

01062



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE HISTORIA

EL TIEMPO Y EL ESPACIO: NOCIONES
ESENCIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA UNIVERSAL EN EL BACHILLERATO

T E S I S
PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN HISTORIA DE MEXICO
QUE PRESENTA:
CARMEN BEATRIZ GUTIERREZ GUZMAN

ASESORA:
DRA. ANDREA CECILIA SANCHEZ QUINTANAR

MEXICO, D. F. FEBRERO DEL 2005

m. 340929



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado
Departamento de Historia

**El tiempo y el espacio: nociones esenciales
para la enseñanza de la historia universal en el bachillerato**

Tesis para optar el Grado de Maestra en Historia de México que presenta:
Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

Asesora:
Dra. Andrea Cecilia Sánchez Quintanar

México, D. F. febrero del 2005

A las voces rebeldes que gritan no, pues ese no además de ser contra la guerra, también es para protestar contra la construcción de la nueva Torre de Babel, de la homogeneidad, de la hegemonía...Porque los hombres rebeldes usan el no como pincel y con él en la mano y en la mirada pintan y adivinan otra geografía y otra historia.

**Ejército Zapatista de Liberación Nacional
Subcomandante insurgente Marcos.**

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE	17
LA UNIVERSIDAD Y EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN EL CONTEXTO DE LOS CAMBIOS NACIONALES (1971-1996)	
La situación económica y social en México entre 1960 y 1976	17
Problemáticas y conflictos de la Universidad Nacional Autónoma de México previos al año de 1968	22
El movimiento estudiantil de 1968 como antecedente a las reformas universitarias de Pablo González Casanova	27
El gobierno de Luis Echeverría y la reforma educativa a partir de la llamada "apertura democrática."	30
La Universidad Nacional Autónoma de México y la "Apertura Democrática." El Colegio de Ciencias y Humanidades	35
El Colegio de Ciencias y Humanidades de los orígenes a la primera reforma estructural del Plan de Estudios: 1971-1996	42
El Nuevo Plan de Estudios en el contexto "modernizador" y neoliberal de la educación en México	51
SEGUNDA PARTE	62
EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA UNIVERSAL DESPUÉS DE LA ÚLTIMA REFORMA AL PLAN DE ESTUDIOS (1996)	
La enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades	62
La enseñanza de la Historia Universal Moderna y Contemporánea en el Colegio de Ciencias y Humanidades	66
El programa de estudio de la asignatura Historia Universal I: delimitaciones temporales, precisiones fácticas y espaciales	74
Unidad I. Introducción a la historia. El sentido humano y la importancia social de la Disciplina	81
Unidad II. La herencia grecolatina y la modernidad capitalista. Orientaciones globales para el desarrollo del curso	82
Unidad III. La crisis del régimen feudal y los orígenes del sistema capitalista: siglos XII-XVI	91
Unidad IV. Las crisis del siglo XVII y las grandes transformaciones de Europa, África y América	92

Unidad V. El siglo de la ilustración y las revoluciones burguesas en Europa y América	93
Unidad VI. La consolidación del capitalismo industrial y el surgimiento del proletariado europeo. Cambios y consecuencias	93
TERCERA PARTE	97
EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA UNIVERSAL	
El sentido, la importancia y la percepción del sentido histórico en la moderna sociedad del siglo XXI	97
El tiempo como transcurso y la idea del socio-espacio en la enseñanza y aprendizaje de la sistematización histórica del capitalismo	117
Los espacio socio-temporales. Estructuras históricas y orgánicas para su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de la historia universal	123
1. Contexto general de la región mediterránea, mosaico cultural. Orientaciones globales del curso	125
2. De la conformación del sistema feudal a la organización y estructuración del sistema capitalista. Manifestaciones económicas, políticas sociales y culturales	146
Conclusiones	309
Bibliografía	319

ÍNDICE DE ESQUEMAS GEO-HISTÓRICOS

I. Persecución y triunfo del cristianismo	127
Esquema 1. La difusión del cristianismo	129
II. El imperio Bizantino (Herencia del Imperio Romano) hacia 565	131
Esquema 2. El imperio Bizantino (Herencia del Imperio Romano) hacia 565	132
III. La expansión del Islam	135
Esquema 3. La expansión del Islam 622-740	137
IV. El Imperio bizantino del siglo XI al siglo XV. Etapas de la decadencia:	139
Esquema 4. El Imperio Bizantino 1080-1204	142
Esquema 5. El Imperio Bizantino 1204-1261	143
Esquema 6. El Imperio Bizantino 1261-1460	144
V. La arquitectura Medieval	152
Esquema 7. La arquitectura Medieval	153
VI. Resurgimiento de las ciudades en occidente	156
Esquema 8. Comercio en el siglo XIII	158
VII. Crisis y cambios en Occidente	161
Esquema 9. Europa en la época de la peste negra	163
Esquema 10. El comercio europeo en el siglo XV	166
VIII. La Europa del Renacimiento	170
Esquema 11. La Europa del Renacimiento	172
IX. Representaciones del arte renacentista en Italia	175
Esquema 12. Representaciones del arte renacentista en Italia	177
X. La Reforma protestante	180
Esquema 13. La Reforma protestante	182
XI. La contrarreforma y la guerra de religiones	186
Esquema 14. La contrarreforma y la guerra de religiones	188
XII. La expansión europea entre los siglos XVI y XVII	192
Esquema 15. La expansión europea entre los siglos XVI y XVII	194
XIII. El desarrollo del capitalismo financiero y comercial	198
Esquema 16. El comercio europeo hacia 1450. Esquema A	201
Esquema 17. El comercio europeo hacia 1530. Rutas comerciales de los primeros banqueros. Esquema B	203
Esquema 18. El comercio europeo desde 1600 hasta 1700. Centros del capitalismo europeo siglo XVII. Esquema C	206
XIV. El régimen absolutista en Francia	208
Esquema 19. El régimen absolutista en Francia entre 1643-1715	210
XV. Las expresiones del barroco en Europa	214
Esquema 20. Las expresiones del arte barroco en Europa	216
XVI. África en la época de la trata de esclavos	219
Esquema 21. El continente africano entre 1450 y 1600	221
Esquema 22. El continente africano entre 1600 y 1800	222
XVII. Inglaterra en torno a una monarquía burguesa	225
Esquema 23. Posesiones británicas siglos XVI y XVII	228
XVIII. La Europa de la Ilustración y los enciclopedistas	232
Esquema 24. La Europa de las Luces	234

XIX. El nacimiento de una nación: los Estados Unidos de América	238
Esquema 25. La colonización en América del Norte 1763	241
Esquema 26. El camino al desarrollo de la guerra de independencia entre 1775-1783	244
XX. La Revolución francesa: 1789-1799	246
Esquema 27. La Revolución francesa	248
XXI. Las revoluciones y sublevaciones sociales en el mundo	252
Esquema 28 Los movimientos sociales en el mundo antes y después de la Revolución francesa: 1789	254
XXII. América del Sur en su proceso de independencia.	257
Esquema 29. Movimientos de independencia en América del Sur.	261
Esquema 30. Los nuevos estados independientes, 1811-1830. y los principales productos de exportación desde 1850 hasta nuestros días	263
XIII. La supremacía de la Gran Bretaña a finales del siglo XVIII	265
Esquema 31. La supremacía de la Gran Bretaña a finales del siglo XVIII	267
XIV. La época de los ferrocarriles y de los vapores.	271
Esquema 32. El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1840.	275
Esquema 33. El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1850.	276
Esquema 34. El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1880	277
Bonaparte y la tentación imperialista	279
Esquema 35. Bonaparte y la tentación imperialista	281
XXV. Naciones y revoluciones	279
Esquema 36. Europa después del Congreso de Viena: 1815	287
Esquema 37. Las insurrecciones populares en Europa entre 1816-1822	289
Esquema 38. Las insurrecciones populares en Europa entre 1827-1832	291
XVI. La primavera de los pueblos.	293
Esquema 39. La agitación social y los movimientos liberales en Europa después de febrero de 1848	295
Esquema 40. La restauración de 1848 a 1852	299
XVII. Trabajadores y socialistas en Europa	304
Esquema 41. Los sindicatos y conflictos laborales en Europa hacia 1911	305
Esquema 42. Los partidos socialistas hacia 1911	

INTRODUCCION

La enseñanza y aprendizaje de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades fue, desde sus orígenes un elemento fundamental para el desarrollo intelectual y humano de los estudiantes egresados de este sistema de bachillerato universitario; por tal motivo, las asignaturas concernientes al estudio y aprendizaje de los procesos históricos, tanto nacionales como mundiales, tienen un carácter fundamental en la formación del joven bachiller.

Además, en el Plan Estudios Original -1971- y en el Plan de Estudios Actualizado -1996- fueron declarados los cursos de Historia Universal y de México como materias obligatorias, porque se considera que la enseñanza de la historia es la base central del Área Histórico-Social, para que con el efectivo conocimiento de esta disciplina, el alumno pueda enfrentar en semestres posteriores y, con relativa facilidad, el estudio de otras materias tales como: la filosofía, la geografía, el derecho, la economía y la ciencia política entre otras asignaturas.

Considerando que la enseñanza y aprendizaje de la historia es un proceso de primordial importancia en la formación de los estudiantes del Colegio, nos hemos dado a la tarea de observar, reflexionar y analizar algunos problemas que enfrentamos en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, tanto los profesores como los estudiantes.

El ejercicio reflexivo, metódico y analítico de esta investigación nos ha conducido a reconocer que las asignaturas de Historia Universal -Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II- son las materias que presentan el mayor grado de dificultad para los alumnos que las cursan y para los profesores que las imparten.

Desde hace varios años el Colegio de Ciencias y Humanidades ha estado realizando un estudio, continuo y permanente, en torno al desempeño y los índices de acreditación y de reprobación de las diversas asignaturas que conforman el Plan de Estudios vigente. Estimando el trabajo estadístico y de análisis que realiza la Secretaría de Planeación, hemos comprobado que las asignaturas de historia universal representan uno de los más altos porcentajes de reprobación; incluso en algunos momentos, los resultados de no-acreditación son casi equiparables a los que históricamente ha reportado el Área de Matemáticas.

Reflexionando en torno a esta histórica y compleja problemática –el alto índice de reprobación- hemos dedicado nuestros mejores empeños para observar, analizar e investigar el por qué de esta circunstancia tan generalizada en los alumnos del primero y segundo semestres; asimismo, nos hemos dado a la tarea de buscar algunos recursos alternativos que favorezcan el buen desempeño de la cátedra, optimizar los recursos didácticos para efectuar un buen desempeño de la cátedra, como optimizar los procesos enseñanza y aprendizaje de historia y, con ello, poder abatir –lo más posible- las causas escolares que producen el fenómeno de la reprobación. Puntualizo: nuestra propuesta de trabajo, considera, en gran medida el ámbito escolar y el proceso enseñanza aprendizaje de la historia en el aula; otras causas o razones que produzcan la deserción o reprobación escolar, sinceramente rebasan con mucho nuestra función institucional como enseñantes de la historia.

Sin embargo, en dieciocho años de labor docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, nos hemos percatado de la existencia de varios problemas que dificultan el buen desempeño del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. Entre otras problemáticas, podemos citar la enorme dificultad que representa para el historiador-enseñante poder construir y reconstruir en forma adecuada, para alumnos de 15 a 18 años de edad, los grandes periodos y las versiones globales y los procesos estructurales que conforman la llamada historia universal. Además, esta tarea es mucho más complicada, sí el maestro de historia universal procede de alguna licenciatura afín o cercana a estudios históricos como pueden ser: Estudios Latinoamericanos, Economía, Sociología, Antropología, Ciencia Política y Administración Pública.

En variadas ocasiones hemos percibido que la problemática –de enseñar historia universal- se acentúa en aquellos profesores de reciente ingreso al Colegio, pero la incidencia es mayor, en aquellos colegas que proceden de las licenciaturas afines a la historia.

Entre otros factores que acrecentan la problemática, podemos citar los siguientes: en principio, el profesor de reciente ingreso o el procedente de licenciaturas afines, se enfrentan a un programa indicativo de cada una de las asignaturas; por ello, el documento poco orienta el desarrollo del curso en forma inmediata; porque, la mayoría de las temáticas son enunciadas en términos poco precisos –desde la perspectiva fáctica, conceptual e histórica y, respecto a los cortes temporales éstos son generalmente imprecisos.-

En parte, esta particularidad del documento oficial, provoca una gran dispersión del conocimiento histórico y una enorme dificultad para cubrir los objetivos esenciales de la asignatura y como se puede observar, mucho menos se puede lograr la deseable formación de un pensamiento histórico, sistemático y analítico y racional en la mente de los alumnos.

Ante la falta de recursos históricos adecuados y elementos orientadores de la materia y el escaso conocimiento histórico en torno a los procesos que conforman la historia del **sistema capitalista**^{*}, el profesor de Historia Universal recurre a la mala improvisación de la cátedra, utilizando para ello, en exceso, los materiales audiovisuales, preferentemente películas de corte histórico o documentales televisivos que por sí solos no orientan la didáctica de la disciplina y el efectivo proceso de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Otros colegas, recurren a los trillados manuales esquemáticos y cargados de información o, en forma contraria, estos materiales históricos que sólo presentan cápsulas informativas que pretenden definir los vastos y complejos procesos de la historia universal en unas cuantas líneas o con un mapa semántico o conceptual; en el mismo rango y con la misma perspectiva, estos recursos educativos también son presentados como una lista amorfa de datos, fechas y nombres inconexos que hacen de la enseñanza aprendizaje de la historia un conocimiento ajeno y distante a nuestro ser y a nuestro existir en el ayer, en el hoy o en el mañana; por ello, con toda justicia el alumno considera que las materias de historia sólo son un requisito *curricular* para acreditar los estudios en este bachillerato universitario.

En términos globales, podríamos reconocer la coexistencia, entre los docentes del Colegio, de importantes deficiencias en torno al conocimiento histórico. Sin embargo, esta problemática se agudiza porque durante varios años hemos observado que no existe una investigación rigurosa, permanente y sistemática en torno a los grandes problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia universal y de los periodos y épocas históricas que conforman el contexto general de la materia.

Con esta acotación, me refiero a estudiar conjuntamente las teorías y concepciones educativas, pero no en el vacío que es como se ha venido haciendo; sino vincular el

* Esta noción histórica -historia del sistema capitalista- es la tesis fundamental de los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Categoría histórica sustentada en los postulados esenciales, en los referente conceptual y en los fundamentos históricos, teóricos y metodológicos que establece el materialismo histórico -de Marx y Engels- y la historiografía marxista.

conocimiento histórico –aquí reivindico la necesidad de que el profesor sí debe saber, datos, fechas, nombres, comprender procesos y saberlos vincular y establecer un sentido analítico y racional de una historia ecuménica; así como distinguir posturas teóricas y filosóficas dentro de las diversas concepciones de la interpretación histórica- a la problematización y aplicación de las nociones estructurales del saber y comprender el sentido de la historia: la temporalidad, la espacialidad, el significado de la simultaneidad, la concepción multicausal de los procesos históricos, los sujetos de la historia que hacen girar la rueda de la vida y el existir cotidiano; así como las diversas relaciones del pasado con el presente, la significación diacronía y sincronía del devenir histórico.

Desde otra perspectiva del problema, nuestra práctica docente nos ha demostrado que para el joven estudiante de reciente ingreso al bachillerato universitario las materias de Historia Universal -que se imparten en 1º y 2º semestre- representan un conjunto de conocimientos altamente complejo, abstractos y de difícil comprensión. En algunas ocasiones, los alumnos, nos han manifestado que el estudio de la Historia Universal es un saber complejo y laborioso. Ello, porque consideran que estudio histórico de otras latitudes está muy distante a su realidad inmediata. Esta particularidad de la población estudiantil, dificulta nuestro trabajo como enseñantes de una historia que pretende ser planetaria.

Vinculado a la problemática anterior, hemos de considerar que los niveles de escolaridad anteriores –primaria y secundaria- en muchos de los casos, no dotaron a los alumnos de las herramientas necesarias -tales como: buenos niveles en la lectura de comprensión, ubicación, orientación y percepción de los espacios geográficos, así como, la plena comprensión del sentido temporal de los procesos histórico y en general nuestros alumnos carecen de los elementales niveles de expresión oral o escrita- para enfrentar con éxito el estudio y el análisis de una historia procesal, conceptual, racional, sistemática y explicativa.

Reconociendo la importancia de la diversas problemáticas, en torno al aprendizaje y enseñanza de la historia universal, que enfrentamos estudiantes y profesores en la institución, pero con la intención de coadyuvar en la difícil tarea de enseñar Historia Universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades, hemos decidido emprender una investigación histórica y educativa que nos permita reflexionar, comprender, analizar y presentar, en forma de

propuesta educativa e histórica, las constantes más significativas que nos hagan avanzar hacia la formulación de algunas soluciones y propuestas alternativas que nos permitan superar ciertos obstáculos e impedimentos para facilitar el buen desempeño didáctico del profesor y el efectivo aprendizaje de esta disciplina para los estudiantes. En relación a lo anterior, podemos decir que hemos considerado como referentes esenciales de nuestro estudio a los dos sectores estructurales de la institución: los profesores que imparten esta asignatura y a los alumnos que cursarán esta materia.

En este trabajo hemos decidido partir del siguiente planteamiento: el estudio de esta disciplina tiene un valor estructural en la vida social y humana de las personas. Esto significa, que debemos buscar que la enseñanza y el aprendizaje de la historia destaque como objetivo prioritario el rigor científico de la disciplina y al mismo tiempo, se acentúe el sentido altamente humanista de la historia.

Con valores éticos que también sean políticos. Esto es, preparar al joven estudiante del bachillerato para que pueda formarse dentro de un proyecto de vida democrática, participativa y representativa de carácter plural en lo religioso, lo político, lo ideológico e incluyente entre las etnias y las culturas que conforman la vida en este planeta.

Es decir, que la enseñanza y aprendizaje de la historia tenga un sentido altamente cultural, pero también científico; ello, con la voluntad de inducir el pensamiento de los educandos y de los educadores, hacia la idea de recuperar el sentido humano de la ciencia y las capacidades metódicas de la investigación. Ambos recursos son primordiales para la conformación y estructuración de un pensamiento con capacidad de abstracción y cualidades reflexivas, cuyos principios hermenéuticos y racionales les permitan establecer los nexos de asociación social, de integración humana y de problematización de los diferentes aspectos de la vida, así como la reflexión metodológica, conceptual y filosófica de las disciplinas humanas y sociales.

Para lograr el pleno desarrollo de estos planteamientos históricos y educativos, el trabajo se estructuró bajo la directriz de tres ejes esenciales:

La primera parte estará dedicada a revisar históricamente el origen, el desarrollo y las transformaciones más relevantes que como institución universitaria ha experimentado el Colegio de Ciencias y Humanidades desde su fundación hasta 1996, año en el que fueron

aprobadas las modificaciones al Plan de Estudios Original y la formulación y estructuración de programas –por asignatura- institucionales. El segundo apartado estará dedicado a reflexionar en torno al sentido y la concepción de la enseñanza de la historia universal después de la última reforma al Plan de Estudios en 1996. En mi opinión las transformaciones educativas, postuladas en este documento oficial, representan un cambio fundamental en el sentido y las formas –teóricas, metodológicas y conceptuales- de cómo se venían impartiendo las diversas asignaturas del Área Histórico-Social, en especial la enseñanza de la Historia Universal.

Al respecto, señala Pablo González Casanova que en la Reforma al Plan de Estudios de 1996 se trató de abatir cualquier pensamiento crítico y, sobre todo, excluir del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia cualquier método histórico-político que pudiese dotar a los alumnos de las herramientas y los recursos necesarios para pensar, investigar, comprobar, desechar, confirmar, hacer, probar o mejorar. Es decir, el aprender a aprender y el aprender a hacer quedaban como metáfora discursiva, porque del nuevo plan *curricular* eran suprimidos los dos métodos estructurales del conocimiento: el experimental y el histórico-social.

En forma general, podemos decir que con la reestructuración del plan y los programas de estudio, efectuada en el año de 1996, cambió de manera significativa la vida académica en el Colegio y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia; en este momento, podemos decir que los programas de trabajo y la actividades académicas se encuentran más cercanas a los principios educativos del sistema tradicional y, más alejadas de la concepciones pedagógicas que le dieron origen a la institución; porque los documentos programáticos por asignatura reproducen, en gran medida, el viejo esquema positivista de sentido enciclopédico, con fuerte acento en la información y un alto grado de disociación entre los contenidos temáticos que los conforman.

En virtud de tales circunstancias pedagógicas e institucionales, en la tercera parte del trabajo nos proponemos conformar un método de trabajo que nos permita organizar y dirigir en forma sistemática, procesal, multicausal y continua los contenidos y temas históricos que conforman el curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Esta propuesta de estudio, estará orientada hacia el reconocimiento, la caracterización y la importancia conceptual de la nociones espacio- temporales y la relación que éstas guardan

con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia y el desarrollo integral de la persona; la correspondencia que estas categorías tienen con el análisis y estudio de las sociedades humanas, los avances evolutivos de la economía, la política y la cultura; asimismo, la comprensión, de la mejor manera, del sentido del cambio, de la trascendencia y de la permanencia en el devenir histórico.

También resulta importante reconocer los espacios geográficos que marcaron y definieron la vida de los pueblos en el contexto planetario. De lograr estas habilidades cognoscitivas el estudiante del bachillerato habrá experimentado un importante avance en su formación intelectual, pero lo más significativo es que habrá reconocido el sentido histórico y humano de su existencia.

A partir del contexto general de estas ideas, planteamientos y reflexiones, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia universal, hemos efectuado una selección de temas históricos, que en opinión nuestra, resultan relevantes y estructurales para construir los procesos, las épocas y las características históricas que definen las estructuras orgánicas y los procesos históricos que definen al denominado sistema capitalista. Asimismo, con este criterio efectuamos la selección de los esquemas geo-históricos y textos explicativos que podrán orientar el estudio y aprendizaje de los múltiples contenidos históricos que definieron el origen, el desarrollo y las crisis del sistema capitalista.

Las referencias económicas, políticas, sociales y culturales así como los esquemas geo-históricos históricos y textos interpretativos que anteceden a cada uno de los esbozos gráficos, fueron, mayoritariamente, seleccionados de las obras: *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre. Vidal-Naquet. Bologna, Zanichelli Editore, 1999. Otras referencias artísticas forman parte del libro de Maria Carla *et al. Leggere l'arte: storia, linguaggi, epoche, stili*. Firenze, Giunti Grupo Editoriale, 1999. Ambas obras están escritas en italiano, por lo que es nuestra responsabilidad el valor interpretativo de los textos históricos y la adaptación de los esquemas geo-históricos que conforman este trabajo.

En torno a los esquemas geo-históricos, se formulan diversas observaciones didácticas y algunos señalamiento de carácter históricos que podrán auxiliar al profesor en el establecimiento y formulación de vínculos entre la información del texto histórico con los esquemas geo-históricos representados. Así como destacar los puntos referenciales que

enlazan y conforman el sentido del proceso, de simultaneidad, de continuidad y trascendencia en el prologado periodo que estamos estudiando. En este mismo apartado, trataremos de confirmar la trascendencia, el sentido y el valor educativo que representan la aplicación y reconocimiento conciente de las nociones estructurales: el tiempo y el espacio.

El primero de estos conceptos será mostrado como transcurso dinámico del tiempo y el segundo será considerada como el radio de operaciones en el que el hombre social realiza todas las actividades desde que nace hasta que muere. A partir de ambas percepciones, marcaremos los referentes esenciales de la orientación histórica, así como el sentido racional y sistemático de los diversos procesos que conforman el epítome conceptual de lo que históricamente definiremos como: sistema capitalista.

Atendiendo a la estructura general del curso: Historia Universal Moderna y Contemporánea I, hemos decidido agrupar la presente selección cartográfica e información histórica a partir de dos lineamientos estructurales:

El primero de estos apartados corresponde al reconocimiento socio-cultural e histórico y conceptual de la región mediterránea, por ser la zona geográfica donde se conjugan las historias de múltiples pueblos, así como la vida y la cultura de varias civilizaciones que se gestaron en varios siglos de existencia y resistencia frente a la guerra permanente y el desgaste ineludible que ha provocado el transcurrir de los tiempos.

En este contexto espacial y temporal, ubicado entre la tierra y el mar, converge el existir vital y la erudición trascendental de fastuosas sociedades humanas cuyos valores y aportaciones de todo tipo han conformado, a través de los tiempos, la base estructural de la cultural occidental y el ser genésico e histórico de la Europa occidental.

El segundo apartado, obedecerá a un orden temporal –del siglo XII hasta las últimas décadas del siglo XIX.- Ello, con la finalidad de poder estructurar los procesos históricos, conceptuales, culturales, ideológicos, religiosos, filosóficos, socio-económicos y políticos que van definiendo el origen, el desarrollo, la expansión y las crisis –de todo tipo- del sistema capitalista en el ámbito mundial.

En este apartado, el orden cronológico no será un elemento determinante; más bien, trataremos de establecer ciertas nociones secuenciales y de simultaneidad histórica para mostrar, de la mejor manera, el desarrollo, el progreso, las crisis, los conflictos y las

expresiones de vida que darán sentido histórico al trascendente coexistir de aquellos hombres que habitaron en esas latitudes. Asimismo, también pretendemos mostrar y explicar el ser social de estos individuos que constituyeron las bases estructurales, orgánicas y dinámicas de las diversas épocas y momentos históricos que estamos estudiando. Esto es, reconocer las aportaciones sociales de los diversos sujetos de la historia, aquellos personajes que con su existir individual y contribución social fueron conformando los entramados histórico-culturales del capitalismo occidental.

Aspiramos a que este estudio histórico o propuesta educativa no constituya un fin en sí mismo, sino todo lo contrario, esperamos que sea el principio y el punto de arranque de múltiples reflexiones en torno a la enseñanza de la historia universal en México.

Por último, no podemos finalizar la presente introducción, sin antes agradecer el apoyo solidario brindado por mi familia, mis amigos y algunos profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades del Área Histórico-Social del plantel Azcapotzalco; quienes en variadas ocasiones escucharon con paciencia e interés mis inquietudes y mis deseos de realizar la presente investigación. A ellos, les puedo decir que con perseverancia y un arduo trabajo de investigación, hoy, ese inquietante proyecto llega a su fin.

La práctica cotidiana de mi labor como enseñante de la historia fue el origen del presente trabajo; sin embargo, no puedo dejar de reconocer que muchas de mis ideas teóricas, metodológicas, conceptuales, históricas, filosóficas y educativas fueron creciendo y desarrollándose en veinte años de asistencia continua, al Programa de Titulación para Profesores del Colegio del Bachillerato, el cual era coordinado por el Lic. Fausto Hernández Murillo; a su vez, dentro de este Programa universitario se impartía el Seminario de Investigación y Tesis de Historia el cual fue coordinado por la Dra. Andrea Sánchez Quintanar; quién ha sabido orientar mis ideas e inquietudes frente al estudio de la historia y la enseñanza de la disciplina; a ella, mis más profundo reconocimiento como académica universitaria y como la maestra formadora de múltiples generaciones de historiadores-enseñantes.

En este orden de reconocimientos y agradecimientos, es menester destacar la importante labor revisión que realizó a este trabajo la Mtra. Norma de los Ríos Méndez. A la Mtra. de los Ríos Méndez hago expresa mi más sincera gratitud por su empeño en el trabajo

de revisor de la presente tesis. Su rigor histórico-científico y la enorme sensibilidad académica mostrada al momento de puntualizar, corregir y matizar las múltiples ideas y planteamientos comprendidos en este trabajo me ratifica su compromiso profesional y solidario los alumnos de esta Facultad.

Posterior al proceso de revisión hecho por la Maestra Norma de los Ríos, el trabajo de tesis fue presentado a la consideración y aprobación del resto del jurado, el cual quedó integrado por la Mtra. Carmen Samano Pineda, la Dra. Rosa del Carmen Martínez Ascobereta y la Dra. Ana Carolina Ibarra González. A ellas, deseo hacer presente el más plausible reconocimiento por sus generosas y prudentes observaciones, preescisiones y sugerencias hechas a la presente investigación. Sin lugar a duda, este trabajo de revisión, reflexión y análisis ha enriquecido las concepciones de origen y orientado nuevas pautas para continuar en el arduo trabajo de la enseñanza y difusión de la historia en el nivel bachillerato.

Asimismo, este espacio de agradecimientos no pudo dejar de reconocer las importantes orientaciones geográficas de la Lic. María de los Ángeles Pensado Leglise, así como la importante labor de edición que realizaron los compañeros académicos, Filiberto García Solís y Sergio Garita Hernández; así como el trabajo de la digitalización de las imágenes que efectuó el señor Aurelio Rodríguez Luna.

A todos ellos, expreso mi gratitud y compromiso de un sostenido esfuerzo de superación académica y humana.

PRIMERA PARTE
LA UNIVERSIDAD Y EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES EN EL
CONTEXTO DE LOS CAMBIOS NACIONALES (1971-1996)

La situación económica y social en México entre 1960 y 1976.

El Colegio de Ciencias y Humanidades surgió en la década de los setentas, y como propuesta educativa constituyó una importante expectativa de cambio para la educación media superior en el México contemporáneo.

Como todo proyecto educativo, pretendía responder a las necesidades y demandas de una época histórica y socialmente determinada por grandes conflictos en el país. Por tal motivo, se hace necesaria la contextualización y definición de ciertos aspectos de la vida nacional desde una perspectiva general.

Además, estas referencias serán un vínculo obligado para analizar y explicar las grandes transformaciones académicas, políticas y educativas que definen el origen y la existencia del Colegio desde 1971.

Entre 1940 y 1960, pero particularmente en los años posteriores a la segunda guerra mundial se gestó en México un proyecto económico y político conocido como "desarrollo estabilizador". Este modelo económico se caracterizó por una marcada inversión del capital extranjero el cual era predominantemente de origen norteamericano; el desarrollo de las inversiones bancarias e industriales con la abierta protección del aparato estatal, la subordinación de una burguesía terrateniente que había sufrido los embates en el control de los latifundios y que tenía que aceptar nuevas formas de propiedad corporativa estatal, el fortalecimiento de un estado burocrático que aseguraba el control de los sectores productivos, tanto en el campo como en la ciudad; el crecimiento considerable de un proletariado urbano con limitada libertad política y escasa capacidad de protesta.

Estos elementos, configuraron la imagen de un periodo de aparente calma en el país. Esta etapa de la historia nacional ha sido estudiada por diversos especialistas y al respecto existen importantes estudios económicos, políticos, sociales y culturales, pero en general estos años de la historia mexicana pueden ser denominados como el periodo del llamado "El Milagro Mexicano."

La aparente tranquilidad nacional producto del “desarrollo estabilizador” y “El Milagro Mexicano” empieza a mostrar síntomas de agitación social después de la devaluación ocurrida en 1954 en que la etapa “exitosa” de la economía mexicana se vio afectada por violentos movimientos sociales. “Como consecuencia del deterioro en el nivel de vida, aparecen expresiones de inconformidad proletaria en 1958–1959, que dan lugar a las luchas contra las formas de dominación corporativa.”¹ El aparato estatal respondió con la represión y los movimientos laborales de trabajadores petroleros, telegrafistas, maestros y ferrocarrileros fueron brutalmente aplastados; con esta actitud del estado se pudo conservar el proyecto del Estado Mexicano hasta la década de los setentas.

Hacia 1960 y los años sucesivos, se concretó la última fase de “desarrollo estabilizador” incrementándose así, el desarrollo de las industrias en la rama petroquímica, automotriz y eléctrica. Todo ello estaba auspiciado por el capital extranjero, lo que aceleraba la subordinación del país a los intereses de grandes potencias inversionistas. “La década de los años sesenta registra un crecimiento de la economía rápido y sostenido, una tasa de inflación notablemente baja y el mantenimiento de la estabilidad cambiaria.”²

Bajo estas circunstancias, el desarrollo industrial empezaba a concentrarse en tres grandes ciudades: México, Guadalajara y Monterrey, incrementándose a su vez las migraciones campesinas a estas urbes, donde encontraban una opción de trabajo y a su vez se incorporaban como mano de obra barata, lo que hizo posible el desarrollo del proletariado y de la pequeña burguesía urbana que permite obtener grandes ganancias a las empresas oligopólicas.

En forma inversa, también en estas ciudades surgen sectores sociales con bajos ingresos y niveles de consumo muy reducido; esta circunstancia originó la multiplicación de zonas marginadas que crecieron en forma anárquica al norte y oriente de la ciudad de México, en condiciones muy precarias de urbanización, salubridad, educación y tenencia de la tierra.

Las crecientes inversiones financieras del exterior y el descuido de algunas ramas prioritarias de la economía nacional, como la agricultura y los energéticos, propiciaron el estancamiento y desarrollo del mercado interno.

¹ Pablo González Casanova *et al.* *México hoy*. México, Siglo XXI, 1979, p. 40

² *Ibidem.* p. 41

Los problemas económicos tenían diversos orígenes, uno de los más evidentes era "... el alto grado de concentración de la tierra y de la maquinaria agrícola, poca atención por parte del sector público a las actividades agropecuarias,"³ lo que fue minando la capacidad de desarrollo agrícola del país y esta circunstancia del campo pronto repercutió en otras ramas productivas de la industria que sin un sustento sólido provocó una fase de deterioro productivo.

Este deterioro de la economía mexicana contrastaba con una visión de aparente bonanza de los círculos financieros quienes pugnaron y obtuvieron la realización de los juegos olímpicos de 1968.

Esta, aparente estabilidad económica que el país mostraba hacia el mundo era en realidad un simple maquillaje con el que cubrían los grandes problemas nacionales; por ello, no es de extrañarnos los fatales resultados de una de las crisis políticas del siglo XX. Al respecto, las memorias personales e historias colectivas, de importes testigos, cronistas e historiadores, han dado cuenta de los hechos y del trágico desenlace que culminó el 2 de octubre de 1968.

Sin embargo, en el momento Pablo González Casanova ya afirmaba que de no acelerarse los procesos de democratización y desarrollo, era posible, en una situación de crisis, las clases dominantes recurran a la fuerza para mantener el poder dictatorial. Por desgracia la opinión del especialista era bastante certera, porque el Estado nacional mexicano, desde 1940, por marcar una referencia, no dudó en reprimir a sus adversarios; ejemplo de ello puede ser un referente preciso, la brutal represión ejercida contra campesinos, maestros, médicos y ferrocarrileros; al respecto los anales históricos de la época dan puntuales referencias. Sin embargo, la dureza estatal y la insensibilidad de un régimen tuvo su mayor expresión el 2 de octubre de 1968, fecha en la que fueron acibillados y condenados al silencio los sectores estudiantiles y populares de la época.

Al iniciarse la década de los setentas, los diversos círculos del poder económico y político perciben en México una situación inmejorable, debido a que el país atraviesa por un momento "...excepcionalmente afortunado y privilegiado...crecimiento económico, solidez

³ Carlos Tello. *La política económica en México: 1970-1976*. México, Siglo XXI, 1980, p. 27

monetaria, solvencia crediticia y estabilidad política”⁴, lo que les permitió mantener la confianza para seguir invirtiendo capitales por parte de los banqueros e industriales y organismos financieros mundiales: como el Fondo Monetario Internacional.

Pero la realidad era otra: al correr los primeros años de esta década de los setentas, afloraban signos muy marcados del deterioro económico y casi, el fin del proyecto denominado “desarrollo estabilizador”, hecho que se expresaba en un creciente desempleo. “A pesar de que el Censo de población de 1970 indicaba que solo el 3.8% de la población económicamente activa estaba desocupada, una cifra cercana al 7% sería la más realista.”⁵

En párrafos posteriores Carlos Tello afirma: “si se define como subocupados a las personas cuyos ingresos mensuales por trabajo son menores al salario mínimo, cerca del 45% de la fuerza de trabajo en México en 1970 está subocupada.”⁶

Tocante al campo, la falta de atención en la rama productiva agropecuaria generó en los tres primeros años de la década, problemas graves en el aumento de los niveles generales de precios; esta circunstancia se vio complementada y, por lo tanto agudizada, por el acaparamiento y la especulación de productos básicos como frijol, trigo y arroz lo que repercutió fuertemente en el mercado interno.

Los marcados síntomas de deterioro económico fueron percibidos por los inversionistas nacionales, quienes descubren que sus abundantes ganancias corren un gran riesgo; por lo tanto, frente a la inseguridad y peligro latente de una crisis generalizada, las burguesías nacionales y extranjeras iniciaron la constante salida de sus capitales hacia otros países. Esta actitud provocó una severa descapitalización de la economía del país, un proceso inflacionario acelerado y un sinnúmero de conflictos que se expresan en múltiples protestas por parte de los trabajadores del campo y la ciudad.

El gobierno de Echeverría respondió con una política de recuperación de los salarios para aquellos sectores que se encontraban empleados, con una radicalización de sus posiciones populistas y con ampliación de sus programas que se enmarcaban dentro de la “apertura democrática.” Además, insistentemente buscaba estrechar lazos de amistad con países que

⁴ *Ibidem.* p. 11

⁵ *Ibidem.*, p. 20

⁶ *Ibidem.*

transitaban por procesos revolucionarios o movimientos democratizadores; también utiliza un lenguaje en su quehacer político de tintes nacionalistas y populistas. Estas particularidades de su gobierno fueron vistas con recelo y desconfianza por parte de la burguesía financiera y las organizaciones patronales de México; al punto tal, de que tomando como pretexto la visita de Salvador Allende en 1972, lanzaran una violenta campaña contra el gobierno de Echeverría, agudizándose con ello, las conflictivas relaciones entre el gobierno y la iniciativa privada.

El movimiento obrero resintió, casi en forma inmediata, los efectos de la crisis y buscó orientar sus luchas en dos demandas fundamentales: la exigencia de incrementos salariales, pretendiendo con ello recuperar el poder adquisitivo ante la permanente inflación y la búsqueda de una efectiva independencia sindical con respecto a las corporaciones oficialistas del trabajo. “ Desde 1973 los emplazamientos a huelga y los movimientos huelguísticos habían venido incrementándose -sólo durante el mes de septiembre de 1973 el Congreso de Trabajo presentó más de 40000 emplazamientos a huelga-. Al año siguiente, el 6 de agosto de 1974, el Congreso del Trabajo decidió emplazar a huelga a todas las empresas del país exigiendo un aumento salarial del 35%”⁷

En un contexto general, podemos decir que para estos años la política económica del Estado Mexicano entraba a un callejón sin salida, el incremento de la deuda externa, el crecimiento de las importaciones, la agudización de la espiral inflacionaria, la fuga de capitales, hicieron imposible sostener la paridad cambiaria originándose la devaluación del peso en 1976 a una proporción mayor del 100% con relación al dólar americano. En otros términos, el régimen enfrenta una crisis estructural que provocaría serias repercusiones en el ámbito social, político, cultural e ideológico. Ante los impactos de la crisis generalizada la educación, como uno de los ámbitos más sensibles de vida de México, se verá inmersa y afectada por dichos conflictos nacionales y experimentará un conjunto cambios en todas sus niveles y especializaciones de enseñanza. Al respecto, los especialistas en materia educativa consideran que en estos años finaliza una etapa del proyecto educativo nacional y se abre un nuevo periodo, al cual han denominado la Modernización educativa, en los siguientes aspectos:

“ a). La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje. b). La extensión de los servicios educativos a una población

⁷ Pablo González Casanova. *La democracia en México*. México, Era, 1965, p. 55

tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados. c). La flexibilización del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades de aprendizaje.⁸ En conjunto, estos planteamiento y orientaciones pedagógicas buscaban superar el ideal tradicional de educación e insertarlo dentro de un proceso democratizador de los servicios educativos; así como, motivar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en México.

Problemáticas y conflictos de la Universidad Nacional Autónoma de México previos al año de 1968

La Universidad Nacional Autónoma de México, a partir de la segunda mitad del siglo XX enfrentaba grandes problemas de diverso orden. Entre otros, podemos citar los siguientes: la necesidad de modificar planes y programas de estudio de casi todas sus escuelas, facultades y el bachillerato; revisar y ampliar sus estructuras organizativas, incluyendo las necesidades físicas de nuevos espacios para la formación universitaria.

La búsqueda de soluciones efectivas para estos problemas eran de virtual importancia en la vida de la universidad, pues se hacía urgente encontrar una salida efectiva a la sobresaturación de la matrícula estudiantil, particularmente la del nivel del bachillerato; porque, entre otras razones, en este último sector, el aumento de la población estudiantil era alarmante.

Los factores de crecimiento que se viven en la Universidad Nacional Autónoma de México fueron motivados por múltiples causas, pero el más significativo fue el hecho de que desde 1950 la ciudad de México registró un crecimiento poblacional acelerado. Este aumento fue motivado por diferentes causas que van desde los programas de asistencia social promovidos por las instituciones oficiales, los avances de la medicina, la baja de la tasa de mortalidad infantil, hasta el permanente flujo migratorio del campo a la ciudad. Todo ello provocó la configuración de una de las metrópolis, que años más tarde, sería reconocida como una de las urbes más grandes del mundo.

⁸ Martha Robles. *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI, p. 21)

Por lo tanto, no es de extrañar que entre 1950 y 1970 la matrícula universitaria se hubiese disparado a cifras jamás antes registradas. Este hecho provocó problemas de diverso orden: sobresaturación de los espacios destinados a la enseñanza de nivel licenciatura y en especial de su bachillerato, así como la insuficiencia presupuestaria otorgada en el gasto público nacional. En el plano académico, el problema más grave era la rigidez en los planes de estudio y la desvinculación de éstos con las necesidades del país; de ahí que se postulara la urgente necesidad de adecuar la *curricula* universitaria a los requerimientos y exigencias de la vida nacional y que respondiera a las siguientes características y problemáticas de México: proceso de expansión industrial que vivía el país; la masificación de las instituciones y de los procesos de la enseñanza superior y media superior; además la población transforma su pensamiento en forma permanente y, en estos momentos se experimenta una mayor politización de los sectores que forman la universidad. Unidos estudiantes, maestros y trabajadores exigen una mayor participación en los órganos de decisión y en las estructuras de poder de la Universidad.

En torno al contexto anterior, en el nivel medio superior estas problemáticas tuvieron su mayor impacto; ello se debió a que el crecimiento de la matrícula estudiantil en la Escuela Nacional Preparatoria no permitió, en esos años, dar salida a las demandas de solicitud de ingreso que requería la población escolar que finalizaba estudios de enseñanza Secundaria y aspiraba a un lugar en el bachillerato de la UNAM. Por otro lado, los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria se encontraban totalmente fuera de contexto, pues respondían más a un proyecto educativo de finales del siglo XIX que a las necesidades del México contemporáneo. Estas circunstancias, hicieron inminente la necesidad de pensar en cambios radicales que permitieran adecuar la *curricula* del bachillerato universitario a la realidad mexicana.

Un primer intento de cambio en el bachillerato universitario se dio en enero de 1964 cuando "...el Consejo Universitario aprobó una nueva concepción del bachillerato, hecha a iniciativa del entonces Rector Ignacio Chávez y sin duda influida por él y por el filósofo Francisco Larroyo."⁹

⁹ David Pantoja Morán. *Notas y reflexiones acerca del bachillerato*. México, UNAM, 1983, p. 40

En la exposición de motivos del nuevo Plan de Estudios los autores dan cuenta de la crisis educativa por la que atraviesa el ciclo medio de enseñanza en todo el continente y al mismo tiempo se señalaba que en México era urgente cambiar del plan único y rígido existente para todas las carreras hacia otro más flexible y capaz de adecuarse para cada una de las profesiones. Con ello, no sólo se reformaba el principio del bachillerato único, además según Pantoja “quitándole la primitiva rigidez y dando en cambio una mayor flexibilidad, de manera que las materias operativas sustituyeran en gran parte a las materias obligatorias, pudiendo el alumno forjar su propio plan de estudios de acuerdo a sus preferencias.”¹⁰

Si bien, la flexibilización y la adecuación del plan de estudios del bachillerato era necesidad urgente que se debía enfrentar con cambios efectivos, no podemos dejar de reconocer “...el enorme crecimiento de la población escolar; la limitada preparación de los alumnos provenientes de la secundaria; la escasez de profesores de ese nivel... la falta de profesores de carrera que trabajen de tiempo completo y exclusivo para la enseñanza; la carencia de elementos materiales como laboratorios, bibliotecas, materiales audiovisuales, etc. que la enseñanza moderna requiere y la brevedad del tiempo destinado al ciclo preparatorio.”¹¹

Las reformas y los cambios postulados desde la rectoría de Ignacio Chávez, pronto resultaron insuficientes y finalmente en 1966 se agudizan las contradicciones al interior de la universidad. Estas circunstancias de descontento en el seno de la Máxima Casa de Estudios, provocaron una oleada de presiones y violencias en torno al rectorado de Ignacio Chávez. Los últimos días, del rectorado de Chávez estuvieron marcados por las protestas estudiantiles y la violencia desatada y dirigida desde la Facultad de Derecho. En este ambiente, los líderes de dicha Facultad optaron por declarar la huelga.

Estos líderes estudiantiles, de no muy claras posiciones académicas, lograron como lo afirma Barrios Sierra, “movilizar alumnos de la Preparatoria esgrimiendo frente a ellos el problema que se les iba a presentar a los que en ese año terminaban de acuerdo con el Plan de Estudios de tres años, quienes se veían frente a la necesidad de presentar, a fines de 66 o

¹⁰ *Ibidem*, p. 41

¹¹ Ignacio Chávez. *Reforma del Bachillerato universitario*. México, UNAM, p. 41

principios del 67, un nuevo examen de admisión y digo nuevo porque ya habían presentado otro para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria al terminar su ciclo secundario.”¹²

Por supuesto, esta nueva exigencia del examen de admisión que les imponía el Nuevo Plan de Estudio a los jóvenes estudiantes de las preparatorias fue la demanda más sentida que unificó los intereses de los alumnos que estaban próximos o concluían estudios en el bachillerato universitario; además, esta medida fue bien aprovechada por la dirigencia estudiantil de la Facultad de Derecho, quienes generaban así las condiciones propicias de agitación e inestabilidad al seno de la Universidad para con ello, provocar la caída del rector Ignacio Chávez y así, acabar con las nuevas exigencias que imponía la reforma universitaria a los estudiantes del bachillerato. En este contexto de inestabilidad y anarquía, ante la renuncia obligada de un rector y un intento de reforma universitaria sin éxito, asumió la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Ing. Javier Barros Sierra.

Desde los primeros días de su gestión, en mayo de 1966, el nuevo rector manifestó las ideas centrales que definirían su gestión y las líneas de acción que emprendería para dirigir la Máxima Casa de Estudios; estos anhelos se pueden resumir de la siguiente manera: respetar y defender los principios de la democracia, la autonomía y respeto irrestricto para la institución. Dificil situación era la que enfrentaba Barros Sierra. Desde el inicio de su gestión el nuevo rector tuvo que enfrentar problemas de toda índole dado que el conflicto que originó la caída del Dr. Chávez estaba latente todavía, pero aunado a ello la situación se complicaba aún más, porque durante el proceso de movilización que provocó la huelga se fueron aglutinando otras fuerzas políticas provenientes de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, quienes no conformes con la salida de Ignacio Chávez buscaron la reorganización de los estudiantes universitarios y conformaron el Consejo Estudiantil Universitario (CEU).

El programa de lucha de la naciente organización estudiantil era muy amplio dado que incluía demandas de carácter académico, legislativo y social. Entre otros aspectos, los estudiantes del CEU, postulaban la desaparición de la Junta de Gobierno y que las funciones de este órgano las asumiera el Consejo Universitario; la elección directa de directores y autoridades en el seno de asambleas generales, de los Consejos Técnicos o del propio Consejo Universitario; ocupación de los empleos administrativos dentro de la UNAM por estudiantes;

¹² Gastón García Cantú. *Años críticos. La UNAM, 1968-1987*. México, UNAM, 1987, p. 23

la creación de comedores, cafeterías y cooperativas que permitieran generar becas para estudiantes y derogar el cuerpo de vigilancia como órgano de represión.

Como respuesta a estas demandas, el rector Barros Sierra presentó un proyecto de soluciones, pero sin afectar la legislación universitaria y tratando de adecuar los deseos de cambio dentro de un marco real de posibilidades económicas disponibles en la institución. Pero respecto a la supresión de la Junta de Gobierno manifestó categóricamente que era una bandera política del momento, más que una solución a los grandes problemas de la UNAM. Sin embargo, respecto a la demanda del llamado "pase automático" la consideró justa y apoyándose en la legislación dijo lo siguiente: "el reglamento de inscripciones exige un examen de admisión para el primer ingreso de la Universidad. Observación al canto: los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria que pasen a Facultad ya no son de primer ingreso; entonces, no se tiene por qué exigirles otro examen de admisión. Para primer ingreso a la Universidad se requiere asimismo un promedio mínimo de 7 en el ciclo anterior, y tampoco es de exigirles esto a los alumnos de preparatoria porque, como ya lo dije, no son de primer ingreso."¹³

Con dicha declaración el rector logró desvanecer una de las controversias más sentidas en el sector estudiantil del bachillerato. Después de librar algunos conflictos estudiantiles, entre 1966 y 1967 Barros Sierra inició una serie de reformas académicas en la Universidad; los cambios fundamentales fueron enfocados hacia la reestructuración de las licenciaturas y postgrado; iniciándose importantes trabajos tendientes a la revisión y modificación de los planes y programas de estudio. Estos cambios modificaron los planes anuales de estudio y se estableció el sistema por semestre; también buscó integrar, la formación universitaria en las áreas técnicas y humanísticas. En esta tarea, trabajaron activamente la Facultad de Ingeniería, de Filosofía y Letras y Ciencias, en tanto que otras como, Derecho y Medicina, tuvieron una participación limitada.

En la reforma universitaria que postuló Javier Barros Sierra definía con toda claridad la diferencia entre reformar y planificar. Al respecto decía lo siguiente: "Me parece profundamente alarmante que en estos tiempos se hable mucho, demasiado, de reforma educativa sin que se tengan conceptos claros sobre este particular y que, en cambio, nadie hable de una planificación educativa, cosa que envuelve o manifiesta una confusión de ideas

¹³ *Ibidem.* 32

radicales en esta materia; quizá el deliberado propósito de usar la planificación es para evitar que la gente de la iniciativa privada entienda que esto podría representar, de alguna manera, un instrumento compulsivo de eso que les produce absoluto horror por contraposición a lo que en Francia, y otros países capitalistas, han sido medio indicativo que no ha parecido hacerle daño a nadie en particular.”¹⁴

Motivado por sus ideas educativas y considerando las posibilidades reales de la Universidad, en estos años, se crearon algunas instancias y organismos académicos que propiciaron la investigación educativa, los más representativos fueron: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Estos organismos institucionales fueron parte importante en el proyecto de capacitación de profesores; además de proporcionárseles recursos didácticos a la planta docente universitaria, también se les otorgaban ciertas facilidades y becas para realizar estudios de postgrado dentro y fuera del país.

En términos generales, podemos decir que el proyecto educativo de Javier Barros Sierra abría grandes expectativas y pretendía una reforma a fondo de las estructuras educativas de la Universidad Nacional Autónoma de México, pero los anhelos de cambio y los nuevos rumbos de la universidad se vieron truncados por el conflicto estudiantil y la crisis de autoridad, respecto al Estado, que vive el país y la universidad en 1968. Sin embargo, podemos decir que Barros Sierra empieza a sentar las bases del cambio que pocos, años más tarde, llevará a efecto Pablo González Casanova.

El movimiento Estudiantil de 1968 como antecedente a las reformas universitarias de Pablo González Casanova.

El desarrollo histórico nacional, hacia fines de los años sesenta se vio influido y envuelto por un sinnúmero de acontecimientos internacionales que pueden tener como punto de referencia el año de 1968. Entre los sucesos más notables podemos citar el triunfo de la Revolución Cubana —este acontecimiento había ocurrido diez años antes, pero las dimensiones históricas del hecho lo convertían en una referencia contemporánea para la época—, la resistencia vietnamita a la intervención extranjera, las hazañas y muerte del *Che* Guevara en Bolivia.

¹⁴ *Ibidem.* 139

Asimismo, habría que considerar la nueva sensibilidad juvenil que se venía dejando apreciar desde varios años antes y que partía del rechazo generalizado a los modelos de vida tradicionales, mismos que eran expresadas por el establecimiento de cambios significativos en las relaciones de pareja, por un mayor atrevimiento de las mujeres para ejercer sus derechos y libertades sexuales, el disfrute de la propuesta musical del grupo inglés *The Beatles* y la tendencia a militar políticamente en las más diversas opciones de la época. En general este conjunto de referencias ya marcaban la necesidad del cambio en los distintos ámbitos de vida mundial en general y de México en particular.

La Revolución Cubana y el *boom* de la literatura latinoamericana habían hecho volver los ojos de Europa hacia el llamado Tercer Mundo y los jóvenes de ese momento, cada vez más, hacían suyas las demandas de los pueblos del continente americano que exigía el pleno ejercicio de sus derechos democráticos y de las libertades.

Frente a dicha circunstancia, jóvenes de varias parte del mundo reclamaban a sus gobiernos un nuevo orden mundial que se caracterizara por ser más democrático y menos imperialista, más libre y menos coercitivo. Por supuesto, los reclamos de las multitudes juveniles no obtuvieron respuesta positiva y ello, desencadenó, hacia el año de 1968, una oleada de revueltas estudiantiles, en casi todo el mundo, siendo las más notables la del mes de mayo en Francia y la del 2 de octubre en México; ambos movimientos se consideran los más representativos, no tanto por sus planteamientos libertarios y deseos de un nuevo orden mundial, como por su trágico desenlace y por las amplias demandas libertarias de justicia social que parte de Francia y se propagan —como banderas de lucha— por diversos países del mundo occidental. Pero aún con sus "... errores, distorsiones e inexperiencias acrecentadas por el aplastamiento, el Movimiento Estudiantil de 1968 es una espléndida toma de conciencia moral, política y social incluso en sus momentos más trágicos."¹⁵

En términos específicos, el movimiento estudiantil de 1968 en México fue la prueba más significativa de la existente desarticulación entre las funciones políticas que el Estado se atribuía y el papel que éste se asignaba como mediador de las instituciones. Porque, aún cuando la protesta estudiantil no partió de un proyecto general de cambios profundos en el orden social, político y económico, sí, conforme se desarrolló fue poniendo en evidencia la

¹⁵ Carlos Mosiváis. *Amor perdido*, México, Era, 1984, p. 44

anti-democracia y el autoritarismo del sistema político mexicano. Los jóvenes de este momento postularon y construyeron nuevos valores, desmitificaron una época y desnudaron las carencias de un régimen: el manto sagrado de la Revolución mexicana era rasgado, y con ello se descubría "...la alienación, la falta de vida de las instituciones modernas y la insensibilidad de la limitación..."¹⁶

En menos de dos meses, el movimiento estudiantil ponía en evidencia el deterioro del poder político en México, la incapacidad del Estado para enfrentar un movimiento de masas que empañaba la imagen de los banqueros y financieros que habían logrado la autorización para la realización de las Olimpiadas del 68; el país de la bonanza económica, de la modernización e industrialización, del milagro mexicano y el desarrollo estabilizador, de la paz social por excelencia y el control político de las fuerzas era un mito, cuyo desvanecimiento provocaba día a día la protesta generalizada.

Como ya lo anunciaba Pablo González Casanova, desde el principio de los años sesenta en su libro *La democracia en México*, la tendencia del gobierno sería el endurecimiento de sus posiciones y el uso de la fuerza para dirimir conflictos sociales. Por tal motivo, no es de extrañarnos la brutal violencia que se desata cuando el Estado ordenó el allanamiento de las instalaciones universitarias y politécnicas arrestando a gran cantidad de estudiantes y profesores, quienes fueron consignados como delincuentes del orden común. Estas agresiones, hicieron evidente el autoritarismo estatal y minimizaban la autoridad del rector; por tales motivos, el Ingeniero Barros Sierra presentó su renuncia a la Junta de Gobierno, pero ésta fue rechazada porque el rector recibió un apoyo mayoritario de profesores, trabajadores y estudiantes, quienes le solicitaron continuara al frente de la Máxima Casa de Estudios. Ante la gravedad de los hechos, aceptó continuar, pero haciendo una marcada diferenciación de sus posiciones políticas e ideológicas, respecto a las que postulaban y aplicaban los que se decían representantes de la nación.

Con esta claridad de pensamiento, el rector asumió una postura enérgica y valiente en defensa de la institución y salió con los estudiantes y los profesores a denunciar la violencia

¹⁶ Agnes Heller. "Los movimientos culturales como vehículo de cambio." en *La Jornada*. México, 6 de marzo de 1988

que vivían los universitarios y la violación a su autonomía en la manifestación del 1º de agosto de 1968.

En un mitin previo a esta fecha el rector decía: "Sin ánimo de exagerar podemos decir que se juega en esta jornada no sólo los destinos de la Universidad y el Politécnico, sino las causas más importantes, más entrañables para el pueblo de México. En la medida en que podamos actuar con energía afianzaremos no sólo la autonomía y las libertades de nuestra casa de estudios superiores, sino contribuiremos fundamentalmente a las causas libertarias de México."¹⁷

Con el transcurso de los días y la presencia decidida de algunas personalidades de vida académica, el movimiento se convertía en una expresión pública de protesta contra los métodos tradicionales del Estado de orden y subordinación, y así, se rompían los marcos establecidos en diversos núcleos tanto educativos, como morales y jurídicos; o mejor dicho, una nueva cultura se gestaba, pese al soberbio y vergonzoso crimen del 2 de octubre.

En los meses posteriores al desmembramiento del movimiento, producido por la brutal represión del 2 de octubre, algunos dirigentes estudiantiles buscaron la necesidad de reorientar las históricas demandas académicas, tales como modificar planes y programas de estudio y emprender la tan deseada y exigida reforma educativa al interior de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El gobierno de Luis Echeverría y la reforma educativa a partir de la llamada "apertura democrática"

La manifestación del 13 de septiembre de 1968, demostró que el silencio no era ausencia de palabras y sonidos inconexos sino el reclamo más enérgico y que con alta voz los jóvenes de la época expresaban su rechazo, indignación y repudio hacía la política de un gobierno autoritario y represor.

Los participantes en "la marcha del silencio" demostraron que el mutismo no era el símbolo del conformismo, el desaliento o la apatía. Todo lo contrario, era el grito más potente de rebeldía, puesto que con ello, se instauraban nuevas formas de expresión, comunicación y

¹⁷ Ramón Ramírez. *El movimiento estudiantil de México, julio-diciembre de 1968*. México, Era, t 1, p.179

renovación del lenguaje, pero lo más elocuente fue que sin decir palabra se pudo demostrar que lo eterno no existe y que lo único seguro es el cambio.

En consecuencia, aun cuando los jóvenes rebeldes "...son acribillados, golpeados a culatazos, hacinados y convocados brutalmente al silencio..."¹⁸ el cambio ya no pudo esperar porque ellos habían impuesto un nuevo patrón de vida en el país. Puesto que, aun cuando el navío institucional no fue alterado en sus estructuras fundamentales, sí podemos decir que las aguas en las que navega ya no son las mismas; nuevos vientos marcan el rumbo y algo diferente se respira en el ambiente político, social y cultural. El cambio era urgente y resultaba necesario buscar las alternativas precisas para que el gobierno y la clase política pudieran recuperar los mecanismos de control y seguir detentando el poder.

En este sentido, el Estado optó por un cambio dirigido desde el poder pero sustentado en las tesis fundamentales del nacionalismo revolucionario, surgido del pensamiento político del cardenismo. El candidato para realizar dicha tarea y cubrir el próximo sexenio fue Luis Echeverría Álvarez, quién había ocupado la Secretaría de Gobernación en el régimen de Díaz Ordaz y sobre quien pesaba parte de la responsabilidad del conflicto estudiantil del 68.

La campaña electoral que realizó el candidato del partido oficial tuvo las siguientes particularidades: se sustentaba en la tesis "de renovación" la cual marcaba un cambio en la forma de enfrentar los problemas económicos, políticos, sociales y educativos que enfrentaba el país; se hacía un llamado general a distintas clases sociales para manifestar abiertamente sus demandas; se expresaba un marcado acercamiento con los amplios sectores obreros y campesinos. A ellos se les invitaba a organizarse para fortalecer sus sindicatos y reorganizar el trabajo en cooperativas; se proponía el diálogo abierto y directo con los jóvenes estudiantes y los maestros para que juntos orientaran y pugnarán por una reforma educativa y se cuestionaba veladamente a las minorías autoritarias que arbitrariamente detentaban el poder. En general, el vocero oficial buscaba recuperar el terreno social para poder legitimar sus acciones que le permitieran llegar y mantenerse en poder; por ello, tan pronto pudo buscó poner en marcha las grandes promesas de campaña.

¹⁸Carlos Monsiváis. *Amor perdido*. Op. cit. p. 57

En un contexto nacional, marcado por sangrantes heridas y definido por el efecto de grandes rupturas, el 1º de diciembre de 1970 tomó posesión de la presidencia de la República Mexicana, Luis Echeverría Álvarez. Su arribo a la máxima tribuna y la posibilidad de portar la deseada banda presidencial no se dieron en absoluta calma; todo lo contrario. Esto sucedió, después de vencer una fuerte oposición al interior del Partido Oficial y otra puramente formal del Partido Acción Nacional; así como la permitida, pero no legalizada del Partido Comunista. Estas circunstancias en las elecciones se tradujeron en un alto abstencionismo y éste en un síntoma más del resquebrajamiento de la vida política de México.

La economía nacional no corría mejor suerte, ésta se encontraba en pleno receso. Cada vez se pagaba más por los productos elaborados provenientes de Estados Unidos y menos por nuestras materias primas. Situación económica que se tradujo en una rápida y desordenada elevación de precios de los productos de primera necesidad; asimismo, la planta productiva tendió a generar desempleo, por falta de inversión de capital nacional y extranjero.

Para suavizar un poco la grave situación del país, el nuevo régimen se propuso impulsar, promover y llevar a efecto, tan pronto fuese posible, su proyecto nacional marcado y definido por los principios de la llamada "apertura democrática." Con el ánimo de cristalizar sus proyectos democratizadores el presidente buscó establecer un importante diálogo con los intelectuales, los estudiantes, los profesionistas, los maestros y los trabajadores. El presidente Echeverría era muy explícito al respecto, ya que permanentemente promovía un ambiente favorable para que la gente hiciera presentes sus inquietudes, puntos de vista y demandas.

Con respecto a sus colaboradores, estos fueron inducidos por él para que adoptasen un estilo siempre abierto al "diálogo", a la "crítica" y a la "autocrítica". Luis Echeverría quería, y así lo hacía sentir, que durante su gobierno reine en el país un "espíritu democrático" y una actitud de "apertura" que le permitiera restablecer la confianza perdida.

En el marco de esta política de "tolerancias" y "aperturas democráticas" las transformaciones reales no se hicieron esperar; los apoyos pronto llegaron a las distintas instituciones destinadas a promover el cambio que el "nuevo régimen" impulsaba y promovía.

De gran importancia fueron aquellos recursos económicos destinados al aumento de las garantías sociales y hacia la protección del sector más amplio del país, los consumidores. Para

ellos se creó el Instituto Nacional del Consumidor; en el mismo sentido democratizador, a la mujer se le otorgó el derecho a la igualdad jurídica y para los trabajadores se creó el Instituto Nacional Fomento a la Vivienda de los Trabajadores (INFONAVIT) y el Fondo Nacional de Crédito para el Trabajador (FONACOT). De particular relevancia, también, fueron los apoyos económicos destinados a la educación ellos; se vieron reflejados en la creación de cuatro universidades, la Autónoma Metropolitana, la de Chiapas, la de Chapingo y la de las Fuerzas Armadas, así como el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo y las nuevas instalaciones de El Colegio de México, entre otras.

También en el ámbito educativo, se hizo palpable la urgente necesidad de impulsar una reforma educativa del sistema educativo nacional. Este proyecto de reformas a la educación respondía en parte a la llamada "apertura democrática," que intentaba incorporar a los diversos sectores sociales a los distintos niveles educativos; para ello se planteaba el incremento de los subsidios dedicados a la educación, se insistía en el respeto a la autonomía de las universidades, el ofrecimiento de oportunidades de acción y expresión a los intelectuales y el fomento del diálogo con grupos estudiantiles.

El proyecto de reformas educativas no se circunscribía sólo a la enseñanza superior; éste pretendía, abarcar todos los niveles, sistemas y subsistemas desde la enseñanza elemental, hasta el postgrado. Fue así que los organismos dedicados a tales tareas tuvieron en los primeros años del sexenio una serie de cambios en la *currícula*, la matrícula y en la misma conformación de la planta docente; todo ello, apoyado con amplias erogaciones presupuestarias. En este contexto, podemos decir que las acciones más sobresalientes se plasmaron en las reformas a los libros de texto y a los planes y programas de educación primaria y educación media; así como en la creación de nuevas instituciones, el crecimiento del sistema escolar y cambios importantes en la legislación y en las funciones del sistema educativo.

En torno a la práctica educativa, el proyecto gubernamental, en opinión nuestra, era mucho más ambicioso, pues se pretendía asegurar "...la participación activa del educando, estimular su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa."¹⁹ Para ello, se argumentaba que

¹⁹ Pablo Latapi Sarre "Un siglo de la educación nacional: una sistematización." En *Un siglo de la educación en México*. México, Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998, p. 33

los planes y programas de estudios tenían que estructurarse con objetivos muy precisos y el aprendizaje se debería evaluar en forma rigurosa, sin importar dónde fue adquirido. Además, se esperaba desarrollar en los alumnos la capacidad de análisis, de pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción, así como una conciencia histórica, el reconocimiento de la relatividad del conocimiento y el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza, ello para formar en el alumno una actitud activa y crítica. En este sentido, se pondera el carácter transformador de la educación porque el nuevo proyecto procuraría "que en el proceso educativo se preparará a las nuevas generaciones en torno a la cultura tecnológica y al cambio permanente que les espera."²⁰

Como se puede apreciar, la reforma educativa se proponía transformar la mentalidad de la sociedad mexicana desde sus formas de actuar y de ser; se pretendía crear dentro de las aulas y fuera de ellas al hombre nuevo que pudiera enfrentar y transformar una realidad socio-histórica que pesaba por siglos de subordinación, sojuzgamiento y represión, éste último, aún latente en su forma más evidente: la matanza del 2 de octubre de 1968 y el más reciente, el *balconazo* del 10 de junio de 1971

Bajo estas concepciones, se crearon variadas *currícula* con una gran flexibilidad, la cual permitía crear diversos planes de estudio y programas alternos, los cuales podían tener validaciones a nivel nacional sin importar la procedencia de las instituciones en las que se cursen las materias, todo esto en la óptica de un proyecto nacional de evaluaciones. Los procesos educativos se podían desarrollar dentro o fuera del aula, o bien a partir del autoaprendizaje; ello significó la necesidad de poner en marcha novedosos sistemas educativos como la educación abierta, el autoaprendizaje y la auto-evaluación; menor carga de horas en el aula y hacer del laboratorio una aula, de la universidad un hospital y hasta en la casa una universidad.

Estas alternativas educativas despertaban grandes expectativas entre los estudiantes y los maestros; sin embargo, ambos sectores carecían de experiencia y de los métodos necesarios para su realización, pero no podemos negar que la idea motivaba a estudiantes y profesores. Pero la posibilidad de su realización era todo un reto académico; por tal motivo,

²⁰ Víctor Bravo Ahuja. "Discurso del 15 de mayo de 1971" en Pablo Latapí. *Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976*. México, Nueva Imagen, 1982, p. 73.

no se dudó ni se cuestionó su aplicación y con gran entusiasmo las pusieron en práctica diversas instituciones educativas, esto, con la firme certeza de encontrar los procedimientos adecuados para su realización.

