dotar a los estudiantes de las herramientas para incorporarse a un mundo en el que las fronteras disciplinares son cada vez menos claras. El énfasis se pone en la adquisición de una “educación básica que les permitiría aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas”, la cual consistía esencialmente en enseñar aquellas disciplinas que se consideraban fundamentales a saber, “el método científico-experimental, el método histórico-social, las matemáticas y el español” (CCH, 1 de febrero, 1971).

Así, y sobre la base de la idea de “combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo”, la propuesta de enseñanza-aprendizaje fundadora del Colegio hacía énfasis en la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades que permitieran a los estudiantes enfrentarse de manera exitosa tanto a la vida laboral como universitaria:

Se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé [sic] una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. (CCH, 1971a).

Esta propuesta cristalizaría en la posterior enunciación de los grandes principios rectores del Modelo Educativo del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, propuesta que, a diferencia de los enfoques tradicionales, ponía el acento en el carácter formativo, más que informativo, de la educación. Y dar prioridad al carácter formativo implica, necesariamente, concentrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos metacognitivo y procedimental, esto sin renunciar a aquellos elementos que sirven de materia prima a cada una de las asignaturas para potenciar el ejercicio reflexivo: los contenidos vinculados específicamente a la disciplina.

¿Era esto lo que tenían en mente Pablo González Casanova y el conjunto de intelectuales que contribuyeron a la construcción de una propuesta que no sólo en su momento, sino que incluso hoy en día, sigue significando una ruptura con formas tradicionales de enseñanza que se niegan a desaparecer? ¿Fue esto lo que llevaron a la práctica esas primeras generaciones de entusiastas y entregados docentes que formaron la primera línea de batalla de la propuesta de González Casanova? ¿Es esto lo que hoy en día, tanto los docentes como las propuestas institucionales, se afanan en reforzar?

Las respuestas a estas preguntas ameritarían cada una de ellas un artículo, y este no es el espacio para ello. Sin embargo, todas ellas se vinculan de una u otra manera con la reflexión que me propongo en este artículo, a saber, cuál es la importancia de los aprendizajes procedimentales en el marco del Modelo Educativo y de qué manera se han plasmado en la actualidad en el Colegio.

### LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE HISTORIA<sup>1</sup>

Los programas de las materias de Historia del Colegio, tanto el de Universal como el de México, plantean que estas asignaturas del Colegio deben enfatizar el desarrollo de aprendizajes vinculados a la propuesta sustantiva del Modelo Educativo: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. En el Programa de Historia Universal, por ejemplo, se destaca que el alumno:

Desempeñará un papel activo en su proceso formativo, con la finalidad de adquirir información histórica y explicar los procesos que la constituyen, desarrollar procedimientos que lo habiliten en la indagación histórica de manera sistemática, asumir y sustentar actitudes y valores propios de la disciplina. (CCH, 2016, p. 9).

Como puede verse, este programa esboza en su parte introductoria una visión en la que los objetos de aprendizaje son varia-

dos y abarcan la gama de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. En otro apartado, el programa señala que “la comprensión de los procesos históricos, a través del análisis, la reflexión y la síntesis, requiere del manejo de un conjunto de conceptos y habilidades fundamentales”, destacando la importancia de trascender el ámbito meramente informativo, por lo cual estos conceptos y habilidades, señala, estarán “presentes en los contenidos temáticos y en los aprendizajes de ambos programas” (CCH, 2016, p. 9).

Por su parte, el Programa de Historia de México recupera este carácter múltiple de los objetos de aprendizaje y desplaza, como en el Programa de Universal, el componente informativo o conceptual, y otorga el papel protagónico al ámbito hermenéutico, procedimental y actitudinal. Plantea, así, un enfoque que permita:

[...] al estudiante una recuperación *problematizadora, crítica e integral* del devenir histórico de nuestro país, de manera que pueda construir nuevas explicaciones sobre los diversos procesos que se estudian,

formarse una identidad abierta a la pluralidad y desarrollar una conciencia histórica que le permita actuar en el presente. (CCH, 2016, pp. 7-8).

La adquisición de estos conocimientos y habilidades implica el desarrollo de una forma de pensamiento particular, el pensamiento histórico, pero, contrario a lo que podría suponerse desde una perspectiva tradicional, esto es algo mucho más complejo que simplemente mirar al pasado y acumular datos sobre él. Pensar históricamente implica tener las herramientas



En el ‘Proyecto de creación’ se delinean los fundamentos de la propuesta educativa del Colegio”.

<sup>1</sup> En el presente trabajo omitiremos el Programa Institucional de Teoría de la Historia I y II debido a que no se trata de una asignatura obligatoria sino optativa para el esquema preferencial de Historia.



teóricas y procedimentales que permitan interrogarlo desde el presente y comprenderlo a partir de sus propios referentes. Como ya ha postulado ampliamente Sam Wineburg, el pensamiento histórico no es un acto que se dé de manera natural o intuitiva; hay que adquirir las herramientas necesarias para ello.

El pensamiento histórico nos requiere reconciliar dos posiciones contradictorias: primero, que nuestros modos establecidos de pensar son una herencia o patrimonio cultural de la cual no nos podemos desprender; segundo, que si no hacemos intentos por desprendernos de ellos, estamos condenados a un monótono presentismo que lee el presente en el pasado. (Wineburg, 1999, p. 493).

Ejercitar a los estudiantes en el pensamiento histórico es, por lo tanto, algo que trasciende la adquisición de conocimientos de corte conceptual o fáctico. Se trata pues de transformar de manera profunda la forma en que pensamos. Es un *saber hacer* y una *actitud* que permiten recuperar, problematizar, analizar, criticar, valorar, explicar, expresar, de manera que el pasado cobre una dimensión significativa. Dicho lo anterior, ¿cómo se refleja todo esto en los programas del Colegio?

#### **DEL DICHO AL HECHO...**

Como ya se señaló en la primera parte de este trabajo, la propuesta educativa del Colegio enfatiza un aprendizaje de componentes de orden procedimental que implican un “saber hacer”, que fortalecen el logro de la autonomía y autoregulación del y en el proceso de aprendizaje. Esto significa que los estudiantes del Colegio, a diferencia de otras propuestas educativas,

no sólo *aprenden historia*, sino que deberían aprender *cómo hacer historia* de manera autónoma y regulada. En la Presentación del Programa de Historia de México se plantea al respecto que:

El aprender a hacer, requiere en historia del desarrollo de ciertas habilidades intelectuales, tales como la problematización, el razonamiento crítico, la investigación, el análisis, la síntesis, la reflexión, la interpretación y la explicación; y de habilidades cognitivas como el desarrollo de un pensamiento abstracto–conceptual, de comprensión, identificación, descripción, ubicación espacio–temporal, búsqueda, selección y organización de información, comprensión lectora, comunicación oral y escrita. (CCH, 2016, pp. 7-8).

Una afirmación de esta naturaleza nos lleva necesariamente a pensar que esta propuesta considera, como parte de los aprendizajes, el “desarrollo” de las habilidades enunciadas, hecho que debería verse reflejado en la carta descriptiva del Programa. Si miramos la Presentación del Programa de Historia Universal, esta sospecha se ve confirmada pues en el enfoque disciplinario se señala que:

Para ser consecuentes con la concepción teórica y disciplinaria de la materia es importante señalar que la comprensión de los procesos históricos, a través del análisis, la reflexión y la síntesis, requiere del manejo de un conjunto de conceptos y habilidades fundamentales, presentes en los contenidos temáticos y en los aprendizajes de ambos programas. (CCH, 2016, p. 9).

Sin embargo, cuando uno se acerca a las cartas descriptivas de cada una de estas asignaturas, se hace evidente que no sólo no consideran este tipo de aprendizajes

en su complejidad, sino que más allá, ni siquiera son contemplados como parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, en la Unidad I del programa de Historia de México I, se plantean cuatro aprendizajes, cada uno de ellos definido por un contenido temático diferente. El primer aprendizaje señala que el alumno:

Identifica las principales culturas que poblaron el actual territorio nacional, utilizando como referentes de ubicación las áreas culturales: Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica, para comprender la diversidad cultural que constituyó esta civilización originaria. (p. 12).

De este aprendizaje podríamos derivar que el componente procedimental está implícito en el mismo, enunciado en el *cómo se va a lograr el aprendizaje*, utilizando referentes de ubicación conceptual, en este caso las categorías de Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica. Pero, ¿en qué consiste ese aprendizaje procedimental concretamente? ¿En el aprendizaje de cómo se deben usar categorías de este tipo en el análisis histórico? ¿En aprender a ubicarse espacialmente a través del uso de categorías? ¿En aprender a construir categorías de análisis?

Si para apoyarse en la comprensión uno mira las “estrategias sugeridas”, el panorama no se aclara, pues las que están planteadas para los alumnos se concentran en la recuperación informativa (investigación de límites, características geográficas y culturales de las tres áreas); reproducción o vaciado de información (*diseño* de un mapa en el que se ubiquen las áreas culturales,

sus características y principales culturas); reiteración del componente informativo (*analizan* lo que ellos mismos hicieron en los puntos 1 y 2); producción (elaborar una conclusión donde repiten lo que hicieron en los puntos 1, 2 y 3, a saber, la información recuperada).

Tras el trabajo de este aprendizaje en los términos planteados por el programa, lo que en el mejor de los casos habrán “aprendido” los alumnos son las características de cada una de las áreas culturales, es decir, el componente conceptual del aprendizaje. Pero, ¿cuáles fueron los parámetros o criterios establecidos para la investigación que se propone? ¿cuáles los de la valoración o crítica de las fuentes consultadas? ¿cuáles fueron los criterios para diseñar el mapa? ¿cuál era el objetivo o meta planteado al “analizar” la información? ¿qué problema estaban tratando de resolver con la información recuperada y en análisis de la misma? ¿qué estaban tratando de explicar? En fin, ¿qué aprendió a *hacer* el alumno más allá de repetir los vicios tradicionales que se arrastran

desde la educación primaria, el “corta y pega” de internet y la repetición irreflexiva y de corto plazo de información?

Podríamos hacer el mismo ejercicio eligiendo al azar alguno de los aprendizajes del Programa de Historia Universal, pero el resultado sería exactamente el mismo: los aprendizajes se concentran en el componente conceptual o informativo, a pesar de que hay una declaración explícita de que los aprendizajes procedimentales y actitudinales estarán presentes en la carta descriptiva, esta promesa no aterriza en la realidad.



Ejercitar a los estudiantes en el pensamiento histórico es, por lo tanto, algo que trasciende la adquisición de conocimientos de corte conceptual o fáctico”.



Si bien es cierto que uno “aprende a hacer haciendo”, no podemos *aprender a hacer* si no tenemos referentes o guías que nos tracen una propuesta del camino a seguir y del destino que nos espera. Afirmar que en los cursos de Historia del Colegio se desarrollarán habilidades propias de la historia, como se afirma en las presentaciones de los programas, implica forzosamente constituir esos aprendizajes de corte procedimental en objetos de aprendizaje. Y esto no sucede en los programas del Colegio. Así, contrariamente a lo planteado en la propuesta fundacional del Colegio, por su Modelo Educativo y por los propios programas en su parte introductoria, los Programas de Historia Universal e Historia de México en la práctica se concentran en el componente conceptual o informativo, en la adquisición de los “contenidos temáticos”, los cuales son los que definen la construcción de “aprendizajes” y las llamadas “estrategias” de la carta descriptiva.

### ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LOS APRENDIZAJES PROCEDIMENTALES?

En un diagnóstico de actitudes realizado a cinco grupos de Historia de México del turno vespertino del plantel Vallejo, frente a la pregunta: “¿cuál ha sido la principal fuente de información en tus clases de Historia?”, de 193, 83 respondieron que la “explicación del profesor”; 66 el “libro de texto”; 16 apuntaron a los “documentales” y ocho señalaron que “películas”. Sólo 20 alumnos señalaron la opción “Otra” (Ortiz Galicia, 2019)<sup>2</sup>. Tomando en cuenta

<sup>2</sup> Este instrumento fue elaborado por mí para ser aplicado a principios del semestre 2020-1 en los grupos a mi cargo de Historia de México que iniciaban el tercer semestre. Como en todo instrumento en construcción, una vez aplicado se hicieron evidentes algunos sesgos en las preguntas que deben ser corregidos para que arroje información más acertada. Sin embargo, creo que es un principio para empezar a reflexionar en torno a las prácticas que como docentes tenemos en el salón de clase y el efecto que eso genera en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

el sesgo que lleva en sí mismo el instrumento, no podemos extraer conclusiones directas de él. Sin embargo, creo que deben generar necesariamente interrogantes y permitir abrir líneas de indagación en torno a la forma en que los estudiantes del Colegio están aprendiendo Historia en un bachillerato, que desde sus inicios se planteó como “de fuentes” y cuya meta era que el estudiante desarrollara habilidades que le permitieran *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

Si partimos de que, como hemos insistido a lo largo de este trabajo, el Colegio plantea como parte de los contenidos del aprendizaje aquéllos que se vinculan con el “saber hacer”, éstos deberían formar parte de las cartas descriptivas del Colegio, pues son parte de la formación integral de los estudiantes que plantea el Colegio. En este sentido, “un contenido procedimental –que incluye, entre otras, las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos– es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo” (Zabala, 2009, p. 8).

En el caso particular de la Historia, ese “saber hacer” está necesariamente vinculado al desarrollo de las habilidades y destrezas que permiten al estudiante lograr la construcción rigurosa de explicaciones propias de los diversos procesos históricos a los que se enfrenta. Construir una explicación de orden histórico significa, se le vea como se le vea, la construcción de conocimiento histórico, y este proceso implica el manejo de una serie de habilidades de diversa índole que son propias de la disciplina histórica, pero que pueden hacerse extensivas a otras áreas de conocimiento.

El “conocimiento de los expertos”, como ha sido llamado por algunas corrientes de la enseñanza de la historia, se vuelve así la base operativa que permite al estudiante

no sólo acercarse al pasado, sino hacerlo de manera eficaz, comprensiva y sobre todo significativa (Carretero y López, 2009). No se trata de formar historiadores; se trata de dotar a los estudiantes de las herramientas adecuadas para acercarse al pasado y dimensionarlo desde una perspectiva analítica y crítica que les permita establecer las relaciones pertinentes entre los diversos acontecimientos, entre el pasado y el presente, y entre esos otros mundos temporales y el suyo propio. Esto es, en última instancia, “pensar históricamente”.

Cuando pedimos a los estudiantes que investiguen sobre algún acontecimiento, hecho o personaje de la historia, la experiencia dicta que lo que va a prevalecer es una búsqueda rápida en internet, el ya habitual “copia y pega” y la entrega de la asignación sin haber, en muchos casos, leído lo que “investigaron”. Para evitar estas prácticas, a la que todos los maestros nos oponemos, suelen hacerse indicaciones en torno a la penalización si copian y no leen, o incluso la reflexión en torno a las implicaciones del plagio académico. Pero, ¿qué función tiene esta “investigación” en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? En la mayoría de los casos, se trata solamente de una forma de continuar la práctica de la acumulación informativa, constituyéndose en el medio de obtener más información sobre el asunto que estamos estudiando en clase.

¿En qué momento esta “investigación” se vuelve relevante para el proceso de aprendizaje del estudiante? En el momento en el que ella misma se vuelve objeto de aprendizaje. En el momento en el que se insiste en los procesos heurísticos que son indispensables para que la indagación sea pertinente y sustentada. En el momento en que invitamos a mirar no sólo la información que recuperaron, sino cómo la recuperaron, qué fuentes utilizaron, qué valor

y validez tienen esas fuentes, en el punto en que contrastan los diversos materiales.

De esta manera, los aprendizajes procedimentales se constituyen ellos mismos como el puente que permite el diálogo fructífero entre los aprendizajes conceptuales y los actitudinales, al dotar al estudiante de los referentes necesarios tanto para la adquisición de los contenidos conceptuales, como contribuir a la interiorización de actitudes y valores propios de la disciplina.

### ¿ES VIGENTE EL MODELO DEL COLEGIO?

En un mundo en el que el acceso a la información lo tenemos en la punta de los dedos, pero sobre todo en el que el bombardeo informático nubla muchas veces la capacidad de juicio crítico y el sentido común, una propuesta educativa como la del Colegio no sólo es vigente, sino incluso necesaria.

Hoy en día tenemos que *aprender a aprender* de esos nuevos soportes que nos abren posibilidades infinitas de conocimiento, pero también espacios donde la manipulación y la mentira son el pan nuestro de cada día; tenemos que *aprender a hacer* valoraciones críticas de aquello que encontramos en los medios digitales, adquirir herramientas heurísticas y hermenéuticas que nos guíen en el laberinto de la desinformación por exceso de información; tenemos que *aprender a ser* en un mundo donde los límites de lo público y lo privado son difusos, donde el anonimato propicia tanto la posibilidad de elevar una voz acallada por el miedo, como el surgimiento de prácticas de linchamiento sustentadas en el odio y el revanchismo. Hoy, más que nunca, el Modelo Educativo del Colegio debe apelar



Construir una explicación de orden histórico significa, se le vea como se le vea, la construcción de conocimiento histórico”.

a sus orígenes, pero también adecuarse a esta modernidad que nos ha tocado vivir.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carretero, M. y López, C. (2009). “Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica”. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*.

CCH. (1971a, 1 febrero). “Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del Plan de Estudios”. *Gaceta UNAM*. pp. 4-5.

----- (1971b, 1 febrero). “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Exposición de motivos”. *Gaceta UNAM*. pp. 2-3.

----- (2016). *Programas de Estudio. Área Histórico Social. Historia de México I-II*. Ciudad de México: CCH/UNAM.

----- (2016). *Programas de Estudio. Área Histórico Social. Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II*. Ciudad de México: CCH/UNAM.

González, P. (1971, 1 de febrero). “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Gaceta UNAM*. pp. 1 y 7.

Ortiz, T. (2019). Diagnóstico de actitudes frente a la Historia. Cuestionario aplicado al inicio del año escolar. Ciudad de México: s/e.

Wineburg, S. (1999). “Historical Thinking and Other Unnatural Acts”. *The Phi Delta Kappan*. 80(7), pp. 488-499.

Zabala, A. (2009). “El ‘saber hacer’ como contenido de aprendizaje”. En A. Z. (coord.), *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó.

IMPLEMENTING THE GENDER PERSPECTIVE:

# A CHALLENGE

49 YEARS AFTER THE CREATION OF THE  
COLLEGE OF SCIENCES AND HUMANITIES





IMPLEMENTAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO:  
**UN RETO**

A 49 AÑOS DE LA CREACIÓN DEL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

**MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA**

## RESUMEN

El presente artículo muestra una concepción personal sobre el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades y la posibilidad de innovación educativa que el mismo modelo brinda para mejorar la práctica docente a partir de la perspectiva de género.

**Palabras clave:** Modelo Educativo, Filosofía, perspectiva de género, autonomía.

## ABSTRACT

This brief shows a personal understanding of the College of Sciences and Humanities (CCH) Educational Model and the possibility of educational innovation that the model itself gives, in order to improve teaching practice drawn from a gender perspective.

**Keywords:** Educational Model, Philosophy, gender perspective, autonomy.

## MAHARBA ANNEL GONZÁLEZ GARCÍA

Licenciada en Filosofía, Maestría y Doctorado en Humanidades, línea Filosofía Política por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Profesora de Filosofía del CCH plantel Vallejo, titular "A" de tiempo completo. Actualmente, preside la Comisión Interna de Equidad de Género (CINEG) del mismo plantel.



*Vivimos la tarea de sostener la esperanza de un futuro mejor educando en una atmósfera de libertad, de participación y de trabajo. Pero somos un blanco propicio al ataque y un territorio para la expresión de las contradicciones de nuestro tiempo.*

Armando Pérez Correa

Quienes trabajamos en el CCH, y seguramente quienes han revisado su Modelo Educativo, estamos familiarizados con adjetivos como: “innovador”, “cultura básica” y “propedéutico”, así como con la idea de que este Modelo permite, a los que lo implementan, formar a los estudiantes desde una perspectiva científica y humanística.

Es innovador, entre otras cosas, porque propicia el trabajo grupal a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje que combinan elementos no sólo conceptuales sino procedimentales y actitudinales, además, se utilizan recursos tecnológicos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC); muchos podrían objetar que el uso de estos recursos tecnológicos no es nuevo, que no es innovador. Empero, Carbonell (2011) define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

También conocemos y hemos leído y escuchado testimonios de cómo ese Modelo se actualiza constantemente, de acuerdo con los tiempos históricos y las necesidades que implican. Hablamos en coloquios y seminarios de cómo los profesores del Colegio buscan fomentar actitudes y habilidades para propiciar la autonomía en sus estudiantes y, con ello, la autorregulación

de los jóvenes que están en un proceso de formación como personas y ciudadanos. En este punto, es importante recordar que en el Colegio consideramos a los alumnos como sujetos de su cultura y de su propia educación, es decir, que ellos mismos *aprenden a aprender, aprenden a hacer y aprender a ser*; la tarea no es menor. Las y los docentes deben estar en constante formación disciplinaria, y agregaría humana, para diseñar su docencia con la finalidad de que sus estudiantes adquieran aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales significativos para su vida cotidiana, su vida de todos los días, esa que viven en casa, al salir del aula, al enfrentarse a los problemas propios de su edad y propios de su entorno social.

Antes de continuar, señalo que entiendo por Modelo Educativo la forma en la que una institución concibe sus propósitos educativos y, en consecuencia, los mecanismos pedagógicos que propone para lograr aquellos propósitos. A partir de lo anterior, define los rubros esenciales desde los cuales se pueden diseñar e implementar, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje para que los docentes implementen su práctica en el aula.