La Universidad Nacional Autónoma de México y la "Apertura Democrática." El Colegio de Ciencias y Humanidades

En este contexto de cambios nacionales, la Universidad Nacional Autónoma de México vive momentos difíciles, debido a ciertas circunstancias particulares: por un lado estaban las consecuencias que dejara la brutal represión de 1968, hecho que la hacía altamente vulnerable frente a sus adversarios externos y al interior frágil para enfrentar la vorágine política y los cambios estructurales que exigía la vida académica, pero aunado a lo anterior, se sumaba el hecho de que en 1970 el Ing. Javier Barros Sierra concluía su mandato como Rector, y por lo tanto, se abría el juego político y las posibilidades de riesgo para la endeble institución.

Por ello, con el ánimo de evitar mayores conflictos en la Máxima Casa de Estudios, algunos sectores universitarios solicitaron al rector Barros Sierra su reelección. Sin embargo, al respecto él respondió categóricamente que no podía aceptar dicho ofrecimiento debido a dos argumentos fundamentales, el primero se refería a problemas personales de salud y el segundo a que su presencia no era bien vista por ciertos sectores de la élite del sistema político mexicano, ello debido a su posición y proceder en los momentos más difíciles del conflicto estudiantil.

Frente tal a decisión, se hacía necesaria la búsqueda de una persona académica y política, capaz de enfrentar la compleja situación que vivía la Universidad en ese momento, pero que también pudiera llevar a efecto, dentro del marco institucional, los cambios estructurales que imponía el nuevo proyecto educativo nacional postulado por Luis Echeverría Álvarez, desde su programa de campaña, y marcado por la idea general de su gobierno: la "apertura democrática".

Dirigir los destinos de la Universidad, en ese momento, no era una tarea sencilla. Sin embargo, reconocidos universitarios aceptaron el reto para llevar a buen puerto la complicada institución y así, varios universitarios deciden postularse como candidatos a Rector. Del

conjunto de propuestas la Junta de Gobierno se inclinó por el trabajo y la persona de Pablo González Casanova.

El académico universitario gozaba de un gran prestigio como maestro y como investigador; además, había desempeñado con éxito algunos cargos directivos en la institución lo que era bien visto por diversas corrientes de opinión, pero lo más importante eran las múltiples posibilidades de llevar a efecto una labor directiva bajo los principios progresistas y democráticos.

Desde su toma de protesta, González Casanova puso énfasis particular en la necesidad de buscar una amplia participación de los estudiantes y los maestros en tareas esenciales de la vida universitaria. Al respecto el Rector era partidario de una reforma universitaria que implicara cambios "...académicos, de métodos y conocimientos, pero sobre todo una reforma de las relaciones humanas, de las relaciones entre unos estudiantes y otros, entre profesores y estudiantes que permita alcanzar los objetivos principales de la Universidad...Todos queremos la democratización de la enseñanza, como la apertura de los estudios superiores a un número cada vez más grande de estudiantes, y también con mayor participación en la responsabilidad y las decisiones universitarias por parte de los profesores y de los estudiantes."²¹

Acorde con el planteamiento educativo del Estado y los principios de la "apertura democrática", el nuevo Rector orientaba y buscaba construir su política de cambios hacia la transformación de los métodos y las formas de enseñanza, "renovar los conocimientos de los antiguos profesores con nuevos datos científicos, humanísticos, políticos, de un siglo que ha entrado en el último tercio de su existencia y varía con gran celeridad, en medio de crisis profundas, que tampoco debemos contemplar con miedo sino con esperanza".²²

La reforma universitaria implicaba reformar su planta de profesores, actualizar los métodos educativos con nuevos conocimientos, entablar nuevas relaciones humanas entre educadores y educandos; pero particularmente, a los estudiantes se les hacía un llamado a disentir y discutir dentro del marco de la razón y el estudio.

²¹ Pablo González Casanova. *La universidad y sus rectores*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad, p. 40-41.

²² *Ibidem*. p. 42

En los primeros meses, el rector trabajó arduamente en un proyecto de integración de los distintos sectores que conformaban la comunidad universitaria. Todos fueron invitados a discutir, a participar y formar parte del nuevo proyecto institucional.

A siete meses de fungir como rector, Pablo González Casanova puso a consideración del Consejo Universitario las bases del proyecto que darían forma y sentido a la Nueva Universidad y los elementos estructurales de la reforma educativa que transformaría de fondo la vida académica de la institución. Entre otros aspectos, la llamada "Nueva Universidad" pretendía crear un nuevo tipo de profesionista, con una visión más cercana a la actividad científica y adecuada a las necesidades del país. Para ello se requería la creación de nuevas carreras con una orientación totalmente interdisciplinaria y vinculadas al desarrollo social y con beneficios directos para el pueblo; de tal suerte, que los profesionales egresados de la Nueva Universidad pudiesen convertirse en agentes directos del cambio.

La presencia de Pablo González Casanova al frente de la Máxima Casa de Estudios no se puede caracterizar como un hecho aislado y mucho menos considerarse ajeno a las condiciones históricas del país; porque ante todo, las ideas centrales de la Nueva Universidad eran, casi, una respuesta inmediata a las múltiples problemáticas que desde épocas anteriores ya se hacían presentes en distintos foros políticos y espacios académicos nacionales; por tal motivo, estos planteamientos no son ajenos y casi como caja de resonancia, se hacían sentir en la universidad más grande de América Latina.

Por lo tanto, no es de extrañar que los puntos centrales del cambio estuviesen orientados hacia la necesidad de ampliar y mejorar el sistema nacional de educación superior, buscar y resolver las demandas más sentidas de estudiantes y profesores, modificar el contenido y el sentido de los estudios superiores, pues ciertas carreras ya no tenían cabida en el mercado de trabajo. Para ello, se hacía urgente modificar la formación básica con una orientación hacia las ciencias y las humanidades, así como capacitar a los estudiantes en los aspectos prácticos del trabajo profesional sin importar que el aprendizaje se realizase dentro o fuera del aula, en centros de trabajo, en empresas, centros de investigación o servicios de cualquier tipo.

En otro sentido, pero buscando resolver las viejas problemáticas nacionales, el proyecto de cambios universitarios también incluía la descentralización educativa de Ciudad

Universitaria y se aspiraba a construir nuevas unidades de estudio en lugares donde residía la mayor población estudiantil. Para ello, no sólo se consideró a la ciudad de México sino a diversas regiones del país por lo que el proyecto cobraba el carácter de nacional, pues se pretendía la movilidad del sistema de educación superior.

Desde mayo de 1970, año en el que inició la administración de González Casanova, comenzaron los estudios necesarios para realizar las reformas sustanciales que transformarían la estructura y la metodología de la enseñanza en la Máxima Casa de Estudios en sus tres niveles: media superior, licenciatura y postgrado.

En cuanto a la educación media superior, de junio a octubre, aproximadamente, trabajó un importante equipo en la elaboración de planes y programas de estudio; pero en octubre de ese mismo año, después de hacerse manifiestas varias opiniones, críticas y desacuerdos en torno al llamado proyecto de "Nueva Universidad", las autoridades de la institución decidieron suspenderlo; para posteriormente sustituirlo por una comisión plural que permitiera conjugar los puntos de vista y las opiniones de importantes sectores de la Universidad. La comisión fue integrada por los coordinadores de Ciencias y Humanidades: Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales: Ricardo Guerra Tejada, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, respectivamente; y del Director de la Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G.; todos ellos, encabezados y dirigidos por Pablo González Casanova. Las tareas de la Comisión se centraron más hacia un objetivo muy concreto: elaborar un plan de trabajo que sentará las bases para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este ambiente de trabajo permanente, de cambios e innovaciones, el 26 de enero de 1971 el H. Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y con este hecho se marcó una importante transformación en la vida educativa de la institución. Al respecto el Rector declaró "...hoy la Universidad da un paso muy importante al considerar un proyecto que tiende a fortalecer su carácter de Universidad. El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve al menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial:

1. Unir a las distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los requerimientos de la propia Universidad del país.”²³

Con el ánimo de enfrentar y resolver las tres grandes problemáticas universitarias, el rector invitaba a la comunidad a que conjuntamente se buscaran los mecanismos académicos para que con una mayor participación se integraran las diversas facultades en los asuntos propios de la Universidad y de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos, para hacer de la institución la fuente de innovación educativa más significativa del país.

Además por su parte, el Colegio de Ciencias y Humanidades buscaría optimizar al máximo los recursos destinados para este fin: *educar más y mejor a una mayor número de mexicanos*; la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior, y un tipo de educación que constituyese un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio pero también terminal y profesional.

En general, el Plan de Estudios de la nueva institución era “...la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una preparación que pone énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica.”²⁴

Estas ideas serían la base estructural del nuevo bachillerato universitario; el cual, tendría como finalidad transmitir los conocimientos necesarios para que los alumnos se pudieran apropiar de una cultura básica y universal, que les permita recuperar y reconstruir los elementos necesarios para el desarrollo de una conciencia individual y colectiva, con la cual, puedan ampliar ciertas capacidades de un pensamiento racional, global y analítico: “... formar para ordenar, seleccionar y calificar la información, para interpretarla de manera

²³ Pablo González Casanova. *6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1983 (La universidad y sus rectores) p. 57)

²⁴ *Ibidem*. p. 58

general, para identificar y diferenciar los casos particulares y comprenderlos dentro de la concepción de totalidad universal que conforman al mundo actual.²⁵

Aunado al deseo de fomentar y desarrollar, en la mente de los alumnos, el concepto de cultura básica, se hacía necesario establecer la mayor importancia en aquel tipo de conocimientos que motiven el interés y el deseo de "...aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, en aprender a aprender a informarse en los talleres de investigación documental; así como a despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores."²⁶ Así como, despertar el interés y el deseo por ahondar en algunas especialidades del mundo contemporáneo como: la estadística y la cibernética. En general, el nuevo bachillerato universitario pretendía dotar al estudiante de los conocimientos necesario para construir las bases epistemológicas de una mente autónoma, creativa y capaz de tomar las mejores decisiones en su vida presente y futura.

La concepción del nuevo bachillerato universitario que tenía Pablo González Casanova se esbozó en el Plan de Estudios y en diversos documentos, en los que se dijo que las actividades que normarían la vida académica del Colegio estarían orientadas a buscar lineamientos pedagógicos -alumnos y maestros- sobre el verdadero sentido de aprender a aprender y a descubrir sentido y significado del cómo se aprende.

En otros términos, "...lo que se persigue fundamentalmente es que los alumnos cobren conciencia del método en el cual pretenden lograr los conocimientos, para asimilarlos, interpretarlos sistematizarlos y aplicarlos."²⁷ Porque lo más importante es facilitar a los estudiantes la posibilidad de repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia; o mejor dicho, para que "... sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los

²⁵ Javier Palencia. *Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH*. México, UNAM, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1982, p. 12

²⁶ Pablo González Casanova. *6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*. *Op. cit.* p. 58

²⁷ Javier Palencia. *Por qué y para qué...Op. cit.* p. 21

métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos."²⁸

Con un sentido claro del qué, del cómo y el para qué del conocimiento, el nuevo proyecto de bachillerato universitario, pretendía desterrar del terreno educativo los conocimientos no significativos, no explicativos y no determinantes para la vida presente y futura del educando, porque ante todo, el alumno era concebido como la parte más importante del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir: el sujeto y el referente más importante en la difícil tarea de aprender. No un mero receptáculo de contenidos inconexos, y por lo tanto estériles.

Desde esta perspectiva, la práctica docente de algunos profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades ha estado dirigida por el interés específico de enfatizar el sentido del aprendizaje respecto de la enseñanza; en la formación intelectual del alumno más que la simple información de contenidos. Porque para los creadores del Colegio "...educación es acción, no...la adquisición de conocimientos; el alumno debe ser el punto de partida para su propio desarrollo personal ...por ello, deseamos que como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y a corregir sus adquisiciones, es decir aprenda a aprender."²⁹

Con este conjunto de planteamientos teóricos y metodológicos; así como, los principios filosóficos y reglamentos institucionales que hasta el momento se habían diseñado; los profesores, los alumnos y cuerpo administrativo, iniciaron con gran motivación y seguramente mucha esperanza la aplicación y el desarrollo del nuevo modelo educativo

El 12 de abril de 1971 iniciaron las clases en los tres primeros planteles del bachillerato: Naucalpan, Vallejo y Azcapotzalco; los tres ubicados en las zonas más pobladas e industrializadas del Distrito Federal y área metropolitana. Un año después, se iniciarían clases en los planteles Oriente y Sur.

La modalidad más importante, para el momento, fue que cada plantel pudo albergar en sus aulas a 5000 estudiantes, distribuidos en 4 turnos. En opinión de algunos especialistas de la

²⁸ Pablo González Casanova. *6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972. Op. cit.* 69

²⁹ "La metodología del Colegio de Ciencias y humanidades." En *Documenta*. México, CCH, UNAM, junio de 1979, N° 1, p. 84.

época, la nueva alternativa educativa era un importante avance en la democratización de los servicios educativos a nivel bachillerato y el cambio más significativo que vivía la Universidad; porque, con la nueva institución universitaria se pretendía desterrar de la Máxima Casa de Estudios las históricas problemáticas: los conflictos académicos, las pugnas administrativas, el ejercicio del poder y las demandas más sentidas de la gran masa estudiantil.

Sin embargo, a más de treinta años de fundado el Colegio de Ciencias y Humanidades podemos decir que muchos de sus planteamientos y objetivos quedaron como un buen intento de cambio; y otros, aún los seguimos discutiendo, reflexionando y analizando para lograr el verdadero sentido de enseñar para aprender, aprender para conocer y conocer para transformar las condiciones de extrema desigualdad social existentes en el mundo; así como buscar y construir las directrices y los medios que nos permitan imaginar, dibujar y hacer posible la construcción de un espacio socialmente humano, justo e igualitario.

El Colegio de Ciencias y Humanidades de los orígenes a la primera reforma estructural del Plan de Estudios: 1971-1996.

El proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades fue en gran medida uno de los gérmenes más representativos de los cambios educativos, que exigía el país y la universidad hacia 1971. Como modelo educativo de la época pretendió ser el inicio de un programa de renovación permanente en la Máxima Casa de Estudios, un órgano institucional de innovación constante y un centro de unión entre la Escuela Nacional Preparatoria, los institutos de investigación y las distintas facultades que conforman a la Universidad.

Pero, desde una perspectiva histórica podemos decir que los propósitos y las metas formuladas, las ideas pedagógicas y la concepción filosófica de la educación contenidas en los documentos que le dieron origen al Colegio, en gran medida, representaron un buen intento de cambio en la UNAM y un profundo deseo por transformar las viejas y anquilosadas estructuras universitarias; porque en la actualidad, el Colegio de Ciencia y Humanidades poco conserva de aquel espíritu renovador y transformador que le dio origen.

En poco tiempo, el Colegio era denostado como una alternativa confusa, maltrecha y por tanto, fallida; sus creadores eran impugnados y algunos condenados al silencio o al olvido. El gran proyecto universitario poco a poco se fue diluyendo y, con el tiempo la buena semilla

del cambio se fue perdiendo por caminos de la institucionalidad excesiva y las absurdas burocracias. Lo que se postuló como un órgano de renovación permanente en la Universidad, pronto se fue definiendo como una más de las dependencias universitarias y, su carácter renovador, hoy, sólo existe en forma escrita en algunos documentos oficiales.

En un balance general de los hechos, a más de treinta años de fundado el Colegio y con cierto sentido crítico, que nos da la distancia temporal y la contextualización histórica, podemos decir que no todas las propuestas y reformas hechas por Pablo González-Casanova, en la Universidad, terminaron en el olvido o destrozadas por sus adversarios; algo quedó de la buena simiente -algunas concepciones teóricas, filosófica y metodológicas- que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Esos pequeños gérmenes del cambio que aún se conservan, los podemos observar y reconocer específicamente en ciertas formas y sentidos de ejercer el oficio de enseñar, así como, en los diversos procedimientos para establecer vínculos y relaciones sociales entre los estudiantes y los maestros; es decir, en la práctica cotidiana de enseñar a aprender y aprender enseñando.

Sin embargo, en este momento, no se puede decir -como se dijo en los orígenes- que el Colegio de Ciencias y Humanidades sea el organismo universitario que posee un modelo único de enseñanza o considerarlo la vanguardia educativa dentro del nivel medio superior. Simplemente es una institución universitaria que cumple las funciones esenciales para las que fue creada; y como, en otras partes de la Universidad también se realizan algunas investigaciones con fines educativos o temas disciplinarios para adecuarlos a la práctica docente.

En otros términos, hoy el Colegio es una de las dos instituciones educativas que conforman el bachillerato universitario en la UNAM. Pero hace más de tres décadas las percepciones al respecto eran diferentes. Todo el optimismo y la esperanza estaban depositadas en las recientes mudanzas educativas que impulsaba y promovía la Universidad. Algunos intelectuales de la época llegaron a reconocerla como la "gran poesía educativa" y otros la denominaron como la "gran quijotada pedagógica" que vendría a destruir los grandes obstáculos que impiden el avance de los cambios educativos en la nación mexicana.

En un contexto de confianza y optimismo, el 12 de abril de 1971, inició actividades educativas el Colegio; ello, "...en un clima de intensa actividad individual y colectiva por parte de las autoridades, maestros y alumnos... que se identificaban con el proyecto; por lo general, jóvenes que vivían la primera experiencia docente...pero, también estaban los profesores experimentados que provenían de una práctica tradicional."³⁰ Este mosaico de intereses personales, formación profesional y posturas ideológicas, un tanto, discrepantes entre la planta docente, pronto, hicieron aflorar un cúmulo de grandes problemas de organización educativa y ejercicio del poder.

En muy poco tiempo, se expresaron marcados conflictos internos entre estudiantes, profesores y autoridades, así como la falta de recurso económicos que exigía el efectivo desarrollo del proyecto educativo en la naciente institución universitaria. Además, de un sinnúmero de obstáculos -de toda índole- que evitaron la plena realización del novedoso proyecto educativo; así como consolidar las bases educativa y de investigación que permitiesen el anhelado sentido de la interdisciplinariedad cognoscitiva y la innovación permanente en las estructuras académico-administrativas.

Al respecto, podemos decir que en materia educativa, organización administrativa y estructuras de poder los cambios fueron mínimos; y la Máxima Casa de Estudios continúa, casi hasta el momento, con los mismos esquemas -académicos, administrativos y de gobierno- que desde el planteamiento renovador de González Casanova se cuestionaba y cuya transformación se proponía.

Aunado, al poco interés gubernamental y universitario por impulsar y promover un cambio verdadero en estructuras educativas y relaciones de poder en la Máxima Casa de Estudios; también, podemos decir que el proyecto de creación que dio origen al Colegio de Ciencias y Humanidades fue presentado y aprobado por el H. Consejo Universitario en forma incompleta; ello, lo podemos observar al revisar y estudiar los documentos que contenían las novedosas propuestas para renovar a la Universidad. Éstas, sólo se postulaban en forma enunciativa o con frases cortas, muy sugerentes y profundas, como el "aprender a aprender"

³⁰ Eloisa B. Rodríguez Iglesias. *Plan de estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Paquete didáctico en apoyo del proceso enseñanza aprendizaje de Historia de México II (1910-1917)*. México, UNAM, FFL, Tesis de Maestría, 1991, p. 28

pero sin las ideas claras que marcaran el verdadero sentido del concepto, del cambio o la renovación.

Por lo tanto, podemos decir que la idea de romper con la especialización desmesurada y erradicar de la enseñanza el enciclopedismo estéril y tradicional fue un buen principio; sin embargo, gran parte de la planta docente que conformamos la institución, hasta el momento, no hemos sabido como alcanzar y hacer realidad tan importante objetivo. Y como éste, podríamos seguir enunciando diversos aspectos que sólo quedaron mencionados en algunos documentos que forman parte del gran *desiderátum* universitario, aquél que pretendía reformar las viejas estructuras educativas y de gobierno en la Universidad.

Señalamos lo anterior, porque al revisar los orígenes académicos del Colegio de Ciencias y Humanidades hemos podido constatar que algunos documentos que fueron aprobados en la sesión del H. Consejo Universitario, el 26 de enero de 1971, estaban sólo esbozados: caso concreto es lo relativo al Plan de Estudios. Este sólo fue presentado como un mero bosquejo esquemático en el que se hace una descripción simplista de las cuatro áreas de estudio y las 20 asignaturas obligatorias que deberán impartirse en los primeros cuatro semestres; así como, las 44 materias -entre optativas y obligatorias- que deberá cursar el alumno entre el 5º y 6º semestre, de las cuales, el estudiante, podrá construir una multiplicidad de opciones que le permitan cubrir un total de 33 asignaturas; las cuales conforman el cabal cumplimiento del plan de estudios, incluyendo la traducción y la comprensión de un idioma y el adiestramiento práctico para optar por el diploma como técnico en cierta especialidad, este último considerado como opcional.

En dicha sesión del Consejo Universitario, por lo tanto, fueron aprobadas por así decirlo sólo las líneas generales del Colegio, sin presentar al menos en forma escrita los contenidos correspondientes a las asignaturas que integraban el novedoso Plan de Estudios. Lo que reflejaba que el gran proyecto universitario aún no estaba terminado para su aprobación.

Por ello fue, que al iniciarse el 1er semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, en abril de 1971, se entregó a los profesores un temario que abordaba exclusivamente los temas generales de la asignatura que impartirían; además, el documento no incluía el

planteamiento general de la materia, objetivos generales y específicos, y mucho menos se sugerían referencias bibliográficas o actividades a realizar.

Avanzado el primer semestre, los profesores recibieron la *Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*.³¹ A diferencia del anterior, este documento ya contenía información sobre los objetivos de la institución, el organigrama institucional, el Plan de Estudio en su formato de esquema, la metodología educativa y las formas de evaluación. Sin embargo, estos importantes aspectos aún eran tratados en forma relativa y con poca profundidad, pero en donde sí hacía énfasis la *Guía del profesor...* era en el punto referente a la metodología.

En este apartado se decía, entre otras cosas, que “el Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira a convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática”.³² En otros términos, se continuaba con la idea de poner en práctica nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje y, al mismo tiempo, hacer de la educación un instrumento transformador de la realidad.

Con mucho entusiasmo, pero con poca información y claridad, sobre el verdadero sentido de los cambios educativos y los principios básicos que postulaba la nueva pedagogía, los profesores llevaron a la práctica el nuevo proyecto educativo.

Cada uno lo adecuó y lo trabajó según su formación profesional, sus tendencias pedagógicas e intereses particulares y colectivos; generándose con ello, desde los orígenes del Colegio, una multiplicidad de enfoques, que en el mejor de los casos enriqueció la práctica docente, pero que generaba en el alumno, una gran dispersión cognoscitiva y formativa, amén de la falta de homogeneidad en los contenidos programáticos.

Llegó el momento en el que cada profesor construía su programa de trabajo para la asignatura o asignaturas que impartía, sin considerar más aspectos que sus referencias profesionales, sus concepciones educativas, su perspectiva y sentido de la enseñanza en el nivel medio superior; así como, la libre interpretación de los principios y filosofía del Colegio. Ello

³¹ *Guía del profesor del colegio de Ciencias y Humanidades*. México, Departamento de Pedagogía y Psicología e Información de la Coordinación, julio de 1971

³² *Ibidem.* p. 12

generó, gran dispersión informativa y falta de unidad temática, conceptual, metodológica, y filosófica en los programas operativos que se aplicaban en cada uno de los cursos.

El origen de este problema en la institución, sin lugar a duda, fue provocado por diversos factores; pero, en opinión nuestra, el más identificable fue la falta de precisión conceptual y temática al momento de definir los contenidos y el sentido de las asignaturas que conformarían el Plan de Estudios para el nuevo bachillerato universitario.

Al respecto, el documento oficial *-Descripción de los Programas de la Unidad Académica del Bachillerato-* formula un planteamiento de programa bastante sintético, general y poco explicativo; al respecto se dice: el estudio y aprendizaje de la asignatura se hará desde el "...surgimiento del capitalismo como modo de producción y base de una nueva filosofía social política y humanística... [posteriormente se enfatizan algunas temáticas] -La revolución industrial. -La revolución francesa.- y la reorganización política de Europa. -El individualismo del siglo XVIII. -El desarrollo de la industria en el siglo XIX y la aparición de los sistemas democráticos. -Surgimiento y desarrollo del socialismo. -El imperialismo. -La primera guerra mundial. -Consecuencias de la primera guerra mundial. -El desarrollo del socialismo.-El desarrollo del nacionalismo anticolonialista.- El desarrollo del fascismo y del nazismo.- La segunda guerra mundial.- Panorama de la situación contemporánea."³³

A partir, de estas referencias generales los maestros y las autoridades del Colegio se abocaron, desde los orígenes de la institución, a discutir y a tratar de construir los consensos académicos necesarios para formular los programas operativos de las distintas asignaturas del Plan de Estudios. Pero, el acuerdo nunca se pudo establecer, pues bajo el argumento de la "libertad de cátedra" todos se otorgaban la facultad de interpretar el Plan de Estudios y formular como conocimiento principal de la asignatura aquello que entendiesen como pertinente, válido o necesario en la formación del estudiante.

Desde nuestra perspectiva, la anarquía académica fue y sigue siendo un problema estructural en la vida del Colegio de Ciencias y Humanidades; porque pese a todos los esfuerzos institucionales, en el Área Histórico-Social seguimos discutiendo qué contenidos básicos integrarán los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II; así como

³³ "Descripción de los Programas de la Unidad Académica del Bachillerato." Tomando de la sesión del Consejo Universitario de enero de 1971. *Apud Documenta. Op. cit.* p. 22-23.

Historia de México I y II. La diversidad de contenidos y enfoques disciplinarios, siempre ha dañado la vida académica de los más vulnerables: los estudiantes, quienes al reprobar la materia no tienen los recursos suficientes para presentar con éxito, el correspondiente examen extraordinario o lo más grave: los estudiantes del Colegio llegan a estudios profesionales sin las herramientas académicas que les permitan cursar y concluir debidamente sus estudios profesionales.

Considerando las dimensiones del problema, a finales de 1991 las autoridades y cuerpos colegiados de la institución propusieron una revisión a fondo, del Plan de Estudios del Colegio y la reformulación de los programas indicativos de cada una de las asignaturas.

La propuesta de iniciar una revisión del Plan de Estudios y los programas, en principio, fue la de reorganizar académicamente a la dependencia universitaria; detectar, analizar y emitir respuesta suficiente a ciertos problemas, que ya eran evidentes, y que dañaban la vida de la institución; así como, buscar el cabal cumplimiento de las funciones y los propósitos que definen y dan sustento histórico al proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Para efectuar tan significativa tarea, en diciembre de 1991 se conformaron Comisiones de Área para la Revisión del Plan y los Programas de Estudios.

Estos colectivos académicos, estuvieron conformados por profesores que representaban las cuatro áreas curriculares y a los cinco planteles. A cada Comisión de Área se le otorgó la encomienda de organizar las diferentes actividades académicas; todo con la idea de fomentar el interés en el proyecto de revisión y organizar la participación de los profesores; y de este modo poder integrar en forma precisa y organizada las distintas propuestas, los cambios más significativos, las adecuaciones pertinentes y las formulaciones más indicativas sobre las cuales se reestructuraría el Plan de Estudios.

Como resultado de estos esfuerzos, los profesores, comisionados del Área Histórico-Social publicaron diversos documentos de trabajo. En ellos, se recogen en forma sintética y reflexiva las propuestas hechas por los profesores que transformarían y adecuarían, a los tiempos actuales, el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, el sentido y funciones del Área Histórico-Social; así como los programas de cada una de las asignaturas.

La idea que prevalece en casi todos los documentos denominados: *Aproximaciones a la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Colegio*, es la de construir "... una concepción más

precisa y mejor fundada del proyecto y del modelo educativo del Colegio... Esto, con el fin expreso de que el Colegio de Ciencias y Humanidades cumpla, de la mejor manera, sus funciones universitarias y sociales."³⁴

En este marco de cambios institucionales, pero vinculado a las ancestrales demandas, el proceso de revisión del Plan de Estudios y la elaboración de los programas postula, entre otras metas, "...poner fin a la dispersión de programas y lograr el cumplimiento general de los objetivos de cada asignatura y la impartición efectiva de sus contenidos esenciales..."³⁵ Para ello, es menester seleccionar cuidadosamente y actualizar los contenidos temáticos, los enfoques teóricos y los objetivos didácticos de los programas de cada una de las asignaturas que forman y conforman el Área Histórico-Social; al mismo tiempo, también se pretende revisar la pertinencia y función de las materias de los semestres quinto y sexto.

Considerando la propuesta anterior, pero uniéndola a otros esfuerzos académicos el 10 de enero de 1994 la Comisión para la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del CCH del Área Histórico-Social emite la primera *Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área Histórico-Social del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Este documento, según declaraciones de la Comisión, es "...una propuesta que busca recoger los diversos puntos de vista de los profesores del Colegio..."³⁶ Ello, con el fin de poder emitir en un futuro próximo la mejor respuesta ante las demandas institucionales y las prioridades que impone el mundo moderno.

Por otra parte, los proyectos de programa que ahí se postulan son el resultado de un arduo trabajo de síntesis, de reflexión y análisis. En particular, las cuatro propuestas de programa se sustentan en las siguientes referencias: *Documento base para el proceso de revisión, la Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios, la Segunda aproximación a la revisión del Plan de Estudios del bachillerato del CCH y la Nueva aproximación a los cambios curriculares en el CCH*. Todos estos documentos fueron editados y publicados en diversas fechas por la institución.

³⁴ *Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudios*. Coord. José de Jesús Bazán Levy. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 11 de abril de 1994, Cuadernillo; 25 p. 4

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área Histórico-Social del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Coord. Miguel Ángel Gallo Tirado. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Comisión para la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del CCH Área Histórico-Social, 10 de enero de 1994, Cuadernillo; 24 p. 1

En otros términos, podemos decir que las propuestas de programa para las asignaturas Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México I, Historia de México II y Teoría de la Historia son el resultado inmediato de un largo proceso de cambios institucionales, una cadena de esfuerzos personales y la síntesis de un sinnúmero de planteamientos. Pero, pese a todos los esfuerzos que han hecho las comisiones revisoras; es menester precisar, que la presente reforma educativa sólo es el inicio de una mudanza pedagógica, teórica y metodológica, al interior del Colegio. Sin duda, el Colegio requiere de transformaciones más profundas y significativas que conlleven a rescatar el verdadero sentido innovador y carácter dinámico de sus orígenes.

Se trata de alcanzar, como objetivo, impartir una enseñanza de calidad y dirigida hacia el fortalecimiento de los aprendizajes reales y la formación intelectual y académica del joven estudiante del nivel medio superior. Ideales educativos contenidos tanto en el Plan de Estudios Original de 1971 y en el Plan de Estudios Actualizado de 1996, vigente hasta el momento.

Desde los orígenes de la revisión *curricular* en 1991, autoridades y profesores comisionados siempre consideraron y reconocieron que el proyecto original del Colegio y las concepciones pedagógicas que lo constituyeron fueron "... el programa académico interdisciplinario más conocido y de mayores alcances en la UNAM." ³⁷ Porque, desde su fundación hasta el momento actual, el proyecto es "...una de las alternativas educativas, institucionales y curriculares verdaderamente innovadoras, más brillantes, imaginativas y audaces que se han dado en nuestro país..." ³⁸ De esta dinámica de trabajo, surgieron tanto las propuestas de programa de cada una de las asignaturas como las modificaciones al Plan de Estudios. Todas fueron presentadas, en forma reiterada, "...a la comunidad del Bachillerato en el Colegio y posteriormente al Consejo Académico del Bachillerato, a los cuatro Consejos Académicos de Área, al Colegio de Directores de Escuelas y Facultades, así como, a otros expertos.." ³⁹

³⁷ *Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH.* México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 25 de septiembre de 1992, Documento de trabajo para la Semana Académica. Cuadernillo;6 p. 9

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem.*

Finalmente, el 11 de julio de 1996, por unanimidad, el Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM aprobó el Plan y los Programas de Estudio actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades. En el acto, el doctor Jaime Martuscelli, Secretario General de la UNAM, "... manifestó que con esta aprobación se culmina un proceso largo, en el que se hizo el mejor de los esfuerzos por conciliar los auténticos intereses académicos de la comunidad universitaria"⁴⁰

El Nuevo Plan de Estudios en el contexto "modernizador" y neoliberal de la educación en México.

Los sistemas educativos se han venido formando bajo la influencia progresiva que define el mundo de la producción económica; ello significa que dicha estructura de la realidad "...crea conjunta y orgánicamente uno o más rasgos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en campo económico sino también en el social y en el político; el empresario capitalista crea consigo mismo al técnico industrial, y al especialista en economía política, a los organizadores de una nueva cultura, de un nuevo derecho."⁴¹

Si consideramos el planteamiento teórico de Antonio Gramsci, consentimos la idea de que el sistema educativo mexicano se ha venido conformando de acuerdo a las formas y elementos característicos del modo de producción dominante y las necesidades políticas e ideológicas que demanda la clase en el poder. En una revisión general de nuestra historia, nos permitimos reconocer que en cada período de la historia nacional logramos distinguir diversas estructuras culturales y formas del pensamiento social y filosófico, todo ello en estrecha concordancia y proporcionalidad con la distribución del poder, de la riqueza y la clase dominante.

El llamado proyecto modernizador de la educación en México que se puso en marcha durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) fueron conjunto acciones

⁴⁰ "Por unanimidad aprueba el CAB el Plan de Estudios Actualizado." En *Gaceta CCH. Órgano informativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 11 de julio de 1996, (número especial, p. 1).

⁴¹ Antonio Gramsci. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México, Juan Pablos Editor, 1974, Obras Escogidas de Antonio Gramsci; 2, p. 11

gubernamentales no fueron fortuita o coyuntural, salvo en algunas particularidades mínimas que ya anotamos en el capítulo anterior y que se encuentran relacionadas con los trágicos acontecimientos que vivió el pueblo de México en 1968.

Contrario a lo que se podría haber percibido, durante los años de la “apertura democrática”, las propuestas en materia pedagógica fueron el inicio de grandes reformas tendientes a transformar el sentido social, laico y gratuito del sistema educativo mexicano; bases legales y estructuras socio-políticas que definieron al sector educativo en el Congreso Constituyente de 1917.

En general, los ejes estructurales de la política educativa de Luis Echeverría y el proyecto modernizador de la época, continuaron vigentes en los dos siguientes sexenios: el de José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid (1982-1988). Sin embargo, durante el régimen de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), finalmente se redefinen algunas de sus características y otros aspectos adquieren mayor importancia como es el caso de la descentralización educativa y el hecho de enfatizar y reiterar el carácter y el sentido de la “eficiencia” y la “calidad” de la educación que imparte el Estado, así como acentuar la fuerza del discurso oficial en el binomio de la rentabilidad: educación-productividad; además, marcar como elemento determinante de la permanencia laboral y conservación del salario la constante “actualización”, “superación” y “evaluación” de la planta docente y de las instituciones.

Entre los especialistas, es bien sabido que las ideas y las tendencias de la modernización educativa que se iniciaran con Luis Echeverría, habrían de ser ahondadas tres sexenios después; pero ya como parte de un programa de reformas económicas y sociales impulsadas por la “modernización” de corte neoliberal y las tendencias de la globalización educativa que imponía, en ese momento, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Por ello, no es de extrañarnos que Carlos Salinas de Gortari formulara e impulsara importantes orientaciones y reformas educativas bajo la lógica impuesta por tales organismos financieros e internacionales.

En términos oficiales, podemos decir que los elementos estructurales del proyecto educativo y neoliberal de Salinas de Gortari quedaron plasmado en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992* y *La Ley General de Educación de 1993*.

El plan nacional de educación de Carlos Salinas de Gortari, es resumido por Pablo Latapi Sarre mediante los siguientes "...planteamientos: uno, muy amplio, en el que la educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales que impone la apertura y la globalización de la economía; otro de amplitud intermedia, en el que se establece la "federalización" o descentralización de la enseñanza básica y se hace hincapié en la vinculación con la comunidad; y en el plano pedagógico propiamente, referido al acontecer cotidiano en las aulas." ⁴²

El primero de estos planteamientos educativos se articula con las tendencias relacionadas con el adelgazamiento del Estado, la eficiencia del gasto público, las políticas de "combate a la pobreza", la proclamación y exaltación de valores como la eficiencia y la productividad, amén de establecer mayor vinculación de la enseñanza con el mundo productivo.

Con relación a la federalización del sistema educativo nacional, se buscó otorgar mayor autonomía –presupuestal y educativa- a estados, municipios y planteles; aparte de, impulsar y promover la participación –económica y con trabajo comunitario en la construcción y mantenimiento de las instalaciones escolares- de la sociedad y de los padres de familia; proclamando con ello, el falso planteamiento teórico de "un ejercicio creciente de democracia comunitaria." Finalmente, en el plano de acción pedagógica, el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992*, hizo avanzar una concepción pedagógica sustentada en los falsos criterios de la "calidad educativa" y la "eficiencia de los servicios."

Estos postulados y declaraciones hechas por los voceros de la clase en el poder, se llevaron a efecto bajo la aplicación de tres acciones concretas: en principio, mayor atención a los maestros; ello incluía reformas a la enseñanza normal y al sistema de actualización y superación, evaluación y promoción del magisterio; además, de imponer los criterios de "eficiencia y calidad" para otorgar incrementos económicos a los docentes. Aunado a estas medidas se promovía la reestructuración de los planes y programas de estudio, y la reelaboración de los libros de texto gratuitos y, por último, la introducción gradual y permanente de evaluaciones externas hechas por organismos nacionales e internacionales.

⁴² Pablo Latapi Sarre. "Un siglo de educación nacional: una sistematización." en *Un Siglo de educación en México. Op. cit.* p. 33.

En opinión de algunos especialistas, la política educativa que se aplicó durante el régimen de Carlos Salinas de Gortari se articuló en forma evidente con "...la esencia política-ideológica del proyecto económico-educativo de la globalización en el que el binomio es: desarrollo económico sostenible-desarrollo humano-sostenible, con la obvia primacía de lo primero sobre lo segundo."⁴³ Ello, significa que las demandas de los empresarios y los intereses económicos siempre serán superiores a las necesidades humanas de las colectividades educativas y los vínculos sociales que se puedan establecer o desarrollar dentro del capitalismo salvaje que impone el modelo neoliberal.

Respecto al planteamiento anterior, en un reciente ensayo, Pablo González Casanova señala que el conjunto de medidas institucionales, impuestas y promovidas por el modelo neoliberal han derivado "...en un proyecto general en el que no sólo se busca privatizar los servicios y los materiales didácticos, sino determinar cuantitativamente y cualitativamente las necesidades y los objetivos del saber y del saber hacer. Al efecto, señala los lineamientos generales para adaptar planes y programas a las necesidades de las empresas y a sus objetivos fundamentales de acumulación de riquezas y maximización de utilidades."⁴⁴

En este contexto de la realidad nacional y en una época de la historia de México donde el criterio del gobierno y las políticas estatales se encuentran dominadas por una actitud fiel y sumisa hacia los principios de la globalización y las reformas neoliberales, no debemos extrañarnos por las posturas y las decisiones, que en materia educativa, asumió y ejecutó, en ese momento, Manuel Bartlett Díaz, primer secretario de Educación Pública en la época de Salinas de Gortari.

Congruente con los principios neoliberales y la globalización educativa, a principios de 1990, el funcionario invitó al *International Council for Educational Development* (ICED) para que "evaluara" y formulara un diagnóstico sobre el estado que guardaba y, las problemáticas que pudiese enfrentar la educación superior en México. El grupo de extranjeros, realizó sus tareas valorativas y después de cierto tiempo presentó el informe correspondiente, el resultado fue duramente "...criticado por muchos mexicanos, quienes consideraron que el grupo de extranjeros no había logrado captar las peculiaridades de la situación del país. Pese al

⁴³ Noam Chomsky et al. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Joaquín Mortiz, 1996, Contrapuntos, p. 102)

⁴⁴ Pablo González Casanova. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001 p. 25)

cuestionamientos y rechazo generalizado, este trabajo representó un antecedente importante, pues fue la primera vez que el sistema mexicano de educación superior se abrió a la observación externa.”⁴⁵

La evaluación no fue general, porque la tarea sólo se centró en las universidades públicas; los organismos privados no fueron considerados en este balance. Por lo tanto, pensamos que los resultados de dicho trabajo valorativo son un tanto parciales y poco cercanos a realidad nacional. Además, el ejercicio del análisis y evaluación que realizó la empresa internacional estuvo sólo sustentado en varias entrevistas a rectores, directores y profesores de algunas universidades del país. Por ello, la conclusión más notable que emitió el organismo evaluador fue la de confirmar un lugar común para el pensamiento conservador empresarial: “el aumento en la cantidad de estudiantes universitarios -no se mencionó que ese aumento era relativo a recursos y profesores; a estructuras de educación y a medios de enseñanza- había “erosionado la calidad educativa.”⁴⁶ Es decir, las causas del deterioro educativo en México fueron originadas porque en el ámbito superior, no se procuró un control estricto del crecimiento de la matrícula estudiantil, especialmente a partir de 1970.

En opinión nuestra, la tesis es parcial y poco cercana a la realidad porque no se consideró que en los últimos cincuenta años la población nacional creció en forma acelerada y, que en particular hacia el año de 1990, se eleva considerablemente el número de jóvenes que demandan educación media, media superior y superior. Por otra parte, tampoco se tomó en cuenta que desde hace más de una década, la política y la ideología neoliberal habían llevado al debilitamiento a la educación pública; esto, debido a que el presupuesto que se asigna a este sector era inferior a sus necesidades de crecimiento; por tal motivo, la demanda y permanencia de estudiantes siempre era superior a la oferta de las instituciones de educación pública.

Obviando muchos argumento reales, pero sosteniendo la tesis de que el deterioro de la enseñanza y servicios educativos que proporcionaban las universidades públicas tiene relación directa con el tamaño de la matrícula estudiantil, el grupo de evaluadores extranjeros formuló

⁴⁵ Felipe Martínez Rizo. “La planeación y la evaluación de la educación” en Pablo Latapi Sarre, coord. *Un siglo de la educación en México. op. cit.* p. 314

⁴⁶ Pablo González Casanova. *La universidad necesaria en el siglo XXI. Op. cit.* p.37

múltiples “sugerencias” y “recomendaciones” para mejorar la calidad y eficiencia de los servicios educativos que imparten las universidades públicas mexicanas.

Al respecto, la lista es muy extensa pero entre las más representativas podemos citar las siguientes: En principio, se dijo que las “...universidades son demasiado grandes y autónomas a pesar de que el gobierno contribuye con la mayor parte de los ingresos...”⁴⁷ Por ende, se recomendaba establecer los mecanismos necesarios para fijar las nuevas relaciones entre el Estado y la Universidad. También se sugería otorgar el mayor apoyo a aquellos grupos —de la derecha empresarial y universitaria— que eran participaban y luchaban por separar de la estructura universitaria a los bachilleratos; igualmente, consideraban que el llamado “pase automático” era una simple caricatura existente en la vida universitaria. Además, se hicieron fuertes críticas, en torno a los supuestos obstáculos y a la poca disponibilidad que mostraban ciertos universitarios hacia la actualización de planes y programas de trabajo, así como a mejorar y hacer más eficientes los métodos y técnicas de educación.

Acorde con lo anterior, se enfatizó particularmente en el hecho de que la educación universitaria no responde a las demandas del mercado de trabajo porque la calidad educativa de sus egresados no responde a los parámetros que impone la empresa privada y el mercado de trabajo en el ámbito nacional o internacional. En opinión de los evaluadores internacionales, los modelos educativos de las universidades públicas son totalmente anacrónicos y discordantes con las políticas y tendencias que marca la realidad del mundo actual.

En esta correlación de fuerzas reales, los funcionarios estatales de educación buscaban limitar el ejercicio de la autonomía universitaria e influir y determinar —si fuese posible— el modelo educativo, el monto de cuotas que deban pagar los estudiantes por concepto de los servicios, la elaboración y orientación de los planes y programas de estudio, el establecimiento y aplicación de los distintos criterios de evaluación; así como la selección y la evaluación permanente del personal académico, y las diversas formas de participación e integración de profesores y estudiantes.

⁴⁷ *Ibidem.*

Con esta lógica en materia educativa, en 1994, el recién nombrado secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, se reunió con los rectores de las universidades públicas para anunciar los nuevos términos de la relación Estado-Universidad. Al respecto, el titular de la dependencia dijo a los rectores: "...en principio, se ratifica el financiamiento público para las universidades; pero los montos asignados sólo cubrirán los mínimos de supervivencia –nómina y otros gastos elementales-; porque de ahora en adelante las universidades públicas tienen que ser conscientes de que compiten por recursos escasos no sólo entre ellas, sino con otras actividades de interés público, entre las que están otros niveles y modalidades educativas." ⁴⁸

Con esta determinación, se colocaba a las universidades en un esquema totalmente competitivo y de debilitamiento de sus estructuras esenciales de autonomía; lo que en oposición iba a fortalecer la capacidad del gobierno para influir y determinar los destinos académicos y políticos de la vida universitaria.

Frente a la crítica superficial de los evaluadores internacionales y la expresa determinación del gobierno mexicano por asumir los mandatos educativos impuestos por Fondo Monetario Internacional y los principios de la homogeneidad educativa y cultural. Hacia el último decenio del siglo XX, la Universidad deberá enfrentar la construcción de un modelo institucional donde queden integrados y alienados importantes aspectos de la vida académica de estudiantes y profesores, así como, el establecimiento de vínculos más firmes y más cercanos con los intereses de las elites políticas, los empresarios y los designios del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Por ello, en principio, el rector José Sarukhán Kermez y, posteriormente, Francisco Barnés de Castro, buscarían con gran ahínco modificar y ajustar, en la medida de lo posible, los planes y programas de estudio que se aplicaban y desarrollaban en las distintas escuelas y facultades, con el ánimo de adecuarlos y orientarlos hacia las tendencias que marcaba el pensamiento neoliberal y la globalización educativa; así como integrar, de alguna manera, las modalidades didácticas que establece el uso de la informática y la cibernética. Además de formular "...estudios de licenciatura más flexibles con conocimientos comunes sobre

⁴⁸ Hugo Aboites. *La privatización de la universidad y la huelga en la UNAM*. México, C/Mis documentos /Hugo%Aboites, 4 de junio de 2003, p. 2 (Documento tomado de la Internet.)

informática, economía, idiomas y modelos de especialización, sin referencia alguna a la formación humanística y científica.”⁴⁹ Pero, ante todo, las nuevas propuestas de estudios universitarios deben respetar las exigencias que impone la mercantilización educativa en el mundo del trabajo.

En lo que se refiere al rubro de evaluación, ambos rectores procuraron establecer las condiciones laborales para sustituir ingresos salariales por programas de estímulos económicos para trabajadores académicos y administrativos y tratar de incorporar a la Máxima Casa de Estudios dentro de los proyectos evaluación que establece el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL); finalmente, dentro de este organismo de valoración académica la Universidad sólo fue incorporada en forma parcial. Sin embargo, sí fue modificado, en forma esencial, el Reglamento de General de Pagos y se establecieron nuevos criterios para que los alumnos del bachillerato puedan ejercer el derecho al pase reglamentado; así como, nuevos requerimientos de permanencia escolar para los alumnos de bachillerato y licenciatura.

El Colegio de Ciencias y Humanidades no pudo sustraerse a esta dinámica de cambios y exigencias nacionales y, como en todas las dependencias universitarias, el Colegio de Ciencias y Humanidades inicia en algunos casos y en otros se fortalece la tendencia, de reformar y transformar la vida académica y administrativa de la institución.

Ligado al sentido de reforzar posturas institucionales, el entonces Coordinador del Colegio el Ing. Alfonso López Tapia, retomó la vieja polémica de reelaborar o terminar el esbozado plan de estudios formulado y postulado en 1971; así como construir e institucionalizar los contenidos estructurales que definirán a los programas de cada una de las asignaturas que conforman la *currícula* institucional de este bachillerato.

En este nuevo contexto de la relación Estado-Universidad y bajo las políticas sociales y educativas que están imponiendo los organismos financieros internacionales, podemos decir que el proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades se tendría que adecuar al “nuevo modelo educativo” sus estructuras curriculares y organización administrativa, así como

⁴⁹ Pablo González Casanova. *La Universidad necesaria en siglo XXI*. Op. cit. p. 42

redefinir y replantear los principios pedagógicos y filosóficos, los objetivos institucionales que dieran forma y sentido al Colegio desde su fundación en los años setenta.

En similitud con los nuevos tiempos políticos, en 1991 las autoridades del Colegio impulsaron y promovieron como actividad académica prioritaria, la revisión y actualización del plan y los programas de estudio de la Unidad Académica del ciclo del Bachillerato. Esta polémica y controvertida revisión del Plan y de los programas duró, aproximadamente, cinco años.

En este largo periodo de revisión *curricular* afloraron las más diversas posturas académicas y políticas; éstos debates eran sustentados por profesores, estudiantes y autoridades. Cada sector expresaba, desde sus distintos foros, su aceptación o su rechazo ante las propuestas de cambios educativos, administrativo, académicos y salariales.

Al respecto podemos citar un sinnúmero de anécdotas, declaraciones o documentos; pero, el hecho que mejor ilustra al polémico periodo es la huelga de estudiantes que paralizó la vida académica y administrativa de los cinco planteles desde el 3 de noviembre de 1995 hasta el 17 de diciembre del mismo año. En opinión de los dirigentes estudiantiles, esta acción extrema se realizó con el ánimo y la firme intención de detener los cambios institucionales que modificarían al Plan de Estudios Original -1971- y la tendencia a reducir la matrícula estudiantil. Sin embargo, pese a la resistencia de los grupos estudiantiles y el apoyo solidario de algunos profesores la huelga fue derrotada, y el proceso de cambios radicales y neoliberales continuaron hasta su culminación en 1996.

Después de una huelga estudiantil, de "múltiples consultas a los profesores" y de construir varias *Aproximaciones a la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Colegio* el documento oficial quedó listo para su aprobación. Por ello, después de "...revisar la propuesta de modificaciones al Plan y los programas de Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, y al comprobar que fueron debidamente atendidas las recomendaciones generales y particulares el pleno del Consejo Académico del Bachillerato aprobó en su sesión ordinaria, celebrada el 13 de junio de 1996, y con base en las opiniones favorables emitidas por expertos, para que se creen las materias optativas Temas Selectos de Filosofía y Antropología, la Comisión Permanente de Planes y Programas de Estudios propone al pleno del propio Consejo Académico del Bachillerato: Aprobar las modificaciones al Plan y a los Programas de

Estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, a su vez aprobadas por el H. Consejo Técnico.”⁵⁰

Desde la perspectiva institucional del cambio, las reformas educativas y académicas aprobadas en 1996 “... reiteran como puntos esenciales la concepción del plan de estudios vigente y el proyecto educativo del Colegio.”⁵¹ Sin embargo, desde otro enfoque, la parte medular del cambio no responde a dicha afirmación; porque, en principio, se decreta la reducción de la matrícula estudiantil, bajo el argumento de “...fijar, en general, sesiones de 2 horas en todas las asignaturas, para facilitar el trabajo del curso-taller, el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.”⁵²

El Plan de Estudios Actualizado, introduce la materia de Taller de Cómputo, en un curso semestral de cuatro horas semanales y fortalece la enseñanza y aprendizaje de algún idioma extranjero –básicamente el inglés–; por ello, el Nuevo Plan Estudios establece para la enseñanza del inglés un aumento significativo del tiempo didáctico: cuatro semestre de cuatro horas semanales.

Con relación a la enseñanza de la historia podemos decir que el cambio más importante, que postula y establece el nuevo plan y programas de estudios, fue el de tratar de despojarla de “...cualquier pensamiento crítico y, sobre todo, de cualquier método histórico-político para pensar, investigar, comprobar, desechar, confirmar, hacer, probar o mejorar...”⁵³ Porque, aún cuando en los documentos oficiales se afirma que el Colegio es un bachillerato de cultura básica que “...hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, a saber, las matemáticas, el método experimental ...el análisis histórico-social...(la) capacidad y el hábito de la lectura de libros clásicos...”⁵⁴; en la realidad, el nuevo plan *curricular* suprimió la enseñanza de los dos métodos estructurales: el experimental y el histórico-social.

En términos generales, podemos decir que la reestructuración del plan y los programas de estudios en el Colegio, hizo que la institución universitaria se colocara en forma más cercana a los principios educativos del sistema tradicional y en contrapartida, más alejadas de

⁵⁰ “Aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados.” en *Gaceta CCH*. CCH. UNAM, 11 de julio de 1996. p. 2

⁵¹ *Plan de estudios Actualizado*. Op. cit. p. 5

⁵² *Plan de estudios Actualizado*. Op. cit. p. 9

⁵³ Pablo González Casanova. *La universidad necesaria...* Op. cit. p. 34

⁵⁴ *Plan de Estudios Actualizado...* Op. cit. p. 36

las concepciones pedagógicas que le dieron origen; porque los programas por asignatura reproducen, en gran medida, el viejo esquema positivista de sentido enciclopédico, con fuerte acento en la información y un alto grado de disociación entre los contenidos temáticos que los conforman.

SEGUNDA PARTE
EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA UNIVERSAL DESPUÉS DE LA
ÚLTIMA REFORMA AL PLAN DE ESTUDIOS (1996)

La enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, una de las ideas centrales que dio forma y vida a su modelo educativo fue el de lograr un carácter global del conocimiento y un sentido interdisciplinario en los procesos enseñanza-aprendizaje; en cuya práctica, "...se conjugarían las matemáticas y el español, y el método científico experimental con el histórico-social..."⁵⁵ El planteamiento y la realización de esta propuesta de aprendizaje —hecha desde la Máxima Casa de Estudios—, significó un avance importante frente a las concepciones tradicionales y positivistas de la educación en México.

Por tal motivo, el Plan de Estudios Original (1971) y el Plan de Estudios Actualizado (1996) postulan como estructura orgánica del currículo general del Colegio, la integración y conformación de las cuatro áreas académicas, base sobre la cual se regirá la vida institucional y universitaria de este bachillerato. Considerando las reestructuraciones y propuestas formuladas en el Plan de Estudios Actualizado, podemos decir que la base académica quedó integrada por las siguientes áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Con esta configuración académico-administrativa se pretende dotar a los estudiantes y los maestros de las herramientas necesarias para transitar de un conocimiento desarticulado y enciclopédico hacia la posibilidad de poder edificar un trabajo educativo bajo las perspectivas y concepciones que nos ofrecen los distintos campos del saber, así como la adquisición de un pensamiento metódico, reflexivo, articulado y riguroso en torno a las distintas asignaturas y disciplinas que conforman al plan de estudios vigente.

Cada área académica está orientada y definida para coordinar el sentido y orientación de la práctica docente y los aprendizajes y aptitudes que debe desarrollar el estudiante. Para ello, el actual plan de estudios define con toda puntualidad sus particularidades académico-

⁵⁵ Pablo González Casanova. *La universidad y sus rectores. Op. cit.* p. 65

administrativas y las funciones específicas que cada Área debe ejercer, al interior de la institución; ello, con la intención de coadyuvar en la difícil tarea de aprender a aprender y aprender enseñando.

En lo específico, "...el sentido fundamental del Área Histórico-Social es que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los procesos sociales y del pensamiento filosófico."⁵⁶ Con ello se logra, al mismo tiempo, que los estudiantes sean capaces de buscar las posibilidades de lograr la formación y conformación de "...una conciencia histórica que les haga posible conocer nuestras raíces, comprender los distintos momentos de nuestra historia, explicarse las causas que lo han originado, y situarse en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros."⁵⁷

Como lo establece el postulado institucional, nosotros, como profesores del Área Histórico-Social, reconocemos el compromiso de enseñar a los alumnos a descubrir, en el estudio y aprendizaje de las ciencias sociales, el proceso creador de lo socialmente humano, así como, a percibir que "...nuestro tiempo es el de los seres humanos organizados en sociedades. No el de los físicos ni el de los filósofos, aunque sospechemos posibles nexos. El nuestro es el desarrollarse la vida, no sólo como biología, sino como inter-generación integral que abarca lo biológico como punto inicial y como subsuelo. Es el ordenamiento de los procesos cuyos actores son seres vivos de la especie humana que nacen, se desarrollan y mueren. Lo que tiene un principio y un fin. Lo que antes de arribar a un fin, gesta un principio nuevo."⁵⁸

Esto significa, que además de guiar el pensamiento de los estudiantes hacia el pleno reconocimiento y distinción de lo socialmente humano, lo aproximaremos hacia una dimensión intelectual que les permita identificarse como seres históricos e integrados dentro de una multiplicidad de concatenaciones humanas y capacidades de autogestión social y libertarias, asimismo intrínsecamente vinculadas dentro de un proceso de permanentes

⁵⁶ *Plan de Estudios Actualizado... Op. cit.* p. 53

⁵⁷ *Plan de Estudios Actualizado. Op. cit.* p. 54.

⁵⁸ Sergio Bagú. *Tiempo, realidad social y conocimiento.* México, Siglo XXI, 1982, p. 104

relaciones intergeneracional e históricas. “Así como no hay vida sin ser viviente, no hay tiempo social sin realidad social. La realidad social es coyuntura, pero también permanencia de la realidad social. El tiempo es la permanencia de la realidad social Es la historia como proceso creador de los humanos.”⁵⁹

Con la intención de lograr tan importantes objetivos académicos en la propuesta global del Plan de Estudios Actualizado se decidió aumentar “...un semestre a Historia Universal Moderna y Contemporánea, incluir en el primero de ellos el estudio de la importancia de la herencia griega y romana en el surgimiento de la Europa moderna; comenzar Historia de México I con una visión de conjunto del México Antiguo y acordar (sic.) una hora semanal más a las asignaturas del Área [Histórico-Social] de los cuatro semestres y transferir Teoría de la Historia a quinto y sexto semestre...”⁶⁰; ésta última como materia optativa.

Es un hecho, que la enseñanza y aprendizaje de la historia ocupa un lugar relevante en la *currícula* institucional del Colegio Ciencias y Humanidades; pero también es una realidad que al convertir la asignatura Teoría de la Historia en materia optativa, podemos decir que las posibilidades reales de lograr que los alumnos identifiquen ciertos valores teóricos, metodológicos y conceptuales del quehacer histórico quedan bastante limitadas. Sin embargo, algunos profesores utilizamos recursos didácticos y pedagógicos para que la enseñanza de la historia rebasa las viejas formas del relato y podamos transitar hacia una versión racional y explicativa de los procesos socialmente humanos.

De la misma manera, la conformación didáctica y conceptual de los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, así como Historia de México I y II, tienden a enfatizar el sentido tradicional y enciclopédico de la enseñanza de la historia y se olvidan del sentido crítico y analítico del saber histórico; y con ello nos alejan un poco del modelo educativo que diera forma y vida al Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971.

Desde nuestro punto de vista, los programas de estudio destacan como factor prioritario en la enseñanza de la historia un mar de información –que muchas veces nos la presentan en forma desarticulada y discordante- y poca estructura conceptual, teórica y

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ *Plan de estudios Actualizado. Op. cit.* p. 10

metodológica con la cual el profesor pueda elegir los procesos relevantes del periodo, sistematizar y explicar las distintas categorías y conceptos, así como, conformar una versión vinculada y homogénea de los distintos cursos de historia. Situación que puede llevar a perder de vista el verdadero fin del conocimiento histórico, el auténtico sentido de la enseñanza de la historia y con ello, afectar sensiblemente la formación académica y la conformación de una conciencia histórica en la mente del joven estudiante.

Algunos profesores hacemos importantes esfuerzos académicos para que con los programas actuales y las políticas institucionales del presente, podamos conducir la mente del estudiante hacia el reconocimiento de los principales procesos históricos que logre construir una síntesis de ellos y perciba una visión de conjunto de la historia mundial y nacional.

Hemos considerado que la actividad estructural será el estudio, la reflexión y el análisis de los diversos aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, más relevantes, de cada uno de los periodos que conforman la historia universal o la historia de México, porque deseamos que el estudiante comprenda y se explique las principales problemáticas que definen su vida presente; asimismo, esperamos que el estudiante de este nivel escolar, logre conformar su propia cultura histórica; así como, el sentido de percibirse como sujeto activo de la historia en una sociedad en constante cambio.

La enseñanza de la historia sólo tiene sentido si aprendemos de ella la sabia alegoría de la vida humana y el sentido de un pensamiento analítico y crítico que nos permita descubrir y comprender el significado y el valor de la ciencia histórica que es, ante todo, la percepción del cambio y de la permanencia.

El historiador-enseñante no sólo debe comparar el sentido adverbial de las siguientes palabras: "...era una vez con el ahora y aquí, sino que además, [puede establecer los nexos suficientes para destacar la existencia de una confrontación dialéctica con] el ayer y el antes de ayer con el hoy. Los gobernantes se suceden los unos a los otros, aunque no todos son iguales. Tenemos los poderosos y los débiles, los victoriosos y los vencidos, *los mejores y los peores*. Un gobernante de hoy puede ser más importante que uno de ayer y viceversa. No todas las instituciones son ya legítimas mediante la génesis. Algunas las instituyeron determinados gobernantes de una época determinada, y, posteriormente, esos mismos gobernantes se

hicieron protagonistas...”⁶¹ Y así, sucesivamente se entrelazan en la sucesiones permanentes de la idea del tiempo y el significado sostenido del espacio histórico con el movimiento de las cosas, de las personas, las instituciones, del poder, de la economía o de la cultura.

Seguramente, estas ideas del cambio social, del movimiento de las cosas y de lo “históricamente definido” es lo que nos otorga, la fuerza y la vitalidad para descubrir nuevas experiencias, imaginar nuevos rumbos y buscar en lo histórico –que puede ser el ayer, el hoy o el mañana, el ahora o el aquí– la esperanza de vivir, y a no vacilar en nuestra determinación de enfrentarnos a diversas fuerzas sociales, de lidiar para cambiar este mundo y hacerlo nuestro, que al fin de cuentas y en suma, este principio básico, sería “...el último móvil de la historia, su *para qué* más profundo: dar un sentido a la vida del hombre al comprenderla en función de una totalidad que la abarca y de la cual forma parte...”⁶² Porque nuestra verdadera historicidad no es algo que nos haya sucedido. No es una preferencia en la que nos podamos deslizar como si fuese un vestido. La historicidad somos nosotros; nosotros somos el tiempo y el espacio; y asimismo, también los sujetos del cambio social e histórico.

A partir de esta percepción sobre la historicidad del hombre, del tiempo, el espacio, de la dinámica histórica y perspectiva del mundo actual, pretendemos, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, orientar el estudio y enseñanza de la historia universal, de la modernidad y el desarrollo del sistema capitalista, desde sus orígenes, desarrollo y su expansión en el ámbito mundial. Considerando, la importancia de estos referentes históricos, formularemos la base estructural y la concepción global de los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.

La enseñanza de la Historia Universal Moderna y Contemporánea en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Examinando las representaciones generales de la cultura occidental, podemos decir que la idea de construir una visión de la historia universal fue y ha sido una de las tentaciones más fuertes, que hayan experimentado los historiadores y filósofos de la región mediterránea y continental. La fórmula es de Bossuet, pero no pocos más intentaron como él escribirlo,

⁶¹ Agnes Heller. *Teoría de la historia*. México, Fontamara, 1983, p. 17

⁶² Luis Villoro. “El sentido de la historia”, en C. Pereyra *et al*, *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1980, p.52

Herodoto y sus *Historias*, San Agustín y su *Ciudad de Dios*, Ben Jaldún y su *Mujaddinma*, Othom de Freising y Voltaire con el *Ensayo sobre las buenas costumbres*, Macaulay, Toynbee, o incluso, el equipo de la UNESCO después de la segunda guerra mundial.⁶³

De este conjunto de teóricos de la historia, "...podemos decir, que quizá, fue San Agustín el primer gran visionario de la historia universal. Lo fue, y pudo además, serlo porque a la idea de que el drama cósmico es, en el fondo, un drama histórico —donde cada acto es, propiamente hablando, un acto de Dios—, unió la convicción de que puede darse una razón de este drama. Los hebreos vivieron la historia como historia universal. Los cristianos, y en particular San Agustín, desarrollaron intelectualmente esa vivencia."⁶⁴

En opinión de Jean Chesneaux, la asociación e integración de la historia particular de los diferentes pueblos que conforman el planeta, concurren de cierta manera en un destino común, realmente, hasta el siglo XVI. Sin embargo, no hay tan sólo ensanchamiento geográfico en las corrientes de intercambios a través del planeta entero, y la conformación de una historia universal o mundial en el sentido espacial del término; sabemos además que simultáneamente, la historia de cada pueblo se transforma cualitativamente por la intervención de mecanismos unificadores y comunes: mercado mundial que orienta la producción de cada país en función de sus exigencias, precios mundiales, grupos financieros planetarios; así, podríamos transitar desde la vieja Compañía de las Indias occidentales a las multinacionales de hoy. En cierta forma estas referencias han contribuido a universalizar los propios mecanismos de la historia.⁶⁵

La idea de la universalidad capitalista y el carácter cosmopolita de la producción superan cualquier otra intención creada o desarrollada con anterioridad, porque con la expansión del mercado mundial se establece "...un intercambio universal, una

⁶³ Cfr. Jean Chesneaux . *¿Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la historia y de los historiadores*. México, Siglo XXI, 1983, p. 105

⁶⁴ José Ferrater Mora . *Cuatro visiones de la historia universal. San Agustín, Vico, Voltaire, Hegel*. Madrid, Alianza, 1988, p. 18.

⁶⁵ Cfr. Jean Chesneaux *¿Hacemos tabla rasa...Op. cit.* p. 121-122

hicieron protagonistas...”⁶¹ Y así, sucesivamente se entrelazan en la sucesiones permanentes de la idea del tiempo y el significado sostenido del espacio histórico con el movimiento de las cosas, de las personas, las instituciones, del poder, de la economía o de la cultura.

Seguramente, estas ideas del cambio social, del movimiento de las cosas y de lo “históricamente definido” es lo que nos otorga, la fuerza y la vitalidad para descubrir nuevas experiencias, imaginar nuevos rumbos y buscar en lo histórico —que puede ser el ayer, el hoy o el mañana, el ahora o el aquí— la esperanza de vivir, y a no vacilar en nuestra determinación de enfrentarnos a diversas fuerzas sociales, de lidiar para cambiar este mundo y hacerlo nuestro, que al fin de cuentas y en suma, este principio básico, sería “...el último móvil de la historia, su *para qué* más profundo: dar un sentido a la vida del hombre al comprenderla en función de una totalidad que la abarca y de la cual forma parte...”⁶² Porque nuestra verdadera historicidad no es algo que nos haya sucedido. No es una preferencia en la que nos podamos deslizar como si fuese un vestido. La historicidad somos nosotros; nosotros somos el tiempo y el espacio; y asimismo, también los sujetos del cambio social e histórico.

A partir de esta percepción sobre la historicidad del hombre, del tiempo, el espacio, de la dinámica histórica y perspectiva del mundo actual, pretendemos, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, orientar el estudio y enseñanza de la historia universal, de la modernidad y el desarrollo del sistema capitalista, desde sus orígenes, desarrollo y su expansión en el ámbito mundial. Considerando, la importancia de estos referentes históricos, formularemos la base estructural y la concepción global de los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.

La enseñanza de la Historia Universal Moderna y Contemporánea en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Examinando las representaciones generales de la cultura occidental, podemos decir que la idea de construir una visión de la historia universal fue y ha sido una de las tentaciones más fuertes, que hayan experimentado los historiadores y filósofos de la región mediterránea y continental. La fórmula es de Bossuet, pero no pocos más intentaron como él escribirlo,

⁶¹ Agnes Heller. *Teoría de la historia*. México, Fontamara, 1983, p. 17

⁶² Luis Villoro. “El sentido de la historia”, en C. Pereyra *et al.*, *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1980, p.52

interdependencia universal de las naciones. Y esto se refiere tanto a la producción material, como a la intelectual.”⁶⁶

Considerando la idea de la universalidad capitalista, el plan curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades la reforma al plan de estudios de 1996, planteó como obligatorias las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. Asimismo, el Plan de Estudios vigente señala que la enseñanza y aprendizaje de esta materia se realizará en el primero y el segundo semestres.