#### **PROYECTO INNOVADOR**

En la *Gaceta CCH* del 25 de julio de 1971 se menciona lo siguiente:

La multiplicación de las oportunidades educativas, que la Universidad se ha

propuesto llevar a cabo a través de todas sus unidades académicas, cobra un relieve especial en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. La simplificación del plan de estudios, la substitución de un enfoque enciclopédico por un enfoque más formativo y, sobre todo, la capacitación para el trabajo profesional, hacen que los sectores más vulnerables de la población puedan acceder a un sistema educativo idóneo para sus necesidades. De ahí que pese sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades la grave responsabilidad de emplear óptimamente sus recursos en su tarea de formación profesional.

Si desconociéramos la fecha de la cita anterior, podríamos creer que se trata de una afirmación que encuentra eco en la realidad actual. Nuestro Colegio ha pasado por procesos de actualización de sus Programas de Estudios, con todo el revuelo político que ello implica; el más reciente tuvo lugar de 2014 a 2018. Durante el último año ya se imprimieron los programas y comenzó su respectiva aplicación en las aulas. Por otro lado, continuamente se nos alienta a enfocar nuestra práctica docente en la consecución de aprendizajes significativos, es decir, se nos motiva a alejarnos de las prácticas docentes —en las que muchos hemos sido formados— que puedan mantener vivo el enciclopedismo en la formación de nuestros alumnos. Que esta recomendación pongan en práctica todos los profesores y profesoras del Colegio es un asunto que desborda el objetivo de este breve escrito. Finalmente, el Colegio continúa preocupándose por brindar Opciones Técnicas para coadyuvar en la formación integral de nuestros estudian-

tes. A este respecto, en el sitio electrónico de la Secretaría Académica de la Dirección General del CCH se explica que hay 17 programas de estudio de formación profesional, denominados Opciones Técnicas, para que nuestros estudiantes obtengan capacitación específica en un rubro técnico y que pueden cursar a partir del tercer semestre en cualquiera de los planteles.

#### EL CCH ASUME EL RETO DE IMPLEMENTAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO



En el Colegio consideramos a los alumnos como sujetos de su cultura y de su propia educación”.

En la última actualización de los Programas de Estudio se manifestó la intención por parte de algunos colegas para implementar la Perspectiva de Género en los programas de sus materias. A continuación, explico el gran logro que implica que en el Programa de Estudios del sexto semestre de la materia de Filosofía II, se haya incluido el tema de la Perspectiva de Género.

Es un logro institucional que se haya reconocido, a pesar de las críticas y burlas que se presentan en general en contra de temas como los de la perspectiva y la igualdad de género, la violencia de género, el feminismo, el acoso y el hostigamiento, por mencionar algunos; la necesidad de introducir en el programa de una materia que es obligatoria en el último año de este subsistema de bachillerato, un tema lleva necesariamente a mirar el contexto en el que nos desenvolvemos todos y todas actualmente: la perspectiva de género.

Lo considero innovador respecto a la definición de Carbonell, dado que presenta una serie de intervenciones que buscan generar un cambio pedagógico para la generación de condiciones que promuevan las relaciones de igualdad entre los

integrantes de la comunidad *cecebachera*. Esta intervención, la de incluir la perspectiva de género en el sexto semestre de Filosofía, muestra algo nuevo para muchos (profesores y alumnos incluidos) y fomenta, afortunadamente, un profundo cambio educativo. Entiéndase *cambio* como transformación, transmutación de cosas, conceptos y prácticas. Así, concibo la innovación como la búsqueda para crear cambios, alterar una condición para generar una distinta. En este caso, se modifica la práctica institucional, por supuesto también histórica, de desconocer el gran problema de desigualdad que existe entre hombres y mujeres y que se traduce, por ejemplo, en prácticas normalizadas de violencia de género y en la falta de reconocimiento de la labor de las mujeres en el ámbito docente, estudiantil, administrativo, etc. La perspectiva de género es una herramienta de análisis que nos permite reconocer las relaciones de desigualdad que se dan entre los sexos, regularmente, en detrimento de las mujeres. Al ser un instrumento de análisis, podemos cuestionar las circunstancias en las que ocurren determinadas acciones (acoso, hostigamiento, feminicidio) identificando cuándo es que los estereotipos o prejuicios de género actúan en daño a la libertad y el derecho a una vida digna de las personas (cuando aseveramos que a una mujer “la mataron porque salió sola, de noche y con minifalda”). ¿Para qué nos sirve una herramienta de análisis como esta? Para modificar patrones de conducta con los que nos hemos criado y formado como personas, es decir, para cuestionar lo que se considera “normal” y generar condiciones que propicien un igual desarrollo entre hombres y mujeres.



Concibo la innovación como la búsqueda para crear cambios, alterar una condición para generar una distinta”.

## LIBERTAD DE CÁTEDRA

Finalmente, para implementar la perspectiva de género —idealmente a lo largo de todo el año escolar— voy a concluir con cómo concibo la libertad de cátedra. La comprendo como la libertad que ejercemos los docentes al planificar y ejecutar el currículum de la institución en la que nos desempeñamos. El horizonte del cual emerge esa ejecución es, sin lugar a dudas, la visión que tenemos de la vida, de la verdad, del ejercicio del pensamiento, así como de los métodos y procesos que consideremos más pertinentes para que estos aspectos incidan en la formación de nuestros estudiantes.

Tres aspectos hay que considerar al momento de ejercer la libertad de cátedra: la libertad de pensamiento, de opinión y de actuación. Se trata de un derecho moderno, de los que conocemos como de primera generación, se trata de un derecho que promueve la práctica de compartir los métodos a través de los cuales los profesores buscan aproximarse a la verdad, a la vez que transmiten los valores con los cuales asumen su compromiso docente, por ejemplo, en los procesos de investigación y de evaluación.

No se trata pues de transmitir las creencias u opiniones personales ni tampoco las que apuntale la institución —a menos que se trate de un centro religioso—, se trata de que cada docente tiene el poder de transmitir las creencias y convicciones que tiene con respecto a la materia que enseña. Así pues, la libertad de cátedra es, inevitablemente, un resultado de nuestra libertad de pensamiento y tiene que ver con la integridad de quien enseña.



Aveú

Ahora bien, la concepción de libertad de cátedra se relaciona directamente con el concepto de Universidad dentro del cual se ejerce la docencia y en el caso de la UNAM, la libertad de cátedra es un resultado de la autonomía universitaria. Para tener una comprensión más amplia de lo anterior, debemos remitirnos a la nueva Ley Orgánica de la UNAM. Ésta data de enero de 1945 (año desde el que no ha sufrido modificaciones) y señala que los elementos más relevantes y significativos para la autonomía universitaria son, justamente: la libertad de cátedra, de pensamiento y de investigación, la capacidad de autogobierno, la elección de sus autoridades así como la capacidad de organizar sus propios planes y programas de estudio. Es pertinente citar el segundo rubro de su artículo 2º donde se afirma que: “la universidad tiene derecho a impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación” (UNAM, 1945).

En la libertad de cátedra los docentes nos asumimos como seres autónomos, es decir, como seres libres capaces de autodefinirnos de acuerdo con los objetivos que nos hayamos propuesto con respecto a nuestro objeto de investigación o materia de trabajo y a su vez, esa autonomía está en relación directa con la autonomía de la Universidad en la que laboramos. Indudablemente, estoy pensando en el concepto de autonomía tal y como lo concibe el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804), porque es una orientación imprescindible en la labor académica de quienes formamos disciplinariamente a los universitarios en la Máxima Casa de Estudios.

La autonomía es una de las características fundamentales de la ética kantiana y se refiere a la capacidad que tiene el individuo de darse normas a sí mismo, es decir, de autodeterminarse de acuerdo con los

designios de la razón. Por ello, Kant plantea una ética de la autonomía que exhorta al individuo a elegir cuál será su acción en cada situación que se le presente, teniendo siempre como horizonte el de la universalidad. Con otras palabras, el sujeto deberá asumir su papel en la historia como un sujeto que se da leyes a sí mismo pero no para satisfacer sus deseos personales, sino para orientar su acción según la exigencia de un imperativo categórico que Kant enuncia: “Obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en ley universal” (Kant, 1999, p. 173).

A partir de lo anterior, considero que podemos ejercer nuestra libertad de cátedra al interior de un Modelo Educativo cuya filosofía promueve tres principios fundamentales:

- *Aprender a aprender*: que implica que los estudiantes se apropien de los aprendizajes de forma significativa por cuenta propia y de forma autónoma. En el caso de la perspectiva de género, que comprendan que todos los seres humanos, sin importar su sexo y su orientación sexual, pueden aprender, ejecutar procedimientos y vivir la vida de la forma en que lo elija sin que ello vaya en detrimento de las oportunidades, que se le puedan otorgar institucionalmente para su desarrollo social, académico, laboral, entre otros.
- *Aprender a hacer*: que significa que los estudiantes pueden apropiarse de ciertas habilidades para replicar procedimientos y técnicas inde-

pendientemente de la identidad de género con la que se identifiquen.

- *Aprender a ser*: que implica que los estudiantes se apropien de actitudes y valores que les permitan configurar un *èthos*, un carácter que les permita comprender que todos los seres humanos tienen derecho a las mismas oportunidades para alcanzar una igualdad así como mejorar su calidad de vida y desarrollo en diferentes áreas de la misma, no solamente la académica.



En la libertad de cátedra los docentes nos asumimos como seres autónomos, es decir, como seres libres capaces de autodeterminarnos”.

Dados los tres principios anteriores, enfocados hacia la perspectiva de género, el CCH ha asumido el reto, a través de algunos programas institucionales así como de diferentes seminarios y las Comisiones Internas de Equidad de Género (CINEG), de que los *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*, propuestos desde 2013, tengan un área de oportunidad en la práctica docente y en las prácticas académicas y sociales de sus estudiantes. A este respecto, es importante contemplar lo siguiente:

Los Lineamientos son de observancia obligatoria y tienen como finalidad promover el derecho de las mujeres, al igual que el de los hombres, para acceder a las oportunidades para alcanzar una mayor igualdad y mejorar su calidad de vida y desarrollo en la UNAM, asimismo, esta normatividad plantea la necesidad de detectar, atender, prevenir y erradicar la violencia de género o cualquier otra forma de discriminación. (“Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política



Bodegón

Institucional de Género de la UNAM”, 2005, p. 11).

Por último, fomentando habilidades de pensamiento propias de la materia que impartamos en nuestro Colegio, podemos asumir la responsabilidad de fomentar la perspectiva de la equidad de género para transformar la realidad, no sólo de nuestro ejercicio docente sino de las relaciones que establecen entre sí nuestros estudiantes. Si lo logramos, estaremos estableciendo, a 50 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, las condiciones para innovar desde el Modelo Educativo del CCH su propia práctica docente.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CCH. (1974). *Gaceta CCH*. Número 3, año 1. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/gacetas/1974/07/0003250774.pdf>.

CCH. (s. f). *Opciones Técnicas*. Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/academica/opcionestecnicas>.

Kant, I. (1999). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Barcelona: Ariel.