Los docentes de la institución y las autoridades académico-administrativas han considerado que los planteamientos históricos, didácticos y filosóficos siempre estén en plena concordancia con la edad –la población estudiantil de estos semestres, aproximadamente, oscila entre los 15 y 18 años- y la maduración de los jóvenes estudiantes que inician estudios a nivel medio superior.

En virtud de que los estudios que se imparten en este bachillerato pueden ser una etapa terminal o un periodo propedéutico en la vida escolar del alumno, también, se le ha planteado a la planta académica que integra la institución, que oriente el sentido de los aprendizajes históricos hacia la posibilidad de “...dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y, más en general, de la cultura; es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo. Por ello, pone el acento en el trabajo intelectual del alumno y excluye concebirlo como repetidor del saber del profesor, con quién [en muchas ocasiones el alumno] comparte [con el maestro]... la posibilidad de conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente...”⁶⁷, los conocimientos históricos y los aprendizajes que se están adquiriendo. Esta particularidad del Colegio, significa que –en lo general y en lo específico- el trabajo docente se desarrollará prioritariamente con la participación activa de los estudiantes; pero, sin menoscabar la idea de que el profesor es el responsable de planear, organizar, conducir, revisar y dar coherencia al trabajo cotidiano que realicen los educandos dentro y fuera del salón de clase. Esto es, que la enseñanza y aprendizaje deben potenciar el desarrollo de las

⁶⁶ Carlos Marx y F. Engels. *Manifiesto del Partido Comunista*. México, Servios Bibliográficos Palomar, [s.a], p.34

⁶⁷ *Plan de Estudios Actualizado*. Op.cit. p. 36

capacidades intelectuales de los escolares y propiciar su protagonismo, mientras tanto el docente conduce el proceso de aprender a aprender.

Con base en estas directrices del saber y las orientaciones institucional, en diversos foros y espacios académicos, se sostiene que, en especial, la enseñanza de la historia universal en el Colegio debe buscar la construcción de visiones globales de las diversas etapas y épocas de la vida humana; así como la estructuración y la racionalización de los procesos históricos que conforman los contenidos básicos de los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea.

Se afirma que la enseñanza de la historia debe ser concebida “como un proceso [multicausal y cambiante] en cuya conformación [explicativa y racional] intervienen diversos aspectos interrelacionados que, en ciertas circunstancias, algunos de ellos adquieren mayor relevancia [por ello hay que destacarlos y plantearlo como conocimiento significativo], dejando atrás los enfoques sustentados en la simple transmisión y acumulación de información sobre personajes, fechas o acontecimientos.”⁶⁸ Por consiguiente, el estudio histórico de las sociedades humanas, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, debe fundarse y estructurarse sobre la base de un análisis global de las estructuras materiales que conforman los procesos históricos en estudio.

Considerando algunos documentos oficiales⁶⁹ y la experiencia de muchos años como historiadora-enseñante, puedo decir que para lograr la efectiva exposición, explicación y desarrollo de los principales procesos y contenidos que conforman la idea y el sentido de una historia global del sistema capitalista a nivel mundial es necesario considerar los múltiples trabajos históricos, teóricos y conceptuales que en los últimos tiempos han formulado notables historiadores y científicos sociales, al respecto podemos citar las obras de Jean Chesneaux, Edward Carr, Marc Bloch, Georges Duby, Jacques Le Goff, Fernand Braudel y Pierre Vilar, entre otros. Ellos, con sus trabajos históricos y reflexiones metodológicas han enriquecido los estudios sociales y el sentido de las investigaciones históricas.

⁶⁸ *Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Documento de Trabajo. Primera Aproximación.* México, Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato, 2001, p. VIII-1

⁶⁹ *El Plan de Estudios Actualizado. Op. cit., Programas de estudio para las asignaturas de Historia Universal I y II. Op. cit., Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Op. cit., Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, 2003

Asimismo, podríamos decir que para conocer y comprender el verdadero sentido de la historia, la ordenación de las sociedades humanas y la fuerza que las hacen transformarse es importante prestar atención a “..la organización y composición de los grupos sociales, las situaciones de los individuos en esta red de relaciones, su posición en el seno de una jerarquía compuesta de estratos superpuestos, la distribución de los poderes, los indicios que permitan reconstruir los componentes del espacio que los hombres han ocupado, ordenado y explotado, percibir el sentido de los diversos movimientos que determinaron la evolución del poblamiento, definir el nivel de las técnicas de producción, de comunicación, entender de qué manera se encontraban repartidas las tareas, las riquezas y los beneficios y cómo se utilizaban los excedentes.”⁷⁰

Considerando la idea anterior, pretendo ordenar en forma históricamente, sistemática y racional, a lo largo del curso, los diversos aspectos de la vida del hombre en sociedad para que el estudiante del bachillerato pueda descubrir el sentido de cambio, el origen de la permanencia y la dinámica del desarrollo histórico de las sociedades humanas integradas dentro de un concepto teórico-metodológico y la visión de una historia universal.

También, se reconoce el amplio desarrollo de la investigación histórica que se ha registrado en las últimas décadas para modificar ciertas tendencias y percepciones en la enseñanza de la historia. Por tal motivo, en el Nuevo Plan de Estudios y los programas de las asignaturas del Área Histórico-Social –aprobados en 1996- exhortan a los profesores de historia para hacer un esfuerzo por integrar las recientes aportaciones realizadas en los distintos campos de saber histórico: económicos, sociales, culturales, demográficos, técnicos, científicos, etc.

Esto, con la intención de descubrir y explicar a los alumnos, una percepción de la historia y de lo históricamente más cercano a la realidad científica y racionalmente planteada, porque no sería válido y mucho menos suficiente, presentar a un estudiante del bachillerato, el cuál está en plena formación, una visión de la historia acotada y dirigida por una única concepción teórico-metodológica y filosófica del pensamiento histórico-social, por fundados que sean los argumentos del profesor; esta postura siempre será limitada.

⁷⁰ Georges Duby. “Historia social e ideologías de las sociedades.” En Jacques Le Goff et al. *Hacer la historia. I. Nuevos problemas*. Barcelona, Editorial Laia, 1985, p. 157

En principio, sustentamos el planteamiento didáctico de que no puede ni debe enseñarse la disciplina histórica como un conjunto de referencias estáticas e inconexas; como un discurso vacío y carente de fuerza humana; sino contrario a ello, debemos esforzarnos por construir una visión de la historia donde los conceptos y las referencias temáticas no sean mostrados como algo detenido o congelado; puesto que de lo que se trata, es de definir históricamente lo que sin cesar la historia crea o modifica.⁷¹ Ya que, en definitiva la función del historiador enseñante no es la de enseñar a los alumnos ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente.⁷²

En el mismo sentido, pero retomando las palabras de Pierre Vilar, nos esforzaremos por enseñar al estudiante a pensar histórica y racionalmente su mundo circundante; o como lo señala Luis Villoro, podríamos "...afirmar que la razón de enseñar historia es formar conciencia en quien aprende; es decir, hacer que adquiera conciencia de la propia identidad, que sepa que su persona no es una hoja al viento, sino que está sustentada en el pasado individual, pero también integrada al entorno social al que pertenece: primero local, después nacional, y más aún a una totalidad que la abarca y de la cual forma parte: la comunidad restringida de otros hombres primero, la especie humana después y, tal vez, entre sus límites, la comunidad posible de los entes racionales y libres del universo."⁷³

La enseñanza de la historia universal o de México, representa para nosotros un compromiso social y humano; por ello, hacemos nuestro el propósito de "...preparar adecuadamente a los alumnos para cursar estudios superiores, y para dotarlos... de todos los elementos que les permitan desempeñarse como ciudadanos libres y comprometidos con la sociedad."⁷⁴ Puesto que, lo más importante es que el joven estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades aprenda y comprenda "...las contradicciones de las sociedades actuales, su carácter histórico y las posibilidades de acción o participación ciudadana para construir una sociedad más justa e igualitaria en todos los campos."⁷⁵

⁷¹ Cfr. Pierre Vilar. *Pensar la historia*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2001, p. 95

⁷² Cfr. E. H. Carr. *¿Qué es la historia?* Barcelona, Seix Barral, 1973, p. 57

⁷³ Luis Villoro. "El sentido de la historia", *Op.cit. Apud. Andrea Sánchez Quintanar. Reencuentro con la historia. Op. cit. p. 57-58*

⁷⁴ *Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Op. cit. p. VIII-1*

⁷⁵ *Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudio. Op. cit. p. 16.*

Congruentes, con el significado y profundidad de tales reflexiones, la Comisión para la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato del CCH Área Histórico-Social, formuló los planteamientos –teóricos, filosóficos, metodológicos y fácticos- que conformarían la estructura general y específica de los Programas operativos para las asignaturas Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.

Considerando este orden de ideas, en principio, se juzgó pertinente que la enseñanza y aprendizaje de ambas materias deberían atender el carácter “multicausal” de los procesos humanos comprendidos en cada uno en periodos o épocas definidas para cada curso de Historia Universal Moderna de Contemporánea⁷⁶.

Es prioritario vinculado al sentido “multicausal” de la historia, la idea de que los enseñantes de historia universal motivemos el interés cognoscitivo del estudiante, para que éste pueda desarrollar las capacidades necesarias que le permitan establecer y reconocer, con relativa facilidad, las diversas relaciones dialécticas subyacentes, diacrónicas y sincrónicas en cada época del acontecer mundial.

De esta manera, se lograría enfatizar, dentro de sus concepciones mentales, los distintos elementos explicativos que hagan de este conocimiento un estudio interpretativo y racional dirigido hacia el reconocimiento y la comprensión de que “...la historia es una dialéctica de la duración; por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social, y por tanto del pasado; y también, por lo tanto, del presente, ambos inseparables.”⁷⁷

También pretendemos que durante los dos cursos de historia universal, los estudiantes identifiquen las distintas formas y las concepciones más representativas, de dividir el tiempo histórico; así como, el reconocimiento de algunos momentos estructurales de la historia mundial, amén de ubicar e identificar, las dimensiones temporales y espaciales de ciertos acontecimientos relevantes y significativos dentro de la llamada historia universal. Para ello, se propone usar el recurso de las sucesiones cronológicas, las modalidades de los distintos regímenes políticos, los desarrollos económicos específicos en ciertas regiones, los personajes destacados que con su actuar –social y personal- pudieron cambiar los rumbos de la historia,

⁷⁶ Cfr. *Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Historia. Op. cit.* p. VIII-1-16

⁷⁷ Fernand Braudel. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza, 1968. *Apud*. Pereyra Carlos. *Historia (para qué)*. *Op. cit.* p. 25

los movimientos culturales y artísticos más representativos en cada período. Todo ello, con la intención de precisar y enfatizar en todo momento "...la relación [existente e indisoluble] entre el presente y el pasado, para explicar y comprender el proceso de formación de los rasgos que caracterizan a nuestro entorno actual."⁷⁸

Desde una perspectiva general, del sentido y enseñanza de la historia universal, las Comisiones Revisoras trazaron y postularon como el eje central de ambos cursos: "... el origen y desarrollo del mundo moderno, formado dentro de los marcos del sistema capitalista de producción. Es por ello que se estudian sus antecedentes dentro del sistema feudal, y las formas como evolucionó hasta convertirse en el predominante a nivel mundial."⁷⁹

Mediante esta concepción general, la Comisión Revisora formuló los siguientes lineamientos para construir la propuesta temática y conceptual del programa para el curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I: "... la asignatura... tiene como objetivo introducir al estudiante del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades en el conocimiento, análisis y reflexión del discurso histórico mediante el estudio de los procesos políticos, económicos y culturales que consolidaron al mundo moderno. Para este fin, las dos primeras unidades tienen un carácter general que permitirá al joven bachiller familiarizarse con las nuevas formas de entender la historia. Por tal motivo, en la primera de ellas se introduce al estudiante en los problemas propios del conocimiento histórico, con el fin de que establezca una clara diferencia entre los conocimientos previamente adquiridos y las formas de acercarse a la historia propia del bachillerato. En la segunda unidad, se introduce una visión de la herencia grecorromana con el fin de que el estudiante entienda las aportaciones filosóficas, científicas, artísticas y culturales que influyeron en la formación de la Europa moderna. En las cuatro unidades restantes se estudia y analiza el surgimiento, auge y expansión del capitalismo, en un periodo que va desde el siglo XII hasta el año de 1870, incorporando regiones como América, Asia y África a la construcción de una historia total adecuada al nivel de los estudiantes del bachillerato."⁸⁰

⁷⁸ Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. *Op. cit.* p. VIII-2

⁷⁹ Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área Histórico-Social del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Op. cit.* p. 5

⁸⁰ Programas de estudio para las asignaturas Historia I y II. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. Primer y segundo semestre. México, Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, julio de 1996, p. 13

Desde esta perspectiva de la llamada historia universal, se estructuran, orientan y definen los conocimientos específicos de la asignatura y las estrategias estructurales para conducir, de la mejor manera, el proceso enseñanza-aprendizaje en el primer semestre de este bachillerato. Ello, con intención de que el alumno comprenda y aprehenda la importancia y el significado de la duración, del cambio y de la permanencia; así como, la representación de que "la historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no científica por lo menos razonada."⁸¹ Además, comprender en *la dimensión del tiempo* -secuencia, espacio y transformación- la interrelación histórica y cultural existente entre las distintas comunidades humanas que han poblado y conformado la vida en este planeta.

El programa de estudio de la asignatura Historia Universal I: delimitaciones temporales, precisiones fácticas y espaciales.

El programa de estudio de una asignatura es el resultado de un trabajo integral en el que se reúnen un conjunto de experiencias, conocimientos, reflexiones y sugerencias. Asimismo, "...el programa escolar es concebido como una propuesta mínima de aprendizajes relativos a un curso particular."⁸² Además, es una herramienta de trabajo en la cual quedarán especificadas las orientaciones generales -pedagógicas, filosóficas, teóricas, metodológicas y curriculares- y las actividades básicas de un curso o la didáctica específica de una asignatura o materia de trabajo.

Los distintos estudios pedagógicos coinciden en la idea de que el programa de estudios de una asignatura es, en principio, un instrumento imprescindible y la herramienta de trabajo más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues ni los educadores ni los educandos pueden ser ajenos o ignorar la existencia de tan importante recurso para la didáctica escolar.

Por la importancia que representa este recurso educativo, algunos teóricos de la educación -entre otros Margarita Pansza, Carlos Zarzar Charur, Raquel Glazman, María de Ibarrola y Angel Díaz Barriga- coinciden en reconocer y recomendar como un formato válido

⁸¹ Pierre Vilar. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, Critica, 1981, p. 9

⁸² Margarita Pansza González et al. *Operatividad de la didáctica*. México, Gemika, 1992, v.2, p. 16

—porque puede resultar legible y comprensible para los educadores y los educandos— para la presentación de los programas por materia, la siguiente estructura:

En principio, es necesario que todo programa de estudios especifique la ubicación social e institucional de la asignatura; es decir, plantear con toda claridad a los educadores y a los educandos la función social e institucional de la enseñanza de la disciplina; para ello, es preciso vincular el planteamiento del programa con la propuesta global del Plan de Estudios y explicitar, en el documento, con toda claridad las metas sociales, culturales, filosóficas y pedagógicas de la institución educativa. También, el programa de estudios debe señalar las aportaciones e implicaciones que el estudio de la disciplina puede generar en la vida del estudiante; es decir, establecer el carácter formativo y las transformaciones culturales a las que puede aspirar el educando una vez concluido el curso.

En relación con estos aspectos formales y la concepción pedagógica del programa para el curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I podemos decir que, en lo general, el planteamiento educativo y la concepción de la asignatura está acorde con los postulados teóricos, metodológicos y filosóficos que dieron origen al Colegio de Ciencias y Humanidades.

Pero cuando se pretende mostrar y estructurar los aprendizajes históricos y especificar los lineamientos y las directrices históricas, teóricas, metodológicas y conceptuales, estos aspectos ya no son tan precisos. De hecho, en lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, el programa carece de las orientaciones, sugerencias y propuestas específicas, para ejercer el difícil, arduo y complejo trabajo de la enseñanza de la historia.

Respecto a los contenidos históricos de la asignatura, el documento programático formula y presenta a alumnos y profesores el siguiente planteamiento general del curso: ambos tendrán que analizar “...los distintos procesos de la Historia Universal Moderna y Contemporánea entre el siglo XII y el último tercio del siglo XIX, con la finalidad de que [el alumno] comprenda la interrelación entre los factores económicos, políticos, sociales y culturales y la relación existente entre el pasado y el presente.”⁸³

La organización y estructuración del vasto periodo histórico, en principio ya representa una enorme problema para el historiador-enseñante; sin embargo, la tarea para el docente se dificulta aún más, cuando a éste se le indica que “la enseñanza y aprendizaje de la

⁸³ Programa de Estudio para las Asignaturas Historia I y II...Op. cit. p. 14

Historia Universal Moderna y Contemporánea estará fincada en un doble contexto estructural: uno histórico-cultural -la herencia grecorromana y la vinculación con la modernidad-, y otro temporal del siglo XII a nuestros días, ello con el fin -dice el documento oficial- de estudiar como proceso dinámico y multicausal: el origen, desarrollo, expansión y crisis del sistema capitalista mundial.⁸⁴

Sin considerar suficientemente el significado real del problema y las dificultades que implicaban el poder conjugar ambas dimensiones del saber histórico, la Comisión Revisora estructuró y organizó la presentación de los contenidos temáticos a partir de seis unidades de trabajo, las cuales fueron presentadas de la siguiente manera:

“Unidad I. Introducción a la Historia.

Unidad II. El surgimiento de la Europa Moderna: la herencia grecorromana.

Unidad III. La crisis del feudalismo y el origen del capitalismo: Europa y la expansión del mundo (siglo XII al XIV).

Unidad IV. El desarrollo del capitalismo: Europa y el Mundo (1600-1830).

Unidad V. La consolidación del capitalismo en Europa y sus consecuencias (1830-1870).

Unidad VI. La expansión del capitalismo en el mundo: Europa del Este, Asia y América (1750-1870).”⁸⁵

En cada una de las unidades temáticas que conforman el programa de la asignatura se definen los temas, los objetivos educativos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las referencias bibliográficas específicas, lo que significa, que desde la perspectiva formal -en lo que a elaboración de programas se refiere- y en la opinión de algunos especialistas en educación o en la disciplina histórica, podríamos decir que el documento del programa cubre casi todos los requerimientos y exigencias académicas, estructurales y de formato.

Sin embargo, en mi opinión, el problema central existente en los programas de las asignaturas Historia Universal I y II, es en realidad la conformación estructural del conocimiento histórico: qué enseñar de la historia y como conducir esos aprendizajes en la práctica cotidiana de la labor docente. Esto significa que el problema en cuestión, es el fondo

⁸⁴ Cfr. *Plan de Estudios Actualizado. Op. cit.* p. 61

⁸⁵ *Programa de Estudio para las Asignaturas Historia I y II...Op. cit.* p. 14

orgánico, distributivo y proporcional; así como la manera de presentar los conocimientos a desarrollar cotidianamente en el aula y, no la forma o el modo de presentar el documento programático.

Aunado a estas cuestiones metodológicas, históricas y de aplicación didáctica, es necesario recordar que en la primera parte de este trabajo se mencionó que a lo largo del proceso de revisión y actualización del plan y los programas de estudio, prevaleció un marcado interés institucional porque la enseñanza y aprendizaje de la historia fuese despojada de cualquier pensamiento crítico y, sobre todo, de cualquier método histórico-político.

De hecho el nuevo plan curricular suprimió la enseñanza de los dos métodos estructurales del pensamiento científico: el experimental y el histórico-social. Ello, con la supuesta pretensión de anular cualquier posibilidad de generar, dentro del proceso educativo, la idea y la conceptualización de un pensamiento, crítico, político y racional. Contrario a ello, se pretendía fortalecer la conformación de los modelos típicos y concordantes con sistemas de rendimiento productivo, de calidad y eficiencia o la adaptación simplista del ser consumista que impone el mundo globalizado.

Por ello, no es de extrañarnos que con los nuevos programas, las autoridades del Colegio buscaran acercarnos más hacia las concepciones y prácticas del sistema tradicional de educación, y en contraposición, alejarnos de la concepciones pedagógicas que dieron origen – en 1971- al Colegio Ciencias y Humanidades; porque, en especial estos programas –caso concreto los de Historia Universal- reproducen, en forma excesiva, el viejo esquema positivista y el sentido enciclopédico de la enseñanza de la historia.

De hecho, el planteamiento global de las unidades de trabajo, que conforman el programa de la asignatura, ponen el acento en la información fáctica y no establecen, en forma clara y precisa, los vínculos teóricos o metodológicos entre los contenidos temáticos que las conforman y el sentido general de la enseñanza de Historia Universal. A manera de ejemplo comentaré la siguiente referencia del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I:

En principio, se enuncia el nombre de la unidad temática TERCERA UNIDAD. LA CRISIS DEL FEUDALISMO Y EL ORIGEN DEL CAPITALISMO: EUROPA Y LA EXPANSIÓN DEL MUNDO (SIGLOS XII-XVI). Posteriormente se especifica la temática:

El feudalismo y el origen del capitalismo (siglos XII-XV). Seguido a ello, se establecen los aspectos concretos a desarrollar:

- Organización económica, social, política y cultural del sistema feudal.
- El desarrollo del comercio y de la expansión de las ciudades.
- La descomposición del sistema feudal.⁸⁶

Se intuye –por que el programa no lo define- que con los tres grandes enunciados, el maestro debe comprender que el objetivo educativo es: el de enumerar algunas características –económicas, sociales, políticas y culturales- del sistema feudal, así como, el reconocimiento de ciertos factores históricos que provocaron la crisis y descomposición de las estructuras feudales; para ello, se recomienda la realización de una breve investigación sobre las causas que propiciaron la descomposición del sistema feudal.

Estas vagas e imprecisas referencias de la historia europea tendrán que ser acotadas, concretadas y definidas por el historiador-enseñante; porque es él, quien bajo distintos criterios de selección –teóricos, filosóficos y metodológicos, históricos y pedagógicos- decide qué enseñar de la historia, cómo mostrar la historia a los alumnos y el sentido formativo que tendrá para el alumno aprender y aprehender estos aspectos de la historia. Lo cual, indica que el documento programático solo reúne un conjunto de enunciados históricos, pero la responsabilidad de vitalizar el proceso enseñanza-aprendizaje es del profesor y los alumnos.

El sentido e idea de la selección histórica no es un asunto arbitrario, mucho depende de la orientación teórica y metodológica, pero principalmente del conocimiento que posea, respecto a la historia, el historiador-enseñante; asimismo, también es importante reconocer las condiciones materiales de la institución, el orden administrativo de la misma y principalmente las condiciones intelectuales, culturales y posibilidades económicas de los alumnos que conforman al centro educativo.

En este contexto reflexivo en torno a la enseñanza de la historia universal, surgen interrogantes al leer la descripción temática del programa:

¿A qué cambios y hechos históricos debemos referirnos dentro de esas grandes abstracciones que son el sistema de producción capitalista, la economía, la política, la cultura, la sociedad o

⁸⁶ Cfr. *Programa de Estudio para las Asignaturas Historia I y II...Op. cit.* p. 18

el Estado? ¿Qué hechos históricos serán seleccionados para explicar la transición del feudalismo al capitalismo? ¿En qué momento podemos definir el inicio y desarrollo de un largo proceso denominado modernidad capitalista y la secularización de la vida y la cultura? ¿Cuáles serán los espacios geográficos de referencia? No existen fechas precisas de cambio en la historia, pero es necesario delimitar los períodos históricos; por lo tanto, ¿Cuáles serán las delimitaciones temporales del tema? ¿Del siglo XII al siglo XV la vida europea fue invariable? ¿El resurgimiento de la vida urbana y actividad comercial fue un acto fortuito? La historia la hace el hombre -dice una trillada frase-, ello significa que tendremos que hacer referencia a ciertos individuos de la historia ¿Quiénes serán estos personajes? ¿Cuáles serán los criterios de selección?

En fin, podríamos seguir formulando múltiples interrogantes y proponiendo otros tantos aspectos, para precisar el planteamiento histórico del programa. Sin embargo, nuestra intención no es la corrección o puntualización de los aspectos centrales del programa de la asignatura; más bien, pretendemos buscar la manera y la forma de estructurar los procesos históricos y construir las estrategias y los recursos histórico-didácticos para hacer que la enseñanza y el aprendizaje de la historia universal sea un saber y una experiencia que motive el sentir humano de nuestra vida; así como, buscar la plena identificación y aprehensión de una cultura ecuménica que nos permita percibir y comprender el sentido histórico de tan lejanas y complejas realidades.

Estas metas educativas, sólo se pueden lograr en la medida que el docente conduzca al educando hacia la identificación de los principales procesos históricos, la elaboración de una síntesis de ellos y que conduzca a una visión de conjunto de la historia mundial, considerando para ello, diversos aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de las distintas épocas que serán estudiadas en el curso.

Así pues, el programa de la asignatura -para nosotros- es una de las herramientas más importantes del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, tampoco podemos reconocer que éste sea la panacea cuya simple aplicación y desarrollo garantice mágicamente el aprendizaje de los contenidos propuestos, la solución a múltiples problemáticas o las alternativas necesarias para librar con éxito los obstáculos -tanto los de carácter educativo

como los de conocimiento disciplinario- que enfrentamos diariamente los docentes de historia en Colegio de Ciencias y Humanidades.

Más allá, de los documentos oficiales y de los criterios que en ellos se establecen, podemos decir que lo más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje está en la posibilidad y la capacidad de que el profesor y alumno interactúen en forma permanente. Al ser los agentes activos del proceso enseñanza-aprendizaje, estos establecen una interrelación social de la que en el mayor de los casos se hace presente el sentido de la transformación y la necesidad de experimentar el cambio, en el entendido de que toda "...acción educativa tendrá, pues, un resultado en el sentido de una transformación, así sea mínima, en tanto que agrega un algo más a mi persona, o modifica así sea parcial o mínimamente un algo en el conocimiento, la conducta, la aptitud, la reflexión. Tales cambios pueden ser elementales y superficiales, o profundos y definitivos. De todos modos, educando y educador se transforman acumulando experiencias, enmendando errores, reformulando relaciones humanas, ampliando conocimiento, etc." ⁸⁷

A partir de la perspectiva transformadora de la labor docente, el trabajo del enseñante de historia no puede ser concebido —ni por los alumnos, ni por las autoridades educativas y mucho menos por el docente— como una actividad mecánica, o espontánea y, aún menos, percibido como un labor estática donde el profesor repite —semestral o anualmente— los datos de su manual de historia y, a su vez, el alumno anexa tal información a su cerebro sin que entre ambos medie comunicación o transformación alguna. Ello no es posible, ante todo, porque "...concebimos la educación como un *proceso, humano, vital y socialmente condicionado* y, por lo tanto, *cambiante, complejo y contradictorio* que se produce como una interrelación entre el *factor educando* y un *factor educador*..." ⁸⁸

Considerando estos puntos de vista respecto al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades, entendemos que el documento de programa de la asignatura es un instrumento indicativo que orienta la didáctica de la disciplina, pero el verdadero sentido transformador lo experimentamos en el ejercicio de la docencia y en el oficio de enseñar historia; por tal motivo, hemos decidido formular las siguientes orientaciones históricas para trabajar de la mejor

⁸⁷ Andrea Sánchez Quintanar. *Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1993, Tesis de Maestría, p. 86

⁸⁸ *Ibidem*. 76

manera los distintos aspectos y conocimientos propuestos en el programa de Historia Universal I.

En principio pretendemos que el alumno construya una idea reflexiva y razonada del conocimiento histórico; así como superar –en profundidad, ubicación y orientación- los anteriores cursos de la llamada historia universal; asimismo, deseamos que alcance, en la medida de lo posible, a percibir el sentido ecuménico de su existencia. Para ello, trataremos de estructurar y sistematizar un largo y complejo periodo de la llamada historia universal; esta labor se hará con la intención de mostrar, explicar y ejemplificar los factores y los elementos históricos que definieron los orígenes y consolidación del sistema capitalista en la Europa occidental y la expansión de éste en el ámbito mundial. Este conjunto de aspectos históricos, estarán planteados en seis unidades temáticas y conceptuales; las cuales a continuación trataremos de estructurar y de explicar:

Unidad I. Introducción a la historia. El sentido humano y la importancia social de la disciplina

Congruentes, con los planteamientos anteriores, planteamos que la primera unidad de trabajo -Introducción a la historia...- del curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I, tenga como objetivo principal el estudio, la reflexión y el análisis de algunos aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales que definen y dan sentido a la ciencia histórica.

En términos generales, podemos decir que la estructura global, y el sentido grupal de los contenidos específicos, que conforman esta primera unidad –dentro del programa institucional-, son bastante apropiados –para construir una idea reflexiva de la historia- y acordes con las directrices filosóficas y educativas que se pretenden desarrollar en el Colegio⁸⁹

Entre otras razones, porque esta semblanza de conjunto nos permitirá –a los docentes de historia- marcar, y llevar a efecto, una disertación histórico-reflexiva en donde lo relevante sea plantear que la historia “...no es historia sino en la medida que ella no accede ni al discurso absoluto ni a la singularidad absoluta, en la medida en que su sentido se mantiene confuso, mezclado...la historia es esencialmente equívoca, en el sentido de que es virtualmente

⁸⁹ *Vid supra* en la Primera parte: “El Colegio de Ciencias y Humanidades de los orígenes a la primera reforma estructural del Plan de Estudios: 1971-1996.” p. 43-52

évènementielle y virtualmente estructural. La historia es verdaderamente el reino de lo inexacto. Este descubrimiento no es inútil; justifica lo histórico. Lo justifica de todas sus incertidumbres. El método no puede ser sino un método inexacto...la historia quiere ser objetiva y no puede serlo. Quiere hacer vivir y sólo puede reconstruir. Quiere convertir a las cosas en contemporáneas, pero al mismo tiempo tiene que restituir la distancia y la profundidad de la lejanía histórica.”⁹⁰ La historia es la ciencia de lo humano y su sentido es el de poder mostrar la complejidad, las ambigüedades, paradójicas y el verdadero sentido de la existencia humana en su aquí y en su ahora.

De lograr tales objetivos, estaremos ayudando –a los alumnos- a descubrir las particularidades del método histórico y, quizá, una perspectiva distinta –con respecto a las mostradas en ciclos escolares anteriores- de los procesos históricos que conforman a la llamada historia universal y el sentido ecuménico de nuestra existencia.

Unidad II. La herencia grecolatina y la modernidad capitalista. Orientaciones globales para el desarrollo del curso.

Con respecto a la segunda unidad del curso y tocante al significado y la importancia de integrar una visión de la herencia grecorromana en el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, en principio, debemos decir que este postulado se desprende de un planteamiento esencial del Área Histórico-Social y del Plan de Estudios Actualizado, el cual, ya hemos señalado y mencionado en párrafos anteriores;⁹¹ y que en líneas generales en el se postula la importancia de establecer los vínculos históricos y culturales de la herencia grecorromana y la modernidad capitalista.

Atendiendo, este planteamiento institucional y tratando de encontrar el sentido o la relación de nuestra historia –la mexicana en lo específico y la americana en general- con la Historia del mundo; hemos comprendido que la llamada historia universal o mundial es en su mayor expresión eminentemente europea. Es decir, aquel pasado histórico –que llamamos historia universal-, en gran proporción, explica y da sentido vital a los pueblos que conforman a la denominada Europa occidental.

⁹⁰ Jacques Le Goff. *Pensar la historia*. Op. cit. p. 25

⁹¹ *Vid. supra*, p. 73-74

Sin embargo, el Occidente al expandirse ha creado un ámbito universal que antes era ajeno a todos los pueblos del mundo. Un ámbito dentro del cual cada pueblo va a poder medirse. Medida que no va ser otra cosa que expresión de la capacidad o incapacidad de un pueblo; de las posibilidades o imposibilidades de sus hombres. Hasta ayer, cada pueblo se sentía el centro del mundo o del universo. Ahora esto ha cambiado: el Occidente ha hecho sentir su presencia e impuesto sus puntos de vista: los puntos de vista de una cultura que se considera a sí misma universal. En parte, la historia europea nos ha hecho patente la existencia de una historia de la cual somos simples accidentes las historias de otras culturas, de las historias de otros pueblos.⁹²

Más allá del accidente históricamente circunstancial, consideramos la existencia real de una historia común con los pueblos de la Europa occidental; por ello, pretendemos orientar la enseñanza y aprendizaje de la herencia grecorromana bajo la idea de establecer la vinculación de ésta con la modernidad y la contextualización del sistema capitalista, motivados por la preocupación y el interés de entender y comprender el sentido social y humano de la enseñanza de la Historia Universal en México y de marcar nuestro sentido de pertenencia en una historia mundial.

Antes de formular nuestras opiniones y consideraciones respecto a la importancia y validez que para nosotros tiene el planteamiento histórico que anteriormente enunciamos, debemos hacer las siguientes precisiones; las cuales fueron formuladas por la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Historia, cuyo trabajo fue realizado entre enero de 2002 y abril de 2003.

Al respecto, la Comisión señala: en los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II aprobados en 1996 "...no se logró del todo enunciar los contenidos temáticos a manera de proceso, ni rescatar adecuadamente los aspectos centrales del capitalismo, porque se introducían cortes temporales que dificultaron la enseñanza de las asignaturas. Asimismo, dicha propuesta incorporó el estudio de la herencia grecorromana a la que le faltó contextualizarla dentro del eje principal de la materia [origen, crisis y desarrollo del sistema capitalista]; cabe aclarar que algunos profesores en su práctica docente lograron

⁹² Cfr. Leopoldo Zea. *América en la historia*. Madrid, Revista de Occidente 1970, p. 83.

incorporarla como el antecedente de la mentalidad moderna, [esta práctica] repercutió [según opinión de la Comisión] en una necesidad de valorar las aportaciones de diversas culturas [de la Antigüedad].”⁹³

Sin lugar a duda, el trabajo de la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Historia pretendía resolver y aclarar un enfoque y un planteamiento estructural de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, conceptualización que fue formulada en los programas de Historia Universal aprobados en 1996.

En opinión nuestra los propósitos de origen no se cumplen porque, los ajustadores de los programas, no hicieron las precisiones fácticas y conceptuales suficientes –todo queda a la libre interpretación del buen entendedor y, quizá los posibles conocimientos disciplinarios que pueda poseer el historiador-enseñante- y muchos menos se plantea el sentido teórico y metodológico que regirá y estructurará el sentido central de las formaciones históricas que anteceden a la conformación del sistema capitalista. En la estructura global del programa son enunciadas como aprendizajes relevantes, pero con gran imprecisión las formas de organización social previas al capitalismo.

El conjunto de ambigüedades y referencias históricas, no construyen la posibilidad de conformar una visión global de la enseñanza y aprendizaje de la historia universal en el primer semestre. Por lo tanto, consideramos que los recientes planteamientos históricos que formuló la Comisión de Ajuste, en opinión nuestra, tenderán a agudizar la dispersión temática y cognoscitiva ya existente en el Colegio desde sus orígenes en 1971.⁹⁴ Sin embargo, en este mosaico de ambigüedades e imprecisiones históricas, la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Historia decidió modificar el planteamiento –sobre la enseñanza y aprendizaje de la herencia grecorromana, la vinculación de ésta con la modernidad y la contextualización del periodo conceptual con el origen y desarrollo del sistema capitalista.-

Al respecto, la modificación quedó planteada de la siguiente manera: “el alumno: [deberá reconocer] a grandes rasgos el tránsito de las sociedades humanas por las distintas

⁹³ *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. México, UNAM, CCH, Área Histórico-Social [2003], p. 3

⁹⁴ *Vid supra*. Primera parte del presente trabajo, p. 40-46

formas de organización social previas al capitalismo.”⁹⁵ Frente a tal ambigüedad histórica e imprecisiones del programa actual, aprobado en el 2003, nosotros usaremos como guía y eje central de nuestros cursos y reflexiones históricas el ya enunciado planteamiento; es decir, el doble postulado histórico y conceptual que implica establecimiento del vínculo cultural grecorromano y la contextualización histórica del sistema capitalista, planteamiento que se expone en el documento programático de 1996. Sin lugar a duda, el referente tiene sus antecedentes en las formulaciones estructurales, teóricas y metodológicas que produjera la historiografía renacentista de la Europa centro-occidental.

Los orígenes historiográficos más remotos y el sentido de la historia en la Europa occidental, se encuentran dentro del pensamiento teórico-filosófico que se desarrollara desde la Antigüedad grecorromana; sin embargo, las herramientas de periodización, los modos conceptuales que definen a la historia y ciertas técnicas de investigación, tal como hoy las conocemos, se han construido y realizado, durante varios siglos, por marcar un tiempo de referencia y un lugar de procedencia, que podría ubicarse en la Europa centro-occidental a partir del pensamiento liberal-burgués que se inicia dentro de la concepción humanista de la historia y el movimiento filosófico, científico y cultural al cual hemos llamado: Renacimiento. Por otra parte, los historiadores europeos son quienes han contribuido, en gran parte, a conformar la idea y el sentido de la historia universal. Además, al convertirse la enseñanza en una cuestión de Estado, estrechamente controlada por las instancias administrativas y políticas, pareció en seguida deseable, o incluso indispensable que todo el mundo occidental compartiera el mismo referente histórico y similar formulación teórica con respecto a una supuesta historia ecuménica.

Sin embargo, este planteamiento teórico y conceptual –la idea de la historia universal con sus cuatro periodos: Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Época Contemporánea– que pretende abarcar con una sola mirada la evolución de la especie humana y de sus comportamientos ha provocado polémicos cuestionamientos, marcadas distorsiones, e incluso, en algunos momentos falta de recursos –de todo tipo– que ayuden a explicar, en su justa dimensión, ciertos momentos o épocas de la historia mundial porque, “...los hechos de

⁹⁵ *Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II..2003 Op. cit. p. 17*

[la] sociedad o de [las] civilizaciones y los destinos políticos no obedecen ni a leyes uniformes ni tan siquiera a preceptos particulares; en [la Europa Occidental], en todo caso, todo cambia de un país a otro, e incluso de una ciudad a otra.”⁹⁶ Pero aun cuando sabemos que estos recursos metodológicos resultan insuficientes cada año escolar, cada clase, la seguimos ciñendo a este vasto programa de conjunto que va desde la Antigüedad hasta nuestros días.

Así, todas nuestras actividades educativas o de investigación –con mayor o menor conciencia– “...pasan por ese molde; todos los programas [escolares] nos lo imponen: Antigüedad, Edad Media, Edad Moderna y Época Contemporánea.”⁹⁷ De hecho, señala más adelante el historiador Jaques Heers: la historia “contemporánea”⁹⁸ se introdujo en los programas bachillerato francés en 1902. En aquel momento se definieron claramente los cuatro periodos...que no han variado desde entonces. Al menos, si el vínculo es la historia universal desde la perspectiva eurocéntrica.

Sin embargo, para nosotros, es insuficiente sólo marcar como antecedente directo e histórico del curso –Historia Universal Moderna y Contemporánea I– la cultura grecorromana; porque, al estudiar el origen de la Europa moderna y el desarrollo económico, social, político y cultural del sistema capitalista –elementos estructurales de la asignatura–, el parámetro referencial de la enseñanza de la historia se amplía considerablemente. Entre otras razones, porque la Europa occidental –espacio histórico y geopolítico en el que se originan y desarrollan las formas de vida del sistema capitalista– “...llegó a ser noción geográfica precisamente por llegar a ser una noción histórica. Esta última pierde las cualidades de estabilidad de la primera, pero adquiere cualidades dinámicas de génesis y transformación. De este modo, Europa se ha formado y se ha mantenido como caos genésico. La aportación inicial de los bárbaros, ¿no es, precisamente, el caos? Pero éste ha sido genésico porque ha agitado y mezclado los gérmenes y el polen de la cultura mediterránea, griega y latina y porque una religión llegada de Oriente, portadora a su vez de genes griegos y latinos asociados a sus genes hebreos, vino a civilizar el caos.”⁹⁹

⁹⁶ Jacques Heers. *La invención de la Edad Media*. Barcelona, Crítica, 2000, p. 26

⁹⁷ *Ibidem*. p. 28

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ Edgar Morin. *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*. Barcelona, Gedisa, 1988, p. 53

Considerando, esta referencia podemos decir que la historia europea es, de acuerdo con una opinión general, la herencia de los griegos, de los romanos y de los judíos. Ciertamente, sería absurdo negar la filiación que posee el valor de una evidencia como ésta. No está en nuestro interés negar el valor de los impulsos provenientes de la Antigüedad; pero, creemos necesario plantear a los alumnos el sentido educativo y el valor histórico de tales referencias histórico-conceptuales.

En principio, es menester formular las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los orígenes de la Europa occidental? ¿En función de qué rupturas y filiaciones se desarrolla la vida europea? ¿Qué prevalece en la Europa de Grecia, de Roma, del Islam o del mundo hebreo? ¿Cómo han definido la herencia cultural de estos pueblos a la Europa moderna y contemporánea?, pero lo más importante ¿Cuál es la relación que existe entre la Antigüedad Clásica y nosotros?

Seguramente, estas ambiciosas interrogantes no las vamos a resolver en seis horas de clase al semestre –tiempo didáctico que marca el programa de la asignatura al estudio de la Herencia Grecorromana–, sino en un año de trabajo y durante el transcurso y el desarrollo efectivo del programa de las asignaturas Historia Universal I y II. Es decir, tratar de marcar la justa dimensión de la cultura grecorromana en el contexto europeo y las implicaciones de dicha civilización para el resto del mundo, en especial México y América Latina.

Bajo esta lógica, pretendemos construir el puente que nos permita establecer los nexos suficientes entre los referentes históricos de la Antigüedad Clásica y las nuevas formas de vida impuestas y definidas por la modernidad capitalista; porque, ante todo, debemos reconocer que el Renacimiento “...no fue en ningún sentido un retorno a la Antigüedad. El pensamiento y la sensibilidad de los hombres representativos del Renacimiento estaban arraigados con tanta firmeza en la tradición judeocristiana como en las perspectivas nuevamente re-descubiertas del mundo griego y latino. Bástenos indicar aquí el contenido temático de la cultura renacentista. El arte pictórico toma sus motivos principalmente del universo que marca el mito cristiano y en segunda instancia la mitología judía; los mitos de la Antigüedad no tenían en realidad más que una importancia terciaria. Es cierto que la filosofía volvió al verdadero Platón y al Aristóteles auténtico”¹⁰⁰

¹⁰⁰ Ágnes Heller. *El hombre del Renacimiento*. Barcelona, Ediciones Península, 1980, p. 61

Así pues, el cristianismo triunfante cerró la Escuela de Atenas, imponiendo durante siglos la soberanía de la teología sobre cualquier pensamiento. El Renacimiento hace doblar las campanas por esa soberanía absoluta. La Escuela de Atenas había muerto y ya no era posible volverla a abrir.

Esta reactivación de la herencia griega durante el Renacimiento se hace permanente en Europa. En lo sucesivo, el pensamiento filosófico, la política, la guerra, la arquitectura, la poesía y el arte en general se relacionarán muy cercanamente con dichas fuentes.

Fue de este modo, como el pensamiento filosófico de Platón, de Aristóteles, de los estoicos, y de epicúreo pasan a ser clásicos, es decir, a estar incorporados a la cultura de cualquier hombre letrado europeo. Además, se suceden las inmersiones en las profundidades de las fuentes sacando a la superficie, en cada ocasión, nuevos alimentos espirituales.

Las expresiones del pensamiento griego más creativas se producen en el siglo XVIII dado que Goethe, Hegel y Schelling descodifican nuevamente, cada uno a su manera, el mensaje griego. Hölderlin vuelve a traducir *Edipo Rey* y *Antígona*, celebra de modo sublime a Dionisos y Heracles, exalta el combate griego por la libertad a partir del *Hiperión* y *La muerte de Empédocles*. Mas tarde, Nietzsche descubrirá la dialógica profunda, hasta entonces ignorada, entre lo apolíneo y lo dionisiaco, y Heidegger, por último, reabrirá la cuestión primordial del ser, remontándose desde los presocráticos, Platón y Aristóteles.

Esto sólo es un ejemplo de cómo podemos marcar la presencia constante de la herencia grecolatina, porque lo mismo podemos hacer con el arte, la política, la guerra, la literatura, la arquitectura o la ciencia y sólo de esta manera, podremos establecer los nexos necesarios que expliquen la presencia de los griegos y romanos en la cultura occidental, la cual también nos constituye como sociedades.

A partir de esta intención, decidimos omitir el formato general de la "Segunda Unidad. -El Surgimiento de la Europa Moderna: La Herencia Grecolatina. La herencia griega, La herencia romana, y De la mentalidad antigua a la moderna."¹⁰¹ para integrarlas al desarrollo general del curso y así poder destacar la justa importancia cultural y la dimensión histórica de los valores, los mitos y los planteamientos que se desarrollan dentro de este periodo de la historia universal llamado: Antigüedad Clásica.

¹⁰¹ Programa de estudio para las asignaturas: Historia I y II. Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II...Op. cit. p. 17

Además, ello nos permitirá otorgar mayor tiempo didáctico a temas y procesos fundamentales que explican la dimensión histórica y el desarrollo del capitalismo, temática estructural del curso que será tratado desde sus orígenes hasta los grandes problemas del siglo XX e inicios del presente milenio.

Como, ya lo mencionamos anteriormente: “En las cuatro unidades restantes [del programa de la asignatura] se estudiará y analizará el surgimiento, auge y expansión del capitalismo, en un periodo que va desde el siglo XII hasta el año de 1870, incorporando regiones como América, Asia y África a la construcción de una historia total adecuada al nivel de los estudiantes del Bachillerato.”¹⁰²

Este planteamiento general de la historia universal será mostrado y ejemplificado mediante el estudio, la reflexión y el análisis de importantes procesos de la historia mundial.

Entre otros, temas podemos enunciar los siguientes: el desarrollo constante de la economía capitalista, la expansión colonialista y la “universalización” de la historia, el surgimiento y consolidación de los Estados nacionales, la secularización de la vida y la cultura, los conflictos religiosos, el nacimiento de una nueva estructura social que se contrapone al viejo orden feudal, el desarrollo científico y filosófico propio del mundo moderno, la industrialización de los transportes y los sistemas productivos, las filosofías de cambio, las grandes revoluciones que transformaron al mundo moderno, los conflictos bélicos entre naciones, y las crisis generalizadas -económicas, demográficas, religiosas, políticas, sociales y culturales- que se suscitaron desde los orígenes del capitalismo hasta el año de 1870, fecha límite en el programa institucional de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

De la misma manera, pero congruentes con el concepto de la “universalidad capitalista”, la idea de “historia total”, así como la *internacionalización* de la economía y la cultura, pretendemos mostrar un panorama histórico, donde el alumno, pueda identificar las bases estructurales del mundo globalizado, fenómeno que se inicia, con la navegación transoceánica, la apertura comercial de las sociedades europeas hacia el Lejano Oriente y América Latina, y las consiguientes colonizaciones.¹⁰³ Esto, para que identifiquen, reconozcan,

¹⁰² *Ibidem.* p. 13

¹⁰³ Cfr. 100. Nestor García Canclini. *La globalización imaginada*. México, Paidós, 2001, p. 45

analicen y comprendan algunas problemáticas mundiales, tales como destrucción y aniquilamiento cultural de dos continentes: África y América; así como el mestizaje cultural, la expansión del cristianismo y la monetarización de las economías, entre otros aspectos, principalmente aquellas que se suscitan a partir del siglo XV, y el influjo que éstos tuvieron sobre México y América Latina. También, el estudio interdisciplinario de ciertas problemáticas humanas y culturales que fueron provocadas por los sistemas colonialistas y la expansión de los mercados capitalistas hacia el resto de la comunidad planetaria. Ello, con el fin despertar conciencias y construir compromisos con la obra cultural de la humanidad.

Así bajo esta concepción, iniciaremos con una revisión general de las características – económicas, sociales, políticas y culturales- que definen al régimen feudal para poder plantear las crisis del sistema capitalista y los primeros rasgos de la modernidad con respecto a las instituciones, la sociedad, la economía, la política y la cultura.

Estamos ciertos que de lograr esta visión panorámica –desde el siglo XII hasta 1870- estaremos preparando al estudiante para que pueda enfrentar el siguiente semestre, la comprensión, el conocimiento, análisis y reflexión del violento y paradójico siglo XX. Además, podrá comprender y explicarse las marcadas contradicciones históricas –entre la paz y la guerra, entre las sociedades de abundancia y los continentes del hambre, entre los grandes avances de la ciencia y la rudimentaria existencia de múltiples pueblos en el planeta- que definen a los primeros años del siglo XXI. Asimismo, en la medida de lo posible, esperamos despertar las conciencias de los jóvenes estudiantes e invitarlos a establecer un compromiso social y humano en relación con los grandes problemas mundiales; así como motivar y fortalecer una visión universal y totalizadora de la vida humana.

Considerando el desarrollo global de nuestros planteamientos respecto a la educación, enseñanza y difusión de la historia, la filosofía educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades y percepción histórica de nuestro presente, hemos decidido construir el plan general que dará forma histórica al desarrollo general del curso. Para ello, utilizaremos el concepto de unidad temática, la idea de proceso y el sentido secuencial de las referencias fácticas que conformaran el planteamiento general del curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Unidad III. La crisis del régimen feudal y los orígenes del sistema capitalista: siglos XII-XVI.

La tercera unidad tiene como meta principal explicar los distintos procesos históricos que motivaron el origen y el desarrollo del sistema capitalista en la Europa centro-occidental, a partir del siglo XII y hasta el siglo XVI.

Atendiendo esta referencia general será necesario, en principio, explicar el conjunto de características históricas que identifican y definen al llamado régimen feudal; para con ello, es menester precisar los principales cambios y circunstancias más significativas que provocaron la crisis y posteriormente la decadencia de las estructuras feudales.

Observando la pertinencia de este contexto histórico, el alumno tendrá que identificar las estructuras políticas, económicas, sociales, administrativas, militares, judiciales y religiosas que caracterizaron al viejo orden feudal. Al mismo tiempo iremos reconociendo las transformaciones, graduales y paulatinas que fueron definiendo las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales del naciente sistema capitalista.

Los primeros rasgos de este modo de producción que ya puede observarse a partir del siglo XIII. En esta época, en la Europa centro-occidental podemos observar importantes transformaciones en la producción, en el comercio, en la organización política, la demografía y la cultura, en general.

Con el resurgimiento del comercio y el aumento de la producción, a partir de las Cruzadas, Europa reconquista el Mediterráneo y establece importantes centros mercantiles como Venecia, Génova y Flandes. Con ello, se favoreció la comercialización marítima y el progreso de las ciencias náuticas, mismas que abrieron un nuevo capítulo, no sólo en la historia de Europa, sino de la humanidad en su conjunto.

En el aspecto productivo, se experimentan importantes transformaciones de las actividades agrícolas y artesanales, sin perder los rasgos típicamente medievales, pero pese a ello, es un hecho la existencia de las primeras formas del capitalismo, es decir los capitales acumulados mediante la usura, la expropiación y la rapiña; además prolifera la mano de obra asalariada y el aumento de las manufacturas.

En las ciudades se constituyen nuevos grupos sociales que van imponiendo una nueva cultura urbana y secular que pregona importantes cambios políticos, ideológicos, artísticos,

filosóficos y religiosos. Los hombres del siglo XV y el siglo XVI vivieron los cambios más profundos que provocaron la búsqueda de nuevas rutas comerciales, el resurgimiento de la cultura grecolatina expresada por los humanistas y hombres del Renacimiento y por último reconoceremos los factores de cambio y las consecuencias que provocaron el cisma religioso más importante que se viviera en la historia de la Iglesia católica en el siglo XVI, es decir la Reforma Religiosa encabezada, principalmente por Martín Lutero y Juan Calvino.

Unidad IV. Las crisis del siglo XVII y las grandes transformaciones de Europa, África y América.

Esta unidad tiene como finalidad, establecer los elementos de contraste entre el “gran siglo XVI” —de los descubrimientos, del Renacimiento, de la Reforma Religiosa— y el trágico siglo XVII o de “crisis general”. Ello para establecer las contradicciones, los avances y los retrocesos propios del desarrollo capitalista en ese momento.

Europa occidental había disfrutado en el siglo XVI de una relativa y prolongada prosperidad económica, basada en el desarrollo del capitalismo de carácter comercial. Pero, en tanto, la agricultura europea apenas tuvo una leve evolución, y sus formas de producción continuaron siendo de signo preponderantemente feudal; tales circunstancias, hacían que ambos sistemas socio-económicos entraran en contradicción.

Dicha paradoja histórica, se agrava en el transcurso del siglo XVII, originando un retroceso en las actividades económicas con respecto al periodo anterior, una fase de alza de precios y, en definitiva, un largo periodo de hambrunas y epidemias que vive la población de la región. Por lo tanto, el siglo XVII se convierte en una época de crisis y recesión económica.

En el contexto de la “crisis general”, la Europa occidental vivió violentos conflictos bélicos y marcadas rivalidades económicas que provocaron un clima de inseguridad entre las naciones. Esta circunstancia favoreció la disolución de los poderes feudales, y en contraposición se provocó el establecimiento de los regímenes absolutistas, que permitió a los soberanos ejercer poderes supremos en el Estado y adecuar sus intereses de clase a las exigencias del nuevo sistema socio-económico.

El cambiante mundo del siglo XVII expresó su sensación de oposición a los cánones renacentistas; esta nueva modalidad quedó expresada en el estilo barroco. Por su parte la

Revolución científica iniciada en siglo XV continuó su marcha y en el siglo XVII se manifiestan importantes aportaciones científicas como: el racionalismo de René Descartes, las leyes de la mecánica de Isaac Newton y el pensamiento empirista de Locke y Hume.

Por último, la crisis general del XVII afectó importantes entidades coloniales en América. Pero, pese a la crisis, los sistemas coloniales en América Latina se fueron consolidando y las formas de vida europea se fueron imponiendo con mayor fuerza mientras poco a poco el mundo indígena era aniquilado y condenando al olvido; sus formas de vida y su cultura se pulverizaban y, ellos a su vez, perdían su identidad dentro de los mestizajes y los sincretismos de la época. En tanto, África experimentaba un despoblamiento masivo y la aniquilación de comunidades enteras debido al saqueo masivo y tráfico de seres humanos.

Unidad V. El siglo de la ilustración y las revoluciones burguesas en Europa y América

La quinta unidad tiene como propósito fundamental mostrar a los estudiantes el conocimiento, la explicación y la integración, bajo el concepto de revoluciones burguesas, de los distintos procesos revolucionarios que permitieron el resquebrajamiento de las viejas estructuras feudales y el ascenso de la burguesía al poder.

Bajo este planteamiento analizaremos las circunstancias particulares y las generales de múltiples procesos revolucionarios que van desde el siglo XVII en Inglaterra hasta las revoluciones de independencia en América Latina, pero abriendo, en el siglo XVIII, un preámbulo para plantear las características del pensamiento ilustrado y el racionalismo francés.

Durante el siglo XVIII llamado también "Siglo de las Luces", el concepto de luz cobró un nuevo e importante significado; la gente empezó a hablar de un "siglo de luz". La confianza en la razón, la libertad, la igualdad y la fraternidad alentaron un clima de optimismo, así como la posibilidad de que las sociedades pudieran transitar hacia el progreso y la industrialización y abandonar, en algún momento, las antiguas formas de vida heredadas del régimen feudal. Este conjunto de aspectos conformó un ambiente favorable, para que posteriormente, se pudieran suscitar importantes cambios estructurales y movimientos sociales con carácter revolucionario.

Filósofos, políticos, intelectuales, artistas y diversos grupos de la sociedad se comprometieron cada vez más con las ideas ilustradas e hicieron suyas las críticas al absolutismo, a la Iglesia y a la sociedad feudal y estamentaria.

La cuna de la Ilustración fue Francia, país que había conquistado una enorme prosperidad pero cuya desigualdad social era alarmante; este contraste social provocó, entre los franceses, el deseo de emanciparse del Absolutismo y el yugo feudal.

Hacia 1750 las ideas de la ilustración y las aspiraciones revolucionarias se propagaron a otras regiones de Europa: Gran Bretaña, Holanda, Italia, Suiza, Alemania, Polonia, Rusia, España y Portugal. Además, estos anhelos de cambio pronto rompieron el ámbito continental y llegaron a las dos Américas: anglosajona y Latina.

A finales del siglo XVIII, las ideas emancipadoras, de libertad, igualdad, fraternidad e independencia alentaron importantes movimientos sociales en Europa y en distintos lugares del planeta. La independencia de Estados Unidos (1776), la Revolución francesa (1789), la Revolución haitiana (1790) y las revoluciones de independencia de México y de toda Hispanoamérica (1810-1824).

Como lo enunciamos al principio, cada proceso revolucionario es diferente. Sin embargo, podemos identificar —en algunos de estos ejemplos— rasgos específicos que caracterizan el concepto de revolución burguesa; así como, un importante avance en el desarrollo y consolidación del sistema capitalista en el ámbito mundial.

Unidad VI. La consolidación del capitalismo industrial y el surgimiento del proletariado europeo. Cambios y consecuencias.

En la sexta unidad pretendemos desarrollar varios procesos, distintos entre sí, pero articulados al mismo tiempo; pues entre, ellos se entretajan las modalidades de un capitalismo triunfante frente al ocaso definitivo del Antiguo Régimen. En este orden de ideas, el primero de ellos se refiere al origen y consolidación del capitalismo industrial.

Esta Revolución económica marcó el inicio de la era industrial, de la expansión de la industria textil y el crecimiento acelerado de la producción de carbón y acero. Sin lugar a duda, tales transformaciones e importantes signos de progreso —la revolución en los transportes, los avances de la ciencia y la tecnología, el uso masivo del hierro, etc.— pudieran habernos

deslumbrado si no fuera porque conoceremos las grandes contradicciones de este proceso de expansión y comercialización.

Así, en contraste con la idea del progreso, el segundo aspecto tendrá como meta plantear, a los alumnos, las paradojas del llamado "progreso económico" y los grandes frutos de la Revolución industrial. La enorme riqueza generada por la Revolución industrial y la expansión de las ganancias bajo las fórmulas del fisiocratismo francés y el liberalismo económico, "dejar hacer" o "dejar pasar", fueron producto de una explotación inmisericorde de los trabajadores y obreros de las fábricas, quienes laboraban jornadas de 12, 14 y hasta 16 horas, sin perdonar el trabajo de mujeres y niños. Muy pronto, esta masa de seres humanos empezó a plantear sus inconformidades y a demandar condiciones de vida menos injustas que las impuestas por el ritmo de las máquinas, la explotación burguesa, y en general, el fenómeno denominado Revolución Industrial.

Conforme avanza la organización y se fortalece el sentido de la clase obrera —en el terreno de la lucha social— importantes filósofos dedican sus pensamientos y sus obras escritas para estudiar y analizar las causas de la explotación y pauperización de la gran masa trabajadora. Algunos proponen alternativas de cambio social o caminos que conduzcan a la emancipación del proletariado. Entre las principales corrientes de pensamiento se encuentran: los socialistas utópicos, los anarquistas y el socialismo científico. El contenido de estas obras teóricas y filosóficas, son ejes estructurales y recursos ideológicos de fundamental importancia para la historia del movimiento obrero mundial, pero en particular para el proletariado europeo del siglo XIX.

Por último, en el tercer aspecto, quedarán inmersos los avances de una Revolución industrial, el desarrollo histórico del proletariado, la expansión del liberalismo en Europa y los esfuerzos de la burguesía por imponer su hegemonía y derrotar definitivamente al Antiguo régimen. En este contexto se desarrolla la actividad política y social de la Europa del siglo XIX.

Así, transitaremos desde la Europa de la restauración a un nuevo ciclo de revoluciones burguesas —1830 y 1848— mismas que transformaron la sociedad europea y provocaron la agitación revolucionaria del proletariado en gran parte del continente. Además, del triunfo del nacionalismo en Italia y Alemania.

En este contexto, el Estado Prusiano invade Francia y posteriormente le declara la guerra. Tal acontecimiento trajo consigo un pequeño triunfo para la clase obrera francesa; pero pronto se esfumó en una terrible y sangrienta derrota. Sin embargo, en la historia del movimiento obrero es un hecho de singular importancia que cambiará la orientación de la lucha proletaria.

Bajo la perspectiva de dichos elementos históricos, teóricos y conceptuales pretendemos que la enseñanza de la historia universal en este semestre pueda ser orientada hacia el estudio y aprendizaje de la totalidad de hechos, proceso y conceptos que la historiografía europea ha definido como históricamente universales.

También, buscaremos la mejor manera de presentación histórica para no hiperbolizar ninguno de los elementos del periodo; si no más bien, trataremos de buscar la mayor sistematización de los procesos para que con el tiempo didáctico asignado podamos mostrar, explicar y racionalizar basados en la categoría de historia total, la mayor parte de la información histórica del periodo que estamos estudiando.

Asimismo, pretendemos reflejar la diversidad de los aspectos que conforman los distintos procesos sociales, económicos, políticos y culturales; todo ello, en estrecha conexión dialéctica existente dentro de un contexto espacio-temporal que se mueve en la relación con el pasado, el presente y el futuro.

Con ello, aspiramos a que el estudiante pueda identificar el sentido y la dimensión del tiempo histórico y de los espacios socialmente definidos por el hombre. Es decir, bajo la perspectiva de las coordenadas de la espacialidad y la temporalidad trataremos de establecer los elementos cronológicos y de simultaneidad en la historia; así como, la sucesión progresiva de éstos y el significado de la causalidad dentro de una perspectiva de integración diacrónica y sincrónica de la historia.

Esta compleja relación de conceptos, procesos y referencia históricas planteadas en las cinco unidades temáticas serán ejemplificadas en forma concreta en la tercera parte del trabajo. En específico esto hará en momento que formulemos nuestra propuesta de trabajo histórica y educativa, la cual, ha sido concebida para realizarse y aplicarse en el salón de calase.

TERCERA PARTE
EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA
HISTORIA UNIVERSAL

El sentido, la importancia y la percepción del sentido histórico en la moderna sociedad del siglo XXI

Los sistemas educativos, en gran medida, siempre han estado sometidos a las presiones y directrices que establecen los grupos hegemónicos y, en buena lógica, el éxito de tales demandas están en relación con la fuerza política y económica que ellos puedan ejercer dentro de la vida social y cultural de una nación, de un pueblo o una comunidad

A través de la historia podemos observar que, cuando en los gobiernos tenían un notable peso los poderes religiosos, los sistemas educativos asumían entre sus funciones principales reproducir esos ideales religiosos en las nuevas generaciones; cuando los poderes militares controlaban los resortes del Estado, inmediatamente todos los contenidos escolares y modos de trabajar en las aulas se seleccionaban con la finalidad de contribuir a legitimar tales concepciones y, por tanto, para que permitiesen la reproducción de esas ideologías militaristas y dictatoriales. “En los momentos en que, como en la actualidad, el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros escolares se conviertan en los *constructores* de un sentido común en las nuevas generaciones que legitime los intereses y urgencias de los oligopolios y empresas trasnacionales.”¹⁰⁴

Con base en lo anterior, podemos decir que no es fortuito que la enseñanza y la investigación se conviertan en focos prioritarios de atención por parte del capital para adecuarlo a sus intereses, para preparar a los trabajadores que requieren y para promover aquellas líneas de investigación que contribuyan a resolver los problemas que sus negocios y empresas exigen; ello para generar nuevos conocimientos que puedan más tarde ser traducidos en bienes de consumo lo que a su vez permita incrementar sus beneficios económicos y su capacidad de controlar en forma eficiente, los distintos antagonismos sociales y culturales que mueven y conforman el sentido humano de la vida.

¹⁰⁴ Jurjo Torres Santomé. *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001, p. 190

Considerando lo anterior, en esta tercera parte del trabajo, es importante la comprensión de las formas en que el sistema económico neoliberal y la ideología liberal conservadora ha tratado, mediante diversos métodos, de reorientar los sistemas educativos y en general las expresiones culturales, hacia la imposición de un pensamiento único y la globalización cultural de sus intereses. Los dueños del capital desde sus órganos de control, insisten machaconamente en afirmar que sus proyectos —económicos, políticos, educativos, sociales y culturales—, que sus conceptos y sus imágenes son, casi, referencias ideales para moldear y conducir la vida del hombre moderno.

Bajo este planteamiento, los teóricos de la globalización y del neoliberalismo no han dudado en hacernos sentir que todos los hombres y mujeres del mundo somos partícipes de las mismas experiencias culturales, y que además percibimos y concebimos, casi de manera análoga, las mismas concepciones con respecto a la temporalidad y los espacios históricos donde se desarrollan las distintas actividades de la vida humana. Por ello, existe una tendencia impositiva para adjudicarnos preferencias gustativas, referencias filosóficas, imágenes históricas, simbolismos estéticos y un sinnúmero de iconos con los cuales se pretende normar importantes aspectos de nuestro comportamiento individual y de la vida social de los hombres.

Mediante tales supuestos, en torno a los conceptos de igualdad, se dice que todos los hombres de la Tierra tienen idénticas posibilidades de desarrollo económico, social, político y cultural. Porque, ser modernos —explica Marshall Berman— en el mundo globalizado y neoliberal, es encontrarnos dentro de un medio ambiente que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo que habitamos.

Sin embargo, ante estas promesas de oropel y bisutería también descubrimos la sobria amenaza de la destrucción, la aniquilación y el exterminio de todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos. Los ambientes y las experiencias modernas cruzan todas las fronteras de la geografía y la etnicidad, de las clases y la nacionalidad, de la religión y la ideología: en este sentido, puede decirse que la modernidad une a toda la humanidad. No obstante, "...esta unión es paradójica, es una unión de la desunión: nos arroja a un remolino de desintegración y renovaciones perpetuas, de conflictos y contradicciones, de ambigüedades y

angustias. Ser modernos es ser parte de un universo en el que, como dijo Marx, todo lo sólido se evapora en el aire.”¹⁰⁵

Así como, en otro tiempo, la modernidad de origen europeo tendió a igualar a todos los hombres bajo la denominación abstracta de ciudadanos. Hoy existe la tentación de imaginar que la globalización va a unificarnos y a volvernos semejantes. De este modo, con gran insistencia, se pretende esfumar toda actitud que implique un desafío al orden establecido; así como abatir por completo cualquier elemento de crítica, de identidad o el reconocimiento de cualquier diferencia o semejanza que ponga en riesgo el crecimiento y la estabilidad mundial de los mercados, la potestad de sus dominios imperiales y el incuestionable poder que ejercen los dueños del capital, en casi todas las regiones del orbe.

En opinión de ciertos especialistas, las fuerzas de control mundial más representativas y determinantes en la moderna sociedad de nuestros días son en principio, la enorme capacidad de controlar en forma sistemática el desarrollo de los grandes avances de la ciencia y la tecnología, así como el establecimiento y la consolidación de una economía de libre mercado centralizada y dirigida por organismos financieros internacionales. Estas dos expresiones estructurales del poder mundial, se unen a un tercer dominio que es la amplia capacidad informativa que ejercen los medios para imponer “verdades”, referencias preferenciales o criterios de opinión uniformes a gran parte de la comunidad internacional. La insoslayable presencia de los medios informativos, es la expresión más contundente y característica del mundo actual.¹⁰⁶

Éstos hicieron su aparición en la vida del hombre moderno desde las primeras décadas del siglo XX. En principio, fue el empleo de la radio en los años veinte del siglo pasado: este instrumento informativo, hizo aparecer una cultura auditiva de masas, seguida por la revolución comunicativa de las imágenes televisivas, en los años cincuenta; posteriormente se instaura el “uso masivo” de las computadoras, a partir de la década de los ochentas. Actualmente estamos viviendo la revolución de los multimedia, donde quedarán conjugadas varias funciones del teléfono, la televisión y de la computadora en una sola

¹⁰⁵ Marshall Berman. “Brindis por la modernidad.” *El debate modernidad pos-modernidad*. Buenos Aires, Puntosur, 1989, p. 67

¹⁰⁶ Cfr. Noan Chomsky y Heinz Dietrich. *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México, Joaquín Mortiz, 1996, p146

expresión de la tecnología, la cual permite la comunicación instantánea mediante la transmisión de imágenes animadas, datos de todo tipo, voces y sonidos. Conjunto al desarrollo de la informática, se están creando los referentes tecnológico-culturales que determinarán la plena existencia de un mundo definido por las concepciones visuales y la velocidad comunicativa del sistema cibernético.

Aunado a tales referencias, es menester reconocer la presencia masiva y el determinismo cultural que representan los sistemas televisivos a nivel mundial. Esta variante de la tecnología comunicativa, "...no es sólo una forma novedosa de hacer las cosas de siempre, sino una forma radicalmente distinta de mirar al mundo e interpretarlo: imágenes visuales frente a las palabras, significados evidentes y simples frente a lo complejo y lo escondido, lo pasajero frente a lo perdurable, episodios frente a estructuras, teatro frente a la verdad."¹⁰⁷

Ciertos especialistas opinan que estas particularidades visuales que impone la televisión, en parte, han debilitado la capacidad reflexiva a partir de la lectura y, en gran medida, millones de hombres y mujeres han sido transformados en meros espectadores de un devenir histórico hecho, formulado, construido y definido desde las pantallas del televisor. Además, Giovanni Sartori, sostiene que la primacía de la imagen, es decir, de lo visible, sobre lo inteligible, conduce irremediablemente a un ver sin entender y a mermar, en forma significativa la capacidad de un pensamiento abstracto.¹⁰⁸

La propagación de los sistemas informativos y de comunicación de masas han generado un proceso de unificación y/o articulación de empresas productivas, sistemas financieros, regímenes de información y entretenimiento. Entre otras alusiones, podemos citar la Wall Street, el Bundesbank, Betelsmann, Microsoft, Hollywood, CNN, MTV, Sotheby's y Christie's. Estos serían sólo, "... algunos de los personajes organizados de esta narración. Al unificar los mercados económicos e internacionalizar simultáneamente los movimientos financieros de todo el mundo, al producir las mismas noticias y parecidos

¹⁰⁷ Alvin Kernan. *The Death of literature*. Londres, Yale University Press, New Haven, 1990. *Apud.* Peter Weston. *Op. cit.* p. 810.

¹⁰⁸ *Cfr.* Giovanni Sartori. *Homo videmus: la sociedad teledirigida. Passim*. México, Taurus, 1998

entretenimientos, se crea por todas partes la convicción de que ningún país puede existir con reglas diferentes de las que organiza el sistema-mundo.”¹⁰⁹

Bajo estos criterios, no es de extrañar que los arquitectos de la *global village*, en forma insistente, presionen a los responsables de los sistemas educativos y culturales de la época, para que éstos adecuen sus planes de estudio y proyectos formativos hacia el objetivo de conformar un hombre a-crítico, pero altamente competitivo, fuertemente individualista, pero flexible, y capaz de acomodarse a los cambios repentinos y las violentas transformaciones que en forma permanente nos impone la dinámica de la *sociedad pos-industrializada*, cibemética y satelital. Esto es, formar personas que, con relativa facilidad, puedan venderse de modo más eficaz en un ambiente social y laboral donde todo tiene un precio y su vida es sólo una oferta en el mundo global del mercado.¹¹⁰

Por tal razón, los teóricos mercantilistas de la aldea global, también, porfían en la idea de que la vida del hombre debe reducirse al reconocimiento y aceptación de ser un trabajador, productor de ganancias y un ente consumista, con un horizonte mental y de vida establecido en los valores de la inmediatez de los procesos, en la ética del instante, en el imperio de lo efímero y en el culto por lo desechable. Ello significa que en el mundo de la sociedad globalizada se difunda, desde sus amplios espacios de expresión y con toda la fuerza del poder informativo, la idea de un pesimismo aniquilador y la visión de una perspectiva —del mundo y de la vida— totalmente desesperanzadora y carente de utopías.

Esta visión de la vida tan desoladora, en parte, responde a un arquetipo y al sin sentido de ubicarnos dentro de un tiempo sin duración y un espacio sin identidad, sin el reconocimiento real de las homogeneidades o diferencias culturales. En parte, es una verdad que para los constructores del pensamiento y la vida globalizada los hombres no se parecen a sí mismos, ni a otros, sino a un esquema que es impuesto por el que impone el poder supremo, el que manda, el que está arriba de esa torre que, en suma, es el mundo moderno. En las leyes de la Torre neoliberal la posibilidad de reconocer la diferencia está penada. El único camino permitido es la sumisión de esas diferencias. Sin embargo, pese a la pujante fuerza del poder hegemónico y la utilización de los salvajes métodos para igualar las diversas

¹⁰⁹ Néstor García Canclini. *Op.cit.* p. 179-180

¹¹⁰ Cfr. Jurjo Torres Santomé. *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001, p. 189

tonalidades que conforman al planeta, surgen las voces rebeldes que usan el “no” y la resistencia como pinceles y, con ellos en las manos y en la mirada, pintan y adivinan otra geografía. Un mapa donde la diferencia entre las formas de decir vida no estén en la boca de quien las dice, sino en las tonalidades de quiénes las pronuncian.¹¹¹

Contrario a estas aspiraciones tan humanas, los teóricos de la globalización y el mundo neoliberal opinan y desean, que todos los hombres de la Tierra nos situemos y organicemos dentro de una realidad virtual ubicada dentro de las dimensiones que marca y define el *cyberspace*, donde, la única identificación posible, fuese una dirección electrónica o algún número de identificación comercial, y las posibles relaciones sociales que pudiésemos entablar con otros hombres fuesen definidas, constituidas y mediatizadas por distintos sistemas electrónicos apoyados en el poder de las computadoras y la fuerza de las imágenes televisivas.

Esta observación, puede en parte resultar extravagante o un tanto precipitada; sin embargo, para los que hoy vivimos al ritmo de las transformaciones en las sociedades llamadas *post-industrializadas*, tal referencia no resulta tan remota y mucho menos inimaginable.

De hecho, algunos historiadores ya señalan que la transformación más perturbadora del hombre de nuestra época es la desintegración de las antiguas pautas por las que se regían las relaciones sociales entre los seres humanos y, con ello, la inevitable ruptura de los vínculos entre las distintas generaciones humanas que han poblado y poblarán este planeta.

Esta situación tan específica del mundo actual, ha vuelto preponderante la terrible existencia de un individualismo absolutamente antisocial y anti-humano; circunstancia que trae consigo la inevitable modificación del sentido histórico y la perspectiva de cómo los seres humanos establecemos nuestra relación con el pasado, la manera de vivir nuestro presente y las posibles implicaciones de un futuro próximo o lejano.¹¹²

Dicho en palabras de Chesneaux, podríamos decir que en el mundo actual “...el pasado se ve doblemente falseado: idealizado en una reconstitución fáctica y mercantil, y ridiculizado como referencia de contraste. El presente, por su parte, es despojado de todo

¹¹¹ Cfr. Subcomandante Insurgente Marcos. “La otra geografía” en *Rebelión*. México, [s.p.i.], marzo, 2003, p. 4-5

¹¹² Cfr. Eric Hobsbawn. *Historia del siglo XX. 1914-1999*. Barcelona, Crítica, 1996, p. 25

espesor, sin duración, comprimido en lo efímero y dislocado. Disuelto, este tiempo alimenta la falsa memoria de las computadoras y engendra el *stress* contemporáneo.”¹¹³

En virtud de tales condiciones históricas y considerando el posible determinismo al que nos arrojan las *sociedades post-industrializadas*, no es difícil descubrir que un gran número de hombres y mujeres crecen y se desarrollan dentro de los márgenes de un presente permanente, y la visión de un pasado desintegrado por la inmediatez, el consumismo desenfrenado y la velocidad transformadora con que los *mass media* aniquilan toda posibilidad de permanencia y perspectiva estructural de nuestras vidas, alejando, con ello, la imagen y el sentido del movimiento histórico, del cambio permanente y la capacidad orgánica de la plena identidad humana.

Mediante la veracidad histórica de tales circunstancias, percibimos que en la moderna sociedad capitalista existe el riesgo latente de no poder identificar, en forma oportuna, el auténtico sentido de la historia; así como, nuestra verdadera condición humana y el significado preciso de nuestra historicidad.

Por ello, insistimos con particular interés y con una acentuada preocupación en el hecho de orientar y dirigir el pensamiento de nuestros alumnos para que comprendan, y hagan suya la idea, de que su persona no es una hoja al viento, su identidad personal no es una dirección electrónica, ellos son sujetos en la historia y no simples productores de ganancias o consumidores de bienes y servicios.

Sus vidas tienen profundas raíces históricas que se encuentran sustentadas sobre la base de un pasado individual; pero también ese ser individual está integrado al entorno social al que pertenece: primero local, después nacional, y a una totalidad que lo abarca y de la cual forma parte: la comunidad restringida de otros hombres primero, la especie humana después y, tal vez, entre sus límites, la comunidad posible de los entes racionales y libres del universo.¹¹⁴

Ante todo y lo más importante es descubrir el valor de lo socialmente humano; porque, no hay vida sin seres vivos, no hay tiempo social sin realidad social. La realidad social es coyuntura, pero también permanencia. El tiempo es la permanencia de la realidad social. Y,

¹¹³ Jean Chesneau. “El tiempo de la modernidad.” en *La jornada semanal* México, 9 de diciembre de 1990, p. 3

¹¹⁴ Cfr. *Vid. supra* p. 68-69

nuestra verdadera historicidad es, en cierta manera, el proceso creador y transformador de lo históricamente definido.¹¹⁵

El tiempo como transcurso y la idea del socio-espacio en la enseñanza y aprendizaje de la sistematización histórica del capitalismo

Considerando, las circunstancias históricas, sociales y culturales que vivimos en este iniciado siglo XXI; hacemos perentoria la necesidad de vincular y dirigir, con mayor firmeza, el proceso educativo hacia la comprensión y aprehensión de ciertas concepciones filosóficas, históricas y teóricas que permitan fortalecer los conocimientos y las habilidades que coadyuven a formar ciudadanos activos y capaces de dominar el progreso tecnológico para darle sentido a la vida intelectual y colectiva, para respetar el equilibrio del planeta, hacer reinar la paz, reducir la violencia y forjar un verdadero proyecto de sociedad.¹¹⁶

Esto significa, que debemos buscar que la enseñanza y el aprendizaje de la historia destaque como objetivo prioritario el rigor científico de la disciplina; pero que al mismo tiempo, se marque su sentido altamente humanista con valores morales que también sean políticos. Esto es, preparar al joven estudiante del bachillerato para que pueda conformarse dentro de un proyecto de vida democrática, participativa y representativa de carácter plural en lo religioso, lo político, lo ideológico. .

Es decir, que la enseñanza y aprendizaje de la historia tenga un sentido altamente cultural, pero también científico; ello, con el ánimo de inducir el pensamiento de los educandos y de los educadores, hacia la idea de recuperar el sentido humano de la ciencia y las capacidades metódicas de la investigación. Ya que ambos recursos son primordiales para la conformación y estructuración de un pensamiento con capacidad de abstracción y propósitos reflexivos; cuyos principios esenciales les permitan establecer los nexos de asociación social, de integración humana y de problematización de los diferentes aspectos de la vida; así como, la reflexión metodológica, conceptual y filosófica de las disciplinas humanas y sociales.

¹¹⁵ Cfr. *Vid. supra*. p. 66

¹¹⁶ Cfr. Pablo González Casanova. *La universidad necesaria*. *Op.cit.* p. 130. *Apud.* Alain Michel. "Les compétences de base pour le XXI siècle. Education: por une approche systémique du changement. *Futuribles*, n. 210, junio de 1996, p. 30

Sin lugar a duda, estas aspiraciones cognitivas son estructurales y de gran relevancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia. Sin embargo, reconocemos que la enseñanza y aprendizaje de la historia universal, en nivel del bachillerato no es una tarea sencilla. En parte, porque el aprendizaje de la historia requiere cierto grado de abstracción mental y capacidades para racionalizar e integrar los diversos procesos históricos. Estas cualidades y capacidades intelectuales que no siempre están debidamente desarrolladas en la mente de nuestros alumnos que ingresan al primero y segundo semestres de este bachillerato universitario.

Además, la situación se complica si consideramos que los niveles de escolaridad anteriores -primaria y secundaria- en muchos de los casos, no los dotaron de las herramientas necesarias -tales como: buenos niveles en la lectura de comprensión, ubicación temporal, percepción de los espacios geográficos y, en general, se carece de elementales niveles de expresión oral o escrita- para enfrentar con éxito el estudio y el análisis de una historia analítica y racional; así como, el estudio eficiente de otras áreas del conocimiento.

Por esta razón, hemos observado que un porcentaje significativo de estudiantes que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades presenta, la mayor de las veces, severas carencias académico-formativas, en torno a las nociones estructurales de la conceptualización y percepción del sentido histórico; así como, poca o casi nula orientación y ubicación en torno a las nociones de la temporalidad, de la espacialidad, la idea del movimiento transformador de la historia; así como la percepción de la simultaneidad de los distintos procesos que conforman el devenir histórico global.

Una importante cifra de los educandos, manifiesta no haber comprendido los hitos referenciales concernientes a la métrica cronológica o logrado comprender los niveles más simples del tiempo históricos. Ello explica, en parte, las grandes dificultades, para utilizar conceptualmente la idea de la periodización; así como, la utilización racional de ciertas referencias temporales cómo las de imaginar la perspectiva de los siglos, los milenios o utilizar debidamente los cortes cronológicos en la historia como: el antes y el después Cristo, el año cristiano, musulmán, judío o chino, etc.

Aunado a estas nociones temporales, igualmente hemos percibido que la mayoría de los estudiantes no comprenden y mucho menos saben utilizar, debidamente, las distintas

formas de cómo los historiadores han dividido el tiempo en la historia y han definido las épocas y los periodos: la Antigüedad, el Medioevo, la Modernidad, la Contemporaneidad; así como, el sentido referencial de las épocas o momentos específicos como la idea del Renacimiento, la época de la Reforma religiosa, la era de los descubrimientos geográficos, la época de la formación de los Estados absolutistas o nacionales, la Ilustración, las revoluciones burguesas, el significado transformador de revoluciones en la industria, etc.

Si estas generalidades temporales son ya un tanto difíciles de comprender, analizar y estructurar dentro del joven pensamiento de los alumnos, les resulta más complicado establecer y representar la idea del tiempo a través del espacio o concebir el sentido de la sucesión progresiva, de la simultaneidad de los procesos o la mudanza histórica de los tiempos.

Por tales razones, los profesores de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea I, debemos hacer importantes esfuerzos para motivar el interés del alumno para que enfrente, con éxito, la nueva realidad educativa, formativa e intelectual que en estos momentos le ofrece la institución universitaria; además, el educando deberá comprender que en estos momentos de su formación académica, el cambio es inaplazable, radical y definitivo.

Con ello, pretendemos que el joven estudiante del bachillerato haga los mayores esfuerzos para que los profesores podamos dirigirlo hacia el reconocimiento y la aceptación de hacer suya la necesidad imperante, que implica, sobrepasar los límites de un conocimiento de referencias simples —datos históricos, nombres de personajes, referencias fácticas, etc.— y, en contra partida, orientarlo, inducirlo, motivarlo para que se aproxime hacia la conformación y estructuración de un pensamiento histórico, científico, racional y conceptual.

El logro de estas metas educativas, no es una tarea rasa para el historiador-enseñante, sobretodo, si reconocemos que las edades de los jóvenes estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades oscilan entre los 15 y 18 años. Esta particularidad generacional de la población estudiantil provoca en parte, que sus pensamientos y sus intereses de vida estén más dirigidos hacia un pragmatismo del presente y la visión desmedida de un futuro inmediato que ofrezca alternativas cómodas y factibles, aunque no sean duraderas. Por su parte, el pasado histórico es percibido, la mayor de las veces, con poco sentido referencial —principalmente en lo concerniente a la llamada historia universal— y muy alejado de su existir cotidiano.

Como ya lo mencionamos anteriormente, los vientos de la realidad contemporánea y la lógica mediática y mercantil del capitalismo actual no favorece el pleno desarrollo de un pensamiento con articulaciones históricas y referencias de identidad humana y, aún menos la concepción del cambio como motor de la historia o el reconocimiento de la permanencia ineludible de múltiples conceptos y valores de vida.

En sentido opuesto, sabemos que la cultura neoliberal y el mundo globalizado está totalmente dirigidas hacia el fortalecimiento de las tesis de la competitividad mercantil, desechar para comprar e innovar en forma permanente o adoptar el valor de la moda como patrón de vida; en este sentido, se dice que las leyes del mercado mundial son inexorables: "...una firma que no cree regularmente nuevos modelos, pierde fuerza de penetración en el mercado y debilita su sello de calidad en una sociedad donde la opinión espontánea de los consumidores es que, por naturaleza lo nuevo es superior a lo viejo."¹¹⁷

Ante esta realidad del mundo actual, mantenemos la idea de las posibilidades de cambiar y transformar, mediante el proceso educativo. Estamos seguros que esta lógica fatídica puede ser transformada hacia los intereses históricos y de vida, porque es dable "...dar un valor humanístico a casi todo si se enseña de un modo histórico. La geología, la economía, las matemáticas...son humanidades si se explican haciendo referencia a los sucesivos avances de los genios [sic.] a los que estas disciplinas deben su existencia. Si no se diera a conocer de este modo, la literatura se convertiría en gramática; el arte, en un mero catálogo; la historia, en una mera relación de fechas, y la ciencia natural, en una lista de fórmulas, pesos y medidas."¹¹⁸

Por ello, pretendemos que mediante la enseñanza y aprendizaje de la historia, nos esforcemos por vincular el conocimiento de la disciplina hacia la conformación de una teoría explicativa de la sociedad y de la política; así como convertir el acto de enseñar historia, en un conjunto de principios formativos de la personalidad y el carácter de los seres humanos y de conducta ciudadana que posteriormente ejercerán nuestros alumnos.

Estas aspiraciones históricas y anhelos educativos, en parte, nos conducirán hacia la formulación de un planteamiento didáctico que sea práctico y realizable dentro márgenes que

¹¹⁷ Gilles Lipovetsky. *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, Anagrama, 1990, p. 180

¹¹⁸ Peter Watson. *Op.cit.* p. 824

marca la institución universitaria. Por ello, hemos estimado que la propuesta de aprendizaje y enseñanza de la historia universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades, la iniciaremos con la reformulación, la conceptualización, el sentido y la importancia de dos nociones específicas y estructurales del saber histórico, ellas son: la idea del tiempo como transcurso y el reconocimiento transformador de los espacios históricos.

Lo anterior, porque consideramos substancialmente importante el hecho de reconocer que ningún suceso, proceso de la historia o acción humana, puede darse fuera de estos márgenes conceptuales y sentidos referenciales del pensamiento humano.

Aunado a lo anterior, también podemos decir que la vida social del hombre, transcurre en un ambiente espacial determinado, al que también podríamos llamar un "socio-espacio", y a su vez, esta existencia común sucede en un transcurso de tiempo específico que liga la porción del espacio estudiado, a otros transcurros de tiempo -anteriores, coetáneos o futuros- de otros espacios y otros tiempos, con los que puede o no estar en interacción o comunicación —el sujeto histórico—, pero, lo importante es que finalmente todos coexisten independientemente de nuestras voluntades o conocimientos al respecto.

Esto significa que la historia, en cuanto componente esencial de la organización social, es también un elemento básico de la estructuración geográfica del espacio. Con este planteamiento, se establece el reconocimiento de una escala espacio-temporal o geo-histórica de los distintos estudios socio-históricos y humanos.¹¹⁹

Integrado a este planteamiento es menester reconocer el significado de las nociones respecto a la temporalidad y la espacialidad en la vida del hombre; éstas no son una realidad objetiva, tangible y absoluta. Estos principios, son meras representaciones teóricas, "...fruto de las construcciones mentales de los individuos, basadas en las representaciones [teóricas] que nos hacemos de la realidad. No se trata de entidades reales, son construcciones mentales, esquemas orientadores que ponen orden y sentido a todo lo que nos rodea, desde el hecho más cotidiano y cercano hasta las cuestiones más trascendentes como *de donde venimos y donde estamos* en el infinito universo del cual formamos parte."¹²⁰

¹¹⁹ Cfr. Antonio Moreno Jiménez. *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Editorial Síntesis, 1996, p. 53

¹²⁰ Cristófol A. Trepal, Pilar Comes. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Editorial Graó, 1999, p. 128

Estos elementos orientadores, integradores y referenciales del pensamiento humano se van conformando y desarrollando a través de las distintas etapas de la vida del hombre. Ciertas investigaciones psicopedagógicas, coinciden en reconocer el hecho de que las personas construimos, primeramente, los indicios referenciales que conformarán nuestra noción del espacio y sólo posteriormente la noción del tiempo. En cierta forma, porque la idea de la temporalidad es una capacidad del ser humano y se encuentra muy cercana al crecimiento progresivo de las habilidades del lenguaje las cuales se desarrollan en forma posterior a las destrezas visuales. Sin embargo, las dos nociones, en general, son producto de la experiencia sensorial, intelectual y socio-cultural de las personas.

Asimismo, es una realidad que todos los individuos sentimos y actuamos en términos espaciales o temporales. Nos desplazamos cada día por un espacio concreto y a veces quizá en un tiempo determinado, la información que leemos en el periódico o que visualizamos en la televisión nos remite, necesariamente, a la identificación y reconocimiento de ciertos espacios, horarios o referencias fácticas. Muy a menudo, estamos resolviendo problemas de carácter espacial o temporal, aunque en muchas ocasiones no tengamos conciencia de ello y lo efectuamos siguiendo, en muchos de los casos, estrategias meramente intuitivas.

A manera de ejemplo, podríamos decir que en forma frecuente elegimos un itinerario para ir a un cierto lugar o marcamos algunos puntos referenciales para orientarnos o medir el tiempo y el transcurso. Ahora bien, en un sentido más complejo, también concebimos la idea del espacio y del tiempo, en proporción a la construcción de las teorías explicativas en torno al mundo que habitamos y en el cual realizamos nuestras acciones fundamentales de vida.

En general, se dice que las nociones que el hombre tiene de su propio espacio como radio de operaciones y la idea conceptualizada del tiempo como transcurso, ambos conceptos, no dejan de evolucionar y de transformarse a lo largo de la vida de una persona. En esta mudanza cognitiva influyen, en gran medida, el hábitat colectivo, sus formas culturales de vida y el desarrollo intelectual y los propios conocimientos geográficos e históricos que vaya adquiriendo la persona a lo largo de su existir. Por eso, Vidal de la Blache,

en frases muchas veces repetidas, afirmaba que los campesinos son, a menudo, mejores geógrafos que los geógrafos mismos.¹²¹

Esta afirmación, era utilizada por Vidal de la Blache para marcar el sentido referencial y la importancia de los conocimientos empíricos que poseen los hombres del campo, quienes por su propia condición de vida pueden establecer una estrecha relación entre su entorno natural y las relaciones sociales que puedan entablar en su comunidad, dimensionando con ello, su percepción y sus capacidades de aprendizaje en torno al sentido de la espacialidad y la temporalidad de su hábitat social, cultural, natural, físico y humano.

Si bien tal aserción es bastante certera, también es menester reconocer que el aprendizaje de las nociones espaciales y temporales no constituyen experiencias llanas o procesos simples de asimilar o conformar dentro del pensamiento racional del ser humano. Incluso, algunos especialistas opinan que no es una labor sencilla construirnos una idea apropiada con respecto al espacio social que habitamos o los tiempos históricos que compartimos.

Entre otras razones, porque la imaginación del hombre occidental, aunque capaz de manejar numerosos conceptos abstractos, encuentra sumamente arduo distinguir con rapidez entre la realidad del mundo racional y la realidad del mundo físico. Además de la complejidad de tales factores, se dice que en la conceptualización del espacio social y de los tiempos históricos se entrecruzan ciclos: algunos de origen muy recientes otros muy antiguos; es por ello que en parte, que se dificulta el pleno reconocimiento de la realidad socio-natural e histórico-cultural.

Asimismo podríamos decir que tal obstáculo de percepción estriba en el hecho de reconocer distintas modalidades de "...la relación del hombre con su medio -natural, social, interrelacionado y transformado- e implica, por lo mismo, desde las formas más elementales de vida -tales como la habitación, el vestido, el transporte- hasta las más complejas relaciones de producción y distribución de bienes y servicios y por supuesto la cosmovisión, que

¹²¹ Cfr. Antonio Moreno Jiménez . *Op.cit.*50-51.

condiciona y determina, pero a su vez condiciona y determina por todo lo anterior, la circunstancia.”¹²²

En este contexto referencial, el espacio histórico-social deja de ser un receptáculo inerte por donde pasa la historia y se convierte en un elemento dinámico, en una circunstancia socio-histórica altamente compleja; porque, al mismo tiempo que es fundamental para el desarrollo del pensamiento y las ideas, también es esencial para la realización de las acciones humanas. El espacio es un medio de producción y un medio de control, aunque también de dominación; asimismo, forma parte del actual modo de producción en cuya estructura se establece el tipo de sociedad que conformamos. En este gran espacio socio-cultural, también existe la huella del pasado inscrita en múltiples documentos o definida por los rastros humanos que ha dejado el tiempo. Por ello, se puede decir que el espacio histórico es, casi, el mismo hoy, ayer y siempre.¹²³

En virtud de tales referencias, podríamos proponer la idea de que el espacio social que habitamos está en estrecha correlación con la práctica social de los hombres. Por tal motivo conviene que este referencial no sea observado y considerado como un espacio absoluto, vacío y puro, sino más bien como un lugar, un producto generado por la sociedad; así como el punto de llegada para cualquier hombre o un sitio de partida para otros.

El reconocimiento de esta noción conceptual es más abstracto, dado que el espacio socialmente organizado por el hombre desempeña una función determinante en la sociedad existente y en la dinámica de los diversos procesos históricos. En algunas ocasiones, las circunstancias espaciales condicionan el cambio y en otras lo proporcionan, lo agilizan y hasta lo suministran. Por lo tanto, la efectiva comprensión de estas dimensiones espacio-temporales son un tanto complejas de concebir e integrar, en forma explicativa, en los procesos de la existencia transformadora y la comprensión racional de sus estructuras históricas y sociales.

Ahora bien, en cuanto a la disciplina histórica, ésta no puede ser sino una ciencia del cambio y de la explicación del cambio. Mediante los diferentes estructuralismos la historia puede tener relaciones fructíferas y no olvidar que las estructuras que se estudian son

¹²² Andrea Sánchez Quintanar. *Reencuentro con la historia*. Op.cit.p. 82

¹²³ Cfr. Manuel Castells et. al *Spazio geografico e spazio sociale*. Milano, Franco Angeli 1980, p. 137.

dinámicas. Se transforman en forma permanente en el “aquí” y en el “ahora” en el pasado, en el presente y en el imprevisible futuro.

La historia no continúa su marcha hacia el futuro, porque ésta no avanza en el absoluto. Somos nosotros los que avanzamos o nos movemos en un mundo auto-creado; puesto que, como lo dice Vico, sólo podemos entender un mundo y una historia que nosotros mismos hemos creado. En otro sentido, pero en forma análoga, Goethe comparaba a la historia con una galería. ¡Que confusión en esta sala del pasado! Se le podía llamar igualmente la sala del pasado y del futuro... Nada pasa por ella, a no ser el que disfruta y mira. Sólo los que la contemplan son mortales, es verdad. Pero muy pronto seremos nosotros mismos los objetos en exposición.¹²⁴ Porque, ante todo nos percibimos como transcurso espacial en aquella galería de la vida y no son las expresiones concientes de nuestro ser, sino los testimonios manifiestos de nuestro ser conciente los que nos hacen históricamente vivos y partícipes en ese gran escenario que es la vida social y cultural.

Sólo los seres humanos podemos concebir las nociones intrínsecas del tiempo y el espacio, sin la necesidad de la cantidad, la cualidad, la relación y la modalidad; pero tampoco podemos comprender que ninguna categoría o noción de perspectiva y contextualización temporal y espacial puedan ser representadas o concebidas al margen de tales nociones. Incluso lo absurdo es temporal y espacial, porque nosotros somos tiempo y espacio.¹²⁵

Conexo a las nociones conceptuales –de la temporalidad y la espacialidad– pretendemos desarrollar ciertos aprendizajes del saber histórico que se encuentran englobados en el siguiente planteamiento estructural del curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I: “... el origen y desarrollo del mundo moderno, formado dentro de los marcos del sistema capitalista de producción. Es por ello que se estudian sus antecedentes dentro del sistema feudal, y las formas como evolucionó hasta convertirse en el predominante a nivel mundial. Con la misma intención, se analizarán los distintos procesos de la llamada historia universal Moderna y Contemporánea entre el siglo XII y el último tercio del siglo XIX, con la finalidad de que [los educandos del Colegio] comprendan la interrelación entre los

¹²⁴ Cfr. Agnes Heller. *Teoría de la historia...* Op. cit. p. 180- 181

¹²⁵ Cfr. Op. cit. p. 13

factores económicos, políticos, sociales y culturales y la relación existente entre el pasado y presente históricos.¹²⁶

Considerando este referente institucional podríamos decir que el modo de producción capitalista será el eje conceptual y explicativo que dará sentido histórico a las nociones de temporalidad y espacialidad, de secuencia y simultaneidad, cambio y permanencia dentro de la estructuración del discurso histórico que pretendemos desarrollar a lo largo del curso.

De igual forma y bajo el mismo fundamento conceptual —el desarrollo histórico del capitalismo—, pretendemos aplicar ciertos criterios de ponderación histórica para destacar la participación —individual y colectiva— de ciertos sujetos históricos o personajes relevantes; quiénes, con su participación —intelectual, militar, social, religiosa, científica, política o simplemente presencial— lograron ser partícipes del cambio y marcar un sentido diferente en el contexto y en transcurso de los siglos que estamos estudiando dentro de la asignatura Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Las nociones históricas del tiempo y el espacio son conceptos explicativos y orientadores para el estudio, análisis y reflexión de una realidad históricamente definida. Porque la sociedad y el mundo es algo más que un número de individuos. Es un conjunto de individuos entre los cuales existen ciertas relaciones precisas y más o menos estables. Las diversas formas de la sociedad están determinadas por el carácter y las formas de cómo se establecen esas relaciones colectivas y de vida. Sin embargo, sabemos que en lo concreto, no existe una sociedad conforme a un modelo puro. Sin embargo, los modelos y nociones conceptuales —como pueden ser los modos de producción, las relaciones de trabajo, las grandes divisiones de la historia, las delimitaciones espaciales, etc.— nos permiten la estructuración de ciertos fundamentos referenciales para el análisis, comprensión, y aprehensión del amplio devenir histórico del cual formamos parte.

En este sentido, el término “capitalismo” tan empleado por años en el habla popular así como en la literatura histórica, ha marcado una decisiva influencia sobre las investigaciones y la interpretación del discurso histórico. Nítidamente se expresan y se destacan algunos significados distintos atribuidos a la noción de capitalismo; ciertamente algunos de ellos, se ligan a una visión peculiar de la naturaleza del desarrollo histórico llevando consigo la traza de

¹²⁶ Cfr. *Vid. supra*. p. 68

ciertas fronteras temporales –como el establecimiento de los modos de producción– bastante diferentes a los sistemas anteriores, así como, las implicaciones, un tanto diversas, con respecto al relato causal del origen del capitalismo y el desarrollo del mundo moderno. Estos debates, se establecen en el mayor de los casos en plena contraposición a la visión y perspectiva histórica del pensamiento liberal-burgués y el sentido lineal de la historia.¹²⁷

De esta forma, bajo la concepción del capitalismo la propiedad de los medios de producción corresponde a un conjunto de individuos, mientras otro realiza el trabajo. Además, tanto los medios de producción como la fuerza de trabajo son mercancías y, por lo mismo portadores del valor de cambio.

Esto significa que en términos de Carlos Marx, el capitalismo como modo de producción “...no se dan de ningún modo con la mera circulación de dinero y mercancías. Sólo pueden surgir a la vida cuando el propietario de los medios de producción y subsistencia se encuentran en el mercado con el trabajador libre que vende su fuerza de trabajo. Y, esta condición histórica, singularmente, abarca una historia del mundo. El capital, por lo tanto anuncia desde su primera aparición una nueva época en el proceso de la producción social”¹²⁸

Como acertadamente lo han apuntado los especialistas, todo modelo de análisis, estructuración e interpretación de la historia es, en parte, una representación ideal de la realidad o un arquetipo orientador creado y concebido por las necesidades hermenéuticas y analíticas del historiador; por lo que en opinión nuestra, las nociones y conceptos enunciados serán meros referentes auxiliares para el buen desempeño y efectiva labor del historiador-enseñante; porque lo importante es que el alumno aprenda a concebir que él, es el sujeto de la historia, su existir, es parte de un *pasado, vivo, vivido vividamente mostrado y percibido*. Las modas, la gastronomía, la traza urbana o el medio rural, los transportes, el lenguaje, tienen significado junto con otra cantidad de motivos, para la reconstrucción del espacio socio-temporal e históricamente considerado por nosotros; porque, sólo los seres humanos pueden contar que han vivido y saben que van a morir.¹²⁹

¹²⁷ Cfr. Maurice Dobb. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. México, Siglo XXI, 1983, p. 19

¹²⁸ Cfr. Paul M. Sweezy. *Teoría del desarrollo capitalista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981, 68-69

¹²⁹ Cfr. Andrea Sánchez Quintanar. *Recuentro con la historia.. Op.cit.* p. 87

Generalmente, los modos de producción, los períodos, los cortes históricos, las épocas, los procesos y circunstancias específicas se manifiestan en la vida real, mezcladas e integradas a un sinnúmero de situaciones y particularidades históricas de todo tipo; la mayoría de las veces, los actos humanos y los espacios de acción siempre están influidos y determinados por un conjunto de circunstancias históricamente definidas, así como por una multiplicidad de ciclos progresivos o regresivos de todo orden, de tal suerte que en algún momento pueden entorpecer o favorecer la dinámica transformadora de la historia.

Todo ello puede estar representado por una crisis de valores éticos, un periodo de auge o recesión económica, cambios climáticos, aniquiladoras pandemias, la fuerza o la inestabilidad de un régimen, los antecedentes culturales de épocas anteriores, la confluencia de intereses individuales y colectivos o los fundamentos reales sobre los que se levanta el edificio jurídico-político de los tiempos históricos y las condiciones geopolíticas, en las que se suscitan las acciones humanas o los movimientos de cambio en el periodo o momento específico que estemos estudiando.

Múltiples y variadas son las situaciones o tendencias coyunturales existentes a lo largo de una época o de un tiempo específico; pero, aunado al concepto de modo de producción y circunstancias estructurales definidas por la existencia de la temporalidad y la espacialidad en la enseñanza y aprendizaje de la historia es menester reconocer que no podemos marginar en ningún momento histórico la idea y el sentido representativo de las coyunturas en la historia, así como los prolongados procesos de transición. Por esta razón, los estudios históricos de la vida humana, en cualquier momento, resulta extraordinariamente complejo, y casi imposible poderlo definir o explicar en forma lineal, sencilla, simple o natural.

Estas particularidades de los estudios históricos y los escollos explicativos para conformar el sentido y las estructuras de los distintos procesos que conforman el largo curso de historia, complican, en gran medida, el trabajo del historiador-enseñante; además, el educando se deberá comprometer a realizar una ardua labor para ampliar sus niveles de abstracción mental y racionalidad analítica; de lo contrario, cualquier esfuerzo resultará inútil.

Por tal motivo, nuestro interés principal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, estará dirigido hacia el planteamiento y la formulación de los cuestionamientos que conduzcan -al estudiante- a reconocer el sentido multicausal de los

procesos que conforman la gran mudanza histórica y las distintas manifestaciones de vida que fueron consolidando y estructurando, a lo largo de los siglos, el desarrollo histórico del llamado sistema capitalista.

Por ello asumimos como históricamente válido, que el concepto de modo de producción capitalista sea una noción orientadora del análisis y reflexión de las épocas histórica que vamos a estudiar en el curso.

Mediante estos fundamentos conceptuales del modo de producción, y las directrices orientadoras del tiempo y el espacio pretendemos ubicar en la dimensión humana de la historia un conjunto de acciones -individuales y colectivas- que parten del siglo XII y se prolongan hasta el avanzado siglo XIX. Conjuntamente, trataremos de enfatizar el sentido dinámico y la velocidad transformadora del sistema capitalista.

Porque, como lo ha dicho Carlos Marx: “La burguesía, a lo largo de su dominio de clase, que cuenta apenas con un siglo de existencia, ha creado las fuerzas productivas más abundantes y más grandiosas que todas que todas las generaciones pasadas juntas. El sometimiento de las fuerzas de la naturaleza, el empleo de las máquinas, la aplicación de la química a la industria y a la agricultura, la navegación de vapor, el ferrocarril, el telégrafo eléctrico, la asimilación para el cultivo de continentes enteros, la apertura de los ríos a la navegación, poblaciones enteras surgiendo por encanto como si salieran de la tierra. ¿Cuál de los siglos pasados pudo sospechar siquiera que semejantes fuerzas productivas dormitasen en el seno del trabajo social?”¹³⁰

Reconociendo el valor estructural de tales nociones conceptuales -la temporalidad, la espacialidad y el sentido explicativo del modo de producción capitalista- esperamos poder construir y hacer transmisible a nuestros alumnos, el esperanzador deseo de reconstruir la idea, el significado y la importancia de considerarnos parte de una “historia total” con algunos influjos “universalistas” y el carácter “positivo” que puede representar -para la humanidad- el ser parte y sentirnos partícipes de un mundo y una historia global que nos corresponda y nos atañe.

¹³⁰ Carlos Marx. *Manifiesto del Partido Comunista...Op. cit.* p. 30

Los espacio socio-temporales. Estructuras históricas y orgánicas para su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de la historia universal.

En la segunda parte de este trabajo apuntamos y explicamos que el propósito fundamental del curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I, era el de poder construir en el alumno un pensamiento científicamente histórico, estructuralmente racional y socialmente humano.

Con la plena determinación de lograr el desarrollo de estas metas histórico-educativas, decidimos dividir el planteamiento global del curso en seis apartados temáticos y conceptuales, cuyos contenidos específicos y líneas generales de orientación histórica ya fueron planteadas en la segunda parte de este trabajo.¹³¹

También, se mencionó que los contenidos históricos del curso estarían orientados por un doble contexto estructural: uno, histórico-cultural (la herencia grecorromana y la vinculación de ésta, con la modernidad y el sistema capitalista) y, otro temporal, que parte del siglo XII hasta el avanzado siglo XIX. Ello, con la finalidad de estudiar, comprender y analizar los procesos centrales que definen el origen, el desarrollo, la expansión y las crisis -orgánicas, estructurales y coyunturales- del sistema capitalista.¹³²

Aunado a este planteamiento global del capitalismo, pretendemos la formulación y comprensión de las diversas manifestaciones políticas, sociales económicas, artísticas, religiosas y culturales que definieron histórica y conceptualmente al modo de producción capitalista en Europa y la expansión de éste en el ámbito mundial.

Con base en lo anterior la propuesta temática, histórica, teórica y conceptual del curso Historia Universal Moderna y Contemporánea estará definida bajo los siguientes planteamientos de orden general:

Unidad I. Introducción a la historia. El sentido humano y la importancia social de la disciplina

Unidad II. La herencia grecolatina y la modernidad capitalista. Orientaciones globales para el desarrollo del curso.

Unidad III. La crisis del régimen feudal y los orígenes del sistema capitalista.

¹³¹ Cfr. *Vid. supra* p. 81-98

¹³² Cfr. *Vid. supra* p.73-74

Unidad IV. Las crisis del siglo XVII y las grandes transformaciones de Europa, África y América.

Unidad V. El siglo de la Ilustración y las revoluciones burguesas en Europa y América

Unidad VI. La consolidación del capitalismo industrial y el surgimiento del proletariado europeo. Cambios y consecuencias.¹³³

A partir de estas conceptualizaciones de carácter general, hemos efectuado una selección de temas históricos que, en nuestra opinión, resultan relevantes y estructurales para construir los procesos, las épocas y las características que definen la concepción histórica del sistema capitalista. Esta categoría conceptual, teórica y metodológica, propia del materialismo histórico, será el punto de orientación y eje estructural que aplicaremos para conformar los criterios de selección histórica que utilizaremos para la construcción una propuesta histórico-educativa, la cual tendrá como fundamento esencial la aplicación didáctica de algunos esquemas geo-históricos.

Nuestra propuesta histórico-educativa para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal Moderna y Contemporánea I, estará fundada en las obras siguiente: *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre. Vidal-Naquet. Bologna, Zanichelli Editore, 1999 y del libro de Maria Carla *et al. Leggere l'arte: storia, linguaggi, epoche, stili*. Firenze, Giunti Grupo Editoriale, 1999. Ambos estudios están escritos en italiano, por lo que es nuestra responsabilidad el valor interpretativo de los textos históricos, la adecuación didáctica y reconstrucción de los esquemas geo-históricos que conformarán esta proposición histórico-educativa para la enseñanza y aprendizaje de la historia en el Colegio.

Las motivaciones primarias para elaborar este planteamiento histórico-educativo, fueron eminentemente históricas, pero también existió el deseo de agilizar, favorecer y hacer más contiguo el estudio y aprendizaje de la llamada historia universal para los estudiantes que cursan la asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Con ese mis deseo, pretendemos mostrar a los alumnos que la historia es una disciplina socialmente humana y, que ésta, comparte aspectos metodológicos y reflexivos con otras especialidades y otros métodos propios de las ciencias sociales, de la filosofía o de la

¹³³ Cfr. Vid. Surpa, p. 81-98

geografía. Además, esperamos poder destacar el carácter multicausal de los procesos que conforman el devenir histórico, así como confirmar el valor conceptual e indisoluble —en la enseñanza y aprendizaje de la historia— de dos nociones estructurales: la temporalidad y la espacialidad.

La primera será mostrada como transcurso dinámico del tiempo y la segunda será considerada como el radio de operaciones en el que el hombre social realiza todas las actividades desde que nace hasta que muere. Mediante estas herramientas conceptuales marcaremos los referentes esenciales de la orientación histórica, así como el sentido razonado y sistemático de los diversos procesos que conforman el sentido histórico, conceptual y dinámico del sistema capitalista.

Atendiendo la estructura general del curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y la información histórico-geográfica de ambas obras (*Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre. Vidal-Naquet. Bologna, Zanichelli Editore, 1999 y del libro de Maria Carla Prette, et al. *Leggere l'arte: storia, linguaggi, epoche, stili*. Firenze, Giunti Grupo Editoriale, 1999); hemos conformado una selección de esquemas geo-histórico e información histórica para adaptarla a los contenidos esenciales curso y al sentido general de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el Colegio.

Por razón de lo anterior, el conjunto de referencias histórico-geográficas quedarán dividida en dos secciones:

El primer apartado, corresponde al reconocimiento socio-cultural, histórico y conceptual de la región mediterránea, ésta, por ser la zona geográfica donde se conjugan las historias de múltiples pueblos; la vida y la cultura de varias civilizaciones que se gestaron en varios siglos de existencia y resistencia frente a guerra permanente y el desgaste imprescindible del transcurrir de los siglos.

En este contexto espacial y temporal, ubicado entre la tierra y el mar, converge el existir vital y la erudición trascendental de fastuosas sociedades humanas, cuyos valores y aportaciones de todo tipo han conformado, a través de los tiempos, la base estructural de la cultural occidental y el ser genésico e histórico de la Europa occidental.

Esta región geopolítica y espacio socio-económico y cultural es considerada por nosotros como una noción relevante en la concepción histórica de las épocas y procesos que

conforman el sentido histórico de la asignatura. En este ámbito se gestan los gérmenes y se consolidan las estructuras del sistema capitalista. Por consiguiente, en la perspectiva histórica marcada desde este enfoque la herencia cultural grecorromana la consideramos imprescindible para el debido reconocimiento del periodo y de los temas que vamos a estudiar en el curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

La segundo apartado de textos históricos y esquemas geo-históricos tendrán un orden temporal: del siglo XII a los últimos tiempos del siglo XIX. Ello, con la finalidad de poder estructurar los procesos históricos, conceptuales, culturales, ideológicos, religiosos, filosóficos, socio-económico y políticos que van definiendo el origen, el desarrollo, la expansión y las crisis -de todo tipo- del sistema capitalista en el espacio mundial.

En este apartado, el orden cronológico no será un elemento determinante; más bien, trataremos de establecer ciertas nociones secuenciales y de simultaneidad histórica para mostrar, de la mejor manera, el desarrollo, el progreso, las crisis, los conflictos y las expresiones de vida que darán sentido histórico al existir de aquellos hombres que habitaron en aquellas latitudes geográficas; pero que al mismo tiempo estos individuos, fueron partícipes orgánicos y dinámicos de las diversas épocas y momentos históricos que estamos estudiando. Esto es, reconocer las aportaciones sociales de los diversos sujetos de la historia, aquellos personajes, que con su existir individual y contribución social fueron conformando las relaciones, los vínculos, las estructuras y las hegemonías supraestructurales de lo que hoy llamamos: sistema capitalista.

La sistematización general para la presentación de los diversos materiales históricos y geográficos será la siguiente:

- 1) El formato original de las obras (*Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre. Vidal-Naquet. Bologna, Zanichelli Editore, 1999 y del libro de Maria Carla Prette *et al. Leggere l'arte: storia, linguaggi, epoche, stili*. Firenze, Giunti Grupo Editoriale, 1999) será el sustentó fundamental de esta propuesta de trabajo histórico-educativa. Ambos textos están escritos en italiano, por ello, es mi responsabilidad el sentido interpretativo de los textos históricos y la adecuación histórica y didáctica de los diversos esquemas geo-históricos que conforman esta propuesta de trabajo para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal en Colegio.

- 2) En términos globales, hemos organizado la presentación de esta propuesta histórico-educativa bajo la selección de ciertos procesos fundamentales que definen y explican la historia del denominado sistema capitalista. Para ello, hemos recurrido al planteamiento de veintiocho procesos y referencias históricas comprendidas dentro las épocas y objetivos de aprendizaje estamos desarrollando en el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I.
- 3) Al inicio de cada proceso o temática específica tendrá como señalamiento específico la numeración romana. Cada proceso o temática particular estará organizada bajo el siguiente formato: primero se presentará la traducción y adecuación didáctica del texto correspondiente contenido en las obras históricas citadas con anterioridad; posteriormente se mostraran el/los o esquemas geo-históricos que suceden a cada explicación histórica. Respecto a estas referencias, en lo general, hemos respetado la estructural original y la simbología particular de estos recursos históricos. Sin embargo, debemos reconocer que en algunos casos hemos efectuado ciertas adecuación didácticas dentro de la simbología general que se establece el documento de origen; ello con intención de hacer más asequible –a los estudiantes- el estudio, la comprensión y el aprendizaje las épocas y periodos de la historia universal que estamos estudiando.
- 4) Después de plantear el texto histórico explicativo y el /los esquemas geo-históricos, formularemos algunas observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar dentro referencias geo-históricas que estamos proponiendo. Estas sugerencias de utilización de los materiales, se desprende de un arduo trabajo de adaptación reflexiva y de una reiterada aplicación de estos recursos auxiliares en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal en Colegio de Ciencias y Humanidades.
- 5) Considerando la experiencia en torno a esta forma de trabajar la enseñanza de la historia, recomendamos la utilización de algún recurso técnico para proyectar las imágenes geo-históricas en el salón de clase. Hacemos esta sugerencia, porque mediante este recurso podemos marcar el sentido de la continuidad histórica y la vinculación de los temas que conforman el programa de la asignatura; establecer los

elementos simultaneidad histórica, resaltar la dinámica transformadora del tiempo y los espacio en vasto devenir que es la historia universal. También, podemos definir las fronteras geopolíticas y culturales o establecer las nociones diacrónicas y sincrónicas propias del sentido temporal y espacial de la vida del hombre.

Atendiendo el significado y valor histórico-educativo de estas cinco precisiones, procederemos a desarrollar nuestra propuesta de trabajo para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Contexto general de la región mediterránea, mosaico cultural. Orientaciones globales para el desarrollo del curso.

La Europa occidental —espacio histórico y geopolítico en el que se originaron y se desarrollaron los aspectos estructurales y orgánicos que darán existencia funcional y dinámica al denominado sistema capitalista— llegó a ser noción geográfica precisamente por llegar a ser una noción histórica. Esta última pierde las cualidades de estabilidad de la primera, pero adquiere cualidades dinámicas de génesis y transformación.

De este modo, Europa se ha formado y se ha mantenido como caos genésico. La aportación inicial de los bárbaros, ¿no es, precisamente, el caos? Pero éste ha sido genésico porque ha agitado y mezclado los gérmenes y polen de la cultura mediterránea, griega y latina y porque una religión llegada de Oriente, portadora a su vez de genes griegos y latinos asociados a sus genes hebreos, vino a civilizar el caos.¹³⁴ Estas observaciones histórico-culturales que se le asigna al espacio geopolítico designado como Europa occidental, hacen que volvamos la mirada hacia la matriz originaria: la Antigüedad grecorromana.

Esta denominación conceptual, siempre constituyó un universo centrado en las ciudades. El esplendor y la seguridad de la temprana polis helénica y la tardía república romana, que asombraron a tantas épocas posteriores, representaban el cenit de un sistema político y de una cultura urbana que nunca ha sido igualada por ningún otro milenio. La filosofía, la ciencia, la poesía, la historia, la arquitectura, la escultura, el derecho, la administración, la moneda, los impuestos; el sufragio, los debates, el alistamiento militar: todo eso surgió y se desarrolló hasta ciertos niveles de fuerza y complejidad, jamás antes igualados.¹³⁵

Pero sin el menoscabo de los sujetos históricos que dan vida y prosperidad a la ancestral región, en principio, debemos reconocer uno de los rasgos distintivos de la civilización clásica que fue, sin lugar a duda, la condición costera de la región.

Entre otros aspectos, porque, "...el mediterráneo es el único gran mar interior de toda la circunferencia de la tierra: sólo él ofrecía a una importante zona geográfica la velocidad del

¹³⁴ *Vid supra*. p. 86

¹³⁵ *Cfr.* Perry Anderson. *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*. México, Siglo XXI, 1982, p. 12

transporte marítimo junto con los refugios terrestres contra los vientos y el oleaje. La posición única de la Antigüedad clásica en la historia no puede separarse de este privilegio físico.¹³⁶ Es decir, el mediterráneo proporcionó la circunstancia geográfica, necesaria para que las civilizaciones anteriores –en distintas épocas- pudiesen constituir y aportar un universo de valores históricos y culturales que trascienden hasta los inicios del siglo XXI.

De cierta manera, podríamos decir que la Antigüedad grecorromana fue quintaesencialmente mediterránea. Esto significa, que sus más profundas estructuras estaban ancladas en las aguas del mar; ellas, fueron medios insustituibles de comunicación y comercio que hacían posible el crecimiento de grandes concentraciones –de todo tipo- y la generación de marcadas condiciones de complejidades: socio-económicas, históricas, políticas y culturales.

Los niveles de vida en estas urbes portuarias eran considerablemente superiores a las que pudiesen haberse generado en el medio rural. Sin embargo, contrario a lo que pudiese parecer, el sector agrario era el sostén estructural de la fastuosa existencia que disfrutaban los habitantes de las memorables ciudades costeras.

Reiterando la idea y el sentido en torno a la importancia de la región, “...el Mediterráneo no es siquiera *un* mar; es, como se ha dicho, ‘un complejo de mares’, y de mares, además salpicados de islas, cortados por penínsulas, rodeados de costas ramificadas. Su vida se halla mezclada a la tierra, su poesía tiene mucho de rústica, sus marinos son, cuando llega la hora, campesinos tanto como hombres de mar. El Mediterráneo es el mar de los olivos y los viñedos, tanto como el de los estrechos barcos de remo o los navíos redondos de los mercaderes, y su historia no puede separarse del mundo terrestre que lo envuelve, como la arcilla que se pega a las manos del artesano que la modela.”¹³⁷

Ulteriormente el historiador francés insiste: el mar Mediterráneo es una de las zonas del planeta donde se establece una marcada unión entre las historias de la tierra y las experiencias del mar. Ambos elementos, conformarán un amplio contexto de vidas, de culturas y de historias, las cuales, -aunque diferentes en el origen del ser histórico- podríamos definir las como un todo auténtico e indisoluble entre las culturas y los pueblos del Oriente

¹³⁶ *Ibidem*. p. 13

¹³⁷ Fernand Braudel. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, v. I, p. 15

-los griegos, los hebreos, los árabes, Bizancio y el Islam- y el Occidente -latino, visigodo, normando, germano, católico y capitalista-

De hecho, en el origen de Europa no existe ningún principio fundador original. Incluso, el principio griego y el latino proceden de sus periferias [mediterráneas] y son remanentes históricos muy anteriores a la idea conceptual de Europa. Incluso, el principio cristiano -y posteriormente judeocristianismo, a partir del Concilio de Nicea en 325- procede de Asia y sólo se extenderá por Europa a fines del primer milenio.

No obstante, en relación con el Islam siglos después, éste habrá de frecuentar y conquistar esta parte de la Europa. Con sus conquistas, logrará expulsar al cristianismo de Asia Menor y de África del Norte. La implantación del Islam en el sur del Mediterráneo habrá de aislar a Europa, encerrándola en sí misma. Sin embargo, este encierro circunstancialmente histórico, por el momento pudo haber parecido desastroso por los efectos asfixiantes en la economía europea; ello habría de "...de permitir que Europa del noroeste se despierte y despierte a la Europa continental, al intercambio y al comercio. Este movimiento del mar hacia la tierra evoca la retirada de las aguas que, en la era secundaria, dejó a los peces sobre las costas, ahogándose primero al aire libre y accediendo después, por la metamorfosis de su sistema respiratorio a la vida terrestre. Igualmente, la economía europea de acuática pasó a ser anfibia."¹³⁸

Las condiciones geo-históricas de esta vasta región mediterránea, propiciaron la existencia y las formas para compartir o hacer compartir un magno mosaico histórico y cultural, conformado, en gran parte, por los trascendentales remanentes de los griegos, los latinos, los hebreos y los árabes, entre otras grandes civilizaciones.

Tal es la importancia y fortaleza, de dicha configuración: socio-histórica y cultural, que la fuerza de sus valores -históricos, éticos, estéticos, filosóficos, arquitectónicos, religiosos, etc.- han trascendido, al curso de los siglos y, con el poder y la fuerza de los barcos han abatido, casi, todas las fronteras oceánicas y culturales para configurar y dar nuevas formas a las regiones y las culturas ya existentes en las diversas zonas del planeta, incluida la vida cultural de la extensa América.

¹³⁸ Edgar Morin. *Pensar Europa...Op.cit.* p. 35

En virtud de tales planteamientos, referidos en párrafos anteriores, pretendemos que la perspectiva grecolatina, árabe, judeocristiana y generalmente la mediterránea sean un eje estructural de la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Por ello, hemos considerado este apartado del curso del curso en forma abierta y no como unidad temática definida; porque, consideramos que la información de los textos adjunta a cada esquema histórico-geográfico y los bosquejos geo-históricos serán referente obligado a lo largo de los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.

Como ya lo formulamos en la segunda parte del trabajo, existen múltiples interrogantes respecto a los orígenes occidentales de nuestra historia, así como los orígenes culturales que nos enlazan con la región mediterránea y la multiplicidad de pueblos y culturas que conforman el ámbito Europeo. Por ello, en este momento deseamos replantear estas formulaciones tenerlas presentes y poder orientar el sentido e importancia del presente apartado histórico.

Considerando la Antigüedad grecorromana y el mar Mediterráneo, así como la diversidad de pueblos y culturas que conforman el ser histórico de Europa, podríamos formular las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los orígenes de la Europa occidental? ¿En función de qué rupturas y filiaciones se desarrolla la vida europea? ¿Qué prevalece en Europa de Grecia, de Roma, del Islam o del mundo hebreo? ¿Cómo han definido la herencia cultural de estos pueblos a la Europa moderna y contemporánea?, pero lo más importante ¿Cuál es la relación que existe entre la Antigüedad Clásica y nosotros?

Es posible que la información de los textos y los esquemas geo-históricos que proponemos sea insuficiente, pero estas referencias pueden ser el inicio para promover el interés y seducir el pensamiento del alumno hacia la visualización, el reconocimiento, y la vinculación históricamente existente entre el espacio geográfico —que pueden ser algunos contornos espaciales— y las complejidades circunstanciales e históricas representadas en cada uno de los esquemas gráficos.

1. La región mediterránea: textos y esquemas geo-políticos. Sugerencias y precisiones históricas y didácticas

I. Persecución y triunfo del cristianismo

Podemos decir que en la antigüedad la existencia de varias religiones en una misma región definió el rasgo característico de la multiplicidad de credos. Cada grupo humano determinó a sus divinidades y marcó sus ritos de culto de acuerdo a sus más diversas necesidades.

En Roma, como en Atenas, la integración de nuevas divinidades estaba sometida a la aceptación o no de los extranjeros, en todo caso los adeptos definían sus preferencias por las deidades y sus prácticas de culto; todo era tolerado, siempre y cuando el ejercicio religioso no alterase el orden público, porque de lo contrario se castigaba a los infractores con la pena de muerte. De hecho, el Imperio Romano toleró el exclusivismo del Dios de Israel y exentó a los judíos, en algún momento, de practicar el culto a Roma y al emperador Augusto, hasta que los "seguidores de Cristo" provocaron cierta confusión entre los judíos; de tales circunstancias ellos mismos obtuvieron ciertos beneficios, además estos hechos de agitación social explican, en parte, la rápida difusión del cristianismo. Para el año 38 ya se había expandido desde Damasco hasta Antioquia, a fines del 45 en Asia Menor y antes del año 49 en Roma y en el 50 en Corinto.

La religión cristiana, en un principio, fue acogida con gran fervor entre los sectores populares. Otra causa que provocó la rápida difusión del cristianismo fueron los distintos viajes del apóstol Pablo que en algunas ocasiones fueron el origen de conflictos sociales en los que muchas veces no sólo participó la comunidad judía; estos hechos provocaron el estigma de que los cristianos fueran vistos como sujetos incendiarios, tal fue el caso, que en el año 64 los seguidores de Cristo fueron víctimas de una cruel hostilidad de la opinión pública. Esta circunstancia desencadenó una oleada de denuncias por parte de los magistrados locales y persecuciones militares por largo tiempo hasta que se establecen las reglamentaciones de Trajano.

Sin embargo, todo va a cambiar en los inicios del siglo III cuando la amenaza de los bárbaros se hizo cada vez más peligrosa, y por otra parte el cristianismo se había difundido ya

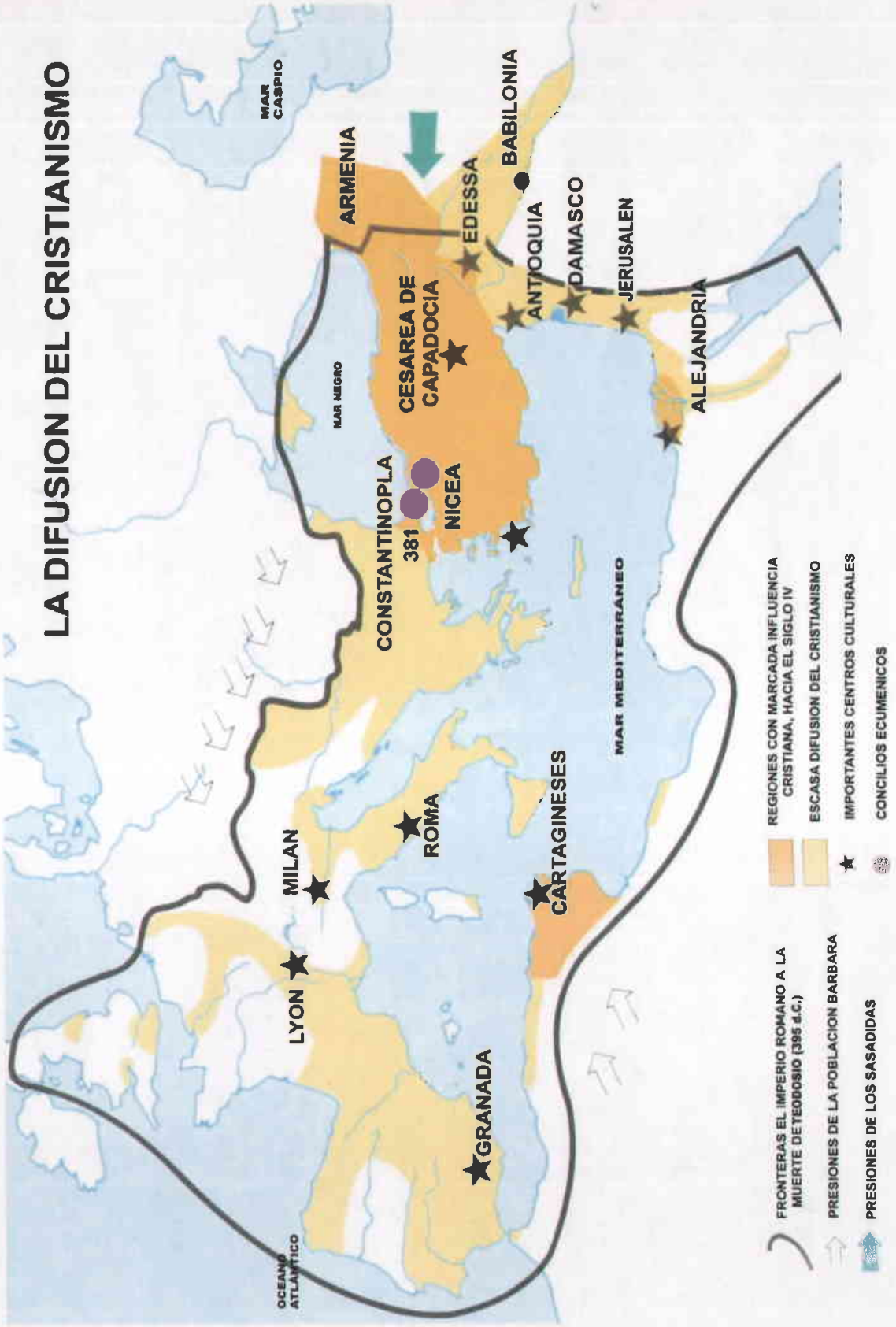
ampliamente entre las clases más elevadas, y había traspasado las fronteras de Sajonia, reino enemigo de Roma; por tal motivo eso resultó peligroso a los ojos del emperador y de los soldados porque en estos momentos era más importante movilizar al ejército para salvar al imperio más que para reprimir cristianos.

Posteriormente, la "conversión de Constantino" fue la representación más contundente en torno a una preocupación explícita frente a los edictos de Diocleciano, que, entre otros aspectos, postularon la tolerancia religiosa, además fue la señal más representativa que invocó ante toda la unidad del mundo romano.

De hecho, los fundadores de la Iglesia antepusieron siempre los principios de unidad, lo que hizo posible que en muy poco tiempo fuesen dirimidas las tensiones internas que había generado la existencia de las grandes escuelas teológicas (Alejandría, Antioquia y Cesárea) y el desarrollo de la vida monástica que en cierto grado buscaba encauzar tales diferencias. Sin embargo, al respecto la comunidad de Jerusalén marcó la división entre judíos, griegos y hebreos sobre el respeto que imponían las reglas monásticas.

El cisma judeocristiano fue el primero de una larga serie, de los cuales son significativos el montanismo en Frigia y el donatismo en África. La dificultad de conciliar la divinidad de Jesús con el monoteísmo fue la causa de la primera división; sin embargo, los emperadores organizaron importantes concilios teológicos que buscaron dirimir estas diferencias que perturbaban el orden público y la paz social y fue así como se mantuvo la continuidad romana.

LA DIFUSION DEL CRISTIANISMO



- FRONTERAS DEL IMPERIO ROMANO A LA MUERTE DE TEODOSIO (395 d.C.)
- PRESIONES DE LA POBLACION BARBARA
- PRESIONES DE LOS SASANIDAS
- REGIONES CON MARCADA INFLUENCIA CRISTIANA, HACIA EL SIGLO IV
- ESCALA DIFUSION DEL CRISTIANISMO
- ★ IMPORTANTES CENTROS CULTURALES
- CONCILIOS ECUMENICOS

Esquema 1. "La difusión del cristianismo" en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 65. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

En este esquema geo-histórico, el estudiante puede ubicar con relativa facilidad los contornos geográficos de la región mediterránea; así como, las dimensiones gráficas del área continental. Asimismo, podrá identificar la línea que marca las fronteras del Imperio romano en época de Teodosio (395 d.C.), última etapa de gran unidad romana y, quizá, el momento en el que exhibe sus más amplias fronteras. Además, se puede observar la existencia de algunas regiones con marcada o incipiente influencia cristiana –influencia religiosa que posteriormente será dominante en casi toda Europa–.

Asimismo, reconocerá que las capitales de la cultura, causalmente, cuatro se pueden identificar en la Europa occidental –Granada, Lyon, Milán y Roma–; el resto y las más importantes se localizan en la zona que se ha denominado Asia menor, incluida la gran Constantinopla.

Asimismo, en algún momento el profesor tendrá que aludir al Concilio de Nicea celebrado en el año 325 d. C.; ello, por ser la fecha en la que confluyeron los dos ríos de los que beberá la cultura europea, la antigüedad griega y el Judaísmo. Permitiendo con ello, el establecimiento de dos grandes transformaciones: la Antigüedad es ahora grecorromana y el Judaísmo se ha vuelto judeocristiano. Además, mediante el Concilio de Nicea se fijan las bases teológicas del cristianismo, cuyos principios religiosos sustentarán, por una época muy corta, la endeble unidad del Imperio romano. Por último, podemos observar algunas de las presiones permanentes de invasión, de las llamadas poblaciones bárbaras, quienes unidas a la expansión y fuerza del cristianismo, entre otros factores socio-histórico-culturales y económicos, provocarán la decadencia definitiva del Imperio Romano de Occidente en el siglo V.

Estos serían sólo, algunos señalamientos de precisión pero el profesor y los alumnos estarán en toda libertad de interrelacionar y reinterpretar el esquema geo-histórico.

II. El imperio Bizantino (Herencia del Imperio Romano) hacia 565.

En el año 330, el Emperador Constantino el Grande fundó una ciudad (Constantinopla) en el lugar ocupado anteriormente por la colonia griega de Bizancio. Situada en la península de los Balcanes, donde el estrecho del Bósforo comunica al Mar de Mármara con el Mar Negro, su situación estratégica era inmejorable.

Cuando en el año 395 el Emperador Teodosio divide sus dominios entre sus hijos (Honorio, Occidente; Arcadio, Oriente), puede decirse que comienza la historia del Imperio Bizantino separado del de Occidente, pero heredero del legado cultural de Roma.

En este extenso Imperio Bizantino (Egipto, Siria, Asia Menor, Grecia, península de los Balcanes hasta el río Danubio) confluyeron tres elementos decisivos en la gestación de su cultura: el helenismo grecorromano, el espíritu cristiano y la mentalidad oriental.