Ley Orgánica de la UNAM. (1945). Consultado el 1 de junio. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/31/2/3/es/3-ley-organica-de-la-universidad-nacional-autonoma-de-mexico-1945>.

UNAM. (2018). “Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género en la UNAM”. Recuperado de: <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/493-dbfpig>.

# LA APUESTA

EMANCIPADORA DEL MODELO  
EDUCATIVO DEL CCH

ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA



THE EMANCIPATORY  
**COMMITMENT**  
OF THE CCH EDUCATIONAL MODEL

## RESUMEN

El propósito del presente artículo es reflexionar acerca del potencial de emancipación intelectual que tiene el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades a la luz del pensamiento de Jacques Rancière. Por lo que se sostiene que la propuesta emancipadora de dicho modelo se ubica precisamente en colocar a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que se les invita a pensar por sí mismos, a adquirir una actitud crítica y contestataria a partir de lo que estudian en el aula, esto, con la intención de motivarlos a ser sujetos activos y participativos dentro de su entorno social. Además, se apunta la necesidad que tiene el Modelo Educativo del CCH para ajustarse a un contexto histórico en el que la mayoría de sus estudiantes padecen algunos síntomas de lo que Zygmunt Bauman denomina síndrome de la impaciencia.

**Palabras clave:** Modelo Educativo, emancipación intelectual, síndrome de la impaciencia.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect on the potential for intellectual emancipation of the Educational Model of the College of Sciences and Humanities in the light of Jacques Rancière's thinking. Therefore, it is argued that the emancipatory proposal of this model is precisely placed in placing the students at the center of the teaching-learning process, which invites them to think for themselves, to acquire a critical and responsive attitude to From what they study in the classroom, this, with the intention of motivating them to be active and participatory subjects within their social environment. In addition, the need for the CCH Educational Model to adjust to a historical context in which most of its students suffer from some symptoms of what Zygmunt Bauman calls impatience syndrome is pointed out.

**Keywords:** Educational Model, intellectual emancipation, impatience syndrome.

## ERNESTO ERMAR CORONEL PEREYRA

Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública y maestro en Estudios Políticos y Sociales por la UNAM, ambos grados con mención honorífica. Estudiante del Doctorado en Ciencia Política de la misma institución. Su línea de investigación va sobre la relación arte y política en el cine y la fotografía abordando, principalmente, temas de inmigración ilegal y trata de personas. Ha publicado en libros editados por la UNAM. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales.



Lo primero que debe precisarse es qué es y para qué sirve un modelo educativo. Este, en términos muy generales, se entiende como la agrupación de principios de enfoques teóricos y pedagógicos conjuntados, integrados y estructurados para orientar a los docentes de una institución educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comúnmente, el Modelo Educativo incide en la elaboración de los Programas de Estudio y funge como guía conceptual en su esquematización. Además, cada modelo responde a un periodo histórico y a un contexto social del cual deriva su vigencia y utilidad.

En este tenor, el modelo educativo orienta a los docentes para el diseño y elaboración de estrategias didácticas, las cuales están encaminadas a cumplir con los aprendizajes de los planes de estudio, lo que da al modelo un papel vital en la planeación didáctica. Por esta razón, una de las preocupaciones de las instituciones educativas es que sus docentes tengan conocimiento sobre su modelo educativo, ya que es la piedra angular para producir mejores resultados dentro del salón de clases. Asimismo, dicta el papel que debe desempeñar el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el rol del alumno, el método de enseñanza y los conocimientos o aprendizajes a desarrollar en el aula.

En este sentido, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) se sustenta en tres pilares: 1) crítica al enciclopedismo, 2) impulso al *aprender a aprender* y 3) el papel del profesor como orientador del proceso de aprendizaje y promotor de enseñanza activa (*Gaceta UNAM*, 1971). Es estos principios pedagógicos, específicamente en el *aprender a aprender*, es donde se vislumbra un poder emancipador de este modelo educativo, ya que va en la búsqueda de que sus estudiantes

“sean capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, de una actitud analítica, crítica y participativa” (ENCCH, s. f.).

Lo novedoso de este modelo es la construcción de una alternativa al paradigma de la educación tradicional, memorística y enciclopédica, cuestionado por sus excesos de contenidos temáticos, además de criticar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el profesor y que asigne al alumno un papel altamente dependiente a la figura del maestro, quién es tomado como figura de verdad. Por el contrario, el Modelo Educativo del CCH se caracteriza por colocar al estudiante en el centro del acto educativo; no le impone que saber, sino busca que se aventure en la búsqueda de aprender cómo se aprenden conocimientos, su aplicación y utilidad a partir de la significancia que tienen al explicarle aspectos de su realidad personal y social.

¿Por qué se afirma aquí que el valor del Modelo Educativo del Colegio radica en su poder de emancipación intelectual?, y ¿cuáles son los retos y perspectivas que enfrenta este modelo a 50 años de la creación del CCH? Para dar respuesta a estas interrogantes, primero se necesita definir qué se entiende por emancipación intelectual en el pensamiento del filósofo francés Jacques Rancière. Este autor refiere que la palabra política no es solamente la designación de movimientos de lucha por el poder ni el ejercicio de dominación del Estado, sino que la suposición de la política es el principio de la emancipación.

La política tiene intrínsecas las prácticas de la emancipación y está construida por estas mismas. Ahora, la cuestión es: ¿qué cosa se entiende por emancipación?, la noción que emplea este filósofo tiene su origen en la tesis de la emancipación intelectual propuesta por Jean Joseph Jacotot,

la cual es desarrollada por Rancière en *El Maestro Ignorante*, aquí se plantea que la emancipación es la salida de una situación de minoridad, donde el menor es aquel o aquellos que necesitan ser guiados para no perderse por su propio sentido de orientación. Esa, según Rancière:

Es la idea que gobierna la lógica pedagógica tradicional donde el maestro parte de la situación de ignorancia –por ende, de desigualdad– del alumno para guiarlo o guiarla, paso a paso, por el camino del conocimiento, que también es el camino de una igualdad futura. Ésta también es la lógica de las Lucas, donde las élites cultivadas deben guiar al pueblo ignorante y supersticioso por los caminos del progreso. Ésta es, para Jacotot, la verdadera manera de perpetuar la desigualdad en el nombre de la propia igualdad. (Rancière, 2010, pp. 132-133).

Esto quiere decir que hay un proceso de ordenación que conduce al ignorante, entiéndase a los estudiantes, hacia la aparente igualdad prometida cuando sabe obedecer las instrucciones, lo que presupone en realidad una desigualdad irreducible entre dos tipos de inteligencia. En la educación tradicional los maestros nunca serán igualados por los alumnos, porque se construye la idea aparente de que el ignorante siempre necesitará de alguien que lo oriente. Es así como este tipo de ordenamiento del proceso de enseñanza y su dirección se fundamenta en un principio desigualitario.

No obstante, hay un tipo de educación guiada por un pensamiento de emancipación que choca con la lógica desigual, la cual está orientada bajo un principio igua-

litario definido por un par de axiomas. Primero, la igualdad de las inteligencias es un punto de partida y una presuposición que abre un espacio para una posible verificación, por ende, la igualdad no es una meta que alcanzar. Segundo, no hay una inteligencia del maestro y una inteligencia del alumno, una inteligencia del sabio y otra del ignorante, la inteligencia es una y no coincide con ninguna posición del orden social, porque pertenece a todos y a nadie en particular. Como resultado, esta educación es una práctica de emancipación, es decir, afirmación de esta inteligencia y la verificación del potencial de la igualdad de las inteligencias.

Es así como la emancipación intelectual se puede empezar a entender como el rompimiento del presupuesto pedagógico tradicional de la dualidad de las inteligencias, que quebranta la lógica social de la distribución de posiciones entre el sabio y el ignorante. Por

ello, considero la propuesta pedagógica del Modelo Educativo del Colegio como una proclamación de lo que Rancière denomina la igualdad de las inteligencias, que opone la emancipación intelectual a la idea de que la educación es un instrumento de instrucción para el estudiante.

Los principios pedagógicos de este modelo proponen poner en acción a los estudiantes frente al proceso de enseñanza, porque consideran que el conocimiento es un objeto común entendible para cualquiera, necesitado de los alumnos a los que interpela para existir, con lo que reafirma que no hay escuela sin estudiantes que observan y son contagiados para aventurarse a sentir, mirar, conocer y comprender a partir de ser el centro del proceso de aprendizaje. Además, el CCH está compro-



Lo primero que debe precisarse es qué es y para qué sirve un modelo educativo”.

metido con la construcción sensible de la colectividad, de una comunidad que Rancière entiende como esa “manera de ocupar un lugar y un tiempo, como el cuerpo en acto opuesto al simple aparato de las leyes, un conjunto de percepciones, de gestos y actitudes que precede y preforma las leyes e instituciones políticas” (Rancière, 2011, p. 13).

Por consiguiente, el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades propone volver activo al estudiante y afirmar su condición comunitaria, estimulando en él su inteligencia en forma de juego de descripciones y proposiciones propias de la emancipación intelectual, la cual se entiende como la verificación de la igualdad de las inteligencias, que es la igualdad en sí de la inteligencia en todas sus manifestaciones y no es la igualdad de valor de todas las manifestaciones de ésta. Este modelo es la ratificación de que la relación pedagógica entre el profesor y el estudiante esta mediada por la igualdad de las inteligencias, que permiten el entendimiento y la comprensión, insistiendo en que:

[...] es siempre la misma inteligencia la que está en funciones, una inteligencia que traduce signos a otros signos y que procede por comparaciones y figuras para comunicar sus aventuras intelectuales y comprender lo que otra inteligencia se empeña en comunicarle (Rancière, 2011, p. 17).

Es esta igualdad de las inteligencias inscrita en el Modelo Educativo del CCH una manifestación de la emancipación intelectual, la cual invita a que sus profesores, en

su papel de propiciadores del aprendizaje, motiven a sus alumnos hacia la aventura del conocimiento a partir de establecer una distancia con los conocimientos, la cual es necesaria para la comunicación e interlocución entre alumnos y saberes científicos y humanísticos. Lo que posibilita la apertura de un camino que inicia desde lo que ya sabe el estudiante hasta aquello que ignoraba, pero que se puede aprender para establecer una posición, no la de docto o intelectual, sino la de alumno que traduce el conocimiento con el que se encuentra, poniendo esa experiencia en palabras que se ponen a prueba y para descubrir su validez por medio del diálogo.

Posiblemente, el alcance del Modelo Educativo radica en no enseñar a los alumnos del Colegio el saber intencionado del enciclopedismo; en cambio, pide que los profesores se aventuren a propiciar aprendizajes para que el estudiante se encuentre con experiencias visibles y sensibles que los provoquen a confrontar lo que ven con lo que pensaban, de lo que ahora analizan. Contribuir a la formación de la actitud crítica del estudiante es una marca

de este modelo, ya que es el inicio de esta aventura intelectual que el alumno recorre desde que toma consciencia de lo que ignoraba hasta llegar al saber, por lo que el principio del *aprender a aprender* quebranta toda fijeza y toda jerarquía de posiciones entre expertos profesores e ignorantes estudiantes.