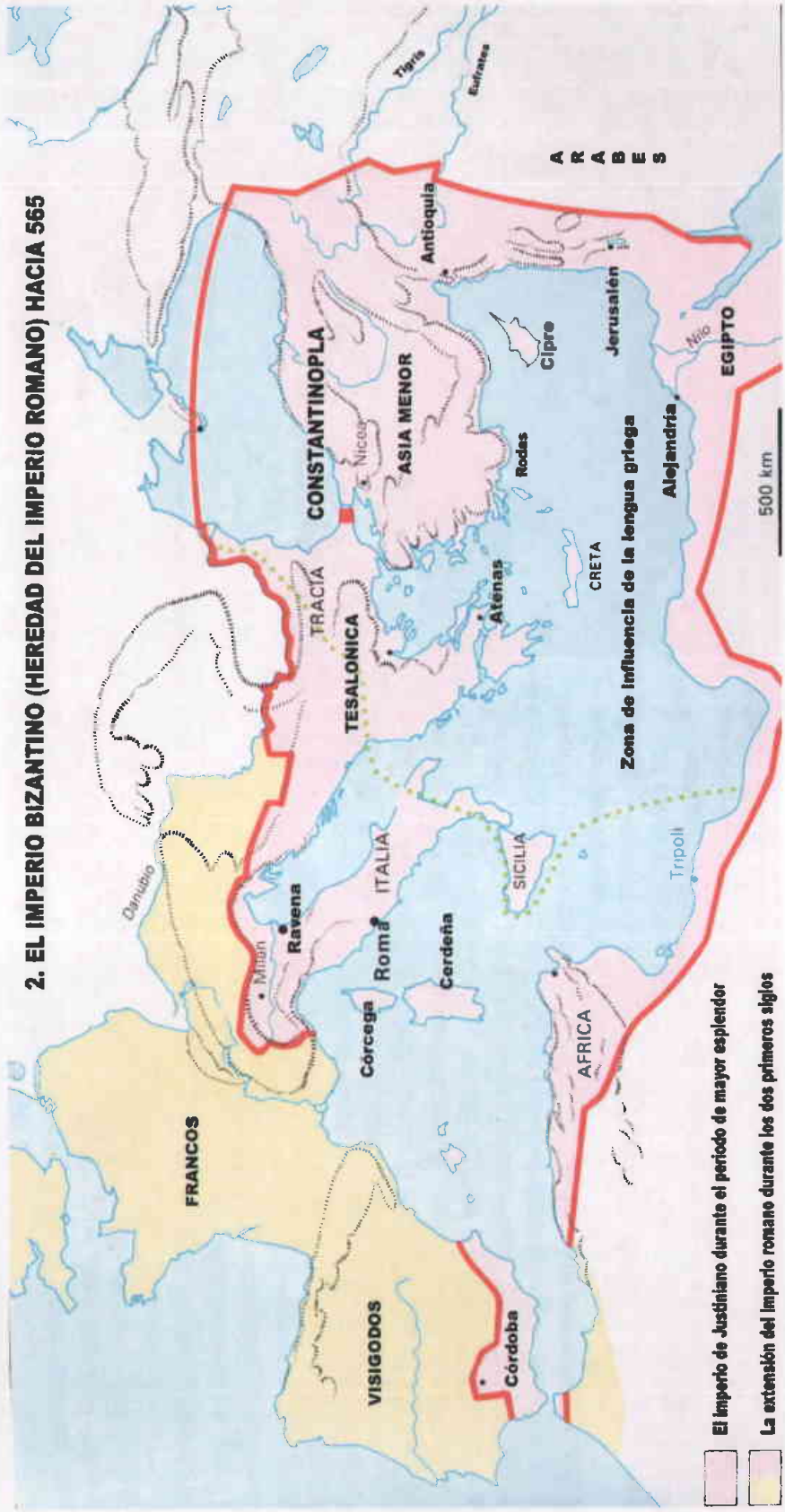
Entre las características fundamentales de su civilización merecen destacarse: su carácter de heredero directo del Bajo Imperio Romano. Fue una civilización de síntesis, que dio forma original a la mezcla de elementos romanos (derecho, diplomacia, etc.) y helenísticos (literatura, arte, lengua). Durante los siglos de descomposición política, sería el único Estado europeo que podía recibir el nombre de tal. Perviviría en casi mil años al Imperio Romano de Occidente que le había dado origen.

Fue el más importante lazo de unión entre Oriente y Occidente, comercial y culturalmente. Aglutinó en su seno a todos los pueblos a los que sometió sin perder por ello lo esencial de su individualidad. La lengua griega, el respeto a la persona del Emperador y la religión cristiana fueron los principales elementos de cohesión.

El bajo Imperio Romano fue el principal baluarte del cristianismo, pese a sus diferencias con la Iglesia de Roma, y el difusor de esta doctrina entre los pueblos eslavos.

Conservó en sus bibliotecas una gran cantidad de obras de la antigüedad clásica grecorromana. Extendió por los Balcanes y Rusia esta cultura. Bizancio contribuyó de forma decisiva en el movimiento renacentista al refugiarse sus sabios en Occidente, tras la caída de Constantinopla a manos de los turcos (1453).

2. EL IMPERIO BIZANTINO (HEREDAD DEL IMPERIO ROMANO) HACIA 565



Esquema 2. "El Imperio Bizantino (Herencia del Imperio romano)" en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 75. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán.

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

Este esquema geo-histórico, representa las fronteras del Imperio Bizantino en su época de mayor crecimiento y expansión. En este sentido, es menester recordar que en el año 330, el Emperador Constantino el Grande fundó una ciudad (Constantinopla) en el lugar ocupado anteriormente por la colonia griega de Bizancio. Situada en la península de los Balcanes, donde el estrecho del Bósforo comunica al Mar de Mármara con el Mar Negro; por ello, su situación estratégica, como ciudad comercial y política, era verdaderamente inmejorable.

De forma gradual el naciente Imperio Oriental, se fue desarrollando y expandiéndose hasta convertir a Constantinopla en una verdadera capital de las provincias romanas orientales; es decir, aquellas áreas del viejo Imperio Romano localizadas en el sureste de Europa, suroeste de Asia y en el noreste de África, que también incluían los actuales países de la península de los Balcanes, Turquía occidental, Siria, Jordania, Israel, Líbano, Chipre, Egipto y la zona más oriental de Libia.

El griego era la lengua principal —esta referencia se marca en forma específica en el esquema; además hasta hoy día esa línea punteada es una frontera histórico-cultural y económica—, aunque algunos habitantes hablaban latín, copto, sirio, armenio y otras lenguas locales que han establecido a lo largo de su historia y de la amplia región de la engloba. Sus emperadores consideraron los límites geográficos del Imperio romano como los suyos propios y buscaron en Roma sus tradiciones, sus símbolos y sus instituciones.

Como lo referimos anteriormente, Constantino el Grande, mediante el Concilio de Nicea (325 d.C.), estableció las bases de la armonía entre las autoridades eclesiásticas y las imperiales, condición política que duró hasta el año de 1054, fecha en la que el papado romano rompió todo vínculo con el legendario Imperio Bizantino..

El emperador Justiniano I y su esposa, Teodora, intentaron restaurar la majestuosidad y los límites geográficos del Imperio Romano. Entre el 534 y el 565 reconquistaron el norte de África, Italia, Sicilia, Cerdeña y algunas zonas de la península Ibérica. Sin embargo, este esfuerzo, junto con los importantes gastos contraídos al construir edificios públicos e iglesias, como la basílica de Santa Sofía en Constantinopla, agotaron los recursos económicos del

Imperio, dejándolo en una frágil situación financiera que pronto será ahondada por las consecuencias dramáticas de las devastadoras epidemias que diezmaron a su población.

Igualmente, el alumno podrá ubicar la destacada presencia de los godos en España y los francos en Francia; así como reconocer y ubicar la existencia de algunas islas importantes - como: Córcega, Sicilia, Cerdeña, Rodas, Creta, Chipre, etc.- por su ubicación estratégica todas ellas importantes y de singular presencia económica en el mar Mediterráneo.

III. La expansión del Islam

Las guerras de conquista de los árabes tuvieron su origen en las prédicas de Mahoma. De hecho, las revelaciones mahometanas se fundan sobre la exaltación de un estilo de vida ligado a las prácticas de guerra. El Corán, palabra de Dios, enuncia como principios fundamentales la fidelidad y el combate; además, el botín de guerra representa su más preciado alimento.

A su muerte (632), Mahoma ya era el poseedor de Arabia occidental. Los califas que lo sucedieron llevaron las armas todavía más lejos, pues cruzaron el reino sasánida y apuntaron hacia Bizancio desde las provincias de Siria y Egipto. Mermada la fuerza árabe sobre Alí, éstos recobran posiciones y reconquistan a los omeyas y el 711 bebero Tariq ibn Ziyad entra a España.

Esta apresura expansión viene frenando la eficaz resistencia de los ejércitos y de la población adversaria —el avance contra los bárbaros bloqueo de la zona septentrional de Siria hasta los territorios bizantinos.— De esta manera fueron ampliando sus confines y fortaleciendo sus tropas de combate con población que no necesariamente partidaria de su religión; sin embargo, ellos fueron la fuerza militar para conseguir el control y dominio de amplias zona en la región y bajo método guerra “santa” pudieron transmitir su religión a otros pueblos y localidades que conquistaban .

Esto hizo que en los primeros tiempos se conformara una sociedad cerrada de combatientes con el mismo status, porque por igual los kharigitis y todos los demás tendrían que respetar lo postulado en el Corán. Por supuesto, esta particularidad vino a contraponer una jerarquía espiritual entre los descendientes directos de Mahoma y los recientemente convertidos.

En los primeros siglos, la expansión del Islam se desarrolló bajo las directrices de dos tendencias fundamentales: en principio lograban la pronta estabilización de la zona dominada, aunque posteriormente esta situación los condujo a enfrentar fuertes problemas de poder entre los distintos califatos. A fines del siglo VII entraron al ejército musulmán algunos conversos, otros se pusieron al servicio de los conquistadores y algunos más se integraron como funcionarios.

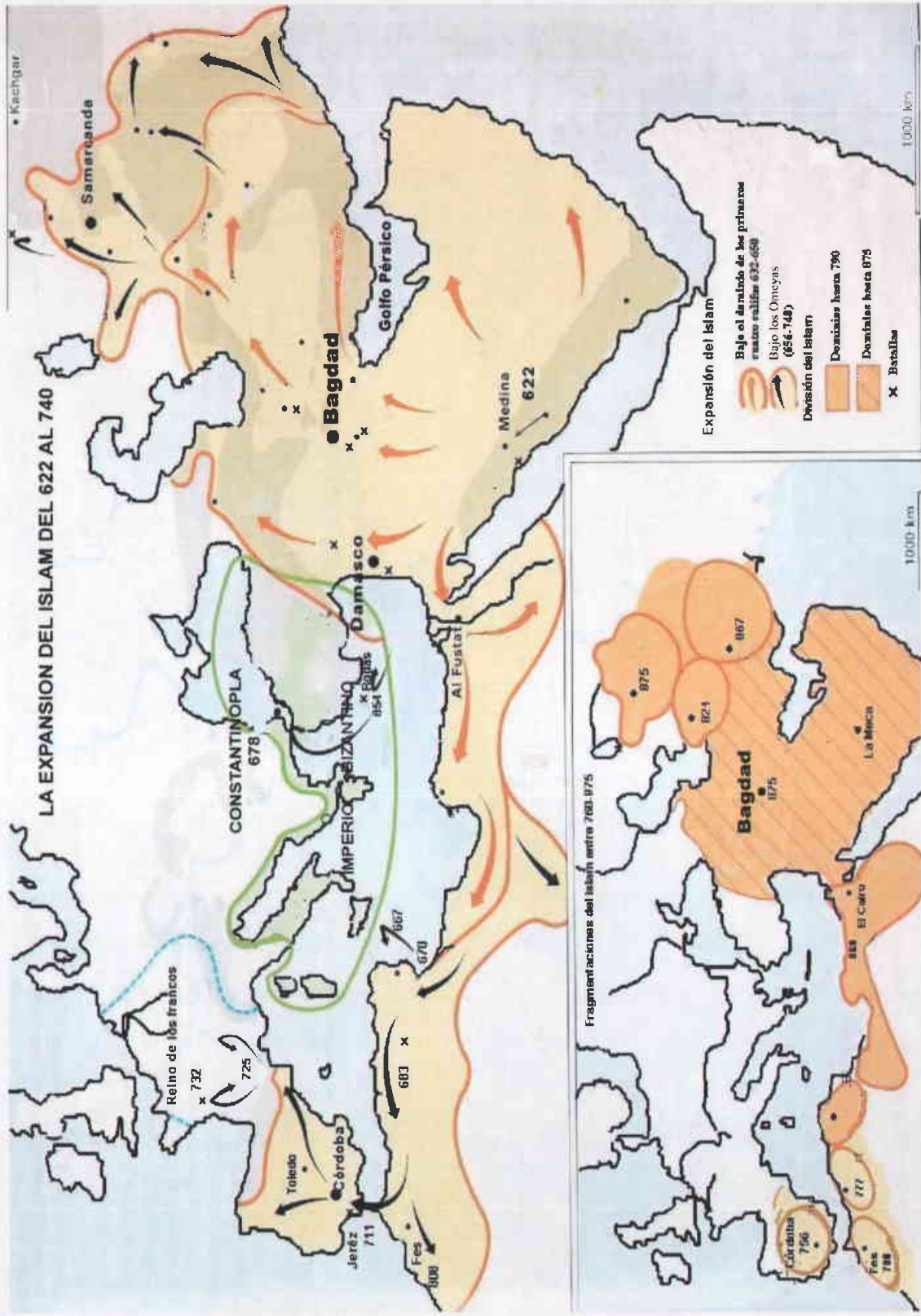
En los siglos sucesivos las conversiones ya fueron masivas y más se interesaban por las campañas militares. Éstas fueron vistas no tanto como una ocupación sino más bien como un reajuste administrativo que trajeron consigo las culturas locales para favorecer el crecimiento demográfico tanto de la población rural como de la población árabe.

Con los Omeyas (661-750) se llegó a construir un verdadero imperio. Como primera consecuencia del hecho anterior, fue elegida como capital del imperio la antigua ciudad de Damasco, que por cierto se encontraba muy alejado del santuario de La Meca. Además, en otro sentido se arabiza la escritura, se acuña una moneda y se acentúa una subdivisión militar en el territorio y en las distintas regiones militares. Las guarniciones se urbanizaron y crecieron considerablemente las ciudades de Kufa, Basora, Fustaf y Al Qayrawan.

Las dos vías de comunicación que unían a los mercados aumentan en forma importante sus recursos por concepto de tributos, los circuitos se alargan, aumentan los disturbios en Melgrado, fue considerada esta época como el siglo en el que se produjo una baja en precio de el oro, al mismo tiempo que se marcaba r un gigantesco flujo de mercaderes en todas las direcciones que iban de mezquita en mezquita y de palacio en palacio, medio que permitió la pronta traducción de los autores griegos y el pronto enriquecimiento de la cultura islámica.

La autoridad del Califa, en la cual se conjugaban la esencia divina y la humana, era responsable de la unidad al interior de la comunidad y garante de la aplicación del orden instituido. Sin embargo, las características que determinaron el poder del Islam en las provincias son de las mismas personas que los pretenden aniquilar. En el siglo IX los gobiernos produjeron marcadas divergencias al interior de las autonomías y se fundan en torno a la periferia dinastías locales.

A partir del siglo X, los Abbasidis aumentaron la concurrencia en otros califatos tales como en el Magreb oriental (909) y el de Córdoba (929).



Esquema 3. "La expansión del Islam del 622 al 740." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 75. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

Entre la Europa occidental en plena regresión de la civilización y un mundo asiático mal repuesto todavía de los golpes que le habían asestado los nómadas, el nacimiento del Islam tiene la apariencia de un prodigio.¹³⁹

Un pueblo, hasta entonces desconocido, se había unificado con el impulso de una nueva religión. En pocos años conquistó todo el Imperio sasánida y salvo el oeste del Asia Menor, todas las provincias asiáticas africanas del Imperio bizantino, en espera de añadirles la mayor parte de la península ibérica, Sicilia y, temporalmente otras tierras europeas.

En este sentido, el esquema geo-histórico muestra la perspectiva gráfica y la velocidad con la que el Islam arribó hasta los reinos francos en el año 722 y trastocó las importantes fronteras del épico Imperio bizantino. También es de llamar la atención el contraste territorial entre el avance del Islam y la reducción sistemática del Imperio bizantino, que podemos establecer con esta imagen.

Con ello, deseamos transmitir a los alumnos el sentido dinámico, la mudanza histórica y la simultaneidad de los cambios en esta región continental y marítima y costera del Mediterráneo.

¹³⁹ Cfr. Edouard Perroy, *et al. La edad Media. La expansión del oriente y el nacimiento de la civilización occidental*. Barcelona, Ediciones Destino, 1961 (Historia General de las Civilizaciones, v. 3), p.98

IV. El Imperio bizantino del siglo XI al siglo XV. Etapas de la decadencia.

Bizancio alcanzó su máximo esplendor entre los siglos que van del IX al XI, dado que en este periodo se consolidaron importantes posesiones territoriales y, además, se gozó de una importante prosperidad económica, esto gracias a la recaudación que se hizo del oro que circulaba en el Mediterráneo; además, la conquista de los árabes permitió que el Imperio Bizantino fuese el principal beneficiario de los enfrentamientos provocados entre Oriente y Occidente.

Con esta riqueza el Imperio adquirió una importante notoriedad en el mundo y arquetipo de leyenda en el Occidente, despertando con ello la ambición y la codicia de los normandos, quienes a fines del siglo IX se asentaron en la Italia meridional y desde ahí construyeron un acceso directo para comerciar con el Levante (zona comercial que agrupa la parte de Italia en el Mediterráneo).

La riqueza económica que prevalecía en Oriente fue la punta de lanza que motivó el origen de las Cruzadas. Además, otra causa que provocó la ruina del imperio fue su incapacidad para defenderse de la invasión turca, pero ante todo es menester reconocer un sinnúmero de problemáticas internas que contribuyeron a la decadencia de Bizantino.

A finales de la dinastía de los macedonios (1057) se abrió un periodo de crisis de poder que sólo se verá resuelta hasta el ascenso al trono de los *casate* militares, originarios de las provincias y cuya riqueza se basaba en la gran propiedad inmobiliaria.

Entre los siglos XI y XIII los emperadores buscaban apoyar a los propietarios otorgándoles más territorios y concediéndoles privilegios fiscales. El régimen de la pequeña propiedad, en la cual se sustentó el sistema fiscal, tendió a desaparecer en vastos sectores del territorio, decayendo con ello el sistema central de la administración.

Antes de que los romanos dividieran el Imperio ya se habían construido una serie de gobiernos independientes. Además, el monopolio estatal sobre la venta y transformación de los productos de lujo —seda, marfiles, terciopelos, tapetes, las espacias, etc.— obstaculizaron la formación de un Estado social de mercaderes que pudieran competir con la repúblicas marinas italianas: Venecia y Génova, entre otras.

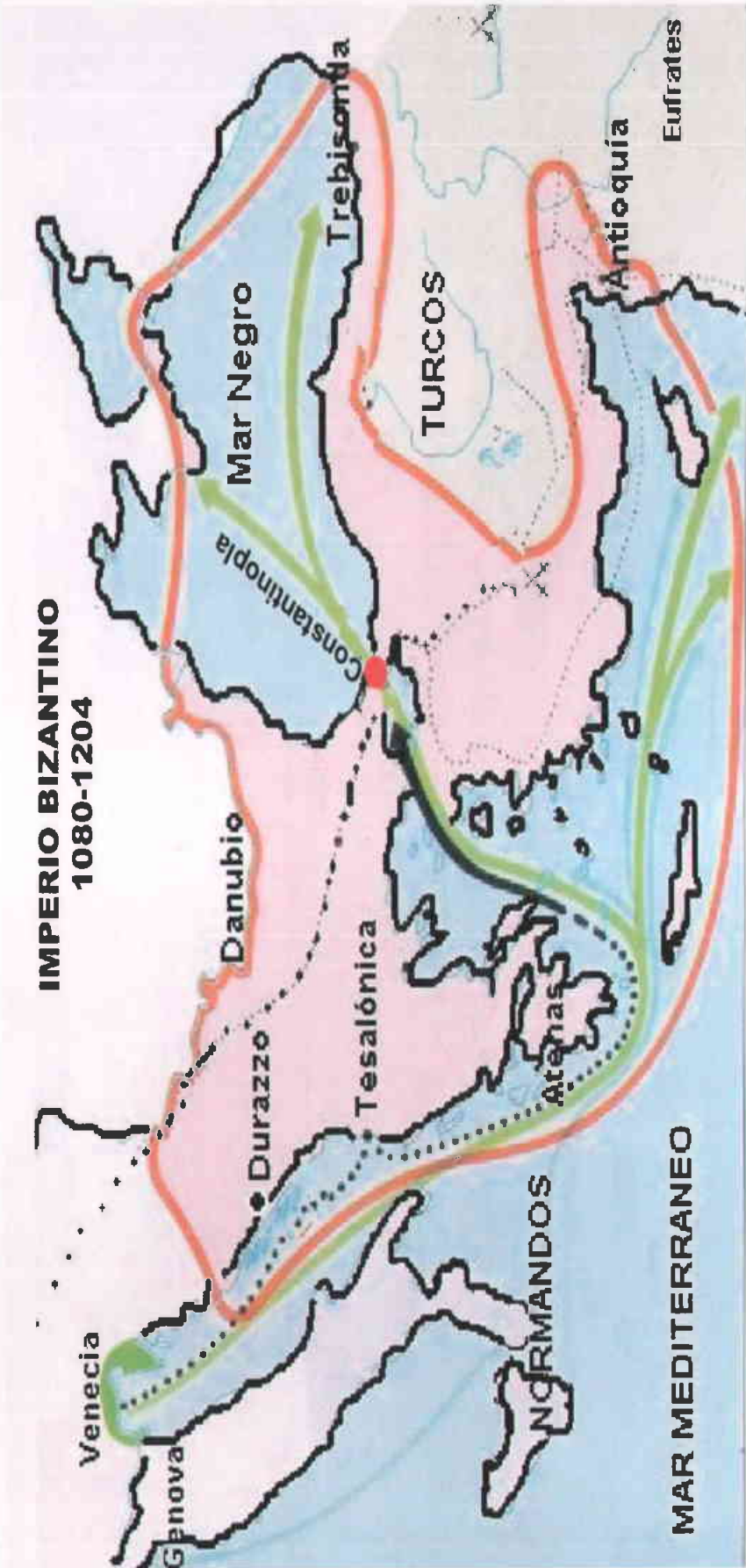
Los bizantinos, otorgaron importantes concesiones aduaneras a Venecia, Pisa y Génova, tal beneficio fue hecho con la intención de que estas repúblicas latinas prestaran

apoyo militar para combatir las invasiones de los turcos y de los normandos; sin embargo, el apoyo en este sentido fue nulo, pero en contrapartida se fortaleció el monopolio comercial de Venecia sobre el Mediterráneo oriental después de la cuarta cruzada, y, por su parte, Bizancio perdió una gran cantidad de ingresos por este concepto.

En este proceso de decadencia, es menester reconocer el importante saqueo que sufrió Constantinopla y los resultados provocados por la guerra de cruzadas en 1204, esta circunstancia privó al Imperio de sus últimas riquezas y con ello se provocó su división, asimismo en Constantinopla finalmente se coronó a un emperador de origen latino, mientras tanto los francos dividían las regiones occidentales del Imperio y ellas fundaban principados de tipo feudal.

En la segunda mitad del siglo XIII, los emperadores griegos intentaron la reconquista de la capital (1261-1453), no pudiendo impedir la división del Imperio en provincias ni resolver la división económica. Con ello se agudizó la amenaza de la invasión de los eslavos, pero sobre todo la de los turcos, pese a la ayuda que pidieron a Occidente, la cual no fue negada y en contraparte, los bizantinos padecieron hostilidades y alejamiento del mundo latino.

Paradójicamente, a la caída política de Bizancio se dio un resurgimiento notable de la cultura. En las provincias surgieron importantes centros artísticos, tales como el de Mitra en el Peloponeso o el que surgió sobre el monte Athos. En este periodo, la pintura bizantina ejerció una gran influencia sobre los países eslavos de culto ortodoxo. También el pensamiento religioso y filosófico conoció un brillante renacimiento, esto debido a los humanistas bizantinos refugiados en Occidente después de la conquista turca, con ello los europeos retomaron el conocimiento de los grandes autores de la antigüedad clásica.

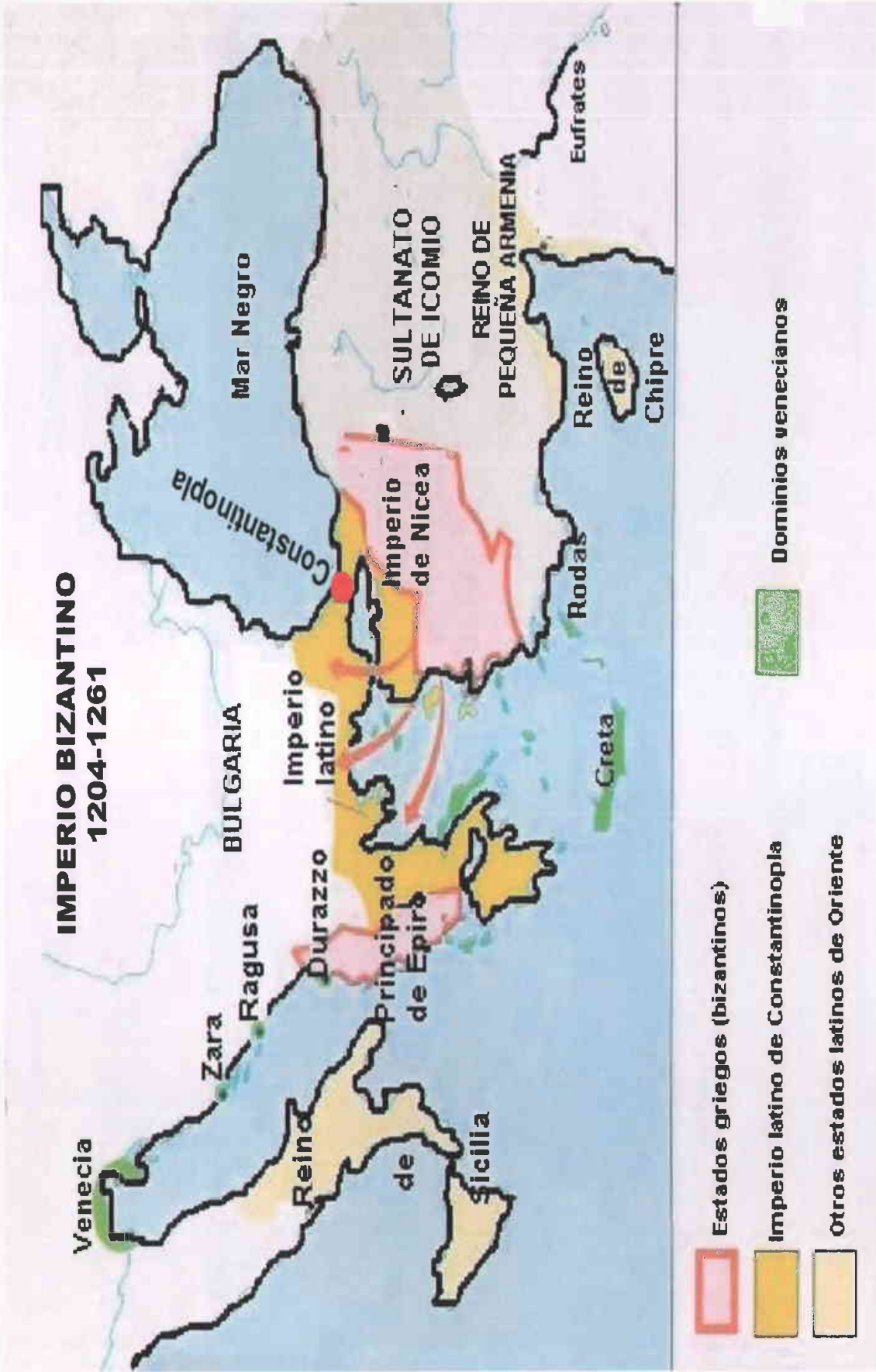


Última etapa del imperio bizantino, aproximadamente hacia 1180

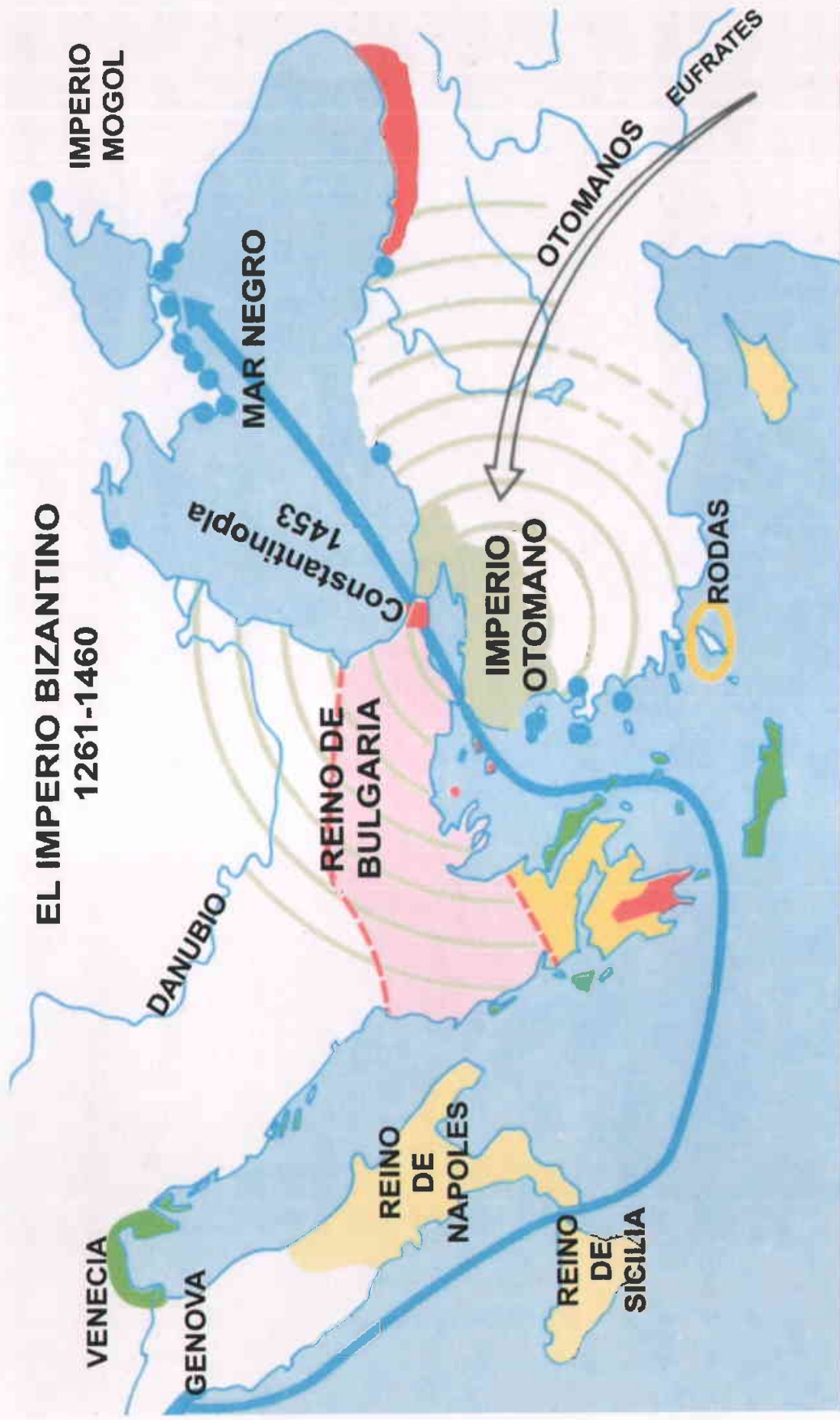
Principales Rutas Comerciales Venecianos

Principales Rutas Comerciales Genoveses

Esquema 4. "El imperio Bizantino 1080-204." en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 109. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán



Esquema 5. "El imperio Bizantino 1204-1261 ." en *Un nuevo atlante storico* 2000. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. p. 109. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán



Esquema 6. "El imperio Bizantino 1261-1460 ." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 109. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

Diversas crisis progresivas, y de todo tipo, experimentó el Imperio Bizantino desde el siglo XI hasta provocar la caída definitiva de su capital –la ciudad de Constantinopla– en año de 1453.

Estos señalamientos geo-históricos están representados por tres imágenes:

La primera marca los límites fronterizos del Imperio bizantino entre el año 1080 y hasta el año 1204. Estas dos fechas son importantes de considerar. En principio, el año 1080 marca una distancia intermedia entre 1054, fecha en la que se produce la separación definitiva entre la Iglesia Oriental ortodoxa y la Occidental católica.

Cuatro décadas después –al Cisma religioso– el Papa Urbano II celebró el Concilio de Clermont en el año 1095, momento en el que el papado romano inicia las guerras cruzadas. La primera travesía fue por tierra, desde el occidente europeo hasta Jerusalén; posteriormente, se suscitaron otras batallas, quizá con el mismo fin “la defensa de Tierra Santa.” Sin embargo, el Papa Inocencio III, da inicio a la cuarta cruzada; con el ánimo de vencer a los musulmanes, ésta, es desviada hacia Constantinopla por los venecianos. Mediante esta estrategia militar, los venecianos logran -entre 1204-1205- dislocar las estructuras bizantinas y establecer tres principados independientes; así como, la creación de un Imperio Latino. Por ello, hacia el 1204, podemos observar que en el esquema geo-histórico se marca la ruta de la cuarta cruzada traza y consolida el poder comercial, en el Mediterráneo, de los genoveses y venecianos en el Mediterráneo.

En el segundo esquema histórico-geográfico: 1204-126, visualizamos, una importante disminución de los territorios bizantinos y un notable crecimiento de la influencia latina dentro de los límites del decadente Imperio. Entre el mar Negro y el mar de Mármara sólo la ciudad de Constantinopla conserva la influencia griega y el poder del Imperio de Oriente. Los venecianos, han logrado el control de varias islas importantes dentro del mar Mediterráneo.

En el tercer esquema geo-histórico: 1261-1460, es menester reconocer, que para el año 1340, el magno Imperio bizantino está francamente reducido a la ciudad de Constantinopla, algunos territorios en los Balcanes, pero no del todo pues éstos, se

encuentran compartidos con otros intereses económicos y marítimos y en Grecia sólo se puede ubicar una pequeña porción territorial.

Además, el avance otomano es ya significativo desde el año de 1360; expandiéndose, paulatinamente por las regiones de Danubio y gran parte del Asia Menor. Por su parte, los genoveses junto con los venecianos han logrado cruzar el Mar Negro y establecer importantes escalas comerciales en gran parte de Crimea y en las costas de los dominios del Imperio otomano. Finalmente, Constantinopla, como última fortificación del Imperio bizantino, sucumbe a los saqueos y a los distintos ataques bélicos y comerciales en el año de 1453.

Reanudando, al planteamiento original de este apartado -la herencia grecolatina y la modernidad capitalista orientaciones globales del curso -y no precisamente una unidad de trabajo- podemos reiterar la pertinencia histórica de este planteamiento global de la historia; percibido, desde las complejidades culturales del mundo y la vida que surgen en la región Mediterránea.

2. De la conformación del sistema feudal a la organización y estructuración del sistema capitalista. Manifestaciones económicas, políticas, sociales y culturales.

Durante algún tiempo los historiadores presentaron el año mil como una fase de terror, de tinieblas y de grandes turbaciones que vivían los cristianos de Occidente; aparentemente, esta circunstancia de pánico colectivo era provocada por las infinitas profecías hechas al Apocalipsis; época denominada como el fin de los tiempos.

Durante una larga etapa de la historia, se creyó que los hombres vivían replegados por el miedo y apabullados por un pavor infinito que les provocaba la espera de descubrir las señales luminosas y representativas que marcarían el fin del mundo y del Juicio Final.

Prácticamente, todo se inclinaba a suponer que en los amplios sectores de la sociedad, las personas, víctimas de los temores abandonaban sus trabajos y sus techos para refugiarse en los centros de oración y consagrarse por completo a cumplir interminables plegarias, sólo en la espera del fin del mundo.

Esta condición socio-cultural, se hizo más angustiosa al terminar el primer milenio de la era cristiana; pero no es menos cierto que estas creencias fueron combatidas por los dirigentes más ilustres de la Iglesia y que la mayor parte de los hombres de la época, superaron los miedos y perturbaciones que les provocaba la idea del Juicio Final y, sin más, siguieron marchando hacia adelante.

En cuanto a los acontecimientos mismos, "...no sólo parece imposible describir a partir de los textos de la época esos miedos y pánicos, ni tan sólo desórdenes y disturbios, sino que algunos historiadores serios [sic] destacan que, por el contrario, deberíamos reconocer en los tiempos que precedieron o sucedieron inmediatamente al año mil se produjeron serios esfuerzos de ordenamiento social: la paz de Dios, la reforma [gregoriana] de la Iglesia y la organización de las comunidades campesinas."¹⁴⁰

A partir de otra perspectiva histórica, el año mil aparece no como un crepúsculo de postración y decadencia, sino como una brillante aurora. Los especialistas, reconocen en ese periodo los orígenes y la conformación de las estructuras consonantes y armónicas que irán definiendo paulatinamente a la entidad histórica y geográfica que hoy es Europa. Esta

¹⁴⁰ Jacques Heers. *La invención de la Edad Media*. Op.cit. p. 244

desarrollo de importantes regiones para los cultivos -de todo tipo- en las zonas del norte de Europa; sin embargo, estas circunstancias -climáticas y forestales- no fueron muy favorables para las franjas costeras del mar Mediterráneo.

Asociado a estos beneficios climáticos, debemos destacar los adelantos técnicos aplicados a las actividades agrícolas. Entre otras novedades destacan por su importancia la utilización de un yugo mejor ajustado a los cuernos del buey, método con el cual se hará más potente y efectiva la fuerza del animal; asimismo, las herramientas agrícolas de madera son sustituidas por las de hierro; al mismo tiempo, se inicia el empleo de rastrillos en las labores del campo; pero sobre todo, se mejora la fuerza de resistencia de los atelajes, correas sujetadoras con las que es posible arar la tierra con instrumentos de labranza de mayor potencia como los arados de hierro grandes y pesados o los artefactos de rueda y vertedera. Con ello, se ha dejado atrás el viejo arado de palo

También se produce una mejora importante en la utilización de la fuerza motriz del agua. Entre otras novedades, se establecen nuevos métodos para regular los cursos de agua derivados de las acequias y ríos; con ello, el hombre de la época puede disponer de áreas de riego más amplias y construir importantes saltos de agua que le ayudarán a producir la fuerza necesaria para accionar los molinos de grano y de aceite.¹⁴³

Bajo este contexto de transformaciones técnicas, agrícolas y sociales podríamos decir, que en cuanto a los ritmos cronológicos de evolución de los procesos de la época, en ella, se pueden distinguir cuatro fases: "La primera, entre los años 980 y 1040, fue una verdadera revolución social, algunos autores la han denominado como 'la mutación feudal'. La segunda, entre 1060 y 1160, se caracterizó por cierta disminución del ritmo de crecimiento, acompañada por la puesta en pie de nuevas estructuras, mercantiles, artesanales e intelectuales. La tercera, entre 1170 y 1230, se benefició de una intensificación del crecimiento y de su mejor aprovechamiento en virtud de los progresos de la división del trabajo y de la generalización de las mejores técnicas. Por fin la cuarta, entre 1230 y 1280, fue la etapa de crecimiento auto-sostenido y, sobre todo, de su difusión espacial en el conjunto de Europa."¹⁴⁴

¹⁴³ Cfr. Edouard Perroy. *La Edad Media. Expansión del oriente...Op. cit.* p. 274-276

¹⁴⁴ *Ibidem.* p. 250-251

A fines del siglo XIII, la sociedad europea consideraba que había creado un verdadero sistema de orden, estabilidad y crecimiento; esto es, un cosmos coherente y acorde a sus necesidades. Los especialistas apuntan, que en algunos momentos, aquellos hombres creyeron que habían alcanzado, casi por completo, la eficacia social, el crecimiento permanente de una economía en ascenso, la estabilidad política y la expresión de importantes avances culturales y artísticos.

Cabe señalar que gran parte de la prosperidad Europea de esta época, mucho se sustentó en el efímero equilibrio del mundo cristiano. La fragilidad de este elemento provocó que la Europa Occidental entrara en una larga era de desórdenes que, de 1320 aproximadamente hasta alrededor de 1450, la condujeron a una profunda transformación de los Estados, las estructuras sociales, económicas y de las mentalidades. Las convulsiones de la Guerra de los Cien años, las catástrofes demográficas provocadas por las pandemias —en específico la peste negra—, el repliegue de la cristiandad ante la invasión otomana y los desgarramientos de la Iglesia romana no son más que los aspectos negativos de una realidad históricamente definida e históricamente cambiante.

En este contexto referencial de la región continental, tratamos de ubicar históricamente la propuesta global de textos y esquemas geo-históricos que proponemos para auxiliar las labores de la enseñanza y aprendizaje de la historia universal.

Consideramos, que estos materiales pedagógicos serán de gran ayuda para el ejercicio de labor docente del historiador-enseñante; asimismo, los estudiantes que cursan la asignatura podrán disponer, en forma oportuna, de un refuerzo estructural para desarrollar, de la mejor manera, un pensamiento histórico, reflexivo, razonado que con relativa facilidad puedan ubicarse y orientarse en el amplio devenir histórico y en las distintas regiones geo-históricas, políticas, económicas, sociales y culturas que conforman el planeta.

Como lo mencionamos anteriormente, en este segundo aparato del trabajo conformada por textos y esquemas geo-históricos seguiremos, primordialmente, un orden de tipo temporal —del siglo XII a los últimos tiempos del siglo XIX—; aun cuando no sea eminentemente cronológico. Este propósito, tiene la finalidad de poder auxiliar en forma sistemáticamente, al docente y a los alumnos que cursan la asignatura, a estructurar los procesos históricos, conceptuales, culturales, ideológicos, religiosos, filosóficos, socio-

económico y políticos que conforman y definen el origen, el desarrollo, la organización, la expansión y las crisis —de todo tipo— del sistema capitalista en el ámbito mundial.¹⁴⁵

Mediante estas referencias históricas y con la intención de poder conformar un contexto global, adecuado y correspondiente al vasto y complejo periodo que estudiamos en el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I —del siglo XII al último tercio del siglo XIX, — nos hemos dado a tarea de seleccionar ciertas referencias, que en opinión nuestra y desde nuestra perspectiva histórica, conceptual y educativa, resultan significativas y adecuadas para ejemplificar y explicar las diversas épocas por las que transitará el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal en este semestre; pero en especial, en esta etapa formativa del joven estudiante que cursa los estudios de este bachillerato universitario.

También consideramos oportuna la utilización, en la enseñanza y aprendizaje de la historia, de estos esquemas geo-históricos porque podemos acentuar la idea de que la geografía histórica —o la relación tiempo-espacio— no tiene por qué limitarse al estudio estático de un paisaje en un periodo del pasado o la simple ubicación de algún acontecimiento relevante en la historia. Contrario a ello, estos recursos geo-históricos pueden llegar a configurar nociones más profundas como la génesis de un paisaje, la dinámica de las estructuras espaciales, la identificación de ciertos procesos de formación social, la formación de fronteras económicas, políticas o culturales etc., así como un sinnúmero de aspectos unidos al existir social de los hombres.¹⁴⁶

De misma manera que explicamos y agrupamos los esquemas geo-históricos y textos explicativos en relación con las caracterizaciones histórica de la región mediterránea.

En esta segunda sección de mapas y textos explicativos de los diversos temas que conforman la llamada la historia universal, éstos sólo representan el origen de una reflexión y los principios esenciales para iniciar o motivar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia; en opinión nuestra, será responsabilidad del historiador-enseñante la debida ampliación temática y el manejo efectivo de la perspectiva explicativa de los textos y esquemas geo-históricos que conforman a esta propuesta de trabajo histórica-educativa.

¹⁴⁵ *Vid supra* p. 71

¹⁴⁶ *Cfr.* Claude Cortez. *Geografía histórica*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1991, p. 17

Sin embargo, consideramos que con una ampliación o puntualización de la información temática e histórica de los distintos procesos que conforman el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, profesores y estudiantes podrán dimensionar el valor indicativo y referencial de esta selección de textos y esquemas geo-históricos.

Considerando que eficacia de esta propuesta histórico-educativa, juzgamos pertinente que será el historiador-enseñante, quién con su experiencia y conocimientos, tenga la capacidad de establecer las posibilidades de conjugar la información y las referencias históricas para construir y definir la idea y el sentido multicausal de los diversos procesos que conforman el periodo espacial y temporal del curso.

Asimismo, mediante la efectiva utilización de estos materiales, también podrá relacionar las diversas circunstancias históricas y conceptuales –económicas, políticas, sociales y culturales- que han definido la vida del hombre en sociedad; además, con cierto esfuerzo y capacidad de síntesis, podrá conformar una representación global del periodo; igualmente, acentuar el sentido de la simultaneidad secuencial de los tiempos y las épocas en la historia que estamos estudiando; así como, percibir el sentido dinámico del cambio –en casi todos los ámbitos del devenir histórico- o las condiciones circunstanciales e históricas que definen la permanencia o el desuso de ciertas costumbres, hábitos, comportamientos, festividades, rituales, gustos culinarios, valores –éticos, artísticos o religiosos- costumbres, etc. Es decir, hacer que el alumno reconozca e identifique el significado estructural y orgánico de la vida del hombre en sociedad.

Esta selección y organización –para la presentación de este trabajo de los materiales mapas y textos históricos- no es arbitraria. El criterio central responde a una noción teórica, metodológica y conceptual del sentido, el significado y la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades y a una perspectiva entendida y sustentada en un planteamiento histórico, temático y conceptual que formulamos anteriormente en forma extensa, cuando definimos el sentido y conceptualización de cada una de las unidades, que en opinión nuestra podrían conformar el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I.¹⁴⁷

¹⁴⁷ *Vid. supra.* 82-96

Selección de textos y esquemas geo-históricos para el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

V. El arte y la arquitectura medieval.¹⁴⁸

En los primeros siglos del medioevo, Europa vivió múltiples invasiones de los distintos pueblos vecinos. Esta particularidad provocó un aislamiento prolongado de las diversas entidades de la región. En las ciudades se desarrolló la economía de consumo y los comerciantes casi desaparecieron. En el terreno de las artes, se inició la producción de objetos de metal con modelos característicos propios de las poblaciones bárbaras que habitaban el norte de Europa (de este género existen importantes piezas laminadas en cobre), así como la influencia de los grandes arquitectos y decoradores árabes.

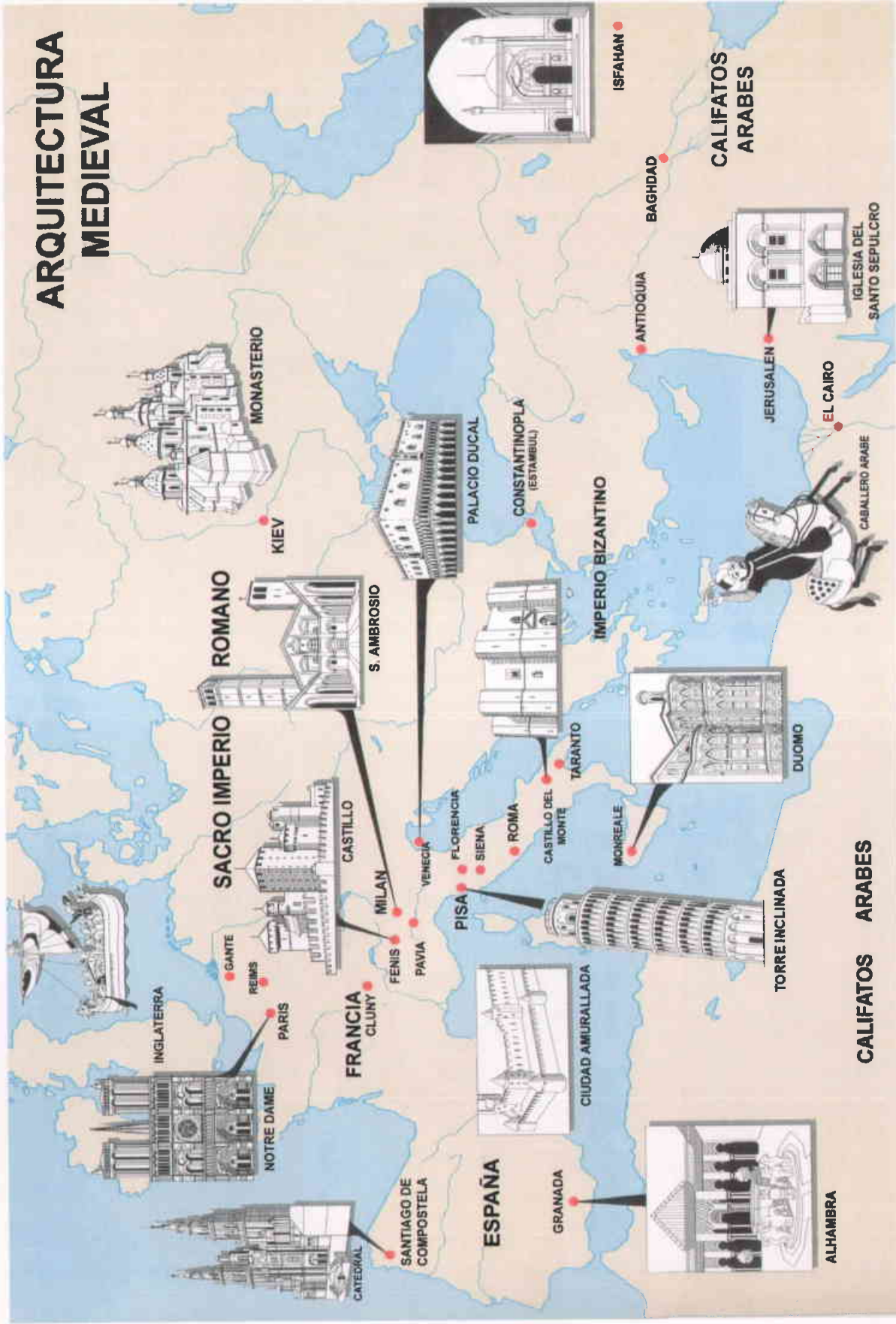
En la época medieval también destacó la arquitectura de castillo, estructuras de guerra que caracterizan, hasta hoy día, a diversas ciudades de Europa.

A fines del primer milenio, el Occidente cristiano marcó una nueva fisonomía que tuvo como intención marcar una fuerte tendencia religiosa. Por su parte, la propagación de la vida monástica y construcción de monasterios favoreció el desarrollo de las ciudades, elementos que permitieron el nacimiento de una nueva civilización y nuevos rasgos arquitectónicos; fue así como en las abadías y las catedrales urbanas los arquitectos, los escultores, los pintores y los decoradores utilizaron nuevas formas y nuevos recursos de expresión.

El sobrio estilo románico (como ejemplo de ello podemos citar a la basílica de San Ambrosio en Milán, construcción del siglo XI) contrasta frente al rigor y elegancia del gótico.

¹⁴⁸ Maria Carla Prette *et al* *Leggere l'arte: storia, linguaggi, epoche, stili*. Firenze, Giunti Grupo Editoriale, 1999, p. 273. (El texto temático y el esquema geo-histórico corresponden a la fuente citada.)

ARQUITECTURA MEDIEVAL



Esquema 7. Arquitectura medieval.” en Maria Carla Prette. Leggere l'arte: storia linguaggi epoche stili. Firenze, Giunti, 1999, p. 273. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

Europa como entidad histórica y geográfica se conforma a lo largo de diez siglos. Durante ese periodo se ampliaron sus fronteras, su sistema económico mantuvo un ascenso permanente, se fortalecieron sus estructuras políticas y sociales y finalmente terminó por conformarse como ente histórico y geográfico; es hasta después de este largo proceso de configuración, cuando apareció la llamada imagen del un arte europeo.

Por ello, en este momento, hemos integrado como punto referencial de los temas que estamos estudiando este esquema geo-histórico, artístico y arquitectónico como una representación significativa de la época.

Como ya lo hemos mencionado, Los castillos, las fortalezas y las catedrales que hoy reconocemos como arte medieval no fueron vistos por sus contemporáneos con los mismos ojos. Para nosotros son obras de arte y no esperamos de ellas, como tampoco de las actuales, más que un placer estético. Sin embargo, para los hombres del medioevo, esos monumentos, esos objetos, esas imágenes eran ante todo funcionales. Servían para algo; en principio eran una alabanza a Dios y una acción de gracias y un medio para obtener indulgencias o favores especiales divinos. También se ofrecían a los santos protectores o a los difuntos. Asimismo, la mayoría de esos monumentos, objetos o imágenes eran un vehículo mediador que favorecía la comunicación con el más allá. Además, muchos de estos monumentos y edificaciones eran una afirmación del poder y la autoridad del gobernante como representante de Dios en la tierra.¹⁴⁹

En los primeros siglos del medioevo, Europa vivió múltiples invasiones de los distintos pueblos vecinos. Esta particularidad provocó un aislamiento prolongado de las diversas entidades de la región. En las ciudades se desarrolló la economía de consumo y los comerciantes casi desaparecieron. En el terreno de las artes, se inició la producción de objetos de metal con modelos característicos propios de las poblaciones bárbaras que habitaban el norte de Europa (de este género existen importantes piezas laminadas en cobre), así como la influencia de los grandes arquitectos y decoradores árabes.

¹⁴⁹ Cfr. Georges Duby. *Arte y sociedad en la Edad Media*. Madrid, Taurus, 1998, p. 9-12

En la época medieval también destacó la arquitectura de castillo, estructuras de guerra que caracterizan, hasta hoy día, a diversas ciudades de Europa.

Consideramos el esquema geo-histórico y arquitectónico, como un referente de la época, porque podemos recurrir a él como una imagen representativa de una Europa religiosa y mística, ya sea cristiana o musulmana; pero lo que es una realidad histórica es que los espacios geo-históricos que están representados, mayoritariamente, son santuarios –Santiago de Compostela o la Iglesia del Santo Sepulcro–, catedrales –Notre Dame–, basílicas –de San Ambrosio–, castillo-fortaleza para la defensa bélica, palacios como el de Granada, ciudades amuralladas, el campanario inclinado –la intención no era construirlo de esta manera, más bien, fueron las condiciones del terreno las que definieron esta particularidad del monumento– de la catedral de Pisa y uno de los grandes palacios árabes en España, la Alhambra de Granada.

Sabemos que la simple referencia esquemática no es un indicativo históricamente vital o explicación llana de una compleja realidad. Aquí, será el profesor quién ilustre y motive el sentido religioso-cultural de la época, los alcances del mundo cristiano en Europa. Los símbolos de poder militar de algunos gobernantes, circunstancia que la expresaron con la edificación de grandes murallas, fortalezas o castillos. También se debe destacar la edificación monasterio, quizá el más remoto sea el construido en la ciudad de Kiev.

VI. Resurgimiento de las ciudades en occidente

Del siglo X al siglo XIII, la Europa occidental vivió importantes cambios materiales y sociales: seguramente los más importantes que precedieron a la revolución industrial. Las primeras transformaciones vienen a registrar un importante progreso en la agricultura.

Nuevos cambios sociales se impusieron a la clases campesina, productora única y responsable de aumentar la producción agrícola. Esto fue posible también gracias a otros factores: tales como el inicio de una nueva fase climática en Europa que consistió en un periodo demasiado seco y extremadamente frío; este contraste climático favoreció particularmente la producción de cereales; otro factor sería el fin de las invasiones escandinavas y húngaras; además, desde el movimiento de la Paz de Dios se pudo asegurar una mayor protección hacia los trabajadores.

También es importante destacar la difusión de utensilios agrícolas más eficaces (el arado, el vertedero, la trailla, los molinos de agua y de viento) y prácticas agrícolas más productivas: en el siglo XIII en los terrenos más fértiles se aplica la rotación trienal; así, pues, la producción agrícola europea casi se quintuplica.

En tres siglos la población europea casi se duplica alcanzando quizá la cifra de 60 millones de habitantes. Este crecimiento se registra, prioritariamente, en las nuevas villas o bien en las ciudades en las cuales el desarrollo y el crecimiento poblacional estaban detenidos desde los últimos siglos de la antigüedad, pero en las ciudades el crecimiento repunta en este periodo.

La ciudad produce nuevas formas de organización: las profesiones y oficios se organizan en corporaciones; la organización política queda integrada en las comunas y la religiosa en fraternidades.

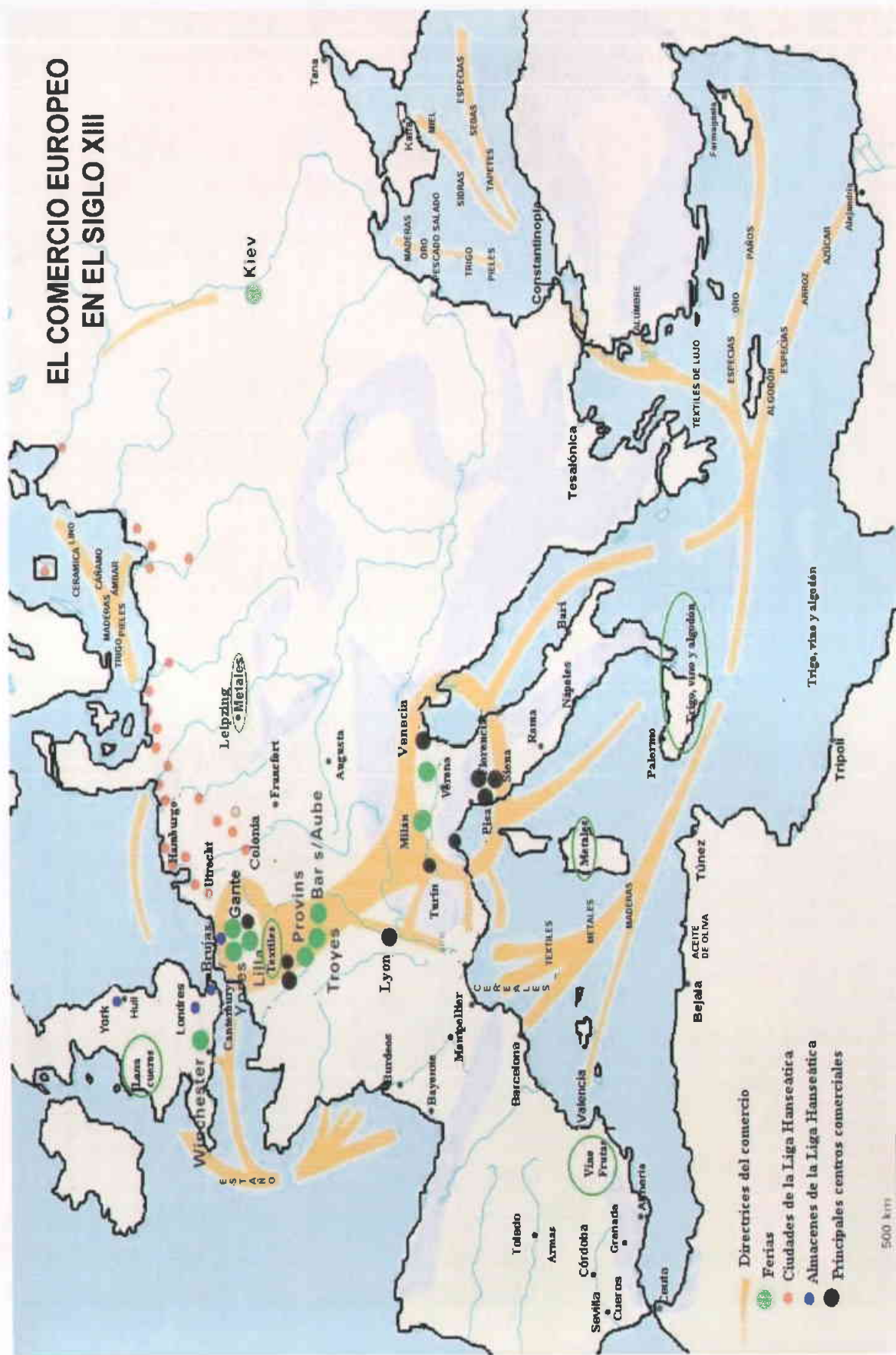
La economía de la ciudad controla más que la economía del campo, circunstancia específica ligada a cambios más amplios de mayor trascendencia.

El comercio aventajó en primer lugar por el incremento de la circulación monetaria, que estimula la acuñación de las monedas de plata, elemento necesario en las transacciones mercantiles de una entidad; a mediados del siglo XIII el uso de la plata es seguido por el oro.

Estas particularidades de la compleja y mercantil economía europea se pueden identificar en dos regiones del continente: por un lado se localizan los puertos italianos (Pisa, Génova y Venecia), mismos que comerciaban con el Levante por vía marítima, y en otro punto se encontraban las ciudades de la Europa septentrional, las cuales manufacturaban textiles, tales como Gante, Ypres y Brujas. Los comerciantes de estas dos zonas se reunían cada año en la feria de Champagne, pero en el siglo XIII los encuentros fériales se propagan hacia las ciudades de Troyes, Provins, Bar-sur-Aube, y Lagny.

En estos encuentros mercantiles los mercaderes comenzaron a utilizar nuevas técnicas comerciales y financieras: entre otras podemos citar a la letra de cambio, documento mercantil con el que se elude la participación de los eclesiásticos en la adquisición de préstamos y en el cobro de intereses. Finalmente, en el siglo XIII ya se empiezan a perfilar las características propias de una crisis general que afectará sensiblemente el crecimiento demográfico y el desarrollo económico de la Europa occidental.

EL COMERCIO EUROPEO EN EL SIGLO XIII



Esquema 8. "El comercio en siglo XIII." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 119. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y el señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

En esta breve reseña podemos descubrir la dinámica comercial de la época que se efectúa en gran parte de la Europa centro-occidental; la mayoría de las ferias y las más grandes se realizaban en el norte de Italia y en la zona geográfica que hoy conforman el área nacional denominada los Países Bajos.

El esquema también nos remite a reconocer la importancia que van adquiriendo las ciudades y las factorías que conformaran la organización productiva y comercial de la región báltica. Esta federación de mercaderes alemanes residentes en los Países Bajos, en Inglaterra y en la zona del mar Báltico, fue denominada Liga Hanseática, fuerza económica creada en 1158.

Durante varios siglos creó un monopolio comercial en la zona comprendida desde el mar Báltico, el mar del Norte, cruzando por el canal de Mancha y navegando por el océano Atlántico para llegar hasta la parte central de Inglaterra, así como lo muestra la parte superior del esquema geo-histórico.

En opinión de algunos, especialistas, esta zona norte del continente europeo era una de las más aventajas económicamente y con gran actividad comercial después de la virtual importancia que representó el mar Mediterráneo en la época.

Sin embargo, esta circunstancia mercantil y económica en el continente Europeo, no es fortuita; gran parte de este trascendental cambio económico es explicado, en parte, por la expansión y el establecimiento –por varios siglos– del Islam en el sur del Mediterráneo.

Este bloqueo estructural –que establecieron los árabes– para la región mediterránea, habrá de aislar a Europa, encerrándola en sí misma. Sin embargo, este encierro circunstancialmente histórico que por el momento pudo haber parecido desastroso por los efectos asfixiantes en la economía europea, también, ello habrá de permitir que Europa del noroeste se despertase a la Europa continental al intercambio comercial, a la producción de satisfactores y la búsqueda de los recursos necesarios para el pleno desarrollo de sus vidas.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Cfr. *vid. supra.* p. 125

Además, el esquema geo-histórico, representa en forma marcada las rutas comerciales —marítimas y terrestres—, la variedad de productos provenientes desde el mar Negro, el lejano Egipto y las rutas trazadas por el mar Báltico, mar del Norte, canal de la Mancha. Esto significa, que para el siglo XIII, la Europa centro-occidental y el este europeo se encuentran plenamente comunicados e intercambiando una vasta variedad de productos.

También, es de llamar la atención la existencia de importantes centros comerciales en la península itálica y en los territorios comprendidos entre Francia y los Países Bajos. Esta particularidad está bien definida por la ruta mercantil terrestre que cruza desde el norte de Italia hasta el canal de la Mancha.

VII. Crisis y cambios en Occidente

Aproximadamente hacia fines del siglo XIII la expansión económica y demográfica de Occidente mostraba ya claros síntomas de decadencia. Esto debido a una marcada crisis general que se inicia en este periodo y se prolonga hasta casi la primera mitad del siglo XV.

La situación de crisis general influyó profundamente en la vida de la población, aunque con el tiempo dentro de la misma crisis se logran estabilizar ciertos factores de orden económico y social.

Desde los primeros momentos, la crisis se manifiesta prioritariamente en el sector agrícola, es decir, se da una importante reducción de los precios agrícolas y de los salarios, los cuales paulatinamente tienden más bien al rezago, porque la mano de obra progresivamente escasea; la falta de trabajadores provocó un aumento importante en el precio de las manufacturas y, a su vez, esto generó graves desequilibrios sociales.

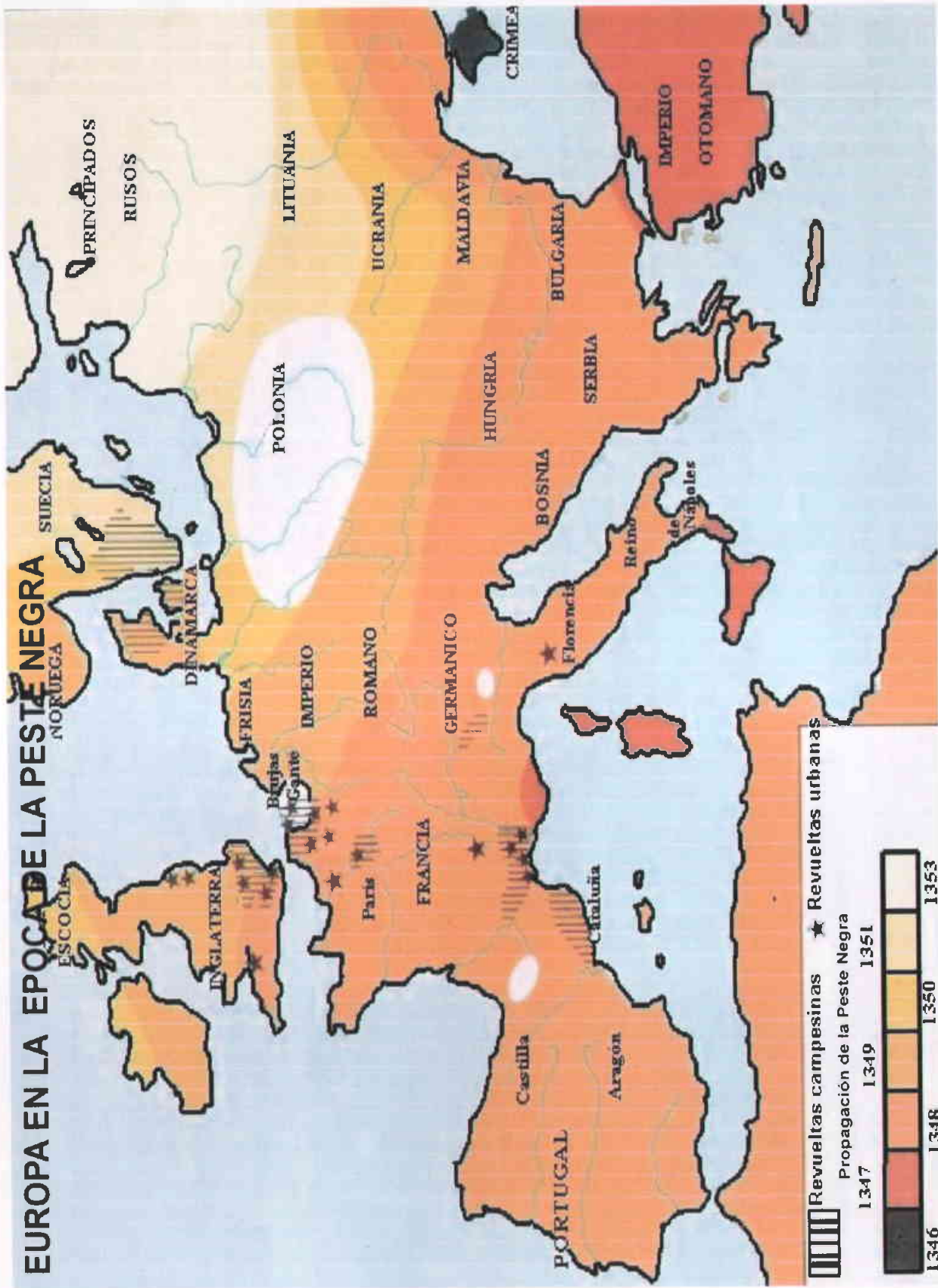
De hecho, durante la breve crisis en la producción de trigo —de 1315 a 1316— se propagó una gran miseria en la población, misma que condujo a significativas expresiones de violencia y constantes rebeliones tanto en ciudades como en el campo. Entre 1348 y 1350 la población afectada por la crisis económica vivió los estragos y las consecuencias de la expansión de una terrible epidemia: la peste negra. Esta maligna enfermedad cobró, en menos de tres años, la vida de casi un cuarto de la población total.

La conjugación de estas terribles modificaciones en la sociedad y en la economía transformaron sustancialmente la composición social. Entre otros aspectos se puede decir que se multiplicaron considerablemente los pequeños poblados, abandonando con ello la producción agrícola y, dando prioridad a otras actividades que favorecen el resurgimiento de la vida urbana y la pauperización de los grandes sectores de la sociedad. Esta circunstancia favoreció la existencia de constantes guerras y tensiones políticas que desembocaron en permanentes rebeliones sociales, mismas que serían el elemento definitorio del periodo.

Durante este periodo de crisis y modificaciones de las estructuras económicas y sociales podemos registrar importantes cambios en la política fiscal: el salario se reduce, se adoptan transformaciones en la emisión de la moneda y se controlan más los precios de la mano de obra.

Se puede decir que el comportamiento del Estado durante este periodo es eminentemente proteccionista, dado que favorece la creación y la defensa de los mercados internos y otorga concesiones monopólicas a comerciantes privilegiados; ejemplo de ello, el rico comerciante Jacques Coeur, de la Francia de Carlos VII, o los Medici en Florencia, así como la fuerza económica de los Estados Pontificios. Con estas fuerzas económicas se reorganizan nuevos tratos en el comercio internacional.

Unido a las nuevas formas que marcó la organización del capital se perfiló el nacimiento de grandes sociedades mercantiles con filiales en varias ciudades; tal fue el caso de los Medici, quienes instalaron su casa matriz en el seno de los Estados Pontificios. Otro gran monopolio internacional fue el de la Liga Hanseática en el Báltico. Alternó a estos centros económicos se dio la apertura del paso de San Gotardo hacia 1237, vía comercial que comunicó y favoreció la economía de la Suiza alemana y la Alemania meridional [sic.]. La decadencia de la feria de Champagne y el contemporáneo desarrollo de otras como la de Ródano-Saone, la del puerto de Marsella o la feria de Lyon y de Charlons, permitió que la economía cobrara más importancia hacia el Atlántico. Por su parte, España y Portugal fincaban sus expectativas en torno a los descubrimientos del Nuevo Mundo, Inglaterra dedicaba su interés a consolidar su naciente industria de la lana y, finalmente, Holanda se desarrollaba a expensas de Flandes, pero sobre todo de Brujas.



Esquema 9. "Europa en la época de la peste negra." en *El nuevo atlante storico* 2000. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 129. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

Esta referencia histórica denominada *Crisis y cambios en Occidente*, incluye dos esquemas geo-históricos. El primero representa a una Europa convulsionada y destrozada por la pandemia –la peste negra- y otro, que establece los plenos signos de recuperación económica y comercial que se producen en casi toda la Europa hacia mediados del siglo XV.

• **Europa en la época de la peste negra.**

Como ya se menciona en páginas anteriores, a fines del siglo XIII se empiezan a perfilar las características propias de una crisis general y estructural que afectará sensiblemente el crecimiento demográfico y el desarrollo económico de la Europa occidental.

Para acrecentar este panorama de desolación, “...la crisis estructural estuvo sobredeterminada por una catástrofe coyuntural: la invasión de la peste negra procedente de Asia en el año 1348. Este fue un fenómeno exterior a la historia europea que se estrelló contra ella de forma similar como habría de hacerlo la colonización europea contra las sociedades americanas o africanas en los siglos posteriores...Pasando de Crimea a los Balcanes por el mar Negro, la peste atravesó como un tifón toda Italia, España y Portugal, se curvó hacia el norte en dirección a Francia, Inglaterra y los Países Bajos y finalmente volvió de nuevo hacia el este por Alemania, Escandinavia, y Rusia.”¹⁵¹

Con la resistencia demográfica ya debilitada, la peste negra se abrió paso con su guadaña entre la población del continente, segando quizá una cuarta parte de sus habitantes. Esto provocó que su población se hiciera más endémica a las epidemias, de tal suerte que para el año de 1400 Europa hubiese perdido casi dos quintos de su población total.

Este devastador virus, trajo consigo severas consecuencias para la vida europea; en principio, la falta de mano de obra se hace un factor bastante evidente; con ello, desciende considerablemente la producción, los alimentos se escasean y el hambre cunde en todas las regiones.

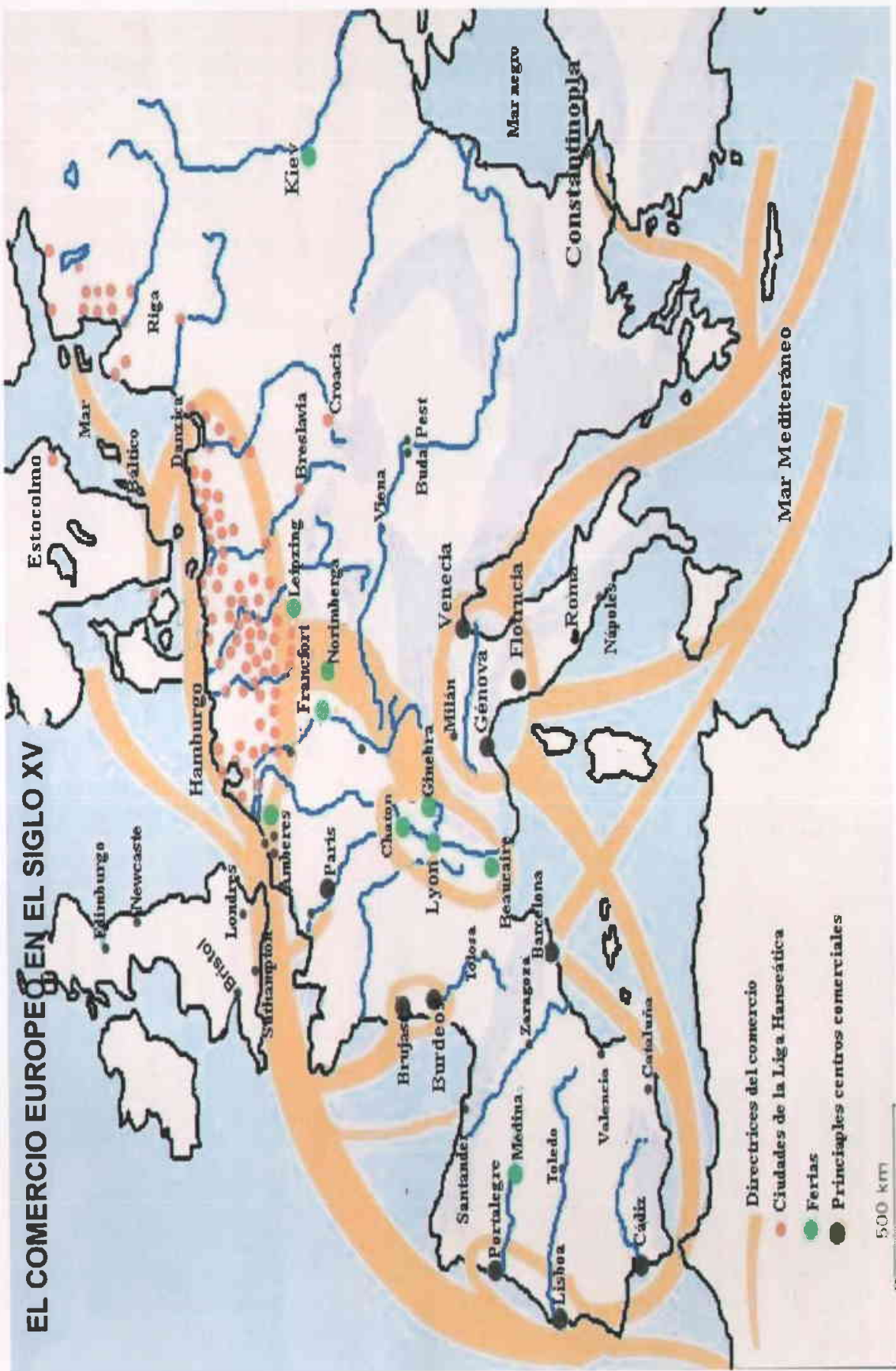
¹⁵¹ Perry Anderson. *Transiciones de la Antigüedad...Op.cit.* p. 205

La muerte provocada por la epidemia y el hambre por la falta de alimentos; forman el binomio perfecto y la causa estructural que explicará la existencia fr grandes levantamientos sociales, tanto en el campo como en las ciudades de la Europa continental.

Para poder imaginar las dimensiones continentales, la velocidad de su propagación y los alcances destructivos de la pandemia, es menester que el alumno observe detenidamente las tonalidades y la intensidad de los colores plasmados en el esquema geo-histórico; esto, unido a una línea referencial y cronológica que se marca en la parte inferior del esquema, ello, con la intención de relacionar las nociones históricas temporales expuestas en el texto y los contornos gráficos expuestos en el mapa.

Finalmente, será pertinente que alumno observe el esquema geo-histórico relacionado con las rutas y ferias comerciales en siglo XIII con la entrada y expansión de la pandemia. Ello, con la intención de observar y establecer algunos vínculos y elementos relacionados entre la prosperidad económica y las consecuencias que pueden producir los movimientos mercantiles, el tráfico de productos y la movilidad poblacional.¹⁵²

¹⁵² Cfr. Esquemas geo-históricos de las p. *El comercio europeo en el siglo XIII*, p. 159 con *Europa en la peste negra*, p. 164



Esquema 10. "El comercio europeo en el siglo XV." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 129. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **El comercio europeo en el siglo XV**

“Aunque sea imprudente emplear, para una época en que la documentación estadística es deficiente, las fórmulas de la economía contemporánea, parece que en la segunda mitad del siglo XV toda Europa entró en una fase de progreso demográfico, económico y social, que contrasta con el estancamiento prolongado de los tiempos anteriores.”¹⁵³

Importantes transformaciones económicas y políticas se registran en gran parte de Europa; entre otras, podemos reconocer un importante crecimiento de la extracción minera, de la producción agrícola y el crecimiento de las manufacturas textiles, por citar sólo algunas. Este cambio económico, provoca el aumento de los bienes, las rentas y las riquezas. En consecuencia, las actividades mercantiles se expanden, los centros comerciales experimentan un importante crecimiento y proliferación, por casi todos los puntos de la región mediterránea y el continente europeo.

Con relación a la federación de mercaderes alemanes, la denominada Liga Hanseática experimentó los mejores momentos de su existencia; para el siglo XV, la agrupación económica llegó a congregarse a más de 129 ciudades alemanas; así como, el control, casi total, del tráfico comercial en el mar Báltico y el mar del Norte. Quizá éstos sean sus mejores momentos de expansión y crecimiento mercantil; pero al mismo tiempo se originan los factores históricos que más tarde provocarán la decadencia y desaparición de la asociación mercante.

El crepúsculo de la Liga fue motivado por varios factores: entre otros destacan, las fuertes fricciones con negociantes y navegantes ingleses; quienes capturan 61 navíos propiedad de la Liga en 1589. Este hecho quebranta, sensiblemente, los intereses económicos de la organización alemana, pero la causa determinante que desestabiliza la vida comercial de la Liga Hanseática fue, sin lugar a duda, la guerra de los Treinta Años en 1618. Para 1630, la organización comercial del Báltico quedó reducida a tres ciudades Lübeck, Bremen y Hamburgo.

Con este hecho, podríamos decir que en el siglo XVI paradójicamente las tradicionales potencias comerciales —en el Báltico y en el Mediterráneo— experimentan su mayor prosperidad económica, pero también se empiezan a manifestar los signos históricos y

específicos que marcarán la decadencia, la transformación, y la orientación de estas redes monopólicas de la economía y comercial en la región.

En una analogía de similitudes, las ciudades mediterráneas de la península itálica – Florencia, Génova, Pisa, Siena y Venecia- se encuentran –como las del Báltico- en su mejor momento económico. Estos centros urbanos son ejes centrales del comercio continental. De hecho, el siglo XV fue la época más esplendorosa para las ciudades comerciales de Italia. Las operaciones comerciales y financieras tienen como casa matriz la ciudad de los Medici: Florencia. Esta es la capital bancaria de Europa, todos los giros, cuentas, créditos letras de cambios, operaciones bancarias son realizadas desde esta urbe; hacia 1460 su mayor crecimiento es un ejemplo sin par en la Europa continental, típico de un precapitalismo y el poder expreso de una clase social económicamente consolidada en esa región: la burguesía. La familia de los Médici dirigía y absorbía al menos el 51% de los capitales de la *Holding Company*. Sin parecer extravagantes podemos decir que los Medici florentinos era una las familias más prósperas de la época y de la Europa centro-occidental.

En presencia de tanta prosperidad económica: desarrollo de la industria textil –en los Países Bajos-, de la extracción minera en ascenso, de un comercio que engloba por tierra y por mar, a casi todo el continente y con un crecimiento sostenido en las finanzas; finalmente, la resistencia del “Imperio Bizantino” -casi Constantinopla- se fue agotando hasta extinguirse finalmente en 1453, tras la toma militar por los turcos de la estratégica ciudad del Bósforo.

El esquema geo-histórico, permitirá al profesor mostrar los avances y las complejidades de las redes mercantiles, de las rutas comerciales –terrestres y marítimas- de las ferias y el aumento de las ciudades comerciales desde el siglo XIII hasta el siglo XV, considerando por supuesto la confrontación de ambos esquemas geo-históricos *El comercio europeo en el siglo XIII y El comercio en el siglo XV*.¹⁵⁴

Asimismo, el historiador-enseñante, puede destacar la idea de que en menos de dos siglos Occidente dio a luz el concepto y la noción histórica de lo que hoy denominamos Europa moderna. Esta circunstancia, se gesta entre los dolores provocados por las penurias

¹⁵³ Edouard Perroy. *La Edad Media... Op. cit.* p. 164 y 612

¹⁵⁴ *Vid supra.* p. 164 y 167

catastróficas que definen a los tiempos -hambrunas, levantamientos campesinos y urbanos y, lo más terrible la devastadora peste negra.

VIII. La Europa del Renacimiento

Los orígenes del Renacimiento se localizan en la región toscana, a fines del siglo XIV; posteriormente, en los siglos XV y XVI se expande por toda la Europa occidental. Las expresiones renacentistas fueron vistas por sus contemporáneos como una verdadera revolución destinada a liquidar mil años de barbarie medieval y renovar los grandes esplendores de la Antigüedad clásica.

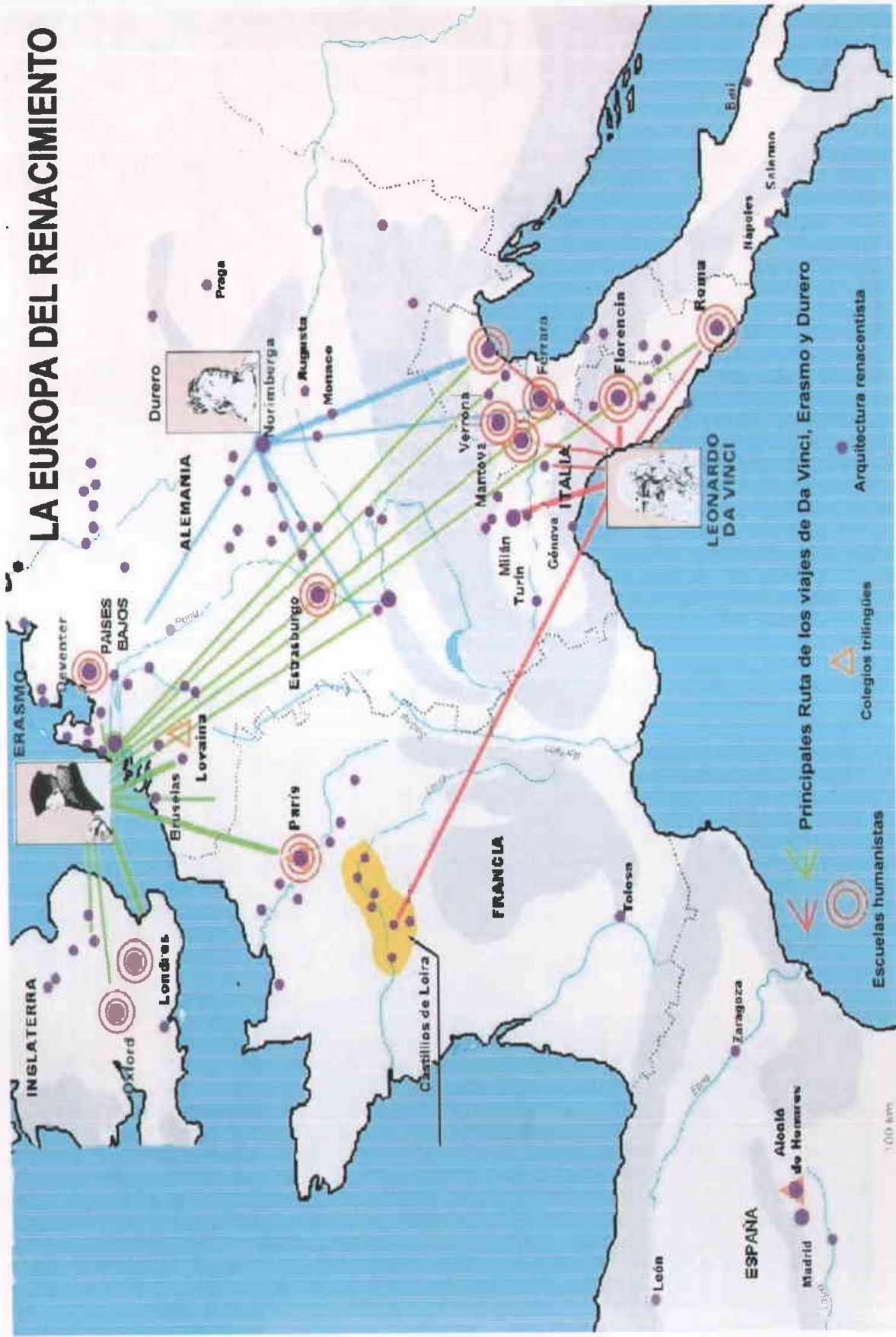
En primer lugar, el Renacimiento fue un prolongado y amplio movimiento intelectual y cultural; el concepto fundamental de esta revolución cultural fue el humanismo; esto significó volver a los estudios humanistas (filosofía, lengua y literatura antigua), ello como contrapartida a los cánones impuestos por la escolástica medieval. En esta perspectiva los intelectuales renacentistas estudian a los clásicos con espíritu renovado y libres de prejuicios dogmáticos; ellos pregonan y enaltecen la curiosidad intelectual, la libertad crítica de la razón, el gusto por los valores humanos, la verdad, la belleza, la gloria. En un sentido más amplio, el humanismo representa una concepción filosófica donde el hombre es el centro del universo y éste está concebido para su glorificación. El gusano humano, producto del pecado original, ha quedado en el pasado y, en su lugar, se concibe a la criatura libre, autónoma, fecunda, de naturaleza fundamentalmente positiva y dotada de facultades ilimitadas. Por lo anterior, podemos decir que la filosofía renacentista y el humanismo constituyen un método de trabajo, una doctrina de vida y un sistema educativo. En los clásicos griegos y latinos los humanistas encuentran un modelo de perfección humana desde la perspectiva moral, estética y social.

El encuentro con los documentos antiguos puso a disposición de los eruditos los textos más olvidados. Este reencuentro con los tesoros antiguos fue importante, porque el hombre descubrió nuevas formas para asimilarlos e identificarlos. Respecto a ello es necesario destacar la divina chispa que Pico della Mirandola produjo al investigar y distinguir en cada hombre: es el trabajo pedagógico del Renacimiento el que puso a consideración cada revolución, mirando hacia el pleno desarrollo de las capacidades intelectuales, morales y físicas del niño. Mientras tanto, personajes como Erasmo, Rabelais, Montaigne, se mofan de la enseñanza medieval y cantan la gloria de los contemporáneos. La escuela humanista constituye una élite limitada en el número, exclusiva para cierta condición social.

En el ámbito artístico, el artista imita la naturaleza, porque es bella y buena y reproduce hasta el infinito el cuerpo desnudo masculino y femenino. Estudian la anatomía humana, la perspectiva, la proporción y el color. Rescatan la arquitectura, las artes plásticas y reivindican la autonomía y dignidad propia de los pintores y los artistas; en este sentido los artistas tratan de igual a igual a los príncipes, reconocen sus obras y las firman.

En este contexto se construye el ideal del hombre universal, dentro del cual quizá Leonardo sea la representación más fiel. El hecho de que la virtud renacentista es diversa a la virtud cristiana y *El Príncipe* de Maquiavelo no es un acto contemplativo es porque no debemos olvidar que el Renacimiento se forja dentro de los orígenes del Estado moderno.

LA EUROPA DEL RENACIMIENTO



Esquema 11. "La Europa del Renacimiento." en *El mundo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, 147. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

En el año 1550, Giorgio Vasari, en sus biografías de artistas italianos, utilizó ya la expresión de “renacimiento” para caracterizar la época que le tocó vivir. Con la idea del Renacimiento, hacía alusión al redescubrimiento de la cultura pagana de la antigüedad, tras el largo periodo de letargo, que según los hombres de la época renacentista, supuso el Medioevo.

Este estilo renacentista, se puso de manifiesto fundamentalmente en la arquitectura, la escultura y la pintura, dando lugar a la construcción de maravillosas ciudades y obras artísticas –de todo tipo– que hoy seguimos admirando en las distintas partes de las regiones italianas y algunas ciudades europeas.

En Alemania Alberto Durero –nacido en Nurenberg– hace suyos los principios renacentistas y crea una importante obra de dibujos, pinturas, grabados y escritos de crítica y cuestionamientos a los valores y tendencias históricas de su época.

Erasmus de Róterdam –en los Países Bajos–, escritor, erudito, humanista y teólogo holandés, es uno de los principales intérpretes del pensamiento y los valores del humanismo renacentista en el norte de Europa, su obra más conocida es *Elogio a la locura*, sátira religiosa que, unida a la *Utopía* de Tomás Moro –en Inglaterra– serán los puntales de la crítica en la que se fundamentará la reforma religiosa surgida en Alemania y propagada por gran parte de Europa.

Por lo que sus trazos lineales que establecen, las composiciones artísticas que producen y las figuras representan en cada una de sus obras, podríamos decir que existe una importante comunicación de ideas y conceptos entre Leonardo Da Vinci, Alberto Durero, Erasmo de Róterdam y Tomás Moro. Asimismo, estos personajes fueron asiduos impulsores y difusores de las Escuelas humanistas en Italia y en otras partes de Europa.

En diversas ciudades europeas, se construye una arquitectura bajo los principios estructurales que establecen los constructores renacentistas e italianos. En torno a este planteamiento es necesario que nos formulemos la siguiente interrogante: ¿qué es lo que renació, en el renacimiento? Renació el gusto por la vida, la sensibilidad, los colores, la luz y la belleza del cuerpo humano. “El hombre volvió del más allá y descubrió el Paraíso en este mundo, un paraíso de formas y colores que extasiaba. El Renacimiento se vivió como una

fiesta, como exaltación y como exceso y por eso se expresó fundamentalmente en las artes que se dirigen a los sentidos: arquitectura y pintura.”¹⁵⁵

En términos generales, podríamos decir que el Renacimiento es la expresión secular del arte, la ciencia y la cultura, frente al monolito cultural y económico de la Iglesia romana, sus intelectuales –los clérigos– hablan y escriben en latín. Los hombres del Renacimiento, “democratizan la cultura” y secularizan el sentido de la vida; es por ello, que sus escritos y formas de expresión fueron en lengua nacional; así, es como se inicia la instauración, por distintas partes del continente, de colegios bilingües, señalamiento que podemos identificar este el esquema geo-histórico

Considerando los referentes históricos expuestos en este esquema geo-artístico y cultural, podemos decir que el origen esencial del llamado Renacimiento se produce, específicamente, en algunas ciudades italianas del centro de la península y en la parte norte de la región italiana. En particular, las ciudades más representativas son: Roma, Florencia, Venecia, Ferrara, Verona y Mantua. Desde estas urbes referenciales se marcan las líneas de influencia que se expanden a otros centros económicos o regiones relevantes en la Europa centro-occidental; por ello podríamos decir, que la concepción renacentista es un planteamiento histórico-cultural que pertenece a la Europa centro-occidental.

¹⁵⁵ Dietrich Schwanitz. *La Cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid, Taurus, 2002, p. 86

IX. Representaciones del arte renacentista en Italia¹⁵⁶

En los siglos XV y XVI los artistas habían conquistado una importante autonomía con respecto a la Iglesia, esto fue posible porque las familias nobles y la rica burguesía comenzaron a construir grandes palacios, esculturas y pinturas que magnificaron su grandeza; entre otros ejemplos podemos citar la obra de Andrea Mantegna, que se encuentra en el Palacio de los Gonzaga, en Mantua. Por esta razón, encontramos que la obra artística del Renacimiento dejó de ser eminentemente religiosa.

Los pintores, los escultores y los arquitectos en cada obra precisaron una marcada autonomía y, a la vez, cada uno su individualidad creativa.

En este periodo de grandes descubrimientos geográficos y nuevos impulsos de la técnica y de un marcado impulso de la economía comercial, el hombre renacentista pone su confianza en la ciencia, en la razón y en la experiencia.

La representación del espacio cambió con el descubrimiento de una nueva perspectiva y una mayor potencia de la expresividad; además se puede identificar un mayor interés por la figura humana, elemento que se retomó de la antigua tradición clásica: la armonía y la belleza de las figuras fueron las características más representativas de la época; a manera de ejemplo podemos citar el David de Miguel Ángel Buonarroti, obra monumental que se encuentra en la Galería de la Academia en Florencia.

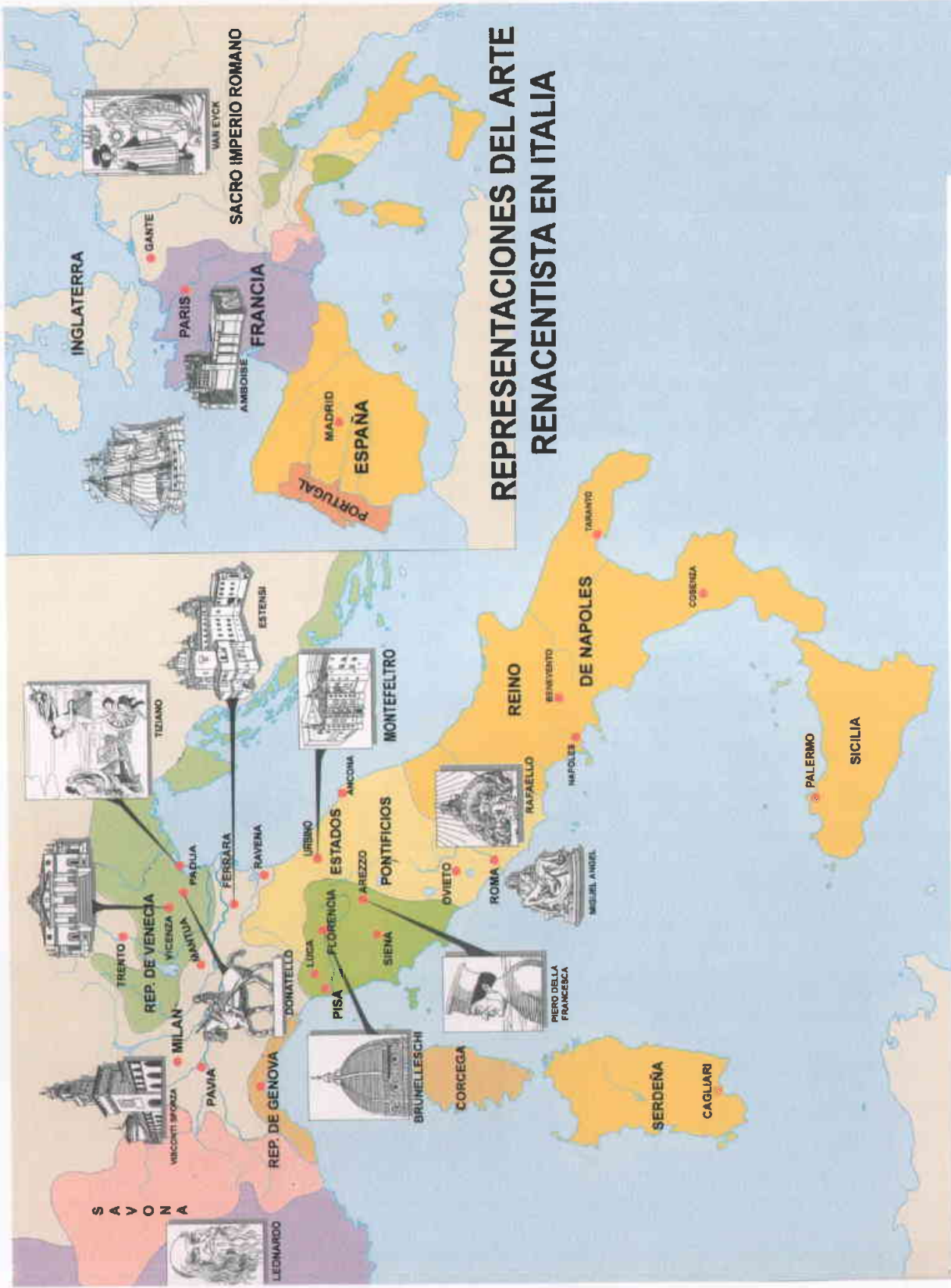
Este amplio movimiento (cultural, político y artístico), que fue llamado Renacimiento por marcar una fuerza de ruptura respecto a la época medieval, tuvo su origen en el centro de Italia; podemos tomar como modelo a la ciudad de Florencia, donde los Medici financiaron la construcción de magníficos palacios y monumentales iglesias que embellecieron la ciudad.

Los Medici no fueron un caso aislado: en otras ciudades ricos comerciantes se convirtieron en mecenas de los artistas, así encontramos a los Montefeltro de Urbino, los Sforza y los Visconti de Milán, los Gonzaga de Mantua y los Este de Ferrara.

Si bien la rica burguesía italiana fue fundamental para el desarrollo de la cultura renacentista no podemos dejar de lado —aunque en forma más tardía— la destacada

¹⁵⁶ María Carla Prette. *Leggere l'arte...Op. cit.* p. 307. El texto temático y el esquema geo-histórico corresponden a la fuente citada.

participación de los Papas, quienes hicieron llegar a Roma el talento y las habilidades de los más famosos artistas. Las obras artísticas realizadas en el periodo renacentista constituyen hasta hoy un importante tesoro para los países que las poseen.



REPRESENTACIONES DEL ARTE RENACENTISTA EN ITALIA

Esquema 12. "Representaciones del arte renacentista en Italia." en Mania Carla Prette. *Leggere l'arte: storia linguaggi epoche stili.* Firenze, Giunti, 1999, p. 307. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

El Renacimiento es el periodo de la historia europea caracterizado por un renovado interés por el pasado grecorromano clásico, en especial por restablecer los cánones artísticos, filosóficos y culturales pertenecientes a dicha época.

Como ya lo hemos mencionado, el Renacimiento comenzó en Italia en el siglo XIV y se difundió por el resto de Europa durante los siglos XV y XVI. Sin embargo, fue en las ciudades italianas donde se produjeron las mayores expresiones artísticas de la escuela humanista y las tendencias culturales del este pensar hermenéutico del hombre.

Entre otras producciones artísticas destacan: los palacios de los Sforza y Visconti en Milán o los palacetes de los Gonzaga en Mantua; así como, la vistosa y original cúpula de Brunelleschi; obra arquitectónica, que por sus belleza, majestuosidad y singularidad se ha convertido en un icono para identificar el lugar y el origen del Renacimiento.

En este contexto obras monumentales y destacados artistas, consideramos pertinente que el profesor reflexione en torno al planteamiento histórico y estructural de la época, para ello sugerimos la siguiente interrogante: ¿Por qué es precisamente Italia el epicentro cultural y artístico del Renacimiento? Las respuestas a dicha interrogante podrían ser múltiples y bajo la directriz de diversas orientaciones; pero, nosotros deseamos encauzar el sentido de la respuesta hacia el reconocimiento y consideración de los signos histórico y económico de la época:

En principio, podemos decir que fue en esta región europea donde el feudalismo dejó paso directo a los cambios que exigía el nuevo sistema capitalista: particularmente Florencia se convierte en la capital financiera de la Europa; además Italia se transforma muy pronto en un conjunto de ciudades-Estados. Por otra parte, a Roma no dejan de llegar los tributos eclesiásticos de la Europa cristiana. Con estos ingresos económicos, el Papa empieza a reconstruir la ciudad de Roma y acaba empleando más artistas que nunca.

En términos generales, podemos decir que el papado romano concentra los ingresos de la cristiandad europea y en Florencia se concentra más 51% de los capitales de la burguesía europea. Mediante estos referentes, no es de extrañar que el Papa y los burgueses italianos financien las obras y monumentos de los grandes creadores del momento.

En este esquema geo-histórico de la península itálica, podemos visualizar los espacios referenciales más notables –la región Toscana, los Estados Pontificios, la república de Venecia, la república de Génova y Savona- donde se producen las mayores expresiones de este estilo artístico; así como, algunos de los personajes relevantes del periodo –como Leonardo Da Vinci, Piero de la Francesca, Miguel Ángel, Tiziano y Rafael entre otros- que destacaron por sus obras artísticas y monumentales trabajos.

Estamos ciertos, que las referencias del esquema geo-histórico y artístico son únicamente algunos ejemplos relevantes; sin embargo, creemos que el historiador-enseñante puede ampliar la información o reproducir algunos ejemplos –pictóricos, escultóricos, arquitectónicos o literarios- de la época con la finalidad de motivar la sensibilidad del estudiante con respecto a la apreciación histórica-social del arte y los artistas

X. La Reforma protestante

Cuando Lutero manifiesta su postura crítica contra Roma, en ese momento se desgarró el manto que cubre la supuesta unidad del cristianismo occidental. De hecho, las expresiones de rebeldía del monje agustino fueron el suceso más significativo que provocó la crisis en la Iglesia católica, pues, como es sabido, el cisma religioso del siglo XVI tuvo sus orígenes en un prolongado deterioro de los valores teológicos, la fe y de la autoridad papal; este daño estructural se puede marcar desde el establecimiento de las monarquías nacionales hasta la crítica de los humanistas.

La revuelta del monje agustino (Lutero) contra los abusos del clero y las respuestas que la curia romana da respecto a su salvación personal —la omnipotencia de la gracia, las justificaciones gracias a la fe, la revelación de las sagradas escrituras hecha a los ministros de la Iglesia, quienes se sienten exclusivos ante Dios y ante los hombre— encontraron un terreno fértil en una Alemania dividida, ansiosa de reformas, turbada por la rivalidad entre los príncipes y los opositores sociales cada vez más impacientes por romper con la tutela de Roma.

El movimiento fue apoyado por fracciones del medio y bajo clero, por los humanistas, por buena parte de la nobleza y la burguesía urbana. Lutero ofreció a las ciudades burguesas la posibilidad de acabar con un clero rico, ocioso y detestado por la comunidad; a los príncipes les oferta un poder sin divisiones y a todos los demás a ser partícipes de una fe simple, nacional, inteligible, y acorde a los Santos Evangelios. Aquellos que podían temer a las implicaciones del mensaje luterano se fueron tranquilizando por la reacción de los reformadores frente a las revueltas campesinas y después frente al anabaptismo revolucionario y las manifestaciones de Münster en 1534.

La Reforma alemana en principio parecía popular, pero después se volvió estatal, principesca, así como social y políticamente conservadora. A la muerte del reformador, habían abrazado ya los principios luteranos tres de cada cuatro en Alemania, 51 ciudades del imperio de 65, los países escandinavos, Prusia, los países bálticos y Finlandia.

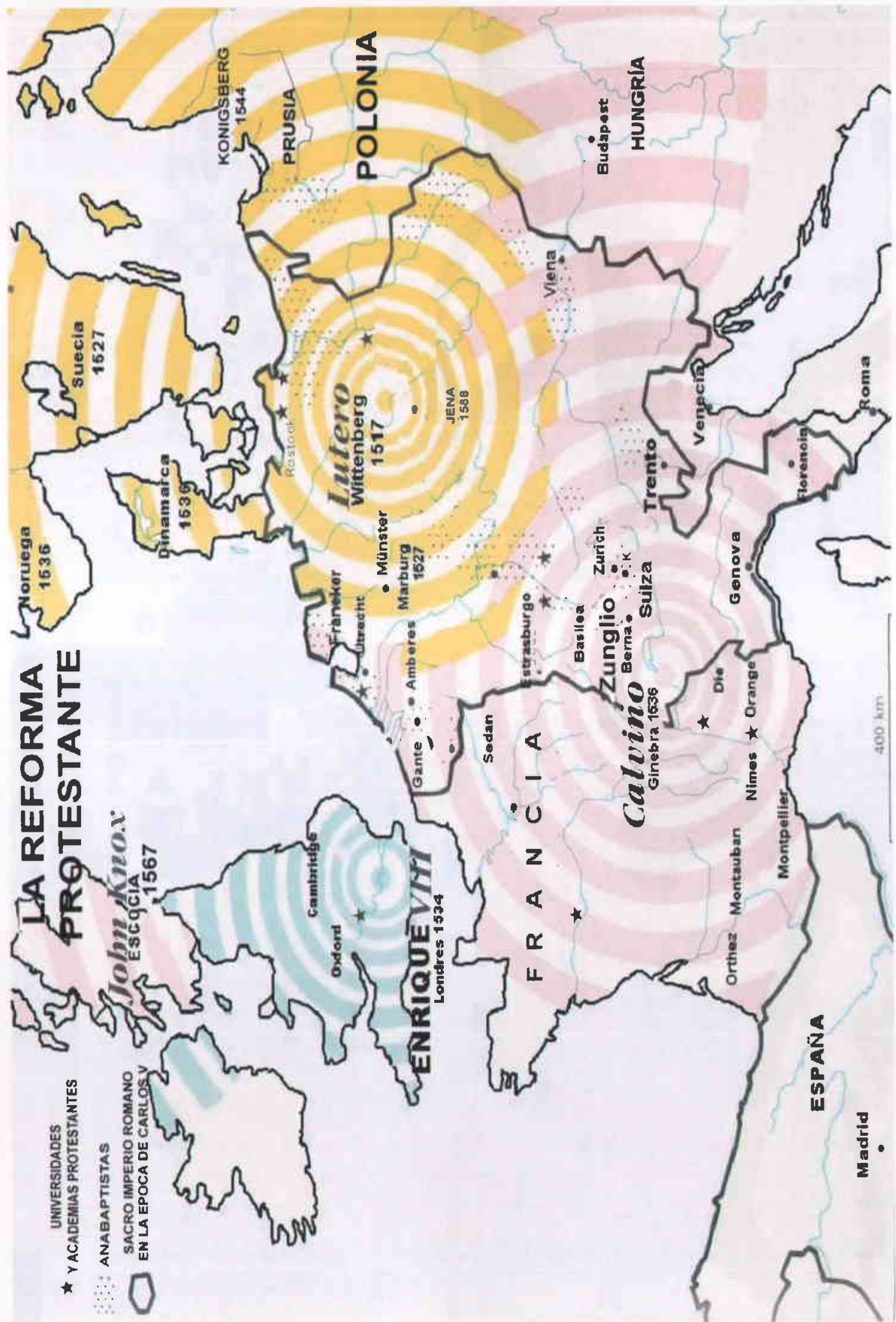
En otro contexto sociopolítico, e inspirados por personajes con otra sensibilidad y, además, más cercanos a Erasmo que a Lutero —Zuinglio en Zurich, y sobre todo Calvino en

Ginebra—, la Reforma se consolida en las ciudades altas de Alemania y en Suiza, después se difunde en Francia, en los Países Bajos, en Escocia, en Inglaterra, en Bohemia, Polonia y Hungría.

A partir de 1541, Calvino organizó en Ginebra una república teocrática y al mismo tiempo dirige desde lejos la Reforma francesa, a la cual otorgó concesiones doctrinales y puestos directivos en la obra pastoral.

En Inglaterra se experimenta la más original reforma religiosa. La condición insular de la Gran Bretaña, su larga historia de hostilidades contra Roma y el trabajo de los intelectuales laicos formados en las grandes universidades hacen que el problema religioso fuese más bien un asunto jurídico que una cuestión teológica, ello lo demostró la disolución matrimonial de Enrique VIII, decisión tomada por los príncipes y obra particular de la monarquía. El monarca Enrique VIII se define “jefe supremo de la Iglesia en Inglaterra”, con esta actitud amordazó a la oposición católica y suprimió los monasterios, imponiendo a toda costa la Iglesia calvinista dependiente de Francia, y con ello sólo cambió de Papa. Después de una serie de oscilaciones se llegó finalmente al compromiso isabelino: una Iglesia anglicana de aspecto católico pero de inspiración calvinista.

La originalidad del caso inglés no debe hacernos olvidar una verdad general: la Reforma echó profundas raíces y estableció importantes acuerdos con el poder secular. Lutero fue un perfecto conocedor de esto, por esta razón el Papa y los príncipes católicos hicieron todo lo posible por bloquear el avance del protestantismo. Aunque, posteriormente, la Iglesia católica emprendería su Reforma en medio de un siglo de guerras religiosas.



Esquema 13. "La Reforma protestante." en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 151. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

El Renacimiento religioso fue condicionado por varias causas y ofreció múltiples aspectos. En parte, es cierto que los fieles católicos se lamentaban de las cargas fiscales que pagaban a Roma y no aceptaban con agrado los amplios derechos que ejercía el Papa en materia territorial y otorgamiento de beneficios económicos y políticos a particulares, así como, la compra de cargos a la curia pontificia de parte del clero simoniaco.

Igualmente, algunos autores opinan que el detonador más importante de la Reforma religiosa fue, la necesidad de experimentar una religión más sensible; menos dominada por “...el temor de la muerte repentina en estado de pecado mortal, que nos sumerge en el infierno, o de una confesión incompleta de las culpas, que les valiesen la pena del purgatorio. La muerte era lo desconocido y tenebroso. Sin embargo, como ha escrito Lucien Febvre, los hombres de aquel tiempo se inclinaban por la vida con un deseo y una pasión verdaderamente trepidante. Si una doctrina les permitía comparecer ante Dios sin miedo a la muerte, el éxito de la misma estaba asegurado.”¹⁵⁷

En cierta forma y con algunas salvedades, Martín Lutero y Juan Calvino, Erasmo de Rotterdam y otros humanistas y reformadores religiosos hicieron suyo el espíritu del Renacimiento, que daba confianza al hombre y se maravilla con el Universo; por ello, tratan de interpretar y aproximarse a estos deseos humanos y generales de la época.

Esta corriente religiosa que embarga a toda Europa —excepto España e Italia—, tiene diversos promotores del cambio y la mística doctrinaria. En las diversas zonas donde se expande el espíritu renovador del nuevo sentido de la religiosidad, John Knox hace su labor en Escocia, Enrique VIII realiza desde su poder monárquico la Reforma anglicana en Inglaterra, Juan Calvino y Zuinglio fueron los grandes promotores de Reforma en Suiza y en Francia y Martín Lutero, el iniciador de estos cambios religiosos, emprende el gran proceso reformador de la Iglesia desde las ciudades alemanas que formaban el Sacro Imperio Romano, parte estructural del magno Imperio español.

¹⁵⁷ Roland Mousnier. *Los siglos XVI y XVII. El progreso de la civilización europea y la decadencia de Oriente: 1492-1715*. Barcelona, Ediciones Destino, 1959, [Historia General de las Civilizaciones] p. 81-82

En conjunto, los príncipes alemanes, el monarca y seguidores en general, adoptan esta nueva confesión, algunos por convicción, otros por contraer nuevos matrimonios y por intereses políticos y económicos; pues, en opinión de algunos especialistas no podríamos separar la vida renacentista, del pensamiento humanista, de la Reforma religiosa y del avance del capitalismo.

Simultáneamente, a esta fusión de intereses económicos, políticos y reformas religiosas —de todo orden—, los anabaptistas aparecen en Suiza y en grupos no muy numerosos se expanden por varias partes de Europa. Esta naciente corriente religiosa, tiene como fundamentos esenciales el pensamiento fustigador —contra la Iglesia católica y el papado— de Juan Calvino y Martín Lutero.

Pero desde otra perspectiva, también podemos decir que los planteamientos protestantes que postula la Reforma religiosa, son mucho más radicales —que una simple ruptura con el Papa y el clero católico.— Los cambios de fondo y las estructuras que los sostienen son de largo aliento, porque, entre otros postulados, aspiran a conformar un nuevo orden social y no sólo religioso. Dentro de esta conceptualización religiosa podríamos considerar las prácticas y postulados de los anabaptistas; ellos son partidarios de recibir el bautizo únicamente cuando la persona es adulta, su vida está dirigida hacia la espera de la inminente venida de Cristo, practican la desobediencia civil y desafían en forma pacífica a la autoridad del lugar; algunos anabaptistas defendían una especie de comunismo social y el ejercicio de la poligamia.

Los reformadores religiosos de la época —católicos o protestantes— y las autoridades de civiles de los países donde se instauraban los anabaptistas, la mayor parte de las veces, rechazaban tales postulados y principios religiosos, así como su comportamiento y formas de vida.; sin embargo, entre los sectores más desprotegidos, campesinos sin tierra muchos de ellos, encontraron un sinnúmero de partidarios seguidores de la novedosa doctrina libertadora.

En suma, esperamos —que mediante el esquema geo-histórico y la explicación del profesor— que el alumno pueda percibir que la Reforma religiosa protestante, en principio fue un mosaico de ideas e intereses; así como, la expresión más amplia y contundente de lo que fue el llamado Renacimiento, el humanismo y los indicios culturales de un nuevo sistema social

y económico: el capitalismo. Asimismo, visualización del esquema geo-histórico y religioso permitirá –al estudiante- observar la rapidez con la que expande los cambios religiosos y los postulados que marcan y define a la llamada Reforma religiosa.

XI. La contrarreforma y la guerra de religiones

El término "contrarreforma" es ambiguo, porque aquellos estudiosos que han acuñado los términos bajo los principios de los historiadores liberales del siglo XIX sólo han querido ver en las acciones del papado y de los príncipes católicos una reacción oscurantista frente a una reforma protestante portadora de un desarrollo positivo. Negar cualquier postura sería un abuso.

En efecto, existieron importantes acciones de la Iglesia católica encauzadas a detener el avance del protestantismo y la institución religiosa hizo todo lo posible por reconquistar las posiciones perdidas. En el plano local esta tarea fue asumida por los príncipes: defensores naturales de la fe. Los primeros acuerdos políticos se lograron en Alemania; así, veinte años de guerra entre Carlos V y los príncipes luteranos fueron liquidados a partir de los acuerdos de Augusta, tratado por medio del cual se determinó que los monarcas serían los únicos indicados para decidir sobre el credo religioso de los súbditos; con este pacto político-religioso se puso fin a la idea del imperio universal y se rompió la unidad del cristianismo occidental.

La muerte accidental de Enrique II, gran perseguidor de herejes, fue un elemento favorable para agudizar la ya existente rivalidad entre las clases nobles y la consolidación de los partidos político-religiosos. El trasfondo de las guerras de religión se constituyó desde la militarización del partido de los hugonotes (movimiento calvinista que se desarrolla en Francia entre los siglos XVI y XVII), hasta los retorcidos acuerdos políticos que se decidieron desde la Corona, así como la rivalidad de los Guisa católicos y de los Borbones protestantes. Con relación a este conflicto religioso, también es menester reconocer que la guerra religiosa mucho se nutrió del fanatismo de las masas populares; así como de magnos intereses económicos y ambiciones políticas de los jefes dirigente de este sangriento enfrentamiento.

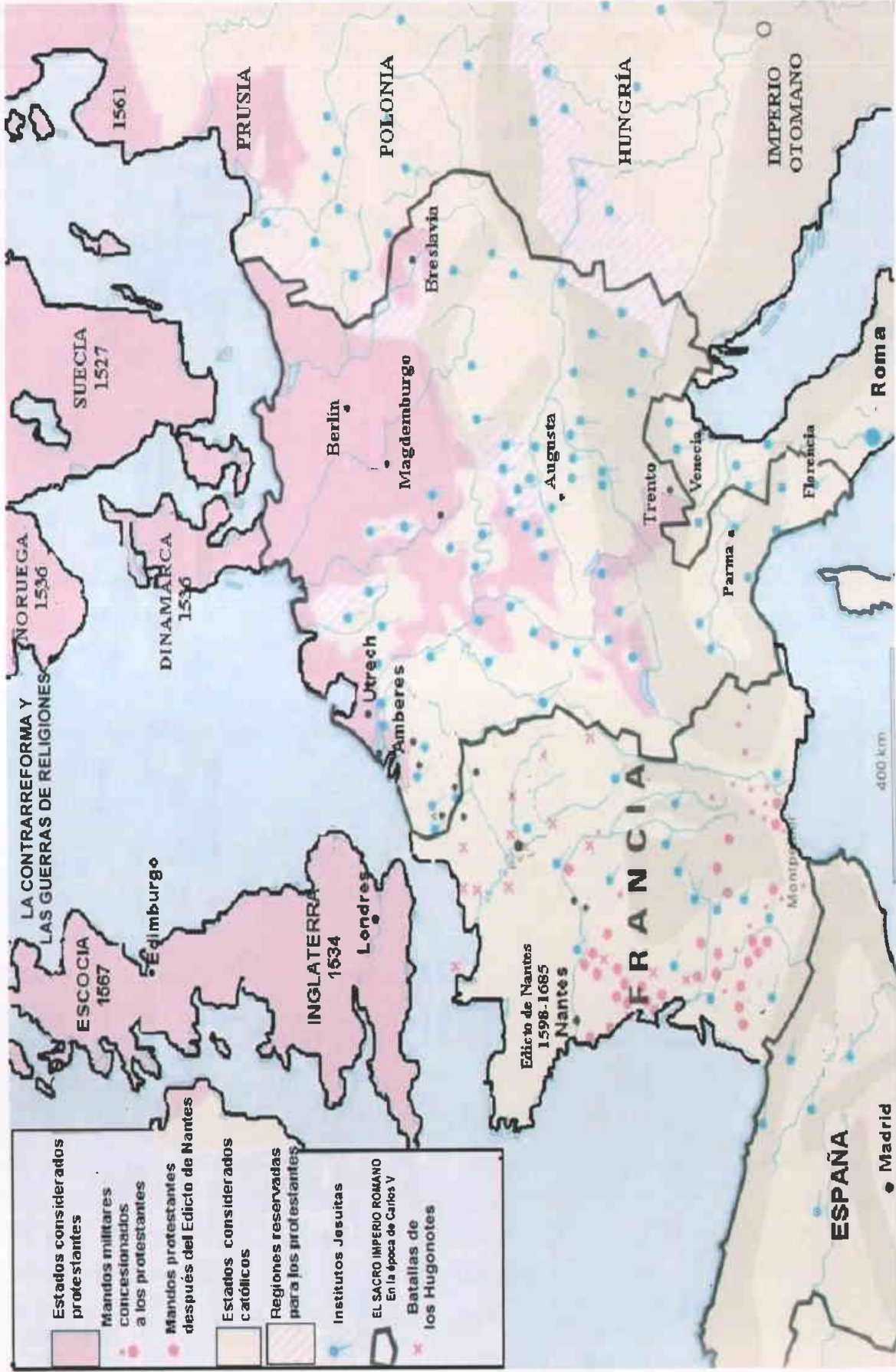
En el caso de los Países Bajos se puede decir que el conflicto religioso cobró un sentido nacionalista; de hecho, en este lugar la causa calvinista se confunde con la lucha por la independencia. Por todas partes se nota la debilidad del poder central y se agudizan los antiguos conflictos -pugnas dinásticas, derechos feudales, conflictos sociales-, por ello es que a la causa religiosa se le confiere un profundo sentido ideológico, esto a causa del extremismo y la desgarradora violencia.

Aproximadamente, en 1570 las posiciones cobraron una dimensión internacionalista, dado que se forman grandes coaliciones: calvinistas franceses y holandeses son sostenidos por Inglaterra; católicos franceses —“Liga Guerrillera”— y españoles por otra fuerza política. La Liga Guerrillera fue el gran proyecto de Felipe II para que María Estuardo abandonara el trono inglés y una marioneta española quedara en el trono francés y, así, reconquistar los Países Bajos y asegurar su herencia definitiva.

Finalmente, el movimiento guerrillero de la Liga fue derrotado por Enrique IV y con ello Francia permaneció firme hacia la vocación católica, pero proporcionando amplias garantías de tolerancia religiosa, bajo estas condiciones conciliadoras el país franco logro las ambiente social que permitió el establecimiento una paz relativa.

Mientras tanto, la Iglesia católica conduce su propia reforma. Ésta primero se inicia en España e Italia, donde se nota una profunda renovación católica; para ello el papado se sirve de los instrumentos de la Reconquista —la Inquisición y, sobre todo, de los formidables milicianos de la fe: la Compañía de Jesús—. Además, celebraron el Concilio de Trento, en el cual se clarifican importantes dogmas y realizan trascendentales reformas eclesiásticas que serán la base de la Iglesia moderna.

Las acciones conjugadas con las armas, por la propaganda, por el arte sacro, la educación de una Iglesia más honesta y de un clero más responsable tienen su sentido, pues con ello se evita lo peor: el resquebrajamiento definitivo de la Institución, pero, contrario a ello, el catolicismo sale fortalecido.



Esquema 14. "La contrarreforma y la guerra de religiones." en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, 147. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

La cultura cortesana y el desarrollo del Estado a través de la monarquía absoluta es fruto de la aristocracia feudal; por su parte, la Reforma religiosa, católica o protestante, es fruto del crecimiento y consolidación de las formas de vida que ofrecían las ciudades, así como la consolidación de los intereses políticos y económicos de la burguesía comercial y manufacturera.

En general, los reformadores religiosos protestantes establecen vínculos con el poder estatal, la aristocracia feudal y la naciente burguesía; en un sentido o en otro, gobiernan y sojuzgan a la población más desvalida que en su mayoría son los campesinos. En el caso particular del luteranismo la religión somete al Estado; con relación al calvinismo, el Estado se rige por la religión. En Inglaterra, Enrique VIII efectuó una reforma religiosa acorde a su estilo personal de gobernar y adecuada a sus intereses políticos y económicos. Los cambios que impuso la Reforma religiosa en este país fueron impuestos desde el poder real. La monarquía y la aristocracia establecieron todas las modificaciones legales para que la constitución de la nueva Iglesia tuviera un carácter nacional y de Estado.

En este sentido, algunos especialistas del periodo coinciden en reconocer que frente tantas rupturas –religiosas y políticas–, ciertas posturas políticas de la época coinciden en señalar que lo único que puede cohesionar a una sociedad es la unidad religiosa –una misma fe y una cultura mística similar.– Por esta razón, el objetivo de la mayoría de las guerras de religión de la época buscaron en hacer triunfar una determinada creencia religiosa que unifique a una región en cultos y creencias.

En Francia, mientras tanto, las grandes guerras de religión no condujeron a ningún resultado decisivo. En 1598, el rey Enrique IV, un protestante convertido al catolicismo, promulgó el Edicto de Nantes cuyo decreto real otorgó reconocimiento oficial y de Estado a la religión católica; ello en espera de una conversión voluntaria, en tanto los calvinistas gozarían de una libertad de conciencia y de culto, limitado este último a los feudos protestantes, cierto número de ciudades y de burgos. Los reformadores tenían garantías: tribunales de justicia mixtos, plazas fuertes de seguridad, guarniciones. La expansión del protestantismo se impedía por las limitaciones del culto, pero a diferencia de la paz de

Augsburgo y, por vez primera, el edicto de Nantes reconocía oficialmente la existencia de dos religiones y casi igualdad de derechos de los fieles de ambas un mismo soberano. Contenía, en suma el principio de la tolerancia.¹⁵⁸

Esta aparente calma político-religiosa se produjo después de varias décadas de represión y campales combates contra los calvinistas franceses. Uno de los hechos más notables fue el ocurrido el 25 de agosto de 1572, fecha conocida en la historia como la Noche de San Bartolomé o la gran matanza de hugonotes en París y otros lugares de Francia.

Simultáneamente al fenómeno protestante, en los países de la Europa meridional-occidental progresaba el deseo de una renovación religiosa, aspiración católica que cristalizó en la llamada Reforma Católica. Durante mucho tiempo, tal acontecimiento religioso, ha sido presentado por la historiografía protestante como una reacción contra los avances luteranos o calvinistas; por ello, en algunos estudios a este proceso de transformaciones religiosas, se le ha conferido el carácter negativo de Contrarreforma.

La Reforma católica tiene algunos precedentes, entre ellos destacan las transformaciones a la vida monacal y algunas reformas a las universidades españolas, hechas por el cardenal Jiménez de Cisneros. Sin embargo, fue en la Santa Sede donde se manifiestan los primeros cambios entre los que destacan, los siguientes: se emprende una reforma profunda del colegio cardenalicio, se aprueba la fundación de la Compañía de Jesús y se inicia el Concilio de Trento, acto de la autoridad eclesiástica con el cual se pretende mantener la transubstanciación y la expresión del dogma en términos de realismo, pareció haber vinculado el catolicismo a la filosofía escolástica.¹⁵⁹ Sobre esta último, era una aspiración general, dentro de las amplias filas del clero católico.

La Compañía de Jesús, orden religiosa fundada en 1540 por Ignacio de Loyola, fue el ejército espiritual e intelectual que con el arma de la fe pretendía combatir la creciente Reforma protestante que se expandía por gran parte de Europa. Con el apoyo de la Santa Sede, los jesuitas lograron establecer institutos por todo el continente —desde España hasta Prusia, Polonia y Hungría

¹⁵⁸ Cfr. Roland Mousnier. *Los siglos XVI y XVII... Op. cit.*, 100-101

¹⁵⁹ *Ibidem*. p. 101.

Con respecto al Concilio tridentino, los jesuitas fueron los grandes promotores del evento ecuménico y aseguraron la victoria del clero retrograda e intransigente. Porque con el Concilio se descarta el humanismo renacentista, promovido por el cardenal Jiménez de Cisneros, y se aposenta la vieja tradición medieval del humanismo cristiano. Con ello, se fortalecen los dogmas y los principios estructurales de la doctrina católica.

Esperamos, que con las explicaciones del profesor, los esquemas geo-históricos y la mediana información de los textos –los dos últimos-, el estudiante pueda comprender que tanto la Reforma protestante como la Reforma católica fueron los ajustes estructurales que impone el naciente capitalismo en la Europa occidental.

Asimismo, recomendamos que el profesor destaque en el esquema geo-histórico que seleccionamos para este tema los siguientes aspectos: el amplio movimiento de los hugonotes franceses, las sangrientas –la noche de San Bartolomé en París y otras partes de Francia en 1572- múltiples batallas en territorio francés entre católicos y protestantes; así como la proliferación de los institutos jesuitas. Las diversas confesiones religiosas que profesan en Europa en el siglo XVI. Con ello, profesor podrá marcar la dinámica de los procesos histórico y los cambios que experimenta –en materia religiosa- el continente europeo en el transcurso del siglo XVI.

XII. La expansión europea entre los siglos XVI y XVII.

A la época de los descubrimientos le siguió la de los conquistadores. Después de las bendiciones papales (la bula *Inter Caetera*, 1493), del acuerdo diplomático (Tratado de Tordesillas, 1494), y motivados por un fuerte amor al lucro y a la aventura, pero sin olvidar su deber misionero, algunos hombres intrépidos partieron a la conquista de nuevas tierras. En 1519, con 600 hombres y 16 caballos, Hernán Cortés se introduce por tierras mexicanas, rumbo a la capital del gran Imperio Mexica. Diez años después, con menos de 200 hombres y 27 caballos, Francisco Pizarro decidió en pocas horas la suerte del Imperio Inca, en el Perú.

En el curso de una generación, América Central y Meridional, denominada como "latina", pasó a formar parte de los dominios españoles o portugueses (en Brasil). Hacia los años de 1540 descubrieron importantes minas de plata en México y en el Perú —sobre todo las del Potosí, en el alto Perú, y la de Zacatecas en México—; ambos recursos minerales aseguraron al imperio español cincuenta años de hegemonía política y militar sobre Europa.

Por su parte, los portugueses se aventuraron rumbo al sur del continente americano, a lo largo de la costa occidental de África, subiendo posteriormente por la costa oriental para desembocar en el Océano Índico y de ahí dirigirse hacia las costas occidentales del subcontinente, para después conquistar Ormuz. Con estas rutas, hacia 1512 los portugueses instauran el principal mercado de especias en las Molucas; en 1553 desembarcaron en el Japón y en 1557 en China. Coligado a este avance colonizaron por el mundo, Brasil se convierte rápidamente en el mayor productor mundial de azúcar.

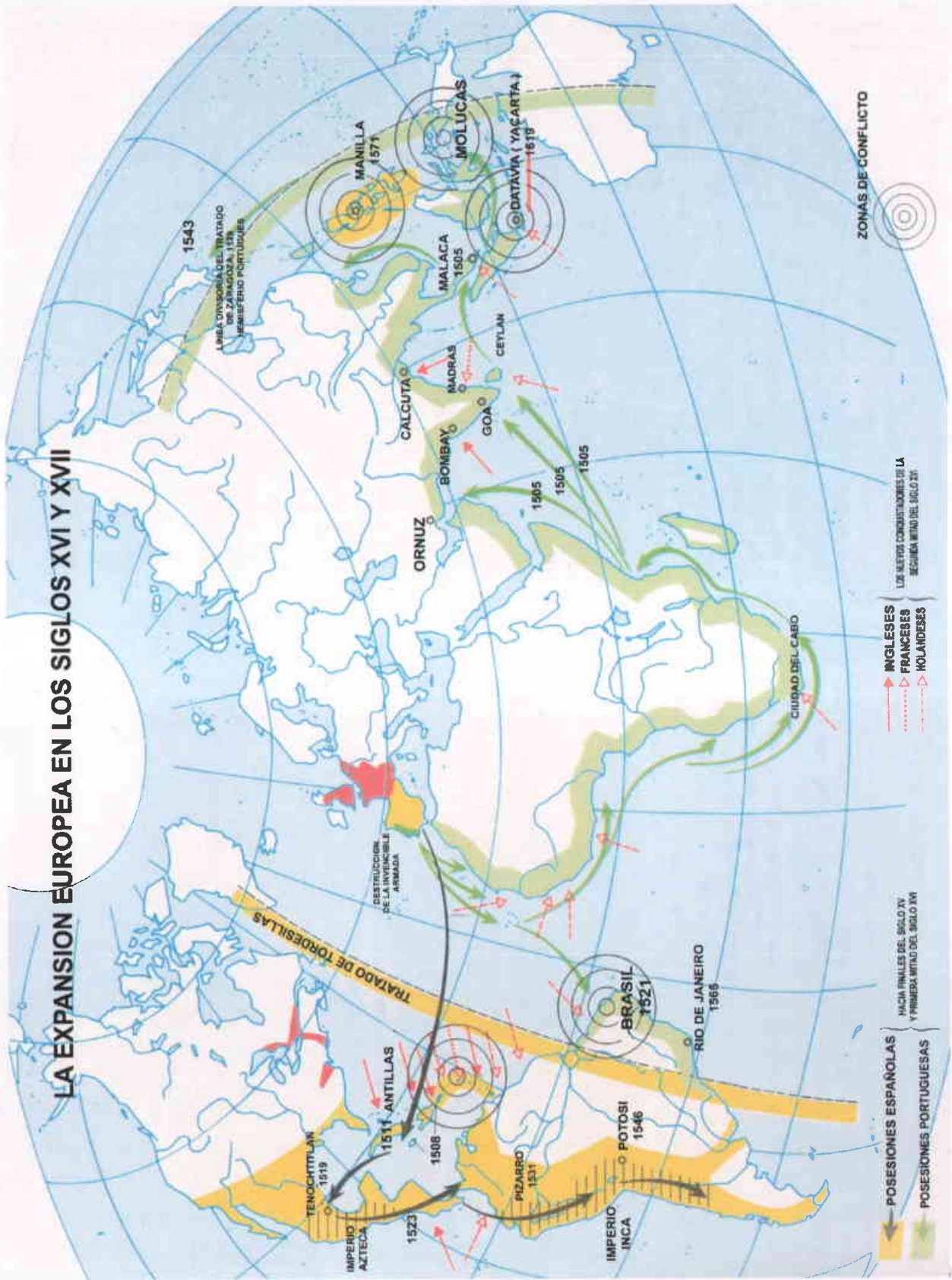
La hegemonía ibérica no pudo ser duradera, pronto fue rebasada por el poder económico de las naciones del norte, quienes tenían mayores recursos humanos y materiales; además, dotadas de estructuras estatales y sociales muchos más modernas que España. Franceses y holandeses entraron tarde al reparto de las "tierras inútiles" de la América septentrional, y, en busca del famoso "camino" hacia la India, iniciaron sus travesías: primero se adentraron en el valle de San Lorenzo y avanzaron hacia la región de los Grandes Lagos para continuar hacia el valle de Hudson. Los últimos que llegaron al continente fueron los ingleses pero de manera masiva, esto debido a la gran prosperidad que vivía la metrópoli, con el ánimo de asegurarse el dominio, casi total, del continente.

Al respecto, debemos indicar que no fue posible alcanzar dicha meta, porque la supremacía inglesa se vio limitada por el monopolio español, pero, por otra parte, Inglaterra poseía puntos estratégicos que la proveían de grandes riquezas: oro, plata, especias, azúcar y esclavos.

Su falta de poder en el continente lo sustituyó primero por la piratería (calvinistas franceses y holandeses, corsarios ingleses como Drake y Hawkins) y después por la guerra abierta para apropiarse de las colonias; esto lo lograron gracias a su *East India Company*, fundada a finales de 1600; por su parte los holandeses crearon en 1602 su famosa compañía comercial, quizá la más poderosa, con la cual fueron expulsando de manera sistemática a los portugueses del control monopólico de las especias, finalmente de Molucas y después de Ceilán. Mientras tanto, las costas de la India, las del Caribe y las de África se convierten en reservas de caza para ingleses y franceses.

En el siglo XVII, el monopolio español fue definitivamente disuelto, con ello aventajaron notablemente las potencias del norte: esta situación tuvo importantes consecuencias para el resto de Europa.

En el lapso de tres generaciones, el planeta había cambiado bajo la espada de los conquistadores, "la unificación microbiana del mundo" y la brutalidad de los conquistadores; todo ello causó el despoblamiento de América, hecho que provocó la trata de esclavos provenientes del África y, a su vez, esto último transformó en forma radical el desarrollo económico de Europa en una economía mundial; fue de esta manera como el hombre blanco impuso, mediante su voluntad, su propia hegemonía y su cultura en el mundo: de ahí en adelante sus combates no sólo serán bélicos sino también conceptuales.



Esquema 15. "La expansión europea en los siglos XVI y XVII." en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, 147. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

A fines del siglo XV, los europeos, hasta entonces confinados en su pequeña península, en los mares angostos que la bordean y en las islas que surgen de los mismos, se proyectan hacia los Océanos sin límites y toman contacto con otros mundo y otras culturas.

Los “grandes descubrimientos geográficos” fueron iniciados por los portugueses y españoles, a los que siguieron otros pueblos: franceses, ingleses y holandeses.

Antes de la llegada de Cristóbal Colón a Guanahaní, Cuba y Haití, los portugueses quisieron explorar la costa africana al sur de Marruecos; posteriormente en 1406 lograron llegar hasta Cabo Verde y en 1471 al cabo de Buena Esperanza.

Los españoles inician sus viajes de exploración después de la caída de Granada en 1491; para ello, aceptan la oferta de Cristóbal Colón que prometía buscar por el Oeste una ruta más corta hacia el continente asiático y el país de las especias.