Por lo anterior, se fomenta en los alumnos la idea de que el estudio es una actividad de quien cuente con una inteligencia y esté dispuesto a aventurarse en el contenido de cada asignatura integrada al Plan



Lo novedoso de este modelo es la construcción de una alternativa al paradigma de la educación tradicional, memorística y enciclopédica”.

de estudios del CCH. Por ende, el *aprender a aprender* es un camino más para lograr la emancipación intelectual, la cual comienza, según Rancière, cuando:

[...] se vuelve a cuestionar la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones del decir, del ver y del hacer pertenecen, ellas mismas, a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones (Rancière, 2011, p. 19).

En consecuencia, el principio pedagógico de *aprender a aprender* es fomentar en los estudiantes el desarrollo de su capacidad de mirar, observar, seleccionar, comparar e interpretar lo estudiado para relacionarlo con otras tantas cosas que ha visto fuera del aula, con ello adquiere una visión crítica de su contexto histórico, social y político. Así, la emancipación intelectual es una energía vital que moviliza a los estudiantes a concientizar lo que miran, sienten y comprenden del mundo en el que viven a partir de lo visto en las aulas, con lo que destruye el principio que señala al buen alumno como aquel que debe ver, entender e interpretar lo que el profesor tradicional quiere y pretende de manera intencionada.

A 50 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, ¿cuál es el reto de su Modelo Educativo en un contexto donde la sociedad en la que habitan sus estudiantes presenta síntomas del síndrome de la impaciencia expuesto por Zygmunt Bauman? Por un lado, un síndrome es la suma de síntomas que caracterizan una enfermedad o un cuadro patológico provocado, generalmente, por la afluencia de

más de un malestar. Por el otro, la impaciencia es un estado mental en las personas caracterizado por el padecimiento de mucha inquietud que causa inseguridad y angustia a raíz de tener más cosas que hacer que tiempo para realizarlas, además, es la ausencia de paciencia, el no saber esperar algo sin ponerse nervioso y carecer de la capacidad de realizar tareas que requieren para su cumplimiento calma y tranquilidad.

Bauman define al síndrome de la impaciencia como una serie de síntomas en las personas, especialmente en nuestros jóvenes, que ven que:

El tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni de obligación de sufrir tales molestias de buen grado. El tiempo es un ladrón. (Bauman, 2007, p. 24).

Vivimos en un mundo en el que esperar se ha vuelto un fastidio, en la sociedad de consumo la paciencia es un robador de alegría y placeres que no otorgan prestigio económico.

En esta modernidad, denominada por Zygmunt Bauman como líquida, se valora más las posesiones materiales que los bienes inmateriales, los placeres inmediatos que los duraderos. Según este pensador, hoy se vive más preocupado por lo inmediato que por lo duradero, a tal grado que muchas relaciones sociales, como las dadas en la escuela, se han vuelto relaciones comerciales, ya que el conocimiento es visto más como un bien de consumo que una posesión de saber. Bauman afirma que antes de la sociedad de consumo, en términos muy generales, las personas asistían a las escuelas por una posesión duradera, irremplazable y de múltiples usos llamada conocimiento,

el cual se obtenía con esmero, inversión de tiempo, paciencia, calma y una promesa de satisfacción espiritual, valores que hoy en día están en decadencia por que la preocupación de las nuevas generaciones se llama inmediatez, dicta una necesidad de hacerse de bienes y servicios reemplazables, de un solo uso y por ende desechables.

Dentro de este contexto es donde aparece uno de los múltiples retos que el Colegio de Ciencias y Humanidades y su Modelo Educativo deben afrontar y soportar; el gusto por *aprender a aprender* el conocimiento y el aprender a pensar, reflexionar, criticar y cuestionar a partir del saber, ha perdido su antiguo encanto. El Modelo Educativo del CCH nacido en la década de los setenta del siglo xx, vio la luz en un contexto histórico caracterizado por generaciones de estudiantes interesados por entender y repensar el orden de nuestras sociedades y Estados, quienes pensaban en derrumbar el entrelazamiento de las vidas individuales en los lazos de la lógica global de la economía capitalista.

Hoy se debe reconocer que las nuevas generaciones de nuestro Colegio están cómodas en la lógica global de la sociedad de consumo, por un lado, disfrutaban el acceso a los bienes de consumo que les da sentido a su identidad; por el otro, es el deseo de acceder a los bienes y servicios de consumo inmediato —su interés predominante—, con lo que el proceso paulatino del estudio importa poco por el tiempo que se le debe invertir a la adquisición de conocimiento. Muchos estudiantes del CCH ya no se muestran preocupados por el cuestionamiento de las estructuras jerárquicas que organizan la vida intelectual, económica, social y política. Es más importante asistir a la escuela por el certificado que para aprender a cuestionar la legitimidad de las formas de dominación dentro de la sociedad.



Miel derramada

La actualidad del CCH y su Modelo Educativo se encuentra en un momento histórico donde predomina la incertidumbre y pareciera que sus principios están fuera de lugar. En sus aulas prevalecen estudiantes cada vez menos preocupados por el cuestionamiento de todos los esquemas de evolución histórica, acto de pensamiento necesario para la reconfiguración de lo que Jacques Rancière (2011) denomina lo visible, pensable y posible. Vivimos en una institución en el que la vida cotidiana de muchos de sus estudiantes se basa en el principio de una sociedad donde lo que tienes materialmente determina tu valor dentro de la organización social. En nuestros días, un hábito que causa alegría es deshacerse de las cosas para adquirir nuevas, en nuestro mundo importa la novedad más que la utilidad y la duración, valores fundamentales y necesarios para la adquisición de conocimientos dentro de una institución educativa.

Bauman refiere que estamos ubicados en una sociedad de consumo definida por el goce breve de las cosas y no por su acumulación. Si aceptamos que el conocimiento adquirido en las escuelas es actualmente como cualquier producto de consumo, entonces reconocemos que lo aprendido en las escuelas se ajusta al uso instantáneo y

de una sola vez. El conocimiento se vuelve desechable porque ya no hay que acumularlo, ya está en la internet y los *softwares* hacen lo que antes se hacía con el ejercicio del pensamiento; hoy a los computadores se les programa para decirles lo que queremos que haga, ya no importa saber el proceso, eso ya lo hacen las máquinas, por que saber hacer ya no importa mucho, no es necesario desarrollar, en muchos casos, esas habilidades de pensamiento.

Este panorama de la sociedad de consumo, donde se ubican la mayoría de los estudiantes del Colegio, no debe verse como una catástrofe, sino como un proceso histórico frente al cual la institución debe adaptarse buscando colectivamente los mecanismos que permitan su función educativa, bajo los principios de su Modelo Educativo. Esta relación entre cultura de consumo y educación propuesta por Zygmunt Bauman nos permite visualizar el tiempo histórico al que debemos ajustar nuestras estrategias pedagógicas, reconociendo que estos momentos de cambio y crisis constituyen una oportunidad para pensar los vínculos sociales de la educación, que históricamente hemos venido ideando como la transmisión de la cultura.

Su implementación en estos tiempos de incertidumbre no es tarea fácil, requiere paciencia y disposición a pensar por parte de los alumnos del Colegio para que concienticen al aprendizaje como un proceso lento, gradual y paulatino. Como docentes podemos estar o no de acuerdo con el paisaje de incertidumbre que enfrenta la educación en la sociedad de consumo, pero debemos reconocer que estos cambios atraviesan nuestro oficio de docentes dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades. No podemos negar que nuestra experiencia docente derivada de nuestro trabajo en las aulas en estos tiempos vertiginosos, lo que nos permite visibilizar que

gran parte de los jóvenes van a la escuela por calificaciones y certificados que les permitan avanzar a sus estudios universitarios, siendo su posición la de consumidores sin tiempo que perder en largas lecturas y actividades que les permitan acceder al aprendizaje; están habituados a recibir respuestas y ya no a encontrarlas.

El Modelo Educativo del CCH está dirigido a jóvenes con ganas de pensar la educación como proceso, no fue diseñado para alumnos consumidores que no pueden estar en paz si no viven “enchufados” a diversas fuentes simultáneas, viven en el mundo real y virtual sin —a veces— entender cuál es el más real. Entonces, encausar las prácticas docentes necesarias para cumplir con los principios del Colegio resulta todo un reto en esta situación, ya que el Modelo fue creado para invitar a sus estudiantes a recibir una educación que les otorga el poder de apuntar y aportar sus saberes y quehaceres en la construcción de una ciudadanía, pero la realidad de nuestra actualidad es que la educación está atrapada cada vez más en un pantano de prácticas economicistas.

La perspectiva y los retos van relacionados con estos cambios de percepción acerca de la educación y el conocimiento, una alternativa para detectar todas las posibilidades que componen cualquier crisis para pensar nuevas prácticas docentes coherentes con su Modelo Educativo, con la intención de inventar nuevas maneras de implementar el *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. Esta tarea aquí enunciada no es simple, puede incluso parecer simplista, pero es necesario que la comunidad del CCH reflexione sobre lo que puede significar hoy el proceso de enseñanza-aprendizaje; es legítimo que se ponga en discusión la vigencia y valía de sus principios pedagógicos tomando en cuenta el contexto social, económico y po-

lítico en el que están insertados tanto su tarea educativa como los alumnos a los que pretende servir.

Recoger la experiencia docente en el aula permite entender que el oficio pedagógico debe ajustarse a la sociedad de consumo, para enfrentar la crisis sobre la valoración del conocimiento y la creencia de que estudiar es una pérdida de tiempo (por la gran inversión de horas con poco valor si se juzga por los criterios de gasto y beneficio). Esta reflexión no se presenta como una verdad, sino como una preocupación que intenta llamar la atención a no perder de vista que el proceso pedagógico del CCH está constituido por prácticas emancipadoras, que requieren de despertar un deseo en los estudiantes de salir de una condición de minoridad intelectual.

La cuestión es que en las generaciones actuales de estudiantes del CCH hay síntomas del síndrome de la impaciencia que pueden convertirse en un obstáculo, porque gran parte de los jóvenes de hoy son guiados por los valores de consumo y ven poco interesante el camino del conocimiento. El reto es invitarlos a que cultiven aprendizajes que les permitan entender su lugar en el orden social, donde afirmen su inteligencia para pensar lo nuevo y así proponer otras maneras de hacer y decir, para alejarse lo más posible de la lógica social del consumo, afirmando su capacidad de contribuir a la construcción del mundo que habitan de manera consciente y reflexiva.

Finalmente, el Modelo expuesto es una alternativa viable para desarrollar las inteligencias de sus estudiantes, puede funcionar como un recurso para demostrar a los jóvenes, insertos en la lógica del consumismo, que pueden aprender por sí mismos si colocan sus miradas y sus mentes en el proceso de aprendizaje colectivo propuesto en los documentos constitutivos de

nuestro Colegio, que, mediante el trabajo colaborativo, transforma el espacio de sus aulas en un taller que opera como espacio público, donde se puede generar aprendizaje a raíz del poder de la emancipación que se les otorga a los estudiantes.