Los historiadores han aportado suficientes elementos para demostrar que estas expediciones marítimas, que emprendieron los europeos, eran motivadas por causas económicas: la comercialización de las especias, la búsqueda de metales preciosos, la ampliación de los mercados. Los primeros éxitos comerciales para los portugueses fue que pudieron trocar cobre, vino, trigo, caballos, tejidos y armas por oro de Sudán, marfil y esclavos y falsa pimienta –malagueta- exaltó la codicia y el deseo de controlar más y mejor estos territorios y, en la medida de lo posible ampliar sus dominios.

Después del arribo de Cristóbal Colón a Guanahaní en 1492, los mares y océanos del mundo fueron surcados por navíos europeos; en general podemos decir que hacia finales del siglo XVI, termina el periodo de los grandes descubrimientos. Los españoles han encontrado el oro, la plata y un sinnúmero de productos americanos que comercializan con Europa; además, junto con los portugueses se han apoderado del continente llamado “América.” Los portugueses controlan la ruta de las especias y el tráfico de esclavos africanos y vastos territorios en América.

Estos intereses económicos, fueron regulados desde el Tratado de Tordesillas, acuerdo firmado el 7 de junio de 1494, en la localidad española de Tordesillas

(Valladolid), mediante el cual los reyes de Castilla y Portugal se comprometieron a cumplir una serie de cláusulas, encaminadas a repartirse el Océano y a delimitar las fronteras africanas.

El Tratado de Tordesillas está muy relacionado con las Bulas Alejandrinas, sobre todo con la segunda *Inter Caetera*, de demarcación, y sus efectos se notaron muy pronto en América -Brasil- y en Asia antemeridiana y las islas de las especias, las actuales Molucas.

Es muy posible que cuando se firmó el Tratado de Tordesillas no se pensara en la raya o antemeridiano del hemisferio oriental, en cuya zona se situaban las islas de las especias. La expedición de Fernando de Magallanes y Juan Sebastián "El Cano", culminada en 1522, demostró la alta rentabilidad de las especias del Moluco (denominación dada asimismo a las islas de las Especias, Molucas o Especiería), por lo que España y Portugal reclamaron que dicha zona estaba en su demarcación, apelando precisamente a los acuerdos en Tordesillas. Por tales razones, se redivide el mundo con el Tratado de Zaragoza, firmado el 22 de abril de 1529.

Mediante este acuerdo comercial, España vendió a Portugal "todo derecho, acción, dominio, propiedad, posesión o casi posesión y de todo derecho a navegar, contratar y comerciar en el Maluco, por 350.000 ducados de oro.

En este contexto del mercado mundial, dominado y controlado por españoles y portugueses, la Europa centro-occidental y la Inglaterra insular simulan ser pequeñas economías comerciales y de frágil situación financiera; pero contrario a esta supuesta percepción; podríamos decir, que desde el siglo XV, en este pequeño territorio se están consolidando y constituyendo las fuertes estructuras orgánicas y sistemáticas del capitalismo europeo. Además, gran parte de los recursos económicos provenientes de América, Asia y África son el elemento catalizador del desarrollo capitalista de la llamada Europa Occidental.

Por lo expuesto anteriormente, sugerimos que este texto y el esquema geo- histórico, lo hemos decidido ubicarlo en este orden, porque posteriormente esta información nos servirá para orientar la explicaciones históricas en las que se sustentan las futuras transformaciones económicas de la vida europea, la crisis general del siglo XVII, el cambio de

la sede financiera, el cambio de las redes comerciales, la ruta de la plata procedente de América y el cambio radical de las diversas rutas del comercio.¹⁶⁰

Sin embargo, sabemos que no es la única relación histórica que podemos hacer a lo largo de curso; sabemos, que esta realidad histórica, plasmada en el esquema geo-histórico, transformó radicalmente la vida de millones de habitantes en Europa, Asia, África y América. Esta última acotación, será considerada posteriormente.¹⁶¹ Asimismo, podemos observar en el esquema geo-histórico, las dimensiones espaciales a las que refería el tratado de Tordesillas; primera división regional con carácter planetario.

¹⁶⁰ *Vid. infra.* Sugerimos al profesor que relaciones el texto y esquemas geo-históricos con la información gráfica e histórica que mostramos en las páginas: p.198-207.

¹⁶¹ *Vid. infra.* Texto y esquemas geo-históricos: p. 215-216

XIII. El desarrollo del capitalismo financiero y comercial

A partir de la segunda mitad del siglo XV, y con el fin de la crisis del medioevo tardío (la del siglo XIII hasta la primera mitad del siglo XV), una recuperación importante se suscita en la curva demográfica y el Occidente entra en una fase de progreso económico de larga duración.

Las principales estructuras de la sociedad permanecen el bajo sistema feudal todavía hasta el advenimiento del colonialismo; sin embargo, la emergencia de nuevas monarquías, la enorme concentración de capitales en manos de grandes mercaderes, junto a grandes banqueros y fabricantes, entretejen un sistema de monopolios internacionales de carácter estatal y privados; esto creó indudablemente las condiciones para definir una primera etapa del régimen capitalista.

Contrario a los miles de *christianus* medievales emerge un nuevo grupo social identificable con toda certeza: la burguesía conquistadora, individualista, activa, aventurera, partidaria de un pensamiento fundado en la razón que los faculta para hacer las veces de un príncipe y que trata a la nobleza feudal de par a par. Este tipo de burgués asegura, en el siglo XV, un importante monopolio comercial de las especias orientales en Venecia, desde ahí los mercaderes venecianos y alemanes distribuyen sus productos por amplias regiones francesas, españolas, el noreste de Alemania, los países del Báltico, los escandinavos, Inglaterra y los Países Bajos.

Desde los países nórdicos arriban importantes productos como trigo, maderas y pieles; sin embargo, sal y vino son productos que tienen como fin último el Occidente.

Por otra parte, para los productos exóticos provenientes de otros continentes con los cuales Europa no tenía contratos directos (esclavos y oro africano, sedas chinas o especias de la India) se realizaban contratos con los mercaderes árabes. Muchas fortunas forjadas durante la baja Edad Media y los inicios de la Era Moderna tuvieron su origen en el comercio meridional y las travesías mercantiles del Mar Mediterráneo. La ruta comercial más importante era primero Florencia, después Génova y de ahí hasta la parte meridional de Alemania.

Pero, pese a todo, las organizaciones comerciales aún tienen un carácter primitivo, si bien las técnicas comerciales muestran un notable progreso, pues aparecen las primeras

instituciones financieras que permiten la realización de ciertas operaciones especulativas. Más tarde, el establecimiento de la banca pública facilita considerablemente el comercio internacional. Con los descubrimientos geográficos se pueden establecer importantes convenios con otros mercados y con ello se inicia la decadencia del monopolio veneciano.

Entre Europa, África y América se diseña un amplio triángulo comercial: en torno a la costa africana circulan los barcos cargados de productos de alcoholes y de armas y, por supuesto, el respectivo cargamento de esclavos que tenía como destino las plantaciones de caña de azúcar en América. Cuando decae el comercio de carne humana, estas rutas navieras prosiguen con la transportación del tabaco y algodón, productos que tuvieron como destino los puertos europeos.

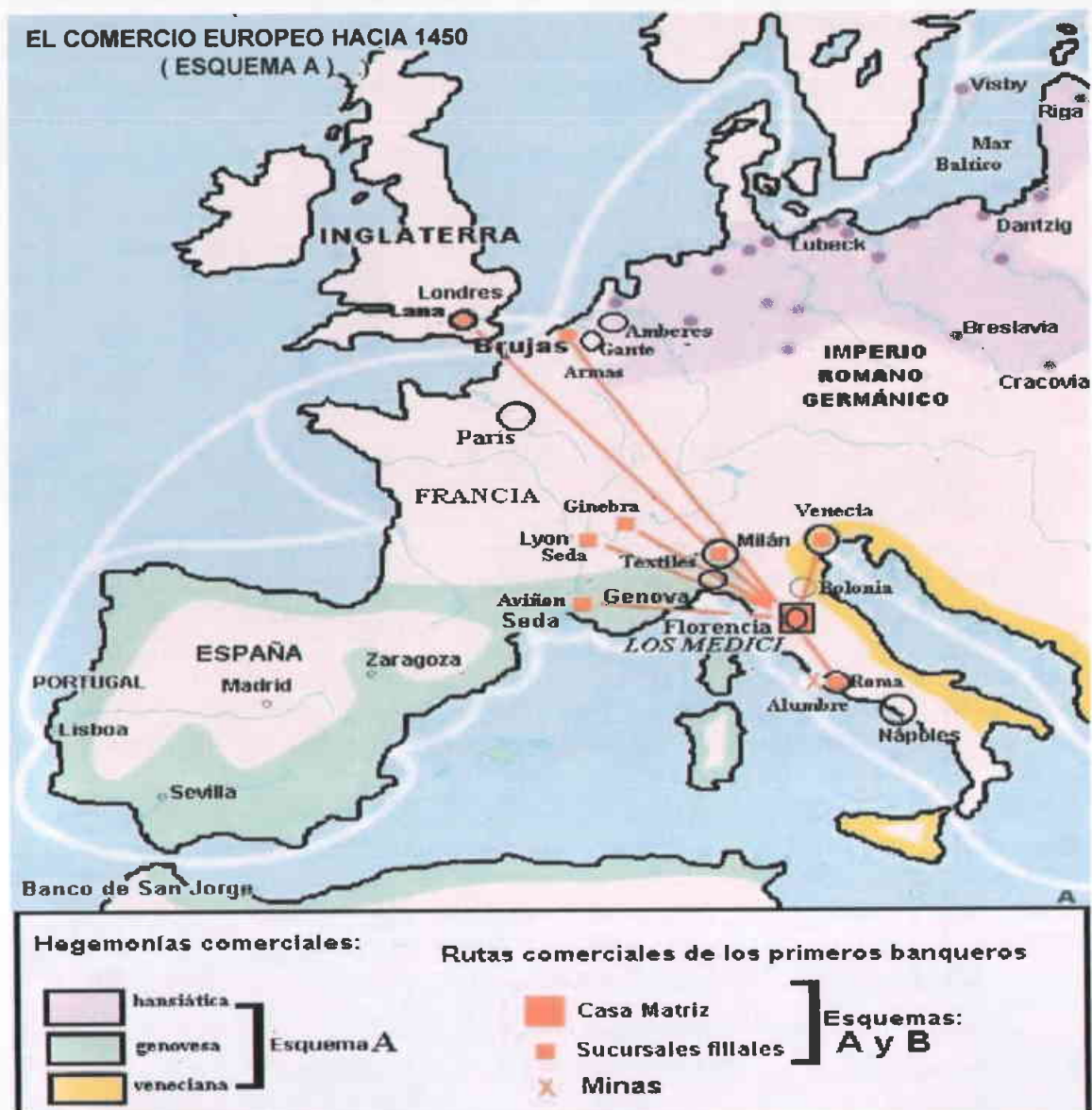
La plata americana, que transitaba por Sevilla, casi siempre pagaba los productos que demandaban los colonos y, además, este metal pronto invadió las principales ciudades financieras de Europa: Génova, Piacenza, Lyon, Londres y Amberes.

Relativamente, en poco tiempo los portugueses pudieron garantizar el comercio con la India y con él se favoreció a la isla de las especias en el este asiático; la comercialización de las especias les sirvió, en gran medida, para pagar el cobre, el hierro, y la plata que adquirirían con los alemanes. Portugueses y españoles pronto fueron la fiel clientela de los productores y mercaderes franceses, ingleses y holandeses.

En el siglo XVI, Amberes se convirtió en la plataforma que hacia girar el comercio europeo y el del Atlántico. Esta prosperidad económica resultó severamente afectada por las quiebras nacionales de 1550 y de 1560, así como los desequilibrios que provocaron las guerras y disturbios religiosos; en conjunto, tales acontecimientos precipitaron la decadencia de tan prósperas ciudades. En el siglo XVII la sede de los grandes negocios sería Ámsterdam y un siglo después Londres sería la gran capital de las finanzas. Este cambio se produjo debido a que los británicos revolucionaron la economía mundial en el siglo XVIII.

➤ **Observaciones didácticas y señalamientos de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en los esquemas geo-históricos.**

Esta reseña histórica denominada: *El desarrollo del capitalismo financiero y comercial*, incluye tres esquemas geo-históricos. El primero representa las directrices estructurales del comercio europeo hacia mediados del siglo XV (Esquema A), en el segundo esquema se marcan los cambios económicos, financieros y comerciales hacia mediados del siglo XVI (Esquema B), por último, en el tercer representación geo-históricas se marcan el sentido y orientación del comercio europeo hacia el resto del mundo, así como el movimiento de las sedes financieras: de Amberes a Ámsterdam y de esta ciudad a Londres.



Esquema 16. "El comercio europeo hacia 1450." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 141. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

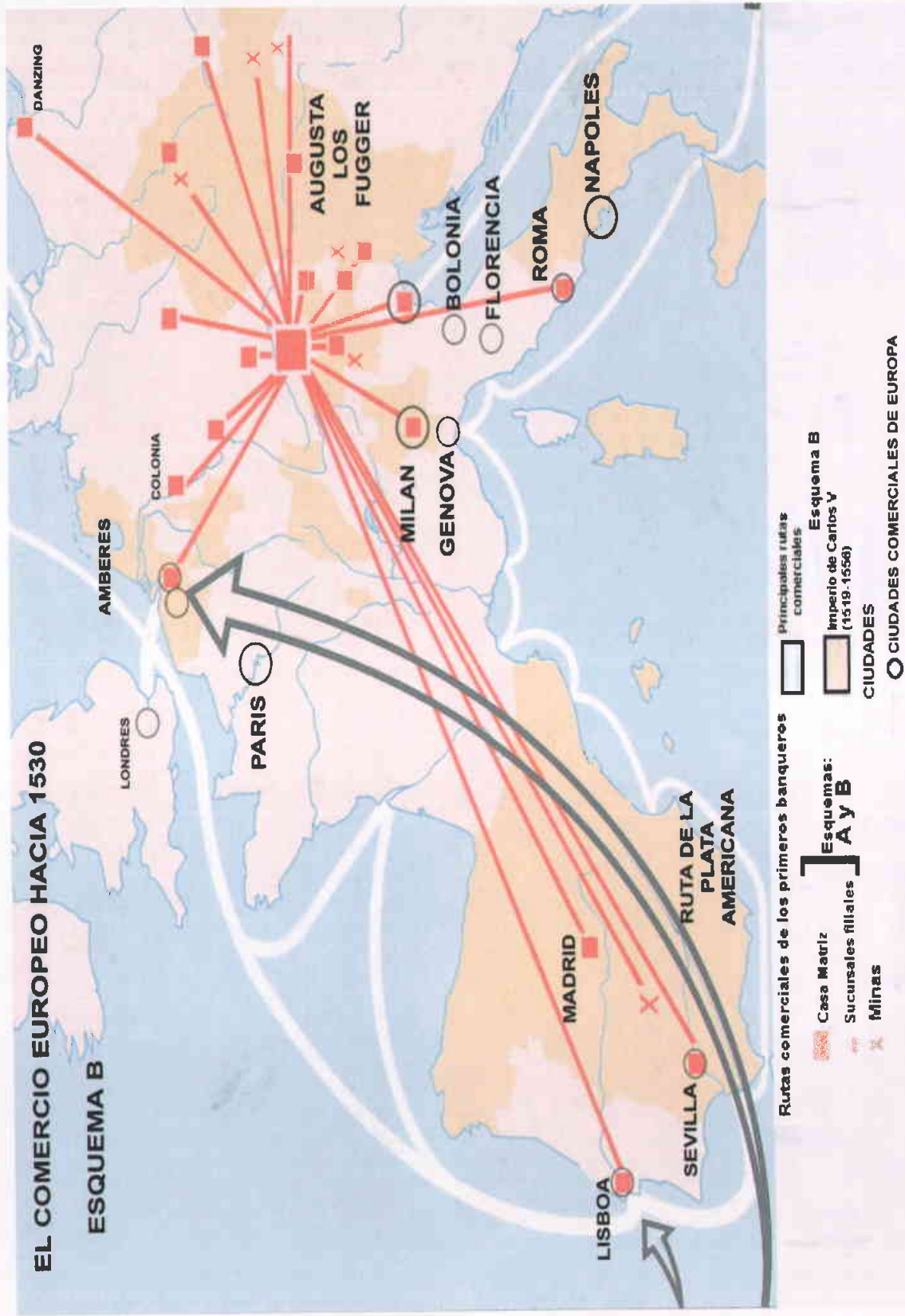
- **El Comercio europeo hacia 1450. (Esquema A).**

Como se mencionó anteriormente, a mediados del siglo XV la economía y el comercio europeo experimentan un alto crecimiento y desarrollo. En particular las ciudades comerciales italianas fueron las favorecidas. De hecho, hemos de recordar que durante esta época la ciudad de los Medici es la capital financiera de Europa. Durante el siglo XV, esta familia florentina dirigía y absorbía al menos el 51% de los capitales de la *Holding Company* . Sin temor a exagerar, podríamos decir que los Medici florentinos era una de las familias italianas más próspera de la época en Europa centro-occidental.

En términos generales, sugerimos este esquema geo-histórico puede servir como un nexo histórico y geográfico para explicar la mudanza estructural que experimenta la economía europea a partir del llamado "descubrimiento de América" en 1492, la caída de Constantinopla en 1453 y el crecimiento y la prosperidad del comercio manufacturero en los productos provenientes de importantes ciudades europeas.

Además el esquema geográfico muestra la amplia hegemonía comercial de los genoveses por toda la costa de la península Ibérica, cruzando por los montes pirineos, abarcando las islas de Córcega y Cerdeña; así como el norte de África y el estratégico paso por el estrecho de Gibraltar. Por su parte los venecianos, controlan, en su totalidad, las costas del mar Adriático y la isla de Sicilia. La Liga Hanseática no está en su mejor momento, pero controla la totalidad de un vasto comercio en la parte norte de Europa, sus centros de contacto con la capital financiera, Florencia y las ciudades mercantiles del norte: Amberes, Brujas y Londres.

Asimismo, el historiador-enseñante podrá marcar un repaso general en torno al desarrollo comercial, el aumento de las manufacturas y las tendencias que ya orientan el sentido de los centros mercantiles y financieros.



17. "El comercio europeo hacia 1530: esquema B." En en *El nuevo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 141. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **El comercio europeo hacia 1530. Rutas comerciales de los primeros banqueros. (Esquema B)**

En opinión de algunos especialistas, podríamos decir que el llamado “descubrimiento de América” significó una de las mayores revoluciones de la historia de la humanidad. Sin embargo, estos cambios que se produjeron en los distintos continentes – Europa, América, Asia y África- provocaron severas consecuencias –epidemias, muerte, despojos y miseria- y grandes transformaciones culturales en la existencia vital de millones de seres humanos; a grado tal, que en algunos casos estos hechos pueden ser denominadas como verdaderas circunstancias catastróficas .

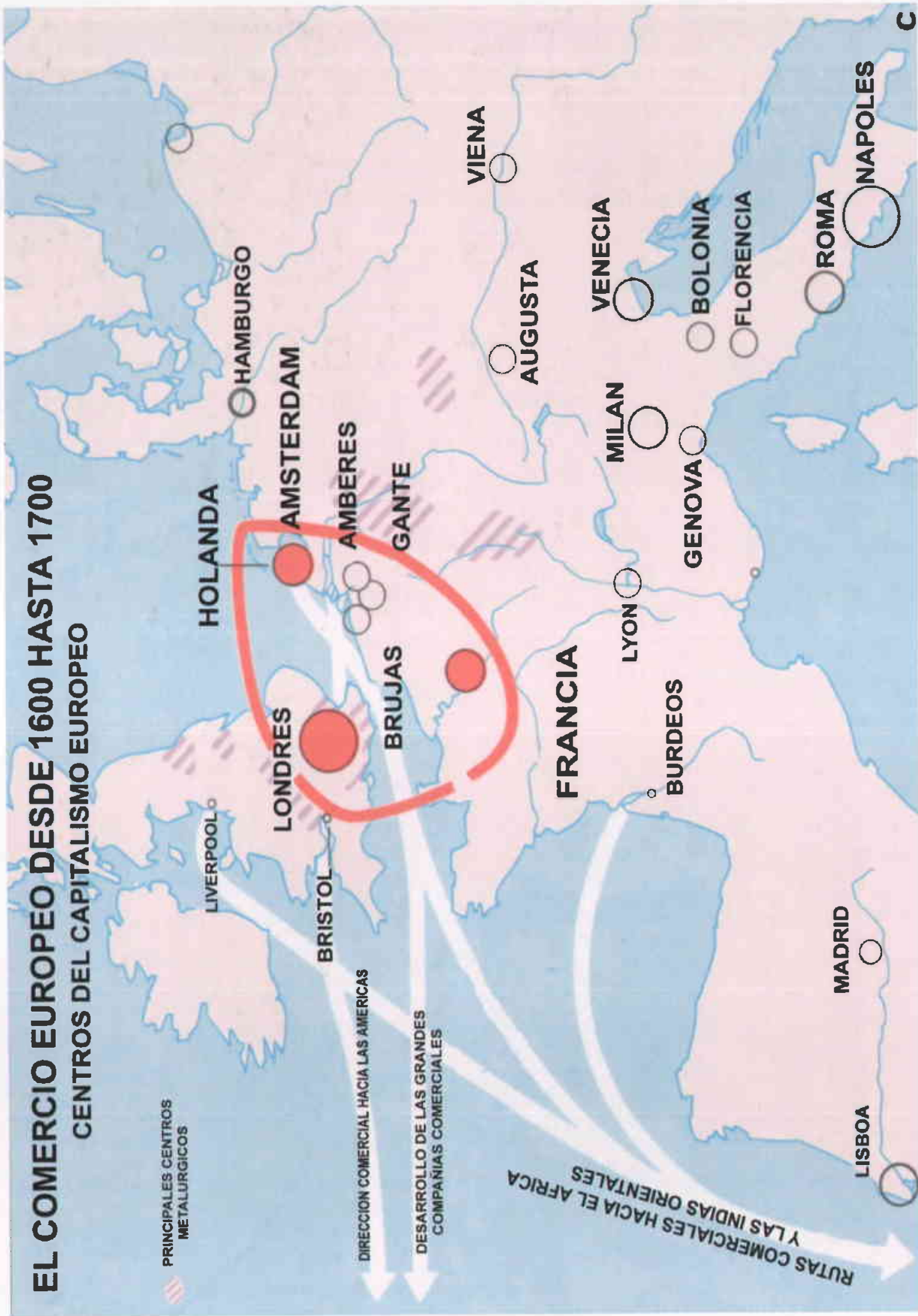
Hacia 1530, Europa experimenta severas transformaciones de carácter político, religioso, económico y cultural, referencias históricas sobre las cuales ya hemos abundado en temas y épocas anteriores; sin embargo, es menester reconocer que con el llamado “descubrimiento de América”; el centro de gravedad económico se trasladó desde el Mediterráneo al Atlántico. Esta mudanza histórica que experimentan las urbes italianas, trae consigo el ascenso económico de países como Portugal, España, Inglaterra y Holanda, los dos últimos en menor medida. En parte esta circunstancia, explica la traslación del centro comercial y financiero a la ciudad de Amberes.

Portugal y España establecen las relaciones comerciales con América vía los nuevos centro productores y comerciales, porque la banca comercial y las transacciones financieras se realizan en Amberes; es por ello, que en el esquema geo-histórico se marca una prolongada flecha que marca la ruta que sigue la plata americana. Todo el metal “pasa” -como sitio de tránsito- por toda España y Francia hasta llegar a su destino final, Amberes, ciudad donde se localizan los grupos financieros que comercian con América. Sin embargo, la plata que llega a Portugal no tiene otro destino que Lisboa, porque en parte la circunstancia productiva es un tanto diversa a la española.

A manera de sugerencia Este esquema geo-histórico, no lo podríamos entender en forma completa sin antes considerar el proceso expansionista europeo iniciado, por españoles y portugueses, desde las primeras décadas del siglo XV.¹⁶² Asimismo, deseamos llamar la

¹⁶² *Vid supra*. Esquema geo-histórico: *La expansión europea en los siglos XVI y XVII*, p. 193

atención del historiador-enseñante para que observe con detenimiento el presente esquema geo-histórico, ello con la intención de reconocer el epicentro de la economía europea, las rutas comerciales y de los principales banqueros y comerciantes de épocas, así como ubicar el corazón del Imperio de Carlos V: la ciudad de Viena, porque como se advierte en el esquema la ciudad de los Habsburgo es punto central de la economía europea y americana. Todas las sucursales mercantiles y filiales financieras están ligadas y giran en torno al magno centro económico. Cercano a esta capital comercial y productora se localiza la mayor explotación minera de la época; ello, lo identificamos con el símbolo de una **X** y, como es de observar se localizan cercanas a cada filial -productora y mercantil- que son los cuadros rojos más pequeños.



Esquema 18. "El comercio europeo desde 1600 hasta 1700." en *El nuevo atlante storico* 2000. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 141. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **El comercio europeo desde 1600 hasta 1700. Centros del capitalismo europeo en siglo XVII. (Esquema C)**

En el tercer esquema geo-histórico, se muestra otro cambio significativo: la capital financiera deja de ser Amberes y se traslada a Ámsterdam. Los círculos rojos representa a las ciudades con mayor concentración poblacional –más de 200,000 personas- y los centros comercial, productivos y financieros de la Europa entre el siglo XVII y el XVIII. Podríamos decir, que casi se define el espacio continental donde tendrá origen el capitalismo de la libre competencia, la industrialización y se fincará el mayor desarrollo, comercial, manufacturero y financiero, entre el siglo XVIII y XIX.

Además, el esquema muestra con toda precisión los puntos estratégicos que integran a Inglaterra, Holanda y Francia al comercio internacional: América, África o las Indias Orientales. Por su parte, las prósperas ciudades italianas y mediterráneas del siglo XV, para el siglo XVII o el XVIII ya han sido marginadas del comercio internacional; sin embargo, mantienen una relativa prosperidad productiva en ciertos centros urbanos como: Milán, Venecia, Roma y Nápoles. En estas ciudades se concentra una población superior a 150000 personas por lo que las podemos denominar como urbes de regular tamaño. Bolonia, Génova y Florencia se conservan como centros menores, pero con una cierta importancia regional por la historia y cultura que albergan.

Por último, es menester que el alumno reconozca la localización de los principales centros metalúrgicos –son las rayas horizontales de color violeta -; causalmente se ubican en Inglaterra y Alemania, ciudades significativos en el proceso de industrialización de la Europa Moderna. Asimismo, es un buen antecedente para comprender históricamente el tema –la Revolución industrial- cuando llegue el momento.

Consideramos que en especial, el profesor y los alumnos pueden ejercitar el sentido del cambio en la historia y reconocer los vínculos estructurales que representan nociones orgánicas del tiempo y el espacio; la orientación temporal y espacial; así como, el sentido dinámico de la historia y el movimiento permanente de las sociedades.

XIV. El régimen absolutista en Francia entre 1643-1715.

Luis XIV (1638-1715), rey de Francia (1643-1715), conocido como el Rey Sol, impuso su gobierno absoluto en Francia y emprendió una serie de guerras con el fin de dominar Europa. Su reinado, el más largo de toda la historia europea, se caracterizó por el gran florecimiento de la cultura francesa. Luis nació el 5 de septiembre de 1638, en Saint-Germain-en-Laye. Sus padres fueron el rey Luis XIII y Ana de Austria.

En 1643 murió Luis XIII. Ana de Austria, con la ayuda de su ministro, el cardenal Mazarino, gobernó Francia como regente. Tutores amables, pero mediocres, le proporcionaron una educación pobre que fue ampliada personalmente por su madre, desde postulados católicos. Mazarino le instruyó en las costumbres de la corte, la guerra y el arte de reinar. La Fronda (dos rebeliones contra la Corona, que tuvieron lugar entre 1648 y 1653) convenció a Luis de la necesidad de imponer orden, estabilidad y reformas en Francia, además de provocar en él una profunda desconfianza hacia la nobleza. De acuerdo con la Paz de los Pirineos con España (1659), Luis se casó con su prima española, la infanta María Teresa, hija de Felipe IV, rey de España, e Isabel de Borbón, en 1660. Cuando al año siguiente murió Mazarino, Luis sorprendió a Francia al negarse a designar un primer ministro: decidió gobernar solo, y eligió como asesor financiero a Jean-Baptiste Colbert, quien favoreció la industria nacional y las exportaciones, al mismo tiempo que reconstruyó la Armada francesa.

A pesar de su libertina juventud, Luis XIV demostró ser un rey trabajador. Todos los lunes, miércoles y sábados presidía las reuniones de una junta en la que él y un grupo escogido de ministros formulaban políticas que afectaban a la vida de sus 20 millones de súbditos. Luis desarrolló dos nuevos y eficaces instrumentos de poder: un cuerpo de diplomáticos profesionales y un ejército permanente. A partir de 1682, el rey pasaba casi todo su tiempo en Versalles, cerca de París, donde había construido un magnífico palacio que se convirtió en uno de los principales lugares de interés de Europa.

En política exterior, el firme objetivo de Luis fue el de glorificar a Francia, consolidar sus defensas en las fronteras del norte y del este, e impedir cualquier resurgimiento del poder por parte de la dinastía Habsburgo, que anteriormente había amenazado a Francia desde dos frentes, por el control que ejercía en España y Alemania. En cuatro guerras demostró a toda

Europa su habilidad como jefe militar. En 1667, alegando el derecho hereditario de su esposa (jus devolutionis), Luis invadió los Países Bajos españoles en La guerra de Devolución. Sus rápidas victorias obligaron a Inglaterra, Holanda y Suecia a unirse para frenar a Francia y dieron lugar al Tratado de Aquisgrán (1668). Luis obtuvo doce fortalezas en Flandes y no tardó en aislar a los holandeses negociando la neutralidad inglesa y sueca. En 1672, lanzó un ejército contra Holanda. Durante seis años los holandeses, con la ayuda de España y Austria, rechazaron los ataques franceses. Los tratados firmados en Nimega (1678) no desmantelaron Holanda, pero concedieron a Luis la región del Franco Condado y más fortalezas en Flandes.

Al mismo tiempo que sus ejércitos combatían a los protestantes holandeses, Luis negaba la libertad religiosa a los protestantes de Francia (hugonotes) y reforzaba el control sobre el clero católico. En 1685, decidido a lograr la conversión de los hugonotes, revocó su carta de libertades, el Edicto de Nantes, y envió a más de 200 000 al exilio, dando paso a la rebelión de los comisards. Aunque la revocación fue aplaudida por sus súbditos católicos, endureció sus relaciones con la Europa protestante.

Luis gobernó una Francia harta de guerras hasta que su salud se quebrantó en 1715. A pesar de padecer fiebre y gangrena, reunió las fuerzas necesarias para decir su célebre frase: "Yo me voy, Francia se queda", antes de morir el 1 de septiembre de 1715, en Versalles.

Similar a su búsqueda de gloria en la guerra fue su mecenazgo en el campo de las artes. Molière y Racine escribieron obras de teatro que fueron representadas en su corte. Las pinturas de maestros franceses decoraban sus palacios, donde la música de Jean Baptiste Lully amenizaba a sus invitados. Luis fundó las academias de Pintura y Escultura (1655), de Ciencias (1666) y de Arquitectura (1671), y en 1680 creó la Comédie Française. Su gran palacio de Versalles constituía el marco ideal para su lujosa corte.

Luis XIV no logró poner fin a las tensiones entre una élite gobernante, entregada al trabajo, y una sociedad estamental, basada en privilegios hereditarios, lo cual explica muchos de los fracasos de su reinado. Sin embargo, su plena dedicación a las tareas de gobierno y su duración convirtieron a Francia en el modelo burocrático de la Europa absolutista del siglo XVIII.

Esquema 19. "Francia entre 1643-1715." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 175. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán



➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

El régimen absolutista "...era la aspiración de las multitudes que veían su salvación en la concentración de poderes en manos de un hombre, encarnación del reino, símbolo viviente del orden y de la unidad deseados. Todo el mundo quería ver en el rey la imagen de Dios: *Sois Dios en la tierra...* A esta concepción se añadió, en mucho, el viejo sueño humanista: el rey debe ser un héroe amante de la gloria, a la antigua, protector de las letras como Augusto, de la Iglesia como Constantino, legislador como Justiniano, pero con una predilección por las armas, puesto que la cualidad de conquistador es estimada como la más noble y el más elevado de los títulos por todos los contemporáneos."¹⁶³

Por razón de estas aspiraciones en ciertos sectores de la sociedad de la Europa Occidental, las monarquías absolutas introdujeron, a los sistemas de vida de la época, un ejército y una burocracia permanente, un sistema nacional de impuestos, un derecho codificado y los comienzos de un mercado unificado. Estas características parecen ser eminentemente capitalistas o la representación de un equilibrio entre la burguesía y la nobleza. Sin embargo, el sistema absolutista fue un aparato de poder reorganizado y potencializado por la aristocracia feudal para mantener sometidas a las masas campesinas y obligarlas a conservar su posición social dentro la jerarquía tradicional.

En este sentido, es pertinente que el profesor marque los lugares expresos, donde se perpetraron tales revueltas populares, las cuales están especificadas en esquema. Por estos datos referenciales, podemos identificar la existencia de grandes levantamientos campesinos en diversas partes del territorio francés. Algunos especialistas opinan, que estas protestas populares y campesinas eran motivadas por las pesadas cargas fiscales; ello, y a pesar y, en contra de la amplia conmutación de impuestos que habían conquistado tiempo atrás.

En este contexto social, es explicable la necesidad de un ejército permanente y un efectivo sistema de comunicación y transportación para controlar cualquier brote de

¹⁶³ Roland Mousnier. *Los siglos XVI y XVII...Op.cit.* p. 275

insurrección popular; así como para la defensa de las fronteras y enfrentar posibles intervenciones.

Dicho de otra manera, el Estado absolutista nunca fue un árbitro entre la aristocracia y la burguesía ni, mucho menos un instrumento de la naciente burguesía contra la aristocracia. Contrario a ello, fue el nuevo caparazón político de una nobleza amenazada.¹⁶⁴ En mismo sentido podemos decir, que la monarquía absoluta fue una forma diferente de la monarquía feudal, distinta de la monarquía de estamentos feudales que la precedió, pero la clase dominante continuó siendo la misma, sólo que el nuevo poder nobiliario se encontraba definido y determinado por el desarrollo de la producción, el intercambio de las mercancías y, en cierta forma con el avance del capitalismo.

Por esta razones, no es de extrañarnos que el monarca —para el caso francés Luis XIV— procure la mejora del sistema de transportes y comunicaciones a partir que se restaura el viejo sistema postal de la época romana y se construyen importantes vías fluviales. Con ello quedó, establecida una efectiva organización política y económica dirigida desde el centro. Conjuntamente, con estas innovaciones de la vida administrativa, política, económica y militar, Francia protege sus fronteras y para ello, conserva un importante sistema de fortificaciones. Con la intención de representar gráficamente, algunas transformaciones de la época absolutista en Francia, hemos seleccionado este esquema geo-histórico.

En principio, el esquema representa la extensión territorial de la monarquía francesa entre 1643 y 1715; de igual forma con la imagen geográfica, podemos distinguir que París es el punto central en términos de unidad y comunicación; porque las líneas que parten de la capital francesa representan las rutas del sistema postal, cuyo medio informativo enlaza a todas las sedes de las intendencias francesas. Además, este esbozo del territorio francés marca específicamente las delimitaciones geográficos de cada una de las intendencias, unidad jurisdiccional que permite el efectivo cobro de impuestos, la unidad de un mercado interno, el control social de la población.

En términos globales, podemos decir que el este esquema geo-histórico puede ilustrar y orientar la imaginación del estudiante hacia la concepción de un sistema centralista y

¹⁶⁴ Cfr. Perry Anderson. *El Estado absolutista*. México, siglo XXI, p. 10

absolutista que dirige y gobierna una amplia región desde la capital parisina y su sede adjunta el Palacio de Versalles, en el siguiente esquema geo-histórico y artístico —*Expresiones del arte barroco en Europa*— haremos alusión expresa a este monumental palacio que se manda a construir el monarca Luis XIV.

XV. Las expresiones del barroco en Europa.¹⁶⁵

A inicios del siglo XVII, mientras en Europa se consolidaban las monarquías nacionales y absolutistas que darían origen a los estados modernos y que después serían capaces de conquistar al mundo, en Italia se vivía una fuerte división regional, hecho que la hacía políticamente débil, pero, a diferencia de esta generalidad, Roma se convertía —como nunca antes— en el centro del arte.

La Iglesia, empeñada en contrarrestar las pugnas que le generó la Reforma protestante, buscó los elementos que le permitieran su renovación; esta transformación la encontró en el arte, y así hizo nacer un nuevo estilo artístico al cual llamó Barroco, término que significa extravagante y extraño.

Huyendo de las formas cerradas y del clasicismo de la época precedente, los escultores, los arquitectos y los artistas buscaron nuevas dimensiones y construyeron obras que les significó un gran esfuerzo, pues estaban llenas de gran invención y movimiento. Ejemplo de este nuevo estilo puede ser la plaza de San Pedro en Roma, de trazos arquitectónicos de Gian Lorenzo Bernini. Además de la colosal plaza, este mismo artista talló magníficas esculturas como la representación de Apolo y Dafne; la obra se localiza en la Galería Borghese en Roma.

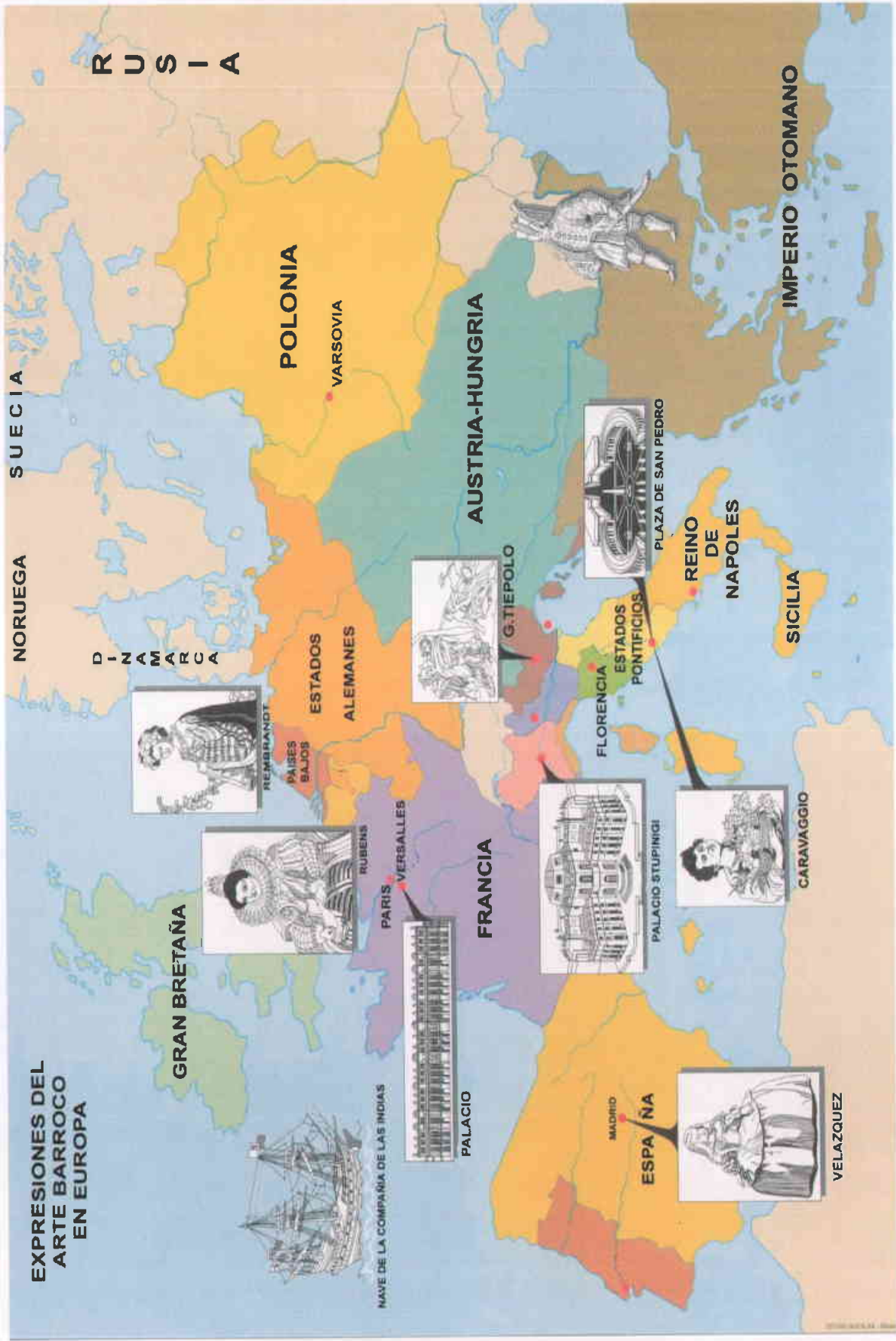
En el caso particular de los pintores, ellos se dieron a la tarea de buscar nuevos efectos en el uso del color y del espacio, reinterpretando los sujetos y el contenido religioso. Una de las obras pictóricas más representativas fue *Las vacaciones de San Mateo* de Caravaggio; el lienzo se encuentra en la iglesia de San Luis de los Franceses en Roma.

Las escuelas italianas de pintura encontraron en algunos artistas extranjeros grandes intérpretes y grandes innovaciones; ejemplo de ello fue Diego Velázquez, quien estudió en Roma y gran parte de su obra estuvo inspirada en el arte italiano, que era, en ese momento, el modelo a seguir en toda Europa; una de sus obras más conocidas es *La Familia Real* o *Las Meninas*, óleo sobre tela que se localiza en el Museo del Prado en Madrid.

¹⁶⁵ María Carla Prette. *Leggere l'arte...Op. cit.* p. 335. El texto temático y el esquema geo-histórico corresponden a la fuente citada.

En el siglo XVIII el barroco se difundió en la región alpina, donde alcanzó los límites de lo fantástico con los excesos del rococó.

Alternando con el arte barroco, y cercano a los esfuerzos de las cortes europeas y de la Roma pontificia, nació un arte burgués que pretendía expresar importantes elementos de la vida cotidiana. Uno de los primeros centros de desarrollo de este estilo fue Venecia.



Esquema 20. "Expresiones del arte barroco en Europa." en María Carla Prette. Leggere l'arte: storia linguaggi epoche stili. Firenze, Giunti, 1999, p. 335. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y el señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

“La denominación del siglo XVII bajo el nombre de Barroco es moderna. El concepto fue aplicado en el siglo XVIII, cuando aparece por primera vez, todavía aquellos fenómenos del arte que eran sentidos, conforme a la teoría clasicista de entonces, como desmesurados, confusos y extravagantes.”¹⁶⁶ En parte, algunos especialistas de la historia del arte han utilizado estas caracterizaciones para definir el estilo Barroco como la expresión cultural y artística de la época

Considerando, el esquema geo-histórico se puede observar que las expresiones del barroco nacen en Italia —en sentido estricto, en la Roma pontificia.— Las formas de expresión del arte barroco han sido consideradas como las manifestaciones estéticas propias de la llamada “Contrarreforma” y expresiones concretas del pensamiento del Concilio de Trento.

Desde Roma, por medio de cardenales, obispos, generales de órdenes religiosas, embajadores y séquitos, irradió —el arte barroco— a todos los países católicos: Italia, España, Francia, Flandes, Alemania del Sur, Austria y Polonia. Sin embargo, en las regiones no católicas está sensibilidad artística fue en cierta forma rechazada.

Al margen de las políticas institucionales y clericales, el arte barroco representa la angustia de un siglo convulsionado por las crisis —económicas, políticas, demográficas, sociales, filosóficas, religiosas, etc.— Es por ello, que algunos autores opinan que el barroco posee el gusto del misterio y de lo sobrenatural, de lo emotivo y de lo pasional, de los encantos de la naturaleza y del folklore. Busca la comunión con las fuerzas profundas del Universo y se abandona ante estas potencias, a las que venera. El barroco es cósmico, panteísta y, en prosecución del impulso vital de la naturaleza, dinámico, tumultuoso, ondulante, enfático y, al mismo tiempo, desbordante, lujuriente y prolífico. El barroco sacrifica el orden a la sensación, la eternidad a la intensidad.¹⁶⁷

Aunque resulte reiterativo, es menester reconocer que las expresiones estéticas del barroco fue forma como la Roma pontificia alza la cabeza frente a la gran reforma protestante

¹⁶⁶ Arnold Hauser . *Historia Social de la literatura y el arte. Op.cit.*p. 498

¹⁶⁷ Cfr. Roland Mousnier. *Los siglos XVI y XVII...Op.cit.* p. 218

e inicia la construcción de uno de los exponentes más importantes del arte y del período: la construcción de la Plaza de San Pedro, obra monumental a cargo de Bernini y Borromini.

Como lo mencionamos en referencias anteriores, las representaciones artísticas, sugerimos que el profesor busque la manera de reproducir algunas representaciones expuestas en el esquema geo-artístico e histórico. En opinión nuestra, puede ser la Plaza de San Pedro, *Las Meninas* de Velásquez, *El Baco* de Caravaggio y el Palacio de Versalles, cuya obra arquitectónica sabemos que no tuvo un destino religiosa pero sí monumental y extravagante; por ello, ciertos especialistas de la historia del arte lo consideran como parte del barroco.

El Palacio de Versalles, palacete real francés situado al suroeste de París, probablemente uno de los más famosos de toda Europa, asociado principalmente a Luis XIV, el rey Sol. La construcción de esta obra monumental francesa duró, aproximadamente, veinte años. Un ejército de arquitectos, pintores, carpinteros, ebanistas, yeseros y albañiles construyeron el inmenso e imponente palacio, con piedras en colores perla y rosa. En general, su estilo artístico y arquitectónico se acerca más a los estilos neoclásicos; sin embargo, es menester considerarlo como obra estructural del arte en siglo XVII.

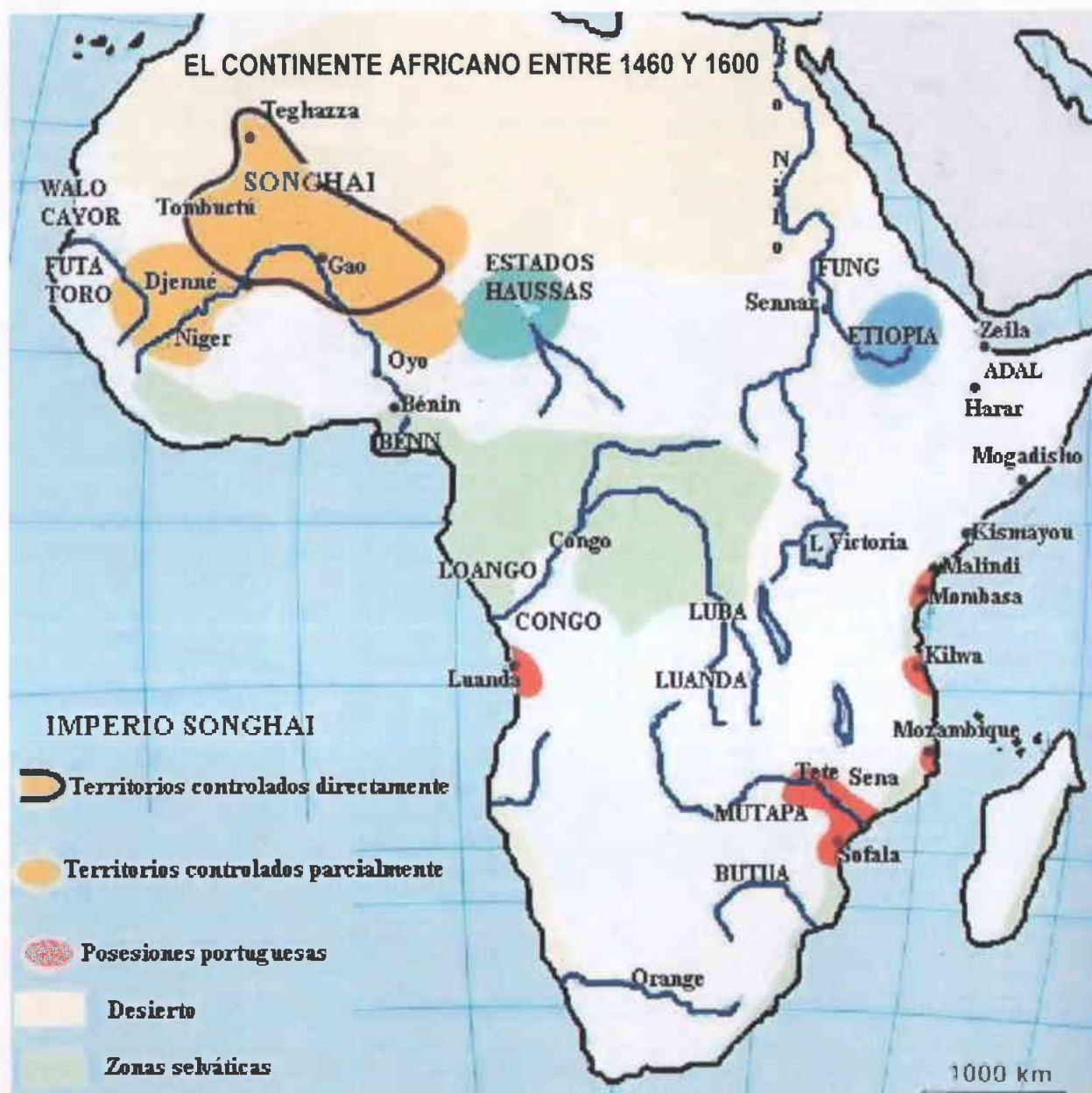
XVI. África en la época de la trata de esclavos

Con el auge del comercio de esclavos para las Américas, las guerras por el control del comercio africano se hicieron más intensas. Durante los cuatro siglos de trata de esclavos, un número incalculable de africanos fueron víctimas de este tráfico de vidas humanas.

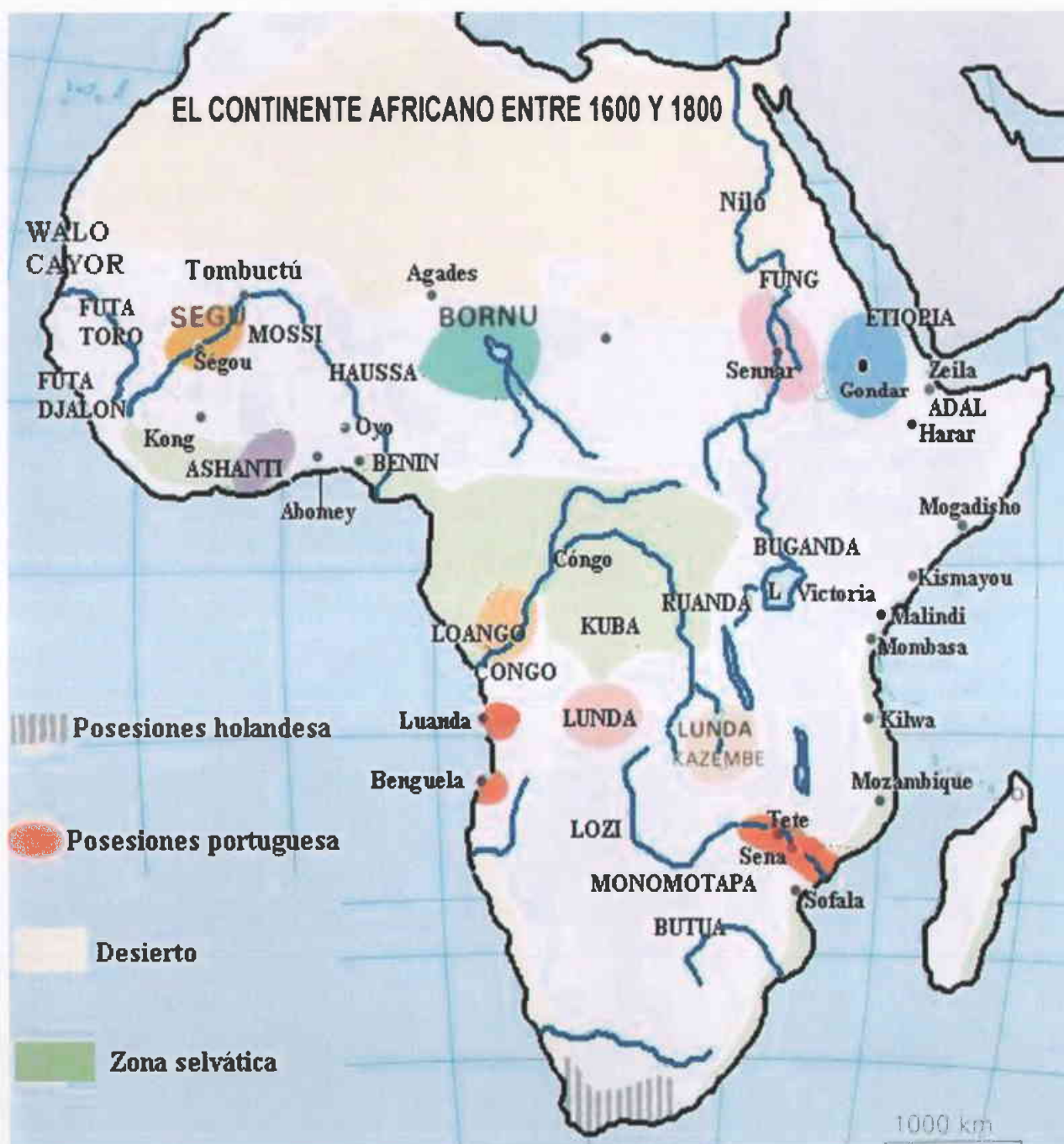
La mayoría fueron capturados por otros africanos e intercambiados por distintos artículos. El primer reino importante que se benefició del comercio de esclavos fue Benín, al oeste de la actual Nigeria, fundado en el siglo XV. Al final del siglo XVII había sido sustituido por los reinos de Dahomey y Oyo. A mediados del siglo XVIII, el pueblo de Ashanti comenzó con gran auge y el mayor poder del África occidental. Bajo el asantehene 'rey' Osei Kojó (que reinó entre 1764-77), los ejércitos ashanti comenzaron a presionar en dirección sur hacia las estaciones o puestos comerciales europeos de la Costa de Oro. Aunque no pudieron limpiar la ruta de intermediarios, se aseguraron un abastecimiento estable de armas de fuego, que usaron para expandirse hacia el norte y disputar sus fronteras orientales con Dahomey. Más al este, el reino yoruba de Oyo se debilitaba a finales del siglo XVIII, lo que provocó la guerra civil y la intervención de las fuerzas fulani desde el norte y un incremento en la cantidad de esclavos disponibles para el comercio. En el año 1835, aproximadamente, la capital imperial, Old Oyo, fue abandonada, pero en la batalla de Oshogbo (c. 1840) los fulani fueron expulsados. Las guerras civiles se extendieron hasta 1893, cuando el poder yoruba se dividió en varios reinos competidores.

Durante la última parte del siglo XVIII, la opinión pública en Gran Bretaña se volvió contra el comercio de esclavos. Debido a la decisión de Mansfield de 1772, que liberaba a los esclavos en Gran Bretaña, se planteó la posibilidad de crear una colonia africana de antiguos esclavos. El primer intento (1787-90), en la bahía de San Jorge (actualmente Sierra Leona), fracasó; los abolicionistas lo intentaron una segunda vez y en 1792 fundaron Freetown en la misma zona. Cuando los británicos declararon ilegal el comercio de esclavos para los ciudadanos británicos en 1807, consideraron que Freetown era la base adecuada para las operaciones navales contra tal comercio y en 1808, Sierra Leona fue convertida en una colonia de la Corona. El ejemplo de Sierra Leona atrajo a los estadounidenses, interesados en la

colonización del África negra, y a principios de 1822 la Sociedad de Colonización Estadounidense logró establecer su colonia, Liberia, en las cercanías de Cabo Mesurado.



Esquema 21. "El continente africano entre 1460-1600." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 171. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán



Esquema 22. "El continente africano entre 1600 y 1800." en *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 171. Trad. y adecuación didáctica, Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y el señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

Estos dos esquemas geo-históricos: *El continente africano entre 1460 y 1600* y *El continente africano entre 1600 y 1800*, en opinión nuestra, deben ser percibidos dentro del contexto mundial que marca el proceso expansionista y mercantil europeo que se intensifica hacia el siglo XV. Para ello, recomendamos retomar la información del texto histórico y el esquema geo-histórico denominado "La expansión europea del siglo XVI y XVII"¹⁶⁸; entre otras razones, porque la información de ambas referencias, nos permitirá la formulación de comentarios reflexivos en torno a las circunstancias catastróficas que vivió la población que habitaba el continente llamado Americano y el brutal saqueo de seres humanos que vivió el continente africano.

Bajo este sentido y perspectiva referencial podremos contextualizar los puntos espaciales en los que se ubican las distintas factorías y las escalas comerciales que establecieron los portugueses -primero y después holandeses, franceses, ingleses y alemanes- en las costas africanas.

En principio debemos reconocer que el motivo central que llevó a los europeos a costear África, desde el siglo XV al XVIII, fue de carácter eminentemente, económico puesto que, en principio, lo único que se pretendía era abrir una ruta marítima hacia las Indias Orientales para establecer con éstas, relaciones comerciales en forma directa. Poco después, se interesaron por la propia riqueza que ofrecía África, y que se resumía en la obtención de importantes productos como oro, marfil, minerales y, sobre todo, esclavos.

El golfo de Guinea, fue reconocido como la Costa de los Esclavos. Esta franja costera se extiende entre los actuales países de Nigeria, Benín, Togo y el este de Ghana. La costa de los Esclavos fue el centro del comercio holandés e inglés de esclavos, que eran capturados en el interior por jefes africanos y conducidos a los mercados de esclavos que se localizaban mar adentro.

Además, debemos reconocer que entre el siglo XV y XVIII, se desarrolla la primera fase del colonialismo europeo moderno; de carácter eminentemente mercantil; sin embargo,

¹⁶⁸ *Vid. supra.* p. 193

ya se producen los primeros establecimientos y ocupaciones de territorios costeros y la intensificación de la trata de esclavos.

XVII. Inglaterra en torno a una monarquía burguesa

Enrique VII, puso fin a la guerra de las Dos Rosas, conjunto de guerras civiles y dinásticas que enfrentan las casas rivales de Lancaster y York desde 1455 hasta 1485. La contienda militar recibió este nombre porque el distintivo de la Casa de Lancaster era una rosa roja y la Casa de York una rosa blanca.

Después de varias décadas de enfrentamientos bélicos, en 1483 se produce la muerte de Eduardo IV. Tras el deceso del monarca, usurpa el derecho al trono su hermano Ricardo, quién se auto-nombra Ricardo III. En tanto, los partidarios de la Casa de Lancaster buscan el liderazgo en la figura Enrique VII, fundador de la dinastía de los Tudor.

Por ello, en agosto 1485 se enfrentan ambas fuerzas militares en una bélica disputa de la cual sale triunfante Enrique VII. Esta batalla fue determinante y definitiva para historia de este país, pues tras la muerte, en combate, de Ricardo III, se suscita el ascenso al trono de Enrique VII. Al año siguiente, el monarca contrae matrimonio con Isabel de York —hija de Eduardo IV.— Con esta alianza matrimonial y el gobierno de Enrique VII se inicia la dinastía de los Tudor en Inglaterra.

Posteriormente, su hijo Enrique VIII, en pleno Renacimiento humanista, y con la Reforma luterana en su momento más determinante, decidió declarar el carácter nacional e independiente de la monarquía; esto sucedió porque en esos momentos el poder real transitaba por difíciles problemas respecto a la sucesión y por la negativa de Roma a otorgarle el divorcio; por tal razón Enrique VIII decidió declararse jefe supremo de la Iglesia en Inglaterra. Seguido a este hecho el país vivió un largo periodo poco definido; así, por ejemplo, a Eduardo VI le favoreció la reforma protestante, en tanto que a María Tudor le sobrevino una reacción católica —muy parecida a la española—, misma que terminó con mártires que lamentar de ambos lados. Después, en 1558, Isabel I decidió pactar la paz.

El Acta de Uniformidad (1559) y el Acta de Supremacía (1563) impusieron una postura contra el Papa y contra el radicalismo puritano y en su lugar se declaró una religión nacional definida por los principios del anglicanismo, ya que éstos representaban los elementos más significativos de los dogmas protestantes y la disciplina de la jerarquía episcopal. Con esta reforma el Parlamento quedó condicionado y, así, la reina pudo ajusticiar a sus rivales los

franco-escoceses de María Estuardo y, además, pudo hacer frente a la invencible Armada española en 1588. Los 45 años de la "época isabelina" consolidaron la identidad nacional inglesa y, además, la isla vivió una nueva prosperidad que se vio reflejada en un renacimiento cultural del cual Shakespeare fue la figura más representativa.

En 1603 se inició la dinastía de los Estuardo y con ello se hizo explícito el absolutismo monárquico y además los grandes problemas financieros que casi aniquilaban a la nobleza terrateniente; por su parte, la burguesía de las ciudades controlaba la Cámara de los Comunes.

Durante el reinado de Carlos I, la tensión crece y el Parlamento quiere afianzar su poder otorgando mayor poder de decisión al rey; esta determinación desencadena una terrible situación que conduce a once años de tiranía.

En 1640 fracasa la tentativa de imponer el anglicanismo en la Escocia calvinista y con ello estalla la revolución. Quiriendo demostrar el rey su poder en el Parlamento, decidió la eliminación del episcopado y de los tribunales extraordinarios; por lo tanto con ello se impuso la censura; así, pues, la revuelta de los católicos de Ulster y las violaciones a la inmunidad de los Comunes provocaron la guerra civil. En 1645, fueron descubiertos los seguidores del rey, y en este contexto el llamado "nuevo ejército", obra del diputado independiente Cromwell, parecía representar los ideales de libertad, mas no los anhelos de igualdad, porque tanto en las filas del ejército como en la ciudad los ánimos se agitaban cada vez más. Después de la depuración de rangos que hizo Cromwell, el Parlamento hizo lo suyo: enjuició y ajustició al rey. Posteriormente fue proclamada la República. En este lapso el mundo de los negocios gozó de grandes beneficios dado que fue proclamada el Acta de Navegación. Con el título de Lord-protector Cromwell reafirma su poder personal y se convierte en un verdadero dictador.

A dos años de la muerte de Cromwell fue reconocido desde el exilio como heredero al el trono Carlos II, hijo del rey decapitado. En un contexto de prosperidad económica, y eliminados los radicales, la Restauración era el testimonio más fiel de la alternancia en el poder de las dos fuerzas políticas: los whigs y los tories, y paradójicamente de las leyes de Habeas Corpus.

Finalmente, en 1688, después de una corta lucha, el Parlamento consiguió hacer triunfar un golpe de Estado contra los Estuardo y en su lugar instaura en el trono a un monarca que fuese

fiel y controlado por el Parlamento. El nuevo equilibrio de poderes pronto representó un ejemplo para toda la Europa ilustrada

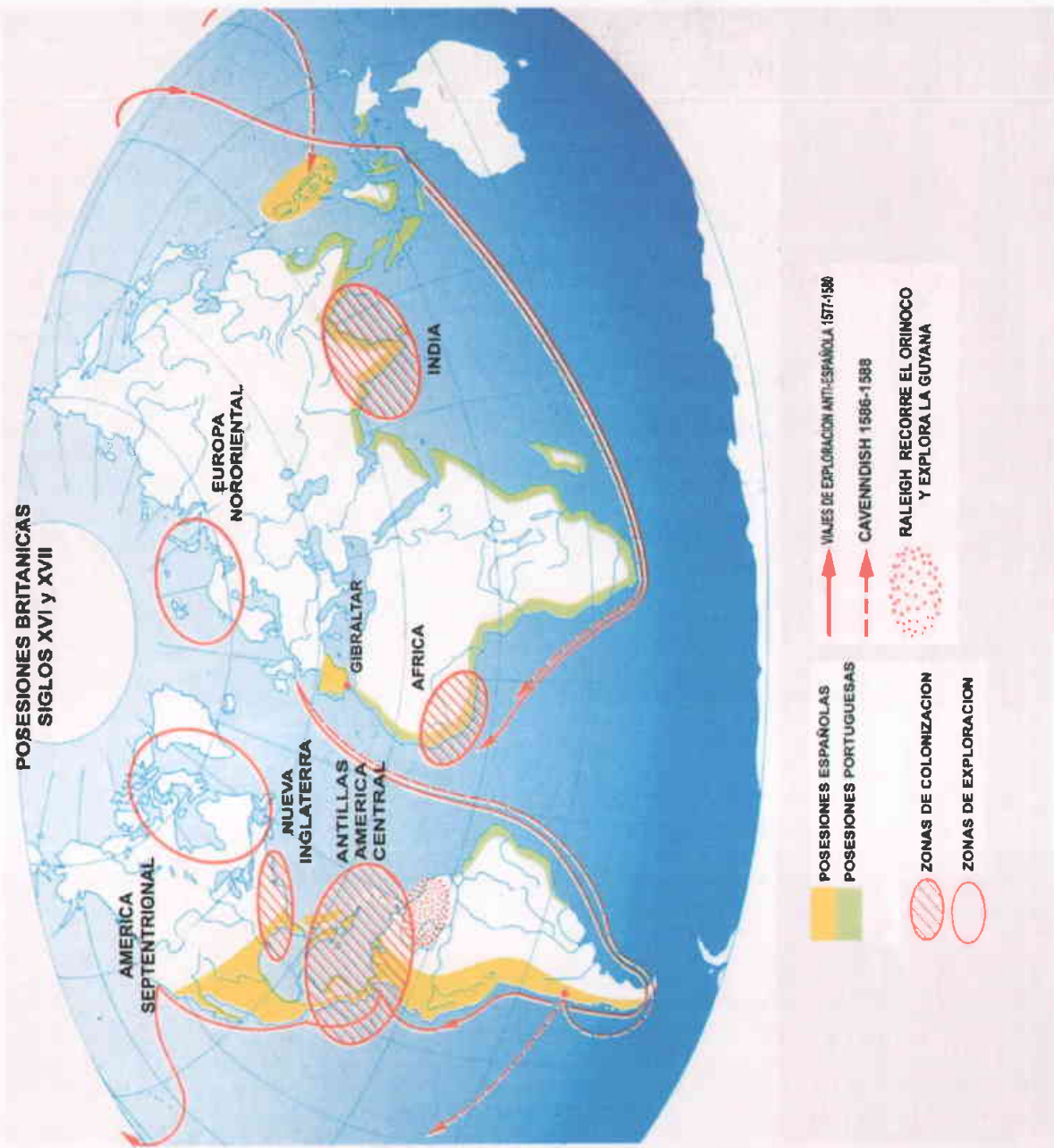
LA GUERRA CIVIL 1642-1649
INGLATERRA A FINES DE 1643
(DESPUES DE DOS AÑOS DE GUERRA CIVIL)



LA VICTORIA DE CROMWELL
1645-1650



POSESIONES BRITANICAS SIGLOS XVI y XVII



- POSESIONES ESPAÑOLAS
- POSESIONES PORTUGUESAS
- ZONAS DE COLONIZACION
- ZONAS DE EXPLORACION

- VIAJES DE EXPLORACION ANTI-ESPAÑOLA 1577-1580
- CAVENDISH 1586-1588
- RALEIGH RECORRE EL ORINOCO Y EXPLORA LA GUYANA

Esquema 23. "Posesiones británicas siglos XVI y XVII." En *El nuevo atlante storico*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 157. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

Este esquema geo-histórico representa gráficamente dos referencias estructurales de la historia Moderna de Inglaterra.

La primera, es un planisferio que se localiza en la parte central de este esbozo geográfico e histórico; en este mapa se determinan los consistentes intentos, de la Gran Bretaña, por establecer algunas colonias o aprovechar económicamente los recursos existentes en ciertos territorios de América, Asia o África, incluso, desafiando la autoridad hegemónica de España y Portugal; dado que tales continentes les fueron asignados para su explotación y beneficio en forma exclusiva, mediante el Tratado de Tordesillas, firmado en el año de 1493 y ratificada la condición hegemónica y territorial mediante los Tratados de Zaragoza en 1529.