No obstante, la adaptación del modelo pedagógico del CCH a estos tiempos de modernidad líquida requiere aportaciones de cada miembro de su comunidad que ayuden a mantener vivo, mediante la práctica docente, el sueño de la utopía de emancipación intelectual que fue el cimiento principal en el que se sostiene la creación de esta institución, y que actualmente esta siendo amenazada por valores de consumo contrarios al pensamiento, la reflexión y el cuestionamiento de la realidad en que habitamos y convivimos sus alumnos y docentes.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial.

CCH. (s.f.). "Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades". Recuperado de: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

*Gaceta UNAM*. (1971). "Se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades". pp.1-8.

Rancière, J. (2010a). *El Maestro Ignorante: Cinco Lecciones Sobre la Emancipación Intelectual*. España: Laertes.

----- (2010b). *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

----- (2011a). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

----- (2011b). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. España: Herder.

# SYSTEMS FOR THE MANAGEMENT OF DOCUMENTARY INFORMATION

AND THE EDUCATIONAL MODEL OF THE COLLEGE  
OF SCIENCES AND HUMANITIES



SISTEMAS PARA EL MANEJO DE  
**INFORMACIÓN**  
DOCUMENTAL Y EL MODELO EDUCATIVO  
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

**DAVID PLACENCIA BOGARIN**



## RESUMEN

Las Opciones Técnicas forman parte del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades, éstas tenían la intención de convertirse en una salida lateral para aquellos que no pudieran terminar una licenciatura, pues, había alumnos que trabajaban para poder mantener sus estudios, sin embargo, no fue fácil la aprobación del Departamento de Opciones Técnicas. Sistemas para el Manejo de Información Documental está muy relacionada con la materia de Historia, ya que se encarga de conservar los documentos históricos, ésta opción ha evolucionado de forma importante por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

**Palabras clave:** Opciones Técnicas, Sistemas para el Manejo de Información Documental, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Historia, Ley General de Archivos, Ley de Transparencia.

## ABSTRACT

The Technical Options are part of the original project of the College of Sciences and Humanities, they were intended to become a side outlet for those who could not finish a degree, as there were students who worked to maintain their studies, however, not approval from the Technical Options Department was easy. Systems for the Management of Documentary Information is closely related to the subject of History, since it is responsible for preserving historical documents, this option has evolved significantly due to the development of new information and communication technologies.

**Keywords:** Technical Options, Systems for Documenting Information Management, Information and Communication Technologies, History, General Archives Law, Transparency Law.

## DAVID PLACENCIA BOGARIN

Licenciado en Historia y maestro en Economía Financiera. Coordinador Técnico del Centro de Documentación e Investigación Judío de México. Obtuvo la medalla “Alfonso Caso” en 1999. Tiene diversas publicaciones sobre la cultura judía en México, archivos históricos y sobre la crisis del modelo neoliberal. Es profesor del plantel Azcapotzalco del CCH y de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM.

El Colegio de Ciencias y Humanidades se aproxima a cumplir cincuenta años de su fundación, durante ese medio siglo ha tenido cambios importantes por diversas razones, la primera es que el mundo ha evolucionado durante dicho periodo, por lo que el Modelo Educativo se ha tenido que adaptar a las nuevas circunstancias en los ámbitos social, político, económico, educativo y tecnológico; cuando surgió la institución se pensó que hubiera salidas laterales, pues había alumnos que trabajaban y que quizá no iban a poder terminar una licenciatura y de ahí surgieron las opciones técnicas, de las que reseñaremos cómo aparecieron. En la actualidad hay un cambio importante, pues ahora los alumnos más bien las estudian como medida propedéutica.

La revista *HistoriAgenda* tiene el objetivo de analizar temas relativos al área Histórico-Social, en ese sentido, el programa de la Opción Técnica Sistemas para el Manejo de Información Documental encaja porque su objetivo es el manejo de información; con ello se enfoca al estudio de los archivos, los que tarde o temprano se vuelven históricos y se convierten en la materia prima para el estudio de la historia.

#### ANTECEDENTES

El doctor Pablo González Casanova fue rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) del 6 de mayo de 1970 al 4 de noviembre de 1972, desde el inicio de su gestión se trazó la meta de reformar la Universidad, para lo cual puso en marcha el proyecto Nueva Universidad. Para él el proyecto era tan importante que la primera reunión del Consejo de la Nueva Universidad se llevó a cabo en junio de 1970, muy poco tiempo después de su toma de posesión (Placencia, 2016, p. 41).

La UNAM designó un Consejo consti-

tuido por Roger Díaz de Cossío, presidente del Consejo de la Nueva Universidad; Pablo Zierold Reyes, director de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ) de la UNAM; Agustín Ayala Castañares, director del Instituto de Biología (IB) de la UNAM; Eduardo Césarman, director del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades de la Nueva Universidad, y Rodolfo Moreno González, Responsable del Proyecto.

Es importante mencionar que el trabajo inició de forma confusa, había muchas ideas sueltas y por lo mismo faltaba congruencia. El Consejo de la Nueva Universidad se dio cuenta de que el proyecto necesitaba más tiempo para delinearlos adecuadamente, pues tenía que resolver al mismo tiempo los problemas de la demanda académica y la implementación de nuevas técnicas pedagógicas. Para Césarman la Nueva Universidad se debería generar alrededor de la investigación (Proyecto, 1970, septiembre 18). Por lo ambiguo del proyecto se definió que para 1971 se iba a privilegiar la atención a la demanda y que la mejora de los sistemas se resolvería posteriormente.

Las Opciones Técnicas eran parte imprescindible del Modelo Educativo plasmado en el Proyecto de la Nueva Universidad, pues éste hablaba de aprender haciendo, en este aspecto las Opciones Técnicas jugaban un rol muy importante; sin embargo, las modificaciones hechas al proyecto hicieron que las Opciones Técnicas no fueran parte de las materias curriculares, por lo que tuvieron que realizarse una serie de trámites antes de ser aprobadas.

El ingeniero Alfonso Bernal Sahagún impulsó en 1971 el proyecto de las Opciones Técnicas, para el cual nombró como encargados al físico Federico Emery Ulloa y al ingeniero Cristian Alcocer Pimentel, no obstante, es hasta 1972 que empieza a trabajar formalmente como una

oferta del Modelo Educativo del Colegio, aunque, sin formar parte de la carga curricular obligatoria (Morales y León, s.f., p. 28).

Durante los primeros años se realizó un listado de aproximadamente cien carreras técnicas, y fue así como surgió el Departamento de Opciones Técnicas. Los resultados en la práctica no fueron los esperados, debido a que la institución no fue capaz de crear la infraestructura necesaria para que el proyecto se desarrollara y porque el alumnado pretendía realizar una licenciatura y no le interesaba la formación técnica.

Aunque se ponía en marcha el proyecto, todavía quedaban una serie de elementos por definir, por lo que, para normalizar su funcionamiento, se realizaron diferentes discusiones. El doctor Lozano mencionó que el estudio hecho por parte de las Opciones Técnicas era contrario a la UNAM y pidió que se suprimiera o se modificara. El doctor Guerra indicó que el diploma de técnico brindaba mayores oportunidades a los estudiantes de conseguir trabajo, y que ello no era contrario a la UNAM (Placencia, 2016, p. 42).

El propósito de las Opciones Técnicas era contar con personas con agilidad mental y habilidades desarrolladas, que sirvieran de elementos promotores del desarrollo socioeconómico, que tuvieran contacto con la realidad, dejando a las aulas sólo la responsabilidad que complementa los conocimientos adquiridos y las destrezas desarrolladas en el campo laboral.

A pesar de lo que se había venido estableciendo, las Opciones Técnicas empezaron a funcionar con cursos de un semestre, tiempo insuficiente para adquirir los conocimientos mínimos de cada disciplina; por otro lado, los profesores no tenían certidumbre laboral, pues se les contrataba solamente por un semestre del año esco-



lar, lo que los obligó a escribir una carta al Consejo, explicando que, con base en las experiencias del semestre anterior y las solicitudes hechas por maestros y alumnos, se debía ampliar el tiempo destinado al estudio de las materias teóricas, lo que permitiría alcanzar los objetivos señalados. Se solicitó duplicar el tiempo para su estudio. El Consejo en sesión del 18 de mayo de 1973 acordó que la Coordinación de Opciones Técnicas y los directores de planteles estudiaran y decidieran sobre la propuesta de ampliar a dos semestres la duración de las materias teóricas de Opciones Técnicas, finalmente la propuesta fue aprobada (Placencia, 2016, p. 43).

Gracias a la lucha de los profesores fundadores del Departamento de Opciones Técnicas, el 9 de diciembre de 1974 el Consejo del Colegio aprobó su Reglamento. Esto era paradójico, si se toma en cuenta que desde el 25 de abril de 1974 se había suspendido oficialmente la reestructuración emprendida el 12 de febre-

ro de ese año. Dicha suspensión significó que el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades no se hubiera integrado con todos sus elementos y objetivos, uno de los cuales era el proyecto de Opciones Técnicas. Se debatió mucho sobre él, sin que se tuviera la solución a los problemas planteados.

Las Opciones Técnicas tomaron fuerza hasta la tercera etapa del Colegio, la cual inició durante la coordinación del ingeniero Alfonso López Tapia. Se cambiaron las áreas y materias por un programa único. El nuevo método propuso un programa académico en dos partes, un curso teórico-práctico de dos o tres semestres y la realización de una práctica laboral mínima de 200 horas, llamadas actividades prácticas, esquema que persiste hasta la actualidad.

A partir de 1978 se pensó que para implementar una Opción Técnica era necesario realizar una investigación en el medio laboral, con el propósito de detectar necesidades sociales e incorporarlas a la práctica laboral como elemento medular de estos programas, lo que permitiría vincular la teoría con la práctica, la retroalimentación y evaluación constante de los programas, así como establecer convenios para la ejecución de las actividades prácticas en centros donde los alumnos pudieran reconocer y enfrentar situaciones análogas a las de su futura vida laboral, con la supervisión y evaluación adecuadas.

Ese mismo año se crearon las opciones técnicas de Análisis Clínicos, Administración de Recursos Humanos, Banco de Sangre, Bibliotecología, Contabilidad con Informática, Computación, Cosmetología, Horticultura y Jardinería; Juego Empresa-

rial-Jóvenes emprendedores, Laboratorio Químico y Sistemas para el Manejo de la Información Documental, creados como programas de capacitación específica para el trabajo, con duración de dos semestres y carga horaria de cuatro horas por semana y la prestación de 200 horas de trabajo práctico que complementarían la formación de los estudiantes (Carreño, 2016, p. 67).

Se reconoció que cada Opción Técnica tenía un plan de estudios que se modificaba a partir de las reglas marcadas por el Departamento de Opciones Técnicas y que éstas debían fomentar la “cultura del trabajo” (Azar, Ramos y Escamilla, 2016, pp. 77-78).



El ingeniero Alfonso Bernal Sahagún impulsó en 1971 el proyecto de las Opciones Técnicas”.

#### ACTUALIZACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

El proyecto Nueva Universidad realizó una serie de programas de estudio de materias o carreras que no se implementaron, no obstante, el Colegio que surgió en 1971 no los adoptó, sino que solamente se desarrollaron una serie

de temarios con los cuales empezó a trabajar; entonces, no había Planes de Estudio unificados, por lo que, desde 1980, se realizaron los primeros esfuerzos por actualizar y unificar los programas de estudio (Bazán, 1992, p. 2).

Sin embargo, la implementación de la revisión no era una tarea fácil, por ello, es que el simple programa de trabajo para llevar a cabo la Revisión del Plan y los Programas de Estudio para el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades tomó de 1989 a 1992. El argumento era que la rapidez con la que se renuevan tanto los conocimientos científicos como las necesidades sociales y la cultura, obligaban a una revisión profunda (Bazán, 1992, p. 3).

Se crearon cuatro comisiones, una por cada área, formadas por cuatro o cinco profesores de cada plantel, los objetivos eran: 1) Definir el perfil de egreso del alumno en cada área (conocimientos, habilidades y actitudes que debía poseer un alumno para egresar del bachillerato); 2) Elaborar una primera formulación de las propuestas de modificaciones del Plan de Estudios por áreas. Para encabezar las comisiones se nombró a los profesores Jesús Aguilera (Matemáticas), Javier Ramos Salamanca (Ciencias Experimentales), Ana Isabel Cano Bonilla (Historia) y Margarita Krap Pastrana (Talleres) (Bazán, 1992, p. 6).

Para iniciar los trabajos de Revisión del Plan de Estudios se organizaron mesas redondas los días 23 y 24 de abril de 1992 en el Antiguo Colegio de San Idelfonso. En ellas se llegó al consenso de que el Plan de Estudios ya no reflejaba la riqueza académica desarrollada durante más de 20 años (Cuadernillo 2, 1992, p. 3).

Durante las reuniones se llegó a las siguientes conclusiones:

1. El bachillerato del CCH era básico y general y más que atender a especificidades de tal o cual carrera, se debería dar a los alumnos los fundamentos para allegarse a los conocimientos necesarios no sólo de las licenciaturas, sino en las otras opciones de su vida.
2. Nunca hubo los recursos necesarios para implementar el Plan de Estudios y muchos de sus principios (*aprender a aprender, aprender a hacer*, formación integral, por ejemplo).
3. Algunos profesores consideraron que la interdisciplina había sido

relegada y los esfuerzos para hacerla realidad ni siquiera habían sido consistentes al interior de las áreas.

A pesar de las limitaciones y de los errores que hemos cometido, la historia que impartimos intenta dar respuesta a diversos problemas cruciales de interpretación, rebatiendo y desmitificando la versión oficial (Colmenares, Delgado, Gallo, González y Perea, 1992, p. 4).

En el área de Historia se realizaron varios textos para argumentar el porqué de los cambios, se hizo ver que cuando se fundó el CCH tenía un carácter crítico frente a la interpretación oficial, pues estaba fresco el espíritu libertario y democrático del 68, todavía era significativa la influencia de la Revolución cubana, las luchas populares se enriquecían con las enseñanzas del movimiento de mayo en Francia, de la revolución cultural china y de la heroica lucha del pueblo de Vietnam (Colmenares, Delgado, Gallo, González y Perea, 1992 13 de julio, p. 4).

El primer argumento para reformar los planes del área Histórico-Social fue el tiempo asignado, ya que en el programa original solamente se le asignaban a Historia tres horas a la semana, mientras las otras áreas contaban con una mayor carga horaria, por lo que se solicitó aumentar el tiempo de estudio, por lo menos, a cuatro horas a la semana, pues los programas eran muy amplios.

Durante la modificación de los Planes y Programas de Estudio se consideró que una reforma académica del modelo del CCH debía preservar y fortalecer los principios y objetivos que animaron a su creación, particularmente aquellos que le asignaban la función de ser un organismo de permanente innovación pedagógica (González y



El propósito de las Opciones Técnicas era contar con personas con agilidad mental y habilidades desarrolladas”.

Santos, 1992, p. 19).

La revisión de los Planes y Programas trajo consigo una serie de cambios para el área Histórico-Social, de los cuales el aumento a cuatro horas semanales fue el más importante; sin embargo, tampoco dejó satisfechos a todos, pues en ocasiones se debe contemplar que se integraron a la currícula otras materias que permitían al alumno estar más preparado para enfrentar el medio laboral.

#### **SISTEMAS PARA EL MANEJO DE INFORMACIÓN DOCUMENTAL**

Esta Opción Técnica tiene la intención de formar documentalistas. Cuando decimos esto, tenemos que reflexionar a qué nos referimos cuando hablamos de documento: es cualquier registro de información con la intención de dejar una inscripción, sin importar el soporte documental en el que se encuentren, como arcilla, papiro, papel, video, casete, y actualmente todos aquellos que se realizan en formato electrónico. Entonces el documentalista es aquel que se encarga de realizar o cuidar los documentos.

Una vena importante de la Opción Técnica es trabajar en los diferentes tipos de archivos, en primer lugar en los llamados archivos administrativos o de trámite, en los cuales se encuentra la información para justificar todo lo que hace una institución, ya sea una compra, un pago, un trámite, la planeación, etc.; los documentos considerados como relevantes para preservar nuestra historia se resguardan en un archivo histórico y, por lo tanto, los temas que se tratan tienen que ver con ello.

El Programa de Estudios contempla en primer lugar el estudio de los fundamentos esenciales de la Administración, pues todas las instituciones, personas y organizaciones generan documentos que con el



paso del tiempo, nos sirven para recrear el pasado de una determinada sociedad, además de que los archivos son el corazón de las empresas, ya que en ellos se encuentra la información necesaria para planear, organizar y controlar (entre otras cosas) las instituciones.

Otra parte importante del temario tiene que ver con aquellos elementos que nos sirven para organizar y describir el contenido de los diferentes archivos, lo que permite que podamos conocer la información resguardada, para poder dar acceso a los usuarios, lo que finalmente permite realizar investigaciones históricas y científicas.

El conservar los documentos en forma óptima nos lleva a estudiar las condiciones de temperatura, espacio, humedad y luz para cada tipo de soporte documental, con la intención de no tener que restaurarlos, pues finalmente nunca volverán a quedar como antes de deteriorarse.

Antes de la modificación de los programas se explicaba al alumno cuáles eran las formas de reproducción documental; en aquel momento, sobre todo, se hablaba de la fotografía, la copia fotostática y fundamentalmente la microfilmación (fotografía de los documentos en 16 o 35 milímetros); al microfilmarse se garantizaba suministrar la información sin tener que prestar el documento original, el cual se puede maltratar, por lo tanto, se veía como la panacea.

Cuando empecé a impartir esta clase en 1996, el estudio de la opción se enfocaba en forma muy diferente, pues, mis primeros alumnos todavía no tenían el menor conocimiento del manejo de medios digitales o electrónicos. Cuando empezábamos a darles elementos de Word o Excel, tecleaban y se veía que ni siquiera habían trabajado con máquinas de escribir; los catálogos – esenciales para encontrar la información para desarrollar nuestra investigación– se manejaban en papel, por lo tanto, había profesores que desconfiaban de los catálogos electrónicos, con el pretexto de que si no había luz no se iba a poder consultar la

información, claro que esa forma de pensar impedía tener catálogos electrónicos, que ahora son esenciales en el manejo de la información.

También es importante mencionar que en 1996 habíamos realizado la última reforma al Programa de Estudios de la opción técnica Sistemas para el Manejo de la Información Documental, desde esa fecha el mundo evolucionó en forma importante y hubo un desarrollo significativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que debe manejar cualquier documentalista. La reforma al Programa de Estudios finalmente fue aprobada en el año 2016, o sea que pasaron veinte años entre programa y programa, lo cual no es posible en una materia que tiene un avance vertiginoso.

Durante la última revisión del Programa de Estudios se realizaron cambios importantes, el primero de ellos vino en el campo legal, lo primero que agilizó el estudio y cuidado de los archivos es la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública

Gubernamental, que empezó a funcionar en el año 2002. La ley obedeció al intento de acabar con la corrupción, para lo cual era importante que la población pudiera acceder a la información pública, huelga decir que para que el gobierno pueda brindar la información tiene que tener debidamente organizada la documentación, por lo que se tuvo que legislar al respecto y establecer una serie de servicios en línea, la ley evolucionó a Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública aprobada en 2015.

La necesidad de organizar adecuadamente los archivos trajo como consecuencia la promulgación primero de la Ley



Una vena importante de la Opción Técnica es trabajar en los diferentes tipos de archivos”.



Federal de Archivos y luego la Ley General de Archivos, en la cual se empieza por definir los diferentes términos que tienen que ver con archivos, documentos e información, luego se establecieron los sujetos obligados (o sea los archivos que estaban obligados a seguir las normas marcadas por la ley), al final se contempló incluso a los archivos privados pues resguardan documentación importante para la reconstrucción de la historia nacional, también se estableció un censo de archivos públicos y privados a través del Registro Nacional de Archivos.

Todo esto nos ha obligado a modificar la forma de impartir la opción técnica. Ahora podemos consultar en páginas oficiales diferentes instrumentos archivísticos como cuadro de clasificación, catálogo de disposición documental y catálogos de consulta en línea, al mismo tiempo se pueden mostrar en YouTube procesos de fumigación, equipos y herramientas, etc., por lo que ahora se mandan lecturas electrónicas para que los alumnos puedan estudiar y realizar sus trabajos y actividades.

Creo que el siguiente paso en la evolución de la docencia en la Opción Técnica es la educación a distancia vía Zoom, Skype u otra forma, si bien es cierto que ello implica un mayor compromiso de los alumnos de ponerse en contacto y tomar la clase, también debemos contemplar que en el Colegio hay una serie de problemáticas que cada vez nos empujan más hacia ese punto; en primer lugar los constantes conflictos que ha sufrido el Colegio; en segundo lugar epidemias, o como el caso de este 2020 de una pandemia, y en tercer lugar los tiempos que se pierden en el transporte público para llegar a tomar clase, claro que para eso es necesario que los alumnos cuenten con los medios para hacerlo, equipos electrónicos eficientes e internet adecuado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Histórico del CCH. (1970, septiembre 18). Proyecto Nueva Universidad: NU/A/5.

Azar H., Ramos, I. K. y Escamilla, G. (2016, octubre). “El Departamento de Opciones Técnicas en el Modelo Educativo de La Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades desde hace 45 Años. Un Horizonte Alternativo y Complementario”. *HistoriAgenda. Número Especial 45 aniversario*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

Bazán, J. J. (1992, 8 de junio). *Cuadernillo N° 1*. Suplemento Especial no. 3/92. Ciudad de México: CCH-UNAM.

Carreño, G. (2016). “Aprender a hacer. Las Opciones Técnicas en el Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Eutopia. Número especial del 45 aniversario*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

CCH-UNAM. (1992, 29 de junio). *Cuadernillo 2*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

Colmenares, I., Delgado, A., Gallo, M. A., González, F. y Perea, A. (1992, 13 de julio). “¿Hacemos tabla rasa de 20 años de experiencia frente a la revisión de los programas de Historia Universal, Historia de México I y II y Teoría de la Historia?” *Cuadernillo 3*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

González, J. y Santos, R. (1992, 13 de julio). “Anexo a la Propuesta del Programa Piloto”. *Cuadernillo 3*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

Morales, H. C. y León, C. (s. f.). *Opciones Técnicas. Historias, Relatos y Testimonios*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

Placencia, D. (2016). “Orígenes de la Opciones Técnicas del Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Eutopia. Número especial del 45 aniversario*. Ciudad de México: CCH-UNAM.

NUESTRA ILUSTRADORA

# Andrea Badillo Sariñana

*Una artista enfocada en el cuerpo femenino*



**A**ndrea Badillo Sariñana nació el 12 de febrero de 1996 en Saltillo, Coahuila; actualmente reside y trabaja en la Ciudad de México. Estudió parcialmente Diseño Gráfico y Arquitectura. En 2018 obtuvo su licenciatura en Artes Plásticas por la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC). Ha sido acreedora de la Beca Verano del Arte 2016 y el primer intercambio académico entre la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado (ENPEG) “La Esmeralda” y la UADEC.

## Andrea Badillo Sariñana



Badillo Sariñana ha expuesto su obra pictórica en distintos museos y galerías dentro de la República Mexicana. Destaca su participación y selección de obra en exposiciones como la “V Bienal de Arte Sacro Contemporáneo La Anunciación” en el Museo Centenario de Nuevo León, Monterrey (2018), muestra que fue trasladada posteriormente a la Galería de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público en la Ciudad de México (junio de 2018); “Cien Mujeres en las Artes Visuales en México”, colectiva que fue expuesta en varias galerías y centros culturales de Sinaloa, la cual se inauguró en 2018 y continúa hasta la fecha.



Nieve blanca



Talía y Aglaé, de la serie Las 3 gracias



## Andrea Badillo Sariñana

“Santo, el héroe enmascarado. A cien años de su nacimiento” de 2017, fue exposición itinerante en el Estado de México y del Primer Concurso Internacional de Pintura Sor Juana Inés de la Cruz (2016), en el que obtuvo una mención honorífica. Cuenta con dos exposiciones individuales: “Venus Corporeus”, Casa de Cultura Claudia Pineda, Saltillo, (2018) y “Venus vs. Venus”, Galería DLonngi, Ciudad de México, (2018). En 2019 fue seleccionada para presentar su obra en Art Basel Miami. Por otra parte, su pieza *Touch me with your kisses* fue la portada de la revista *Playboy México* en el Especial de Arte 2020.



Touch me with your kiss

Andrea Badillo Sariñana



Destacan sus ponencias en Verano del Arte: “Experiencia en producción artística”, en la UADec (2016) e “Integración al campo profesional: Egreso y campo del arte”, en la Facultad de Artes y Diseño, Ciudad de México (2017).

En 2018 participó en el proyecto de restauración del mural *Los cuatro puntos cardinales*, del maestro escultor Pedro Cervantes (obra *in situ* de 700 m<sup>2</sup> en la Torre Ejecutiva de la Secretaría de Economía, en la CDMX, realizado en 1976). La gran escultura de pedrería de mármol y concreto en alto y bajo relieve fue restaurada con la técnica hidroborrado.







PRESENTE, PASADO Y FUTURO DE LA  
**ENSEÑANZA**

DE LA FILOSOFÍA EN EL COLEGIO DE  
CIENCIAS Y HUMANIDADES

**MARÍA DEL CARMEN CALDERÓN**

**H**ablar de las dimensiones de la temporalidad en relación con la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias Humanidades pone en claro en primer término que, a pesar de estar próximos a cumplir medio siglo de su implantación, ésta sigue no sólo vigente sino, absolutamente necesaria. ¿Por qué? ¿Qué justifica su enseñanza en el nivel medio superior?

Una primera respuesta tiene que ver con la razón de ser del proceso mismo del filosofar, ya que éste implica siempre el proceso de reflexión, re-flexión, es decir, doblarse sobre sí mismo, esto es, de aprender a pensar sobre lo pensado; pensar el pensar. No sólo implica una actividad totalmente racional, sino una actividad, que como tal, está siempre en proceso, es procesual con ritmos y cadencias, que se construye ya que, al ser actividad es acción y, por tanto, dinámica y cambiante.

El filosofar es un ejercicio para el desarrollo humano y, si el humano se hace, entonces necesita saber. Y se necesita saber para ser, por eso, ¿qué mejor época que en la adolescencia para que la descubran, aprendan a ejercitarla y la sepan aprovechar? Por ende, que descubran que se tienen que construir por ellos mismos para llegar a ser.

Esta actividad del filosofar es como el amor, es el propio sujeto el que se tiene que adentrar y explorar, nadie lo hace por el otro. Es una experiencia de vida no suplantable e insustituible.

Es siempre una aproximación propia, por eso se necesita una guía, un DIÁLOGO, un intercambio de la palabra (DIA) hacia la razón (LOGOS) en donde la historia, la teoría, los métodos necesitan ser entendidos por la propia experiencia vital del estudiante, sólo así se hace consciente.

La filosofía ayuda a que el vivir se vuelva un vivir consciente. Esto implica otra de las razones que justifican la enseñanza de la filosofía en el Colegio: la filosofía abre las puertas para aprender a pensar, pero no pensar en especulaciones de cualquier tipo sino a partir de la argumentación. Una función vital es el enseñar a argumentar ¿para qué? Para aprender a tomar decisiones. El que un alumno se dé cuenta que puede elegir por él mismo, es fundamental para convertirse en persona, y de eso se trata la enseñanza de la filosofía, ayudar a que nuestros alumnos sean personas.

El docente ayuda a que el alumno no se pierda, ayuda a abrir puertas, pero no puede pensar por el otro. No puede escoger por el otro, en otras palabras no debe ideologizar (aunque ésta sea la gran tentación). Aunque no somos ajenos a las ideologías, la enseñanza de la filosofía desenmascara

posturas ideológicas que, como tales, se reproducen en la esfera de la sensibilidad por lo que su enseñanza se convierte en una herramienta muy útil para el alumno en estos tiempos, lo que nos lleva a otra de las grandes dimensiones del pensar filosófico: la ética.

La enseñanza de la ética como parte de la enseñanza en este nivel implica de manera muy simple, despertar en el alumno la capacidad de darse cuenta que donde todo se vale, no se vale nada. Aprender que hay límites y que, aunque estos son cambiantes, existen y cumplen con una función que ayuda a la constitución de un cierto tipo de ciudadanía a partir del reconocimiento de lo que implica por un lado la libertad y, por otro, lo que conlleva la responsabilidad.

Estas categorías son esenciales para la enseñanza de la filosofía pues conducen no sólo al sujeto, sino a la colectividad, al papel de la comunidad, del otro, de lo que implica el bienestar colectivo como parte de ese aprendizaje.

Si todo maestro de filosofía enseñara lo anterior, con ese sólo tema, tendría sentido todo el curso.

Asimismo, la enseñanza de la filosofía en el Colegio ha permitido que los alumnos descubran el fundamental papel del arte no sólo como algo de carácter placentero sino también como otra herramienta más de construcción de su ser. El arte te lleva a ver aquello que pasaba por lo no visible, de ahí que siempre esté ligado no sólo a la dimensión estética, sino a la social y política.

Ahora bien, todo lo dicho anteriormente son denominadores comunes que siguen vigentes después de cuarenta y cinco años



El filosofar es un ejercicio para el desarrollo humano y, si el humano se hace, entonces necesita saber”.





de existencia del Colegio, pero ¿qué marcó el pasado en relación al presente y qué esperamos del futuro?

En relación a los comienzos del Colegio, cada profesor llegaba con un programa diferente en donde prevalecía su formación filosófica predominante. Teníamos profesores “totalmente marxistas” que empapaban todo su curso a partir de esa perspectiva pero, en el fondo, la mayoría se abocaba a un acercamiento histórico de la enseñanza de la filosofía. El argumento dominante radicaba en que no se puede enseñar a filosofar si se desconoce la historia, las razones de ser y la vigencia de la misma. De esta manera se partía de los presocráticos, se iba a la edad media, renacimiento, época moderna y líneas contemporáneas, aunque era claro que nadie terminaba los programas dado lo extenso y ambicioso de los mismos.

No obstante, había voces que ponían en tela de juicio la “utilidad” de la enseñanza de la filosofía. Se argumentaba que algunos maestros enseñaban historia de la filosofía y no las condiciones para el proceso mismo del filosofar, lo que convertía la riqueza de la enseñanza de la filosofía en una clase más de historia. En realidad la línea es muy sutil entre ambas y no ne-

cesariamente son excluyentes, ambas son necesarias, sobretodo en la docencia.

Aunque se ha escrito mucho sobre el tema, no está de más destacar la utilidad de lo inútil en la enseñanza de la filosofía ya que permite dejar de lado la aplicación pragmática (de la cual nadie niega su utilidad), para pensar en el sí mismo de las cosas, es decir, en el porqué de la misma, en su razón de ser, lo cual abre la posibilidad de tener perspectivas diferentes sobre aquello que ya dábamos por hecho. De esta actitud permearon muchos de nuestros más brillantes alumnos reproduciendo las enseñanzas del Colegio en muy diversos ámbitos.

El proceso del filosofar rompe “lo obvio” y descubre cómo los caminos se abren cuando se aprende a cuestionar. Es por eso que el presente y el futuro del filosofar van unidos en tanto que son procesos temporales cambiantes e ininterrumpidos que forman parte de aquello que los griegos denominaban la verdadera vocación del hombre: el pensar. Es por eso que su docencia es imprescindible, pertinente y necesaria en el Colegio, es por eso que seguimos siendo comunidad universitaria.

## Editorial

Clio, Minerva y Prometeo. ¿Qué Historia es necesaria para los movimientos antisistémicos actuales?

*Carlos Antonio Aguirre Rojas*

La "H" del CCH

*Ángel Alonso Salas*

¿Qué Historia enseñaremos mañana?

*Miguel Ángel Gallo Tirado*

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el Colegio: ¿Seguimos a la vanguardia?

*María del Carmen Galicia Patiño*

Vigencia del Modelo Educativo del Colegio: los aprendizajes procedimentales y el siglo XXI

*Tania Ortiz Galicia*

Implementar la perspectiva de género: un reto a 49 años de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades

*Maharba Annel González García*

La apuesta emancipadora del Modelo Educativo del CCH

*Ernesto Ermar Coronel Pereyra*

Sistemas Para el Manejo de Información Documental y el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

*David Placencia Bogarín*

Nuestra ilustradora

*Andrea Badillo Sariñana*

Presente, pasado y futuro de la enseñanza de la Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

*María del Carmen Calderón*

Portada: Andrea Badillo Sariñana