Sin respetar el acuerdo de la diplomacia católica y pontificia, la Gran Bretaña, realiza importantes viajes de exploración por diversos océanos y, en territorios españoles o portugueses establece zonas de colonización, al mismo tiempo que recorre el río Orinoco y explora el área de la Guyana.

Es posible, que estos viajes de expedición e invasión por los diversos continentes y mares del planeta, fuesen de mero reconocimiento territorial y, en pos de la búsqueda de metales preciosos; porque, es un hecho que los asentamientos poblacionales que establecen los ingleses, en la costa Atlántica del norte del continente, no fueron de gran interés para la Corona británica; tal fue el caso, que los primeros pobladores fueron abandonados a su suerte y sobrevivieron gracias a la ayuda de los pobladores indios y a su capacidad de esfuerzo y resistencia, ya que al no encontrar los yacimientos de oro o plata, varias de las empresas expedicionarias son abandonadas y, por el momento, estos empeños quedan como intentos fallidos, sin demasiada trascendencia política o económica para la historia anglosajona.

Sin embargo, consideramos pertinente que el educador y los estudiantes consideren este referente como el antecedente más importante de una política expansionista, comercial y financiera que el país británico llevará a efecto, en los siglos subsiguientes. De hecho, en el siglo XIX la reina Victoria poseerá el Imperio comercial y financiero más grande del planeta.

Al mismo tiempo que Inglaterra transitaba por los mares y los amplios territorios del planeta, en busca de riquezas y posesiones terrestres; en su pequeño espacio insular; "...los Estuardo ensayan la puesta en marcha del sistema absolutista y, durante largos períodos lo consiguen. Jacobo I –1603-1625- gobernó bajo los principios de ser un rey absoluto. Carlos I siguió sus pasos –La Tiranía, 1629-1640.- Después de la Revolución –1640-1660- y la restauración, Carlos II, a partir de 1679, puede ser considerado como un rey absoluto de hecho. Jacobo II (1685-1688) hizo la última tentativa."¹⁶⁹ Pero otra revuelta en Inglaterra, conocida como la Revolución Gloriosa de 1688, restringió los poderes del monarca y estableció la preeminencia del Parlamento como órgano legislativo y de gobierno; con ello, quedó establecida la monarquía parlamentaria en ese país, cuyo cambio representará para la sociedad europea de la época una esperanza, un elemento motivador de cambio social y la confianza constructiva de vislumbrar una escenografía emancipadora del régimen absolutista.

Nos damos cuenta, que los datos y las referencias históricas que se muestran en ambos planos cartográficos –Inglaterra a fines de 1643 y la victoria de Cromwell: 1645-1650- son totalmente insuficientes para explicar –a los educandos- las circunstancias históricas que originaron la guerra civil, los terribles enfrentamientos y diferencias políticas y económicas entre los partidarios del monarca y los defensores del parlamento; pero mucho más complejo resulta, bajo esta reducida información, comprender las causas históricas, sociales y políticas que provocaron, en 1688, el triunfo definitivo, en Inglaterra, del régimen capitalista y el establecimiento de la monarquía parlamentaria.

Mediante esta referencia, deseamos que el profesor y los estudiantes utilicen estos esquemas geo-históricos con la idea y el sentido de construir las nociones de continuidad histórica y el valor racionalizado de la simultaneidad analítica de los diversos procesos que conformarán las estructuras del sistema capitalista en el ámbito mundial.

En el extremo izquierdo de este esbozo geo-histórico, está representada la ruta territorial –de Escocia hacia Londres- y los diversos enfrentamientos entre las fuerzas reales de Carlos I y los seguidores del orden parlamentario; las estrellas marcan algunas revueltas populares y batallas que definieron la guerra civil entre 1642 y 1649.

¹⁶⁹ Roland Mousnier. *Los siglos XVI y XVII...Op.cit.* p. 295

Al margen de la insuficiente información que representan de ambos bosquejos geohistóricos, podemos destacar el sentido orientador y ubicación mental del estudiante. En un espacio geográfico —por cierto, no muy cercano a su realidad histórica y social— en el que se suscita un acontecimiento de trascendental importancia para la historia del capitalismo europeo primeramente y después mundial. Segundo, se puede reconocer la ubicación de algunos sitios importantes que destacan en el proceso bélico —Escocia, Gales, Londres, etc.— y que en cierta forma estos aspectos serán un auxiliar para relacionar los espacios históricos con circunstancias específicas de la actualidad.

XVIII. La Europa de la Ilustración y los enciclopedistas

La denominación Europa de las Luces fue acuñada desde el poder hegemónico de Francia y el despertar alemán de 1770, ésto a consecuencia de la poca producción filosófico-cultural que se producía en Holanda, Inglaterra o Italia; de hecho, las universidades de Leiden, de Utrecht y Oxford son centros educativos poco dinámicos; por su parte, el modelo republicano holandés no inspira grandes teorías, pues los juristas lo consideran aplicable sólo en un Estado de dimensiones reducidas.

La atención de los filósofos en algunas ocasiones tomó en cuenta los conflictos del parlamento inglés. Italia, patria de los artistas, sólo era visitada o considerada por los apasionados de la pintura, la lírica o la arqueología; esta última se debe a los recientes descubrimientos en Herculano y Pompeya. Sin embargo, después de 1750 los pintores y especialistas de este arte abandonaron el país itálico porque decayó considerablemente la producción pictórica y, en contrapartida, creció y se volvieron más apreciadas las obras y los autores franceses. Por esta razón, prevalecen los estilos clásicos y neoclásicos sobre el ostentoso barroco. Permanentemente los estados europeos edifican palacios inspirados en Versalles o construyen plazas públicas muy al estilo francés. En el campo político, el modelo por excelencia continuó siendo Luis XIV, dado que se consideraba el portavoz de la cultura, los filósofos, representante de la libertad, la razón y la tolerancia.

La cultura de la Ilustración fue una cultura de élite (nobles y alta burguesía), difundida desde las academias nacionales y provinciales a las ligas masónicas (de origen inglés y escocés) y a los salones de París.

París fue el modelo de nación en el extranjero, pues representaba la capital de la moda, el gusto por lo espiritual y las buenas costumbres. En la Ciudad Luz se refugian holandeses, suizos, alemanes; por su parte los franceses protestantes en el exilio garantizan la difusión de la lengua y las costumbres de la madre patria. Holanda y Suiza fueron las editoras de libros y Francfort se convierte en el mercado más importante de libros franceses. Las principales cortes europeas adoptan los modelos franceses, se habla y se escribe en francés (fin de los tratados de Utrecht, base política y lengua de la diplomacia), importantes eruditos, comediantes, artistas y arquitectos toman como precedente los modelos de París, que se

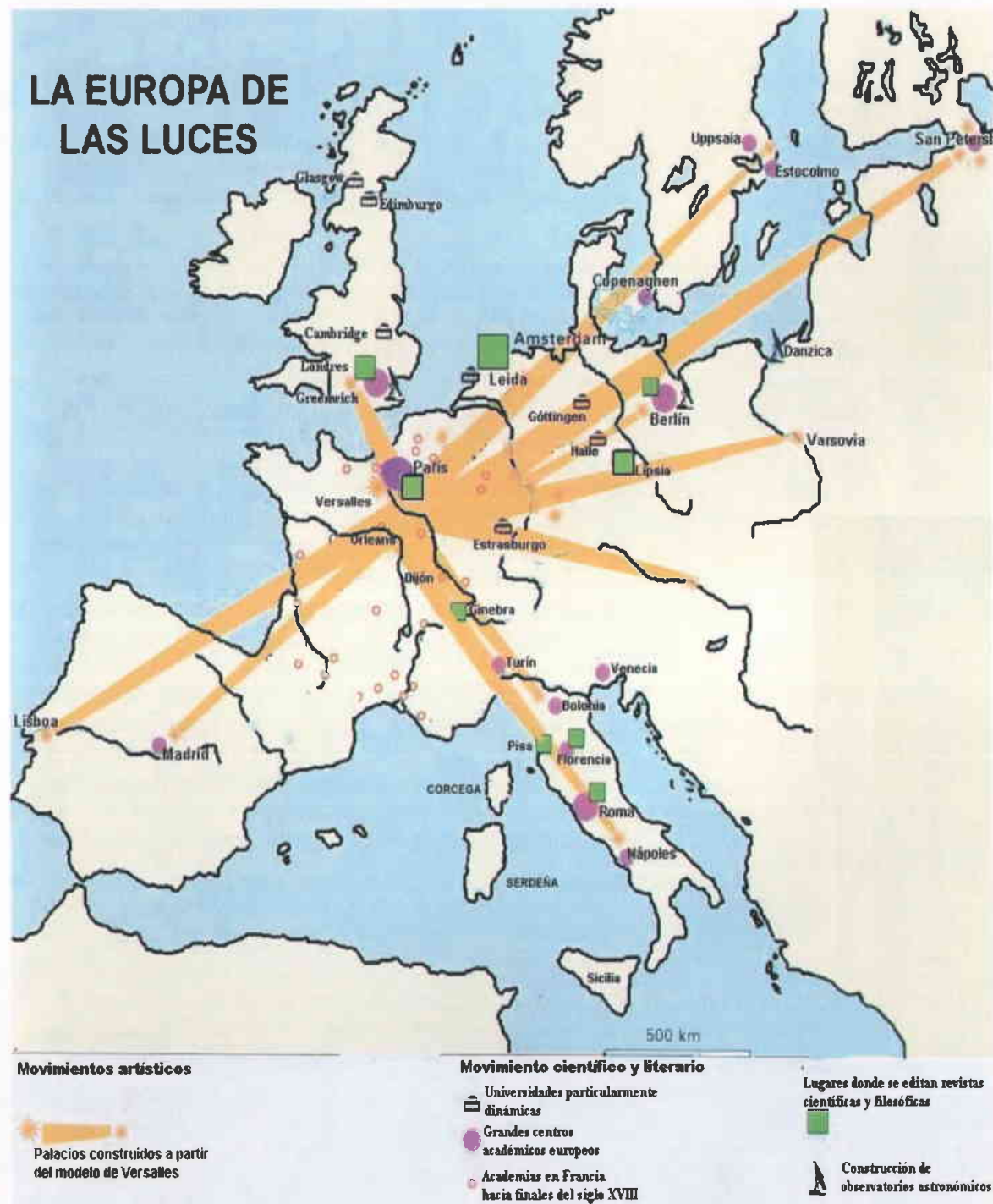
organizan en academias. Estas formas de organización y de cultura fueron modelos y formas impuestos desde el poder.

Pese a la fuerza de la cultura francesa, se produjo una reacción contra los estados alemanes, pues permanecieron fieles a la cultura alemana Weimar y Dresde. Por su parte, las universidades de Leipzig, Halle, Gotinga y Königsberg continúan con su dinámica y forman una generación de intelectuales que desarrollan los elementos propios del Aufklärung, término con el que se denominó a la Ilustración en Alemania. En el racionalismo de Kant se expresa una marcada tendencia desde la nostalgia y desde los orígenes de Herder y una visión pesimista de la vida: es la generación del Sturm und Drang, simbolizado por Werther y Goethe.

Desde otra perspectiva, el triunfo del romanticismo se expresa como fenómeno principal en la cultura europea. Algunos lectores de la *Nueva Eloísa* de Rousseau cultivan un gusto morboso y no desdeñan las *Notas* de Edward Joung, pues estos macabros tratados despiertan el interés de muchos; por lo tanto las obras son traducidas a casi todos los idiomas.

La influencia de la cultura alemana fue determinante en el campo de la música y la supremacía musical italiana se vio considerablemente disminuida. Es importante reconocer el triunfo en París de importantes músicos de diversas nacionalidades como Händel, Bach, Gluck, Mozart, Haydn y Beethoven.

En los últimos años del siglo el cosmopolita iluminismo francés subsiste, pero con una marcada declinación, pues empiezan a surgir las primeras manifestaciones del nacionalismo, que consiste en una exaltación de sus valores, su lengua y de su pasado histórico. Esto es el inicio de nuevos tiempos y casi la etapa final del siglo de las Luces. Una nueva época se avecinaba.



Esquema 24. "La Europa de las Luces." En *Il nuovo atlante storico*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 157. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

Observaciones didácticas y el señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico

Jules Michelet, con su tono profético, denominó al siglo XVIII como "el Gran Siglo." Sin embargo, algunos historiadores contemporáneos a él, consideraron exagerada y prematura la estimación global que el historiador francés le adjudicaba a la centuria, la cual con su ritmo y tiempo transitaba lentamente por la historia.

En opinión de otros especialistas, "el Gran Siglo de las Luces" tiene sus antecedentes teóricos, filosóficos y científicos en la hermenéutica de Descartes y física de Isaac Newton, ambos personajes relevantes y estructurales del pensamiento conceptual del siglo XVII.

En el mejor de los casos podemos reconocer que el gran mérito del siglo XVIII fue el haber desarrollado, desde París y otras partes de Europa, los organismos y las instituciones para conformar las estructuras necesarias que llevaran a efecto una amplia difusión y transmisión de logros científicos y culturales forjados y proyectados en épocas anteriores; así como, la amplia propagación de las ideas racionalistas, el incremento de los centros académicos donde se efectuaba la plena disertación y razonamiento sistemático de las concepciones y paradigmas de la época.

El término Ilustración y otras adjetivaciones, como referentes a la época, fueron empleadas con mucha frecuencia por los propios escritores e intelectuales del periodo; entre otras razones, porque en verdad, el hombre del momento, estaban persuadidos de que ellos emergían de varios siglos de oscuridad e ignorancia y que una nueva etapa en la historia era iluminada por la razón, la ciencia y el respeto a la humanidad. El individuo de este siglo, percibe un optimismo radiante, una esperanza transformadora y una gran confianza de bienestar en el futuro.

En siglo XVIII, el París de los espíritus letrados mira a Londres como experiencia anticipada de la crónica del hombre. Las ciudades, además de mercado y comercio, se anuncian como espacios de una historia todavía sin relatos. Según opinión de Montesquieu, Inglaterra es el país más libre que existe en el mundo; por su parte, Voltaire decía que la sociedad es el espacio donde la fe y el dogma corren al margen del saber y la política, donde la

tolerancia permite la diversidad de opiniones y la ciencia es la lengua que rige los destinos de la vida del hombre.¹⁷⁰

Ellos, los filósofos ilustrados, conciben su presente como la edad donde se hace presente la exaltación más alta del espíritu y la existencia de una nueva luz que se vierte sobre el mundo. "El presente no es ya sólo valle de lágrimas, recorrido de una Culpa originaria, sino tiempo oportuno del saber y la escritura del hombre. La representación del mundo se quiebra a través de una intensa polémica entre *lo antiguo y lo moderno*."¹⁷¹

El hombre aprende día a día, comprende, ve y le parece que las tinieblas retroceden: es el "Siglo de las Luces." La consecución de los conocimientos científicos aumenta y con ello, la fe en el continuado progreso de la humanidad hacia un estado superior. La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad que, en términos generales, significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro: La capacidad del sujeto para dibujar los horizontes traspasados de la historia. Quizá, en este momento de la vida del hombre, éste descubre que su obra cumbre es la revalorización de lo humano en su singularidad, y al mismo tiempo la definitiva fijación de los límites en su querer conocer todas las respuestas.

Respecto a la arquitectura, el modelo a seguir es el clasicismo-barroco definido y materializado en el magnífico palacio de Luis XV. En diversas ciudades europeas se construyen palacios bajos las estructuras y los cánones ornamentales que marca el estilo francés desde Versalles.

En las universidades europeas —heredad del orden feudal— se establecen novedosas pedagogías y la enseñanza del conocimiento es más dinámica abierta hacia las nuevas concepciones filosóficas y científicas de la época. Las academias —instituciones educativas de la modernidad— al estilo francés, proliferaron por diversas partes de Europa. Se multiplican por doquier los centros académicos y, la edición de revistas científicas y filosóficas se multiplica como jamás lo habían visto el hombre en Europa.

Asimismo, se construyen importantes observatorios astronómicos y centros de investigación científica. En términos globales, consideramos que el esbozo histórico-

¹⁷⁰ Cfr. Nicolás Casullo. "Modernidad, biografía del ensueño y la crisis. Introducción a un tema". en *El debate modernidad pos-modernidad*. Op. cit. p. 24

geográfico, propuesto para ejemplificar este amplio movimiento intelectual y difusor de la cultura, es altamente pertinente para que el estudiante pueda imaginar las trascendentales dimensiones y la importancia de la comprensión histórica y conceptual del tema: la Ilustración, el Siglo de las Luces, La Europa de las Luces o como se quiera recordar, pero lo importante es que en su pensamiento se vaya forjando el sentido de la unidad histórica, la secuencia progresiva de la historia y la concepción temporal y espacial del pensar humano y las acciones y actividades que ejerce el hombre como ente social. Por ello, el esquema geohistórico y cultural marca una amplia proyección luminosa desde París, capital de la cultura y el centro económico más importante de Europa.

XVIII. El nacimiento de una nación: los Estados Unidos de América.

En la segunda mitad del siglo XVIII se anuncia una situación altamente favorable para el Imperio inglés. Las trece colonias de América septentrional habían aumentado considerablemente sus actividades económicas; importantes resultados se registraban en la agricultura, en la explotación forestal, en el comercio, la pesca y en los astilleros navales.

Después de la Guerra de los Siete Años, Francia perdió sus territorios en América; esto permitió que los colonos se pudieran liberar de un peligroso rival, pues ello les permitía abatir un obstáculo en su expansión económica y territorial. Inglaterra, después de esta guerra por el Imperio, vio cómo cambiaban a su favor los equilibrios europeos, pero también se observaba cómo este conflicto la hundía en un profundo endeudamiento.

En este contexto, los nuevos confines del Imperio exigían una reorganización política y administrativa. La política de la Corona —titubeante, discontinua y poco cauta— venía afectando sensiblemente los intereses de los colonos. Una ordenanza real marcó como límite de las Indias occidentales los montes Apalaches y las leyes del Parlamento británico decretaron el monopolio inglés sobre el comercio marítimo; tal situación hizo que los colonos organizaran protestas radicales y el boicot de las mercancías inglesas.

Tras un incidente ocurrido en 1773 con un barco cargado de hojas de té, se reunió el primer Congreso Continental en septiembre de 1774; en él participaron activamente Samuel Adams y George Washington. Fue allí donde se decidió que las colonias debían unirse y llegar a un acuerdo sobre la conducta a seguir en este caso. La resolución fue enviar un memorial de afrentas al Parlamento inglés, el cual instó al rey Jorge III a que modificase su política americana. Su primera medida consistió en el envío de tropas para evitar cualquier tipo de rebelión; mientras tanto los americanos designaban en el segundo Congreso Continental, realizado en Filadelfia en 1775, a George Washington como jefe del ejército de los colonos. Éste tuvo su primer enfrentamiento en Boston, siendo tomada esta ciudad en 1776. El 4 de julio del mismo año se promulgó la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, que fue redactada por Thomas Jefferson, John Adams y Benjamín Franklin.

Tras la pérdida de Boston, los ingleses llevaron a cabo una importante ofensiva, consiguiendo victorias en Nueva York y Filadelfia; sin embargo, el ejército, acaudillado por el general

Burgoyne, tuvo que rendirse en las cercanías de Saratoga, lo que produjo el desánimo entre los británicos, que se limitaron a hacer una guerra colonial.

En 1780 Francia envió tropas dirigidas por el general Rochambeau, que se unieron a las comandadas por Washington y a las de Lafayette, consiguiendo con ello rodear al ejército británico del Sur, al mando del general Cornwallis; éste capituló en Yorktown el día 19 de octubre de 1781.

En septiembre de 1783 se firmó la Paz de Versalles, por la que Gran Bretaña daba el visto bueno a la Independencia de los Estados Unidos y quedando así liberados los territorios de las Trece Colonias.

Esta independencia fue el germen de una nueva organización política, que se plasmó, tras algunas discusiones, en la Constitución Federal de los Estados Unidos de 1787.

➤ **Observaciones didácticas y el señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

“Los hechos conocidos llevan casi necesariamente a la conclusión de que los colonos americanos no se revelaron por un nuevo orden social, sino por sacudirse de encima la intervención del gobierno de Gran Bretaña. Sin embargo, de la revolución y de la guerra por la independencia americana, resultaron necesariamente, reformas y diversos cambios sociales, económicos y políticos; entre otros, aquellos que implica todo movimiento revolucionario. Pues no puede haber ninguna revolución sin contrario. Pues no puede haber una revolución sin controversias intelectuales generadoras de opiniones y argumentos, sin los que es imposible justificar tal cambio radical en la vida de un pueblo.”¹⁷²

En efecto, podemos decir que la Revolución Francesa y la fundación del estado nacional americano fueron los acontecimientos más trascendentales en la historia política de la región europea-americana del siglo XVIII. Por ello, nosotros consideramos esta referencia histórica, como tema estructural del curso Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Esta alusión temática –la fundación y estructuración del Estado nacional americano– consta de dos esquemas geo-históricos: La colonización en América del Norte 1763 y El desarrollo de la guerra de independencia entre 1775-1783.

Ambos esquemas geo-históricos, los hemos apreciado como importantes y pertinentes para la enseñanza y aprendizaje del tema; entre otros motivos, porque mediante estas sucesiones históricas y repartos territoriales –entre los países europeos– podemos situar, en forma más precisa, las referencias históricas y geográficas que deseamos destacar, para que en la mente del estudiante se vaya conformando la conceptualización orientadora de las nociones: tiempo-espacio. Asimismo, el esbozo geográfico, nos permitirá asentar los márgenes fronterizos donde se origina el conflicto bélico entre la Gran Bretaña y los colonos americanos.

¹⁷² Willi Paul Adams. *Los Estados Unidos de América*. México, Siglo XXI, Historia Universal; 30, p. 12



Esquema 25. "El nacimiento de una nación: 1763." En *Il nuovo atlante storico*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 196. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

En diversas épocas de la historia, la colonización adquirió formas que pudieron diferir, pero que así mismo se sobrepusieron unas a otras. “En efecto, asegurar el dominio sobre los demás pueblos fue el motor de la expansión, cualquiera que haya podido ser el motivo declarado de aquel *imperialismo*, religioso en la época de los árabes, religioso también en la expansión cristiana contra los Infieles, de nuevo religioso cuando los católicos y protestantes pretendieron garantizar la expansión de su fe, en los siglos XVI y XVII.”¹⁷³

América del norte fue colonizada por franceses y por ingleses –protestantes– desde el siglo XVII; sin embargo, para ambos países estos amplios territorios no representaron un gran interés estratégico o de riqueza material o algún otro beneficio significativo para el desarrollo de sus economías; por ello, hacia 1763 gran parte de los territorios se encuentran sin asentamientos fijos de población europea, salvo la franja atlántica donde se localizan las llamadas Trece Colonias.

Sin duda alguna, el año de 1763 es una referencia fundamental para la historia de la región, porque, el rey de Inglaterra, en una proclama relativa al orden de Gobierno de los territorios americanos, prohibió la colonización europea de las tierras situadas al Oeste de los montes Alleghany. El territorio comprendido entre los Alleghany y el río Mississippi fue declarado propiedad exclusiva de la corona británica. Este sitio específico fue donde se localizaron las llamadas Trece Colonias.

Mediante, este decreto real, se traza el límite imaginario, denominado como línea de la Proclama, cuya referencia gráfica esta plenamente identificada en el esquema geo-histórico que presentamos; pero, lo más importante es que con dicha ordenanza real, se inician las rivalidades políticas entre los colonos americanos y la corona inglesa.

En el mismo esbozo geo-histórico, el profesor podrá ubicar a la Luisiana como territorio francés, los territorios que conformaban parte del gran virreinato de la Nueva España y las “disputas” por Oregón entre Gran Bretaña y Rusia. Todos ellos, excepto las Trece Colonias, son territorios conquistados, pero no habitados por población europea; en algunos casos, existen ciertos asentamientos indios; pero mayoritariamente, los espacios están totalmente abandonados.

¹⁷³ Marc Ferro. *La colonización. Una Historia global*. México, Siglo XXI, 2000, p. 38



Esquema 26. "La guerra de independencia 1775-1783." En *Il nuovo atlante storico*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 197. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

En cuanto al desarrollo de la guerra de independencia entre 1775-1783.

El esquema geo-histórico, representa los distintos movimientos bélicos entre estos años. Por los ataques y movimientos de las distintas fuerzas, podríamos suponer que la campaña militar fue bastante violenta. Sin embargo, en proporción las victorias americanas – marcadas con una **X** de tono fuerte son considerablemente superiores; con ellos, las zonas ocupadas por los británicos son desalojadas e Inglaterra no tiene otra alternativa que marcar la retirada y posteriormente reconocer el derecho de sus colonias a ser independientes.

No recomendamos la explicación detallada de las batallas o los movimientos militares, sino más bien, deseamos que el estudiante ubique que el conflicto independentista se produce en un pequeño territorio dentro de la amplia zona que conforma la América del Norte, porque, en el siguiente semestre tendrá que ubicar a esta franja territorial, como el origen, expansionista y colonizador hacia el Oeste. Asimismo, reconocerá el importante avance de colonización europea que se produce después de consumado el proceso de independencia. En poco más de setenta años, la reciente nación americana ha logrado una enorme extensión de sus fronteras que van de las costas del Atlántico a las costas del Pacífico y del río Bravo hasta la frontera con Canadá.

En opinión, de algunos especialistas podemos decir, que la revolución americana fue una revolución burguesa por excelencia, fue la toma violenta del poder por gran parte de las capas altas y medias de la sociedad colonial europea contra la pretensión de dominio de una monarquía constitucional. De ahí que la lucha por la independencia no condujera a un derrumbamiento del orden social ni a una transformación social de las estructuras tradicionales; sin embargo, produjo las premisas y condiciones necesarias para un desarrollo más rápido y más ágil del sistema capitalista.

XIX. La Revolución francesa: 1789-1799.

La crisis que devoró al viejo orden feudal se originó, en parte, por las malas cosechas de trigo, circunstancia económica que desencadenó graves efectos: tales como el aumento de precios de los productos de primera necesidad, la falta de empleo, la miseria del pueblo y múltiples disturbios sociales; además, sumado a estos males, se presentaba un importante déficit financiero, por lo que el Estado era incapaz de resarcir la situación por la vía del gasto público. Aunada a esta situación se encontraba la negativa de la nobleza a aceptar cualquier reforma financiera que limitase sus privilegios, así como admitir que los cambios políticos y reformas económicas fuese por la vía de los Estados Generales.

Con respecto a otros sectores de la población, los consensos no se hicieron esperar, porque pronto comparecerían otras reivindicaciones y otros inéditos actores: el "Tercer Estado" fue momentáneamente solidario con diversas demandas y con la denuncia de los privilegios feudales y las carencias del despotismo; en estos anhelos se hizo converger el coraje del pueblo, el reclamo por los derechos populares y las demandas de igualdad.

Las causas de la Revolución las podemos descubrir en este conjunto de aspiraciones sociales, pero también en otras realidades mucho más remotas, tales como: la crisis del poder absoluto y de su efectiva representación, así como la creciente brecha que se marcó entre la vida de los príncipes y las permanentes transformaciones de la realidad social, los cambios culturales del siglo y las pedagogías que marcaban el pensamiento ilustrado.

En el verano de 1789 se conjugaron los efectos de una insurrección parisiense con una revuelta agraria, pero sobre todo de una revolución política que expresaba la lógica "orgánica" del antiguo orden social: la soberanía radica en la nación y no en el monarca, el cual se adjudica derechos divinos, el individuo prevalece sobre el grupo y el súbdito adquiere la categoría de ciudadano; en otros términos, la libertad, la igualdad y la abolición de los privilegios se convirtieron en los principios fundamentales de esta Revolución.

La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano enunció un conjunto de nuevas garantías que más adelante ratificaría la Constitución de 1791; al mismo tiempo que se votaba la Constitución, los diputados ponían los bienes de la Iglesia a disposición de la nación.

La Revolución francesa no es un texto, sino más bien, este proceso revolucionario se convirtió en un proyecto con amplios objetivos a realizar desde la perspectiva de una ideología igualitaria.

Los grupos políticos que se suceden a largo del proceso revolucionario cada vez se alejan más de estos ideales y se destrozan entre sí; en esta circunstancia pronto se dejará ver la hidra de la contrarrevolución: desde las monarquías hasta Robespierre cruzan sin el menor recato los más diversos intereses políticos y de grupo, unos y otros se enjuician y eliminan tal como lo hicieron con Luis XVI en 1793. Esta dinámica de linchamiento trajo consigo la posibilidad y el peligro de otra insurrección popular. Para controlarla los "revolucionarios" instauraron la dictadura del terror: sistema de gobierno que buscó bajo cualquier método eliminar a los adversarios, para finalizar con la autoeliminación de la violencia del 9 del Termidor año VII.

Estas luchas internas se desarrollaban junto a una guerra externa, misma que se había decidido a partir del entusiasmo que marcó la Asamblea Legislativa, en la cual las ambiciones ideológicas se afianzaban sobre las tradiciones y los intereses de Estado. La victoria de Valmy (1792) impidió la invasión de Francia y la de Fleurus (1794) abrió la Europa a la conquista y la posibilidad de las grandes expediciones de Bonaparte (Italia y Egipto). En este contexto, y tras una larga serie de reveses militares, la joven República fue conducida a un esfuerzo bélico sin precedente.

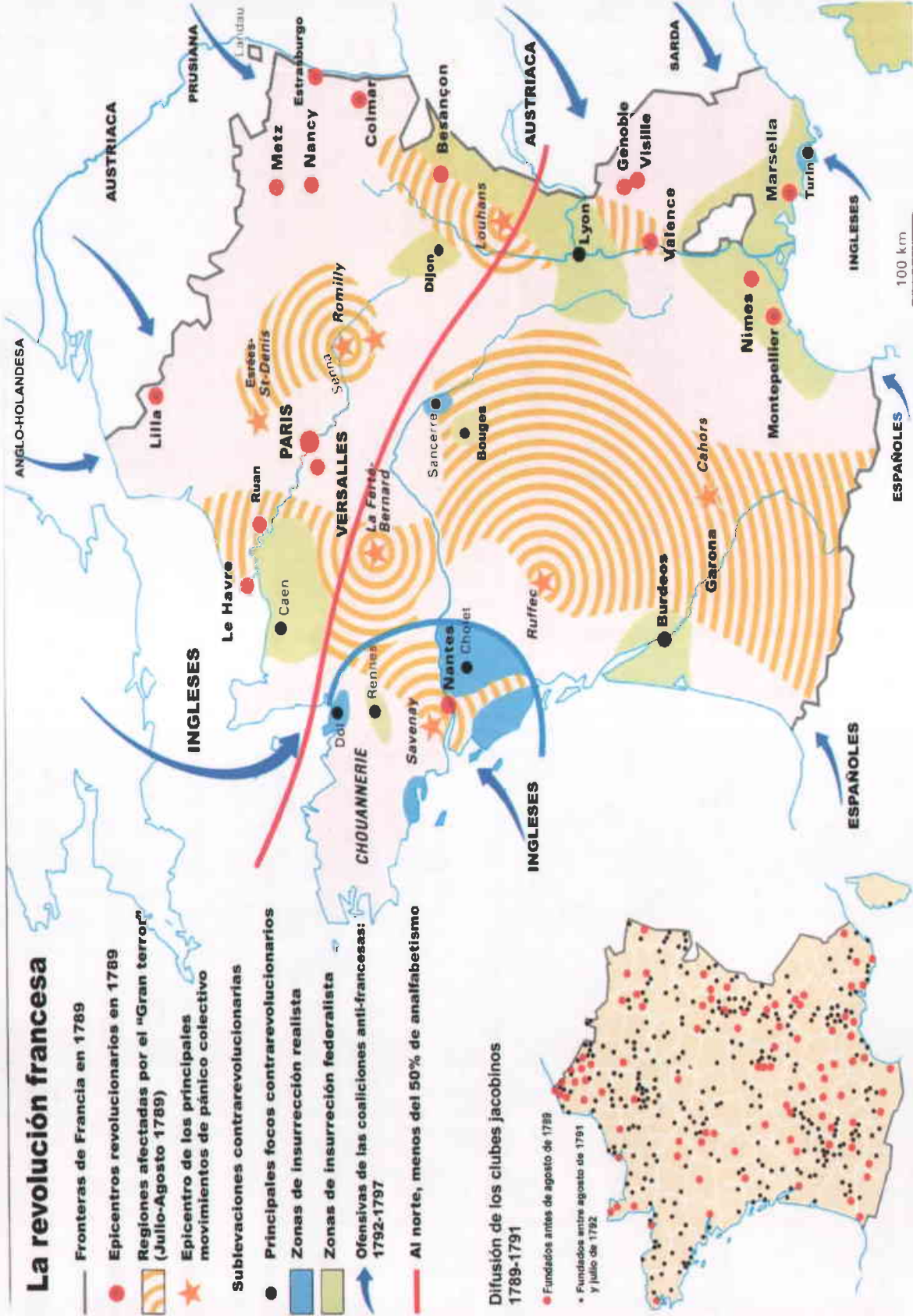
Con el Directorio, la República no volvió a recuperar su estabilidad institucional y la pacificación de sus espíritus, porque el laicismo, una guerra civil endémica, la crisis de autoridad unida al escaso crédito del régimen representativo y la guerra, todo ello sería la antesala para que hacia 1799 se acentuase el descontento y deseo creciente de un gobierno fuerte y dictatorial que someta y equilibre las diversas fuerzas políticas y sociales. Esta circunstancia histórico-sociales preparó las condiciones para que un joven general, Napoleón Bonaparte, tome en sus manos el poder.

La revolución francesa

- Fronteras de Francia en 1789
- Epicentros revolucionarios en 1789
- ☉ Regiones afectadas por el "Gran terror" (Julio-Agosto 1789)
- ★ Epicentros de los principales movimientos de pánico colectivo
- Sublevaciones contrarrevolucionarias
- Principales focos contrarrevolucionarios
- Zonas de insurrección realista
- Zonas de insurrección federalista
- ➔ Ofensivas de las coaliciones anti-francesas: 1792-1797
- Al norte, menos del 50% de analfabetismo

Difusión de los clubes jacobinos 1789-1791

- Fundados antes de agosto de 1789
- Fundados entre agosto de 1791 y julio de 1792



➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

En la historia de Francia, ningún otro acontecimiento había sacudido a la sociedad en esa forma, hasta el punto, precisamente, de llegar a cambiar sus propios fundamentos. No fue así, con la peste bubónica del siglo XIV que diezmo a la población. Tampoco tuvieron ese alcance las guerras de religiones, las cuales, sin embargo, contribuyeron a formar el Estado-Nación.

La revolución francesa fue, así, la primera experiencia generalizada de la política en la modernidad. Aunque sólo las minorías participaron en los clubes jacobinos, todos los franceses sufrieron los influjos y desequilibrios de la Revolución, porque esta conmoción social transformó todo, incluidas las concepciones religiosas y las perspectivas del espacio y el tiempo, incluso las más cotidianas.

Por un voto formal de la Convención, los revolucionarios dividieron el tiempo en unidades que ellos consideraron racionales y naturales: diez días forman una semana; tres semanas un mes; doce meses un año. Se dejan cinco días para "vacaciones patrióticas" y para el homenaje de las virtudes cívicas: Virtud, Genio, Trabajo, Opinión, Recompensa. Así el 22 de noviembre, día de Santa Cecilia fue el día del Zorro; los nombres los meses expresaban la sucesión de las estaciones. Todo se transforma a voluntad expresa de los revolucionarios franceses.¹⁷⁴

La Revolución es un movimiento de refundación general, 1789 dio a Francia una conciencia nacional; pero también los franceses conocieron el Terror, cuando Francia estuvo dirigida por el Comité de Salud Pública y el Tribunal Revolucionario. Sin embargo, la Revolución francesa es el primer movimiento social que tuvo la capacidad de universalizar el significado vital de sus logros: la soberanía popular como única fuente de legitimidad del poder político, la igualdad ante la ley, la libertad civil y la dimensión pública de la sociedad entre otras consecuencias políticas, sociales y culturales.

De esta manera, la agitación social y política de 1789 se convirtió en el modelo a seguir en el curso de cualquier otra revolución. También fue el comienzo de un deseo por una vida democrática; por ello, se dice que inspiró a otras revoluciones que se produjeron en otras partes del planeta.

¹⁷⁴ Cfr. Cesáreo Morales. "La Revolución francesa y la Revolución mexicana." en *La Revolución francesa: doscientos años después*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1991, p. 103

Podríamos continuar aludiendo a múltiples aspectos de la Revolución francesa, proseguir anotando una diversidad de aspectos, circunstancias, repercusiones y alcances del fenómeno-histórico-social por excelencia; pero, consideramos pertinente que alumno y el profesor, cuando tengan que estudiar esta temática, reflexionen y observen con gran detenimiento los datos y referencias históricas que nos proporciona este esquema geo-histórico que proponemos para el estudio de este tema:

En principio, el país está completamente convulsionado por una guerra civil; ya en el frente realista o en las fuerzas revolucionarias, pero nadie puede estar al margen. París es el origen de la gran movilización revolucionaria, pero con gran velocidad se establecen otros focos de operación revolucionaria y, en consecuencia la resistencia contrarrevolucionaria repunta sus centros de ataque; sin temor a exagerar, podríamos decir que toda Francia está embargada por el conflicto.

Comprendemos la importancia de estudiar y reconocer los grandes valores revolucionarios, conocer los grandiosos actos de patriotismo heroico y nacional que en el momento se produjeron; también, debemos destacar que la integridad y la virtud revolucionaria fue el nuevo ingrediente de la cultura nacional para luchar por la libertad, la igualdad y la fraternidad; todo ello, inscrito y formulado en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

Incuestionablemente, estos referentes de la gran revolución son muy emotivos, pero también el estudiante deberá reconocer que de julio a agosto de 1789 el país estaba afectado por la violencia y el terror de la guerra. Sabemos que existían y proliferaban al por mayor los clubes jacobinos —esta referencia está marcada en el esquema— donde la gente se reunía para seguir el curso de los acontecimientos revolucionarios; sin embargo, también existía una masa campesina, marginada y analfabeta que seguramente, comprendía muy poco el curso de los hechos y la vorágine revolucionaria o realista que se instalaba por todos espacios territoriales de la Francia revolucionaria.

Aunado, a la convulsión revolucionaria, la patriota sociedad francesa debe resistir los ataques de las coaliciones anti-francesa y anti-revolucionaria; fuerzas bélicas financiadas por Inglaterra; país que observaba con terror el resquebrajamiento de las viejas estructuras feudales, el desbordamiento del cauce legal y poder impetuoso de masas populares. Por ello, en forma anticipada, avizora que sus intereses internos y externos pueden resultar severamente

afectados, pues contempla como una posible amenaza el ejemplo revolucionario de los franceses; por tal razón en forma adelantada conformó sus alianzas bélicas, con diversos países europeos, y arremete contra Francia desde todos los frentes posibles. Todo, con la intención de frenar el avance revolucionario, porque, de lo contrario, éste, podría expandirse por la vieja y feudal Europa capitalista.

Este aspecto, está claramente expresado en el esquema geo-histórico propuesto para el estudio de la Revolución francesa entre 1789-1799, ya que posteriormente, hacemos una propuesta esquemática y de estudio en relación con Napoleón y la tentación imperial: 1799-1815¹⁷⁵.

¹⁷⁵ *Vid. infra.* p. 274

XX. Las revoluciones y sublevaciones sociales en el mundo.

Aproximadamente, hacia 1760 se registró en el mundo una oleada de múltiples revoluciones, las cuales, en algunos casos, tuvieron sus orígenes desde mediados del siglo XVII; el área de influencia de estos conflictos en diversas ocasiones fue bastante amplia y sus resultados más que evidentes.

Durante el periodo de formación y apogeo del mercado capitalista mundial (desde finales del siglo XV hasta los inicios del siglo XX), el periodo de 1760 a 1800 —y para ser precisos los años de 1787 a 1794— constituyen la época en la que se registraron importantes innovaciones y marcados cambios políticos y sociales. Durante estos años entró en vigor la Constitución americana: 1787; en Madagascar el rey Andrianampoinimerina puso en marcha (entre 1787-1810) una importante obra de modernización y unificación del reino; en Vietnam el reino de Tay Son inició una revuelta de corte nacionalista y popular; la Revolución francesa aún seguía su curso; en el Perú el movimiento de Tupac Amaru (1780-1782) fue un proceso que definió el destino de grandes revoluciones en la historia iberoamericana; en Rusia se registró la revuelta Pugachev (1733-1774), sin duda la guerra campesina más importante antes de 1917.

En este periodo crucial se registraron movilizaciones desde la isla de Córcega del rey Pascual Paoli hasta el Vietnam de Tay Son, así como desde la Polonia de Estanislao II Augusto o el Perú de Tupac Amaru. A partir de estas referencias es posible hablar de un periodo de grandes revoluciones mundiales, pero sin duda podemos reconocer que la Revolución francesa fue quizá la más importante para el desarrollo y las grandes revoluciones de Occidente.

Desde otro punto de vista podemos decir que el conjunto de revoluciones responden, muchas de las veces, a la necesidad de impulsar grandes reformas en la Europa que dejó la guerra de los Siete Años. Así, los déspotas ilustrados de estos años y sus respectivos ministros pusieron en marcha grandes innovaciones.

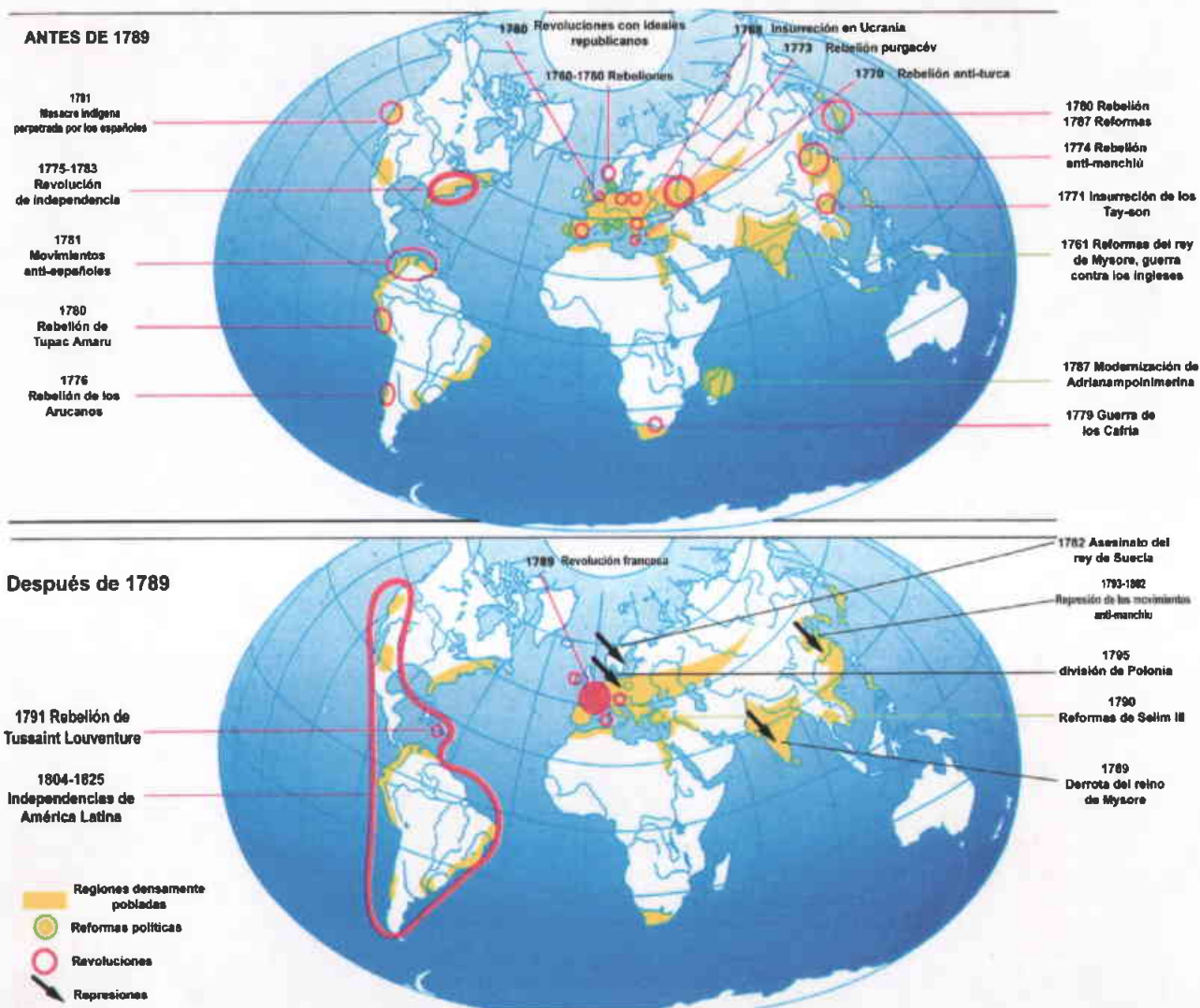
También podemos señalar que Luis XVI de Francia, Jorge III de Inglaterra y José II de Austria fueron los que más sintieron los y efectos y cambios de la época, porque, en particular, la década entre 1770 y 1780 fue una etapa poco favorable para los déspotas ilustrados, dado que fue un periodo que se caracterizó por marcadas reacciones contra la aristocracia. En este mismo contexto también es bueno destacar la instauración de las primeras repúblicas y la participación del pueblo en importantes revueltas contra príncipes y reyes.

En esta época y en todas partes se conjugaban un sinnúmero de factores: entre ellos la racionalización de la cultura y el sentido de la sociedad, las limitaciones que marcaba el influjo religioso y las distintas visiones filosóficas, sentimientos y percepciones del mundo. Otros planteamientos eran encauzados hacia la democratización de la vida, la eliminación de los privilegios, a la homologación del status social, al tránsito de una sociedad dividida en estamentos hacia una sociedad dividida en clases, comportamiento que ya experimentaban ciertos sectores como los burgueses, que reconocían las nuevas y las viejas élites.

Aunado a la liberación de ideas y postulados políticos, también podríamos reconocer un importante activación de la circulación mercantil y un aumento significativo en las actividades productiva, situación económica en la cual afianzaban y consolidaban su hegemonía el grupo en el poder.

Pero frente a esta prosperidad económica, podemos decir que a partir del decenio 1780-1790 se acentuaron las rebeliones campesinas típicas de Noruega, Ucrania, Rumania, China, Japón, América septentrional y meridional, etc. En fin, en todas partes se manifestó la tendencia a construir o reconstruir los territorios nacionales, pese a la existencia de una tendencia cosmopolita o colonialista; así, podemos ver las tendencias de integración de los judíos en los países occidentales, la actividad abolicionista de los Neri en América septentrional, las rebeliones de indígenas y criollos en América, la revuelta antimanchú en China, los inicios de la resistencia armada de grandes grupos étnicos del África como la expansión de los Boers, la insurrección griega y turca, los modestos albores del *Risorgimento* italiano, el desarrollo de un cierto nacionalismo alemán y las expresiones patrióticas de Francia.

Los movimientos sociales en el mundo antes y después de la Revolución francesa: 1789



Esquema 28. "Los movimientos sociales en el mundo antes y después de la revolución francesa: 1789." En *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 196. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

Hacia 1750 las ideas de la ilustración y las aspiraciones revolucionarias se propagaron a otras regiones de Europa: Gran Bretaña, Holanda, Italia, Suiza, Alemania, Polonia, Rusia, España y Portugal. Además, estos anhelos de cambio pronto rompieron el ámbito continental y llegaron a las dos Américas: la anglosajona y la latina.

A finales del siglo XVIII, las ideas emancipadoras, de libertad, igualdad, fraternidad e independencia alentaron importantes revoluciones sociales en Europa y en distintos lugares del mundo: la independencia de Estados Unidos (1776), la Revolución francesa (1789), la Revolución haitiana (1790) y las revoluciones de independencia de México y de toda Hispanoamérica (1810-1824).

Todos los movimientos y rebeliones de la época fueron de singular importancia para los países y lugares donde se produjeron; sin embargo, la Revolución francesa ha sido considerada, por algunos especialistas, como una revolución ecuménica y como un hito transformador en todas partes. Entre otras razones, porque marca un nuevo orden en lo político que sienta las bases necesarias para el pleno desarrollo de las estructuras que darán cauce efectivo a las economías capitalistas.

Por ello, los alcances de la Revolución francesa tocan casi todas las fronteras y ámbitos culturales; "...su influencia directa irradió hasta Bengala, en donde Ram Mohan Roy se inspiró en ella para fundar el primer movimiento reformista hindú, precursor del moderno nacionalismo indio. Fue como se ha dicho con razón, el primer gran movimiento de ideas en la cristiandad occidental que tuvo algún efecto sobre el mundo del Islam, y esto casi inmediatamente. Por ello, se ha dicho que la influencia -directa o indirecta- de la Revolución francesa es universal, pues proporcionó el patrón para todos los movimientos revolucionarios subsiguientes y sus lecciones fueron incorporadas en el moderno socialismo y comunismo."¹⁷⁶

Mediante, la perspectiva histórica del proceso revolucionario y el carácter ecuménico de la Revolución francesa, hemos seleccionado estos dos esquemas geo-históricos para que en forma gráfica el alumno pueda percibir en forma proporcional las diversas rebeliones, los

levantamientos sociales y protestas en general contra los regímenes autoritarios o la sociedades de castas.

En el primero ellos, se marcan los principales movimientos y levantamientos sociales en el mundo antes de 1789. Como lo podrá percibir el estudiante, ya para esta época se están generando diversas protestas sociales, guerras civiles o rebeliones en gran parte del planeta; en general muchas de estas confrontaciones fueron motivadas por la difusión de las ideas racionalistas e ilustradas que se proyectaban desde Europa.

En el segundo esquema geo-histórico, las sublevaciones y levantamientos sociales, en contra de regímenes autoritarios y de carácter un tanto feudal, proliferan, aún más, después de 1789. Sabemos, que sería imposible tratar de explicar históricamente cada uno de los acontecimientos que se representan en estos esquemas geo-históricos; sin embargo, sí es posible mostrar gráficamente e históricamente el sentido, el significado y la capacidad universal y ecuménica de la Revolución francesa.

No obstante, considerando y señalando, con toda precisión, que cada proceso revolucionario, levantamiento social o sublevación contra cualquier régimen autoritario, es diferente, desde las causas que lo originan hasta el desenlace final y las consecuencias que traen consigo el desenlace tales procesos.

Sin embargo, lo históricamente significativo es destacar que en forma genérica se percibe un avance significativo en el desarrollo y consolidación del sistema capitalista en el ámbito mundial; por ello, varias de estas rebeliones, revoluciones o levantamientos sociales son considerados, en términos globales, como revoluciones burguesas.

¹⁷⁶ Cfr. E.J. Hobsbawam. *Las revoluciones burguesas*. México, Quinto Sol, v. 1., p. 106

XXI. América del Sur en su proceso de independencia

La ocupación militar de España y Portugal por parte de los ejércitos napoleónicos y la amenaza de conquista francesa e inglesa que pesaba sobre la América meridional provocó, en gran medida, que algunas élites locales iniciaran movilizaciones en contra de sus metrópolis para después aspirar a la separación definitiva. Los movimientos de independencia que se desarrollaron en América Latina no tienen un carácter unánime; es más, en diversos momentos pueden parecer contradictorios. Por quince años la América española vivió guerras civiles en donde finalmente quedaron fragmentados los distintos estratos y las viejas estructuras de la sociedad colonial.

La independencia de la América española produjo como primer efecto la fragmentación de América Latina en estados independientes pero con grandes problemas estructurales dado que durante la guerra la población sufrió una marcada desorganización y en algunos casos hasta resultó diezmada; por su parte la administración económica y política casi fue inexistente, por tales motivos los nuevos estados americanos —después de la independencia— sufrieron por casi treinta años una situación de inestabilidad política que en muchos casos fue alimentada por los intereses personalistas de los grandes caudillos. En muchos lugares, las guerras civiles se prolongaron hasta los años de 1860 o 1870; aun cuando las problemáticas de cada país eran diferentes, algunos de estos conflictos fueron alimentados por rivalidades que se suscitaron entre los partidarios del federalismo y del centralismo.

A diferencia del resto de la América Latina, Brasil no vivió un proceso de independencia violento porque en enero de 1808 la familia real y los cuadros dirigentes del estado portugués se refugiaron en la ciudad de Río. Así, pues, la administración del nuevo Estado fue confiado al infante Pedro (proclamado emperador en 1822), quien instituye el imperio en el Brasil sin grandes sacudidas y así continúa la estabilidad hasta 1899 cuando se instaura definitivamente la república.

Aproximadamente, a mediados del siglo XIX los jóvenes estados buscaron hacer frente a las crisis económicas a partir de usufructuar sus recursos naturales. En este sentido se pretende adquirir ganancias económicas a partir del guano del Perú, el cacao de Ecuador, el café de Brasil y de Venezuela, la ganadería de Argentina y Uruguay, los minerales de Bolivia y

Chile. Todos estos productos tendrían como destino los Estados Unidos y Europa, en particular la Gran Bretaña, país que controlaba la mayor parte del mercado de América meridional y que tenía la mayor inversión de capitales.

Argentina, Chile y Brasil fueron los estados latinoamericanos que fueron repoblados con población inmigrante; esta característica provocó marcadas diferencias y conflictos en la región, principalmente con estados que hacían frontera como Perú, Bolivia y Paraguay, dado que la fuerza expansionista de los inmigrantes pronto se hizo sentir en los países vecinos. A fines del siglo XIX las tentativas de modernizar a la sociedad entran en conflicto con una población tradicional que opone una férrea resistencia, misma que se tradujo en guerras campesinas e indígenas tanto en los Andes como en México.

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

El hecho de que la revolución francesa haya sido la de mayor alcance, la más exitosa y la más conocida de las revoluciones de la época, no quiere decir que haya sido la única. En realidad, era la víspera de una serie de transformaciones que con más o menos dificultades, se iban imponiendo en el planeta.

Diversos historiadores han explicado el periodo que va desde 1789 hasta 1848, como la época de las revoluciones de Occidente o de las revoluciones del Atlántico porque, efectivamente, en aquellos años se produjeron una serie de levantamientos y revoluciones en los países situados en una y otra costa de ese océano.

Después de la revolución francesa, ocurrieron levantamientos revolucionarios en varios lugares de Europa y la mayoría de las colonias francesas, españolas y portuguesas existentes en América consiguieron su independencia en aquellos años. Como sugerencias, recomendamos retomar las imágenes geo-históricas que representan las sublevaciones y levantamientos sociales después de 1789.¹⁷⁷ Asimismo, exhortamos al profesor a considerar dentro de sus explicaciones históricas el esquema geo-histórico: Bonaparte y la tentación imperial.¹⁷⁸

La indicación se hace en el entendido de que los movimientos de independencia en las colonias españolas y portuguesas inician mayoritariamente en 1808, fecha en la que Napoleón invade la península Ibérica, e instaura en España y en Portugal el gobierno de dos monarcas ilegítimos y familiares del Emperador francés.

Esta circunstancia, provoca que a partir de 1810 se inicie una oleada revolucionaria. En México, el movimiento independentista fue conducido por Miguel Hidalgo y por José María Morelos y Pavón. En este curso hemos decidido sólo ubicar el proceso revolucionario de independencia como parte de un transcurso histórico general en la América Latina, pero las explicaciones al detalle serán tratadas en el curso de Historia de México I, en el tercer semestre.

¹⁷⁷ *Vid. supra* p. 248

¹⁷⁸ *Vid. infra* p. 274

Sin embargo, los movimientos de independencia en América del Sur, únicamente tendrán esta oportunidad de ser atendidos y mostrar —a los educandos— algunos detalles significativos y características particulares que definen históricamente, en esa época, a la amplia región de la América del Sur. Por esta razón fundamentalmente histórica y estructural de los programas de historia, nos hemos inclinado a seleccionar estos dos esquemas geo-históricos.



Esquema 29. "Movimientos independentistas en América del Sur." En *Il nuovo atlante storico* 2000.

Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 207. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

Los movimientos de independencia en América del Sur.

En esta región del continente Americano estallan los movimientos separatistas, animados por Miranda y Bolívar en Venezuela, Belgrano en el Virreinato del Río de Plata, O'Higgins en Chile.

Las disensiones internas y la restauración borbónica en España permiten el restablecimiento del orden en la mayoría de los territorios, salvo el del Río de la Plata. En 1817 se reinician las rebeliones: San Martín libera Chile y Perú; Bolívar toma los tres países del norte, federándolos en una Gran Colombia; Iturbide proclama la independencia de México en 1821. Entre 1821 y 1824, los países de América Central crean una república federal. En el caso de Brasil, Pedro El Grande, heredero del trono portugués, evita la revolución aceptando la corona imperial.

La afirmación de las tendencias concéntricas en América Latina hacen fracasar el sueño federalista de Bolívar, declarando su independencia Panamá en 1826, Colombia se separa de Venezuela y, luego de Ecuador. En 1839, las Provincias Unidas de América se fragmentan en cinco repúblicas a las que, en 1903, se suma Panamá.

En el esquema geo-histórico, se anotan algunas referencias importantes de este proceso separatista en región de América del Sur. Podríamos ubicar ciertas rutas como: las campañas de Simón Bolívar, insurrecciones urbanas y batallas decisivas. Además, con el esquema geográfico, el profesor podrá ubicar los acontecimientos en perspectiva temporal y espacial.



Esquema 30. "Movimientos independentistas en América del Sur." En *Il nuovo atlante storico* 2000. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 207. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **Los nuevos estados independientes, 1811-1830, y los principales productos de exportación desde 1850 hasta nuestros días.**

En el segundo esquema-histórico, el estudiante ya podrá identificar las fronteras geopolíticas de los países que conforman la región sudamericana. Además, se ubica el año en el que cada país fue logrando su independencia y conformándose, posteriormente, en estados nacionales.

En este esbozo geográfico, aún podemos identificar la línea fronteriza de la Gran Colombia. Un elemento de singular importancia es poder realizar, en el salón de clase, una reflexión sobre el tipo de productos de exportación en siglo XIX, después de las independencias y en contraste marcar el tipo de mercancías que estas naciones exportan en mundo el siglo XX.

Sin considerar al extremo un determinismo histórico, América Latina, en general, continúa exportando materia primas –como petróleo- o aquellos productos que demandan las economías industrializadas –Europa y Estados Unidos-; este tipo de exportaciones pueden ir desde la venta café hasta la comercialización de estupefacientes como lo puede ser la cocaína.

XXII. La supremacía de la Gran Bretaña a finales del siglo XVIII.

En Inglaterra, el fenómeno histórico por excelencia fue la revolución industrial, dado que ésta representó el producto de una experiencia específica, circunscrita en un periodo determinado, y, además, es un modelo de referencia para la historia universal. Desde esta perspectiva, los que buscaron exportarla tendrían muchas dificultades y fracasos. Este proceso histórico representó una oleada de innovaciones propias de un periodo que finalizó en el plano global de las transformaciones del sistema productivo: por lo tanto sería absurdo atribuirle un carácter fortuito.

Las permanentes innovaciones nos permiten recoger un punto de vista bastante objetivo; así pues, podemos decir que los inventos potencialmente funcionales, en un momento o en otro, fueron progresivamente conducidos a formar el nuevo sistema productivo. Dos fueron particularmente importantes: la industria textil —con ella se dio el inicio a la producción maquinizada del proceso productivo y el desarrollo de los procedimientos químicos de blanqueado y de teñido— y la industria del carbón —con el uso de este mineral se duplicaron las posibilidades de poder adquirir combustible, lo que facilitó una serie de operaciones y tratamientos, así como la utilización de materiales en la industria; además, pasó a ser fuente de energía mecánica con la cual funcionó la máquina de presión—. Estos inventos constituyeron una cadena de alternativas y posibilidades con las cuales se verían favorecidos los siglos posteriores.

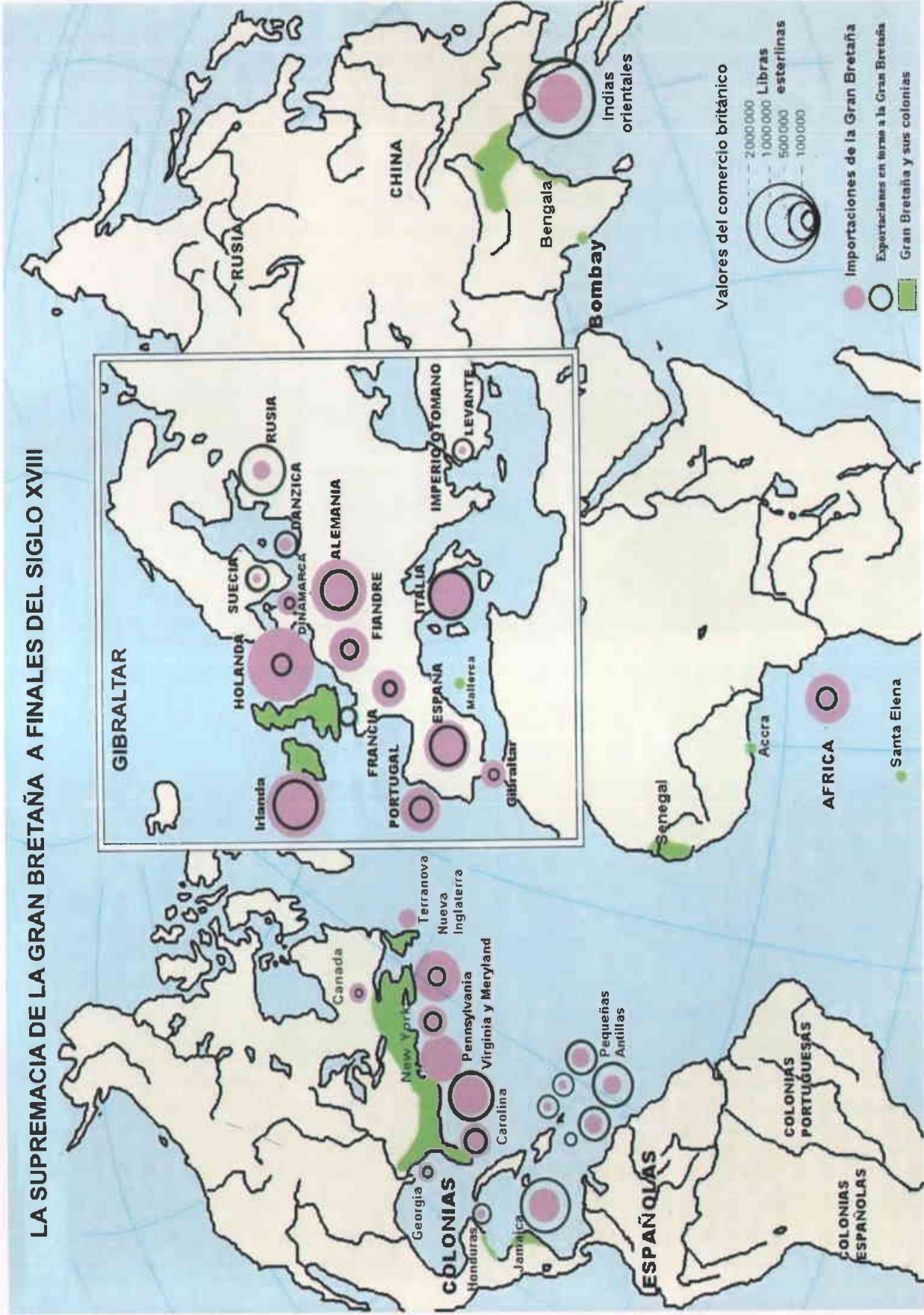
Antes de 1750, la Gran Bretaña se encontraba en la fase de país preindustrial avanzado: de hecho podemos decir que la agricultura inglesa era quizá la más avanzada del continente y la industria se encontraba en una fase de desarrollo que se conoce con el nombre de sistema de producción a domicilio.

En el siglo XVIII, la Gran Bretaña gozaba de amplio mercado de consumidores, quizás el más próspero de los países del continente. Entre 1500 y 1750 se registró en Inglaterra un importante crecimiento del producto interno bruto; de hecho, en esta época sólo se registraron bajas eventuales a lo largo del desarrollo industrial, pero en parte éstas fueron determinadas por una escasez del carbón —en una etapa inicial— o por la falta de mano de obra en la industria textil, pero de ninguna manera estas carencias pusieron en riesgo el

permanente crecimiento económico. Es más, entre 1760 y 1780 el crecimiento de la renta industrial pasó de 0.7% al año al 1.5%, y entre 1780 a 1800 se registró el crecimiento más alto, 2.1%. El ejemplo más representativo que se conoció en la historia de la industria inglesa fue el de las telas de algodón. En un primer momento, este producto inglés fue sustituido por las importaciones hindúes, pero después de 1780 se dio un rápido crecimiento de la industria textil, esto debido a las grandes transformaciones en la producción a través del uso de las máquinas.

Con el ánimo de atender la oferta que representó la unión entre la ciencia y la tecnología de la época y, considerando la importancia de la demanda, no podemos dejar de lado la trascendente participación de un grupo de emprendedores industriales que con una mínima inversión de capital fueron capaces de organizar la mano de obra disponible. De hecho, las tasas de capital no habían tenido, como se pensaba, un ascenso extraordinario, pero su incremento era permanente. También, en este sentido, proliferó la iniciativa de comerciantes, de mercancías y productos procedentes de la India.

LA SUPREMACIA DE LA GRAN BRETAÑA A FINALES DEL SIGLO XVIII



Esquema 31. "La supremacía de la Gran Bretaña finales del siglo XVIII." En *Un nuevo atlante storico 2000*, Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 191. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

En la Europa del siglo XVIII prosigue la revolución financiera de los siglos anteriores y se produce, sobre todo a partir de 1760, una verdadera revolución industrial que inaugura la era del maquinismo.

En forma casi paralela al desarrollo de las nuevas tecnologías y procesos productivos, podemos observar también un marcado interés por parte de los intelectuales de la época, por destacar la importancia y el sentido transformador que, para de la vida económica y social, puede representar el perfeccionamiento progresivo de las artes mecánicas y el desarrollo de la industria.

En parte, con estos simbolismos los ilustrados franceses conforman y elaboran el mayor registro del siglo que es la *Enciclopedia, Diccionario razonado de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios*, en el que concentra 17 volúmenes de texto y once de láminas figuran las más valiosas noticias acerca de los numerosos mecanismos y la infinita variedad de procedimientos y técnicas de fabricación.

Integrada a la importancia del desarrollo científico y tecnológico de la industria se vinculan los progresos y el crecimiento de las factorías; sin ellas no habría sido posible contar con los suficientes capitales de inversión y medios especiales para la realización de pagos que exigían dichos financiamientos destinados a la producción y el comercio.

Pero, como ya lo hemos señalado, a lo largo del siglo, los capitales se fueron acumulando, los medios de pago se multiplicaron, y en tanto los precios de compra-venta, como los beneficios al capital y los salarios fueron subiendo cada vez más.

En la misma perspectiva del crecimiento económico constante y permanente, también aumentó la existencia acumulada de metales preciosos y, por su parte, la banca y el sistema financiero de la época tuvieron la capacidad de perfeccionar y consolidar sus nuevas técnicas cambiarias y mercantiles; entre otras podemos destacar: la utilización masiva del papel moneda, el manejo, cada vez más frecuente, del de los billetes de banco, documentos mercantiles que a la simple presentación representan una promesa de entregar metal precioso; asimismo, se continúan utilizando las letras de cambio y préstamos hipotecarios.

En el siglo XVIII países como Francia, Holanda e Inglaterra compartían, con cierta igualdad, notables condiciones del desarrollo científico, técnico y financiero. Sin embargo, la Gran Bretaña tenía un elemento más que la favorecía econonómicamente; esta singularidad, era que poseía el mayor comercio con ultramar; actividad especulativa en la que se acumulaba la disponibilidad de importantes capitales y rentas de capital. Esta circunstancia, favoreció, aún más, el desarrollo, las técnicas cambiarias y de crédito. En opinión de los especialistas, Inglaterra era el país más adelantado en cuestiones financieras, comerciales y monetarias.

Esta particularidad produjo una transformación industrial, que si al principio fue lenta, se incrementó después de la paz de 1763, ello, debido a la baja de la tasa de interés causada por la creciente movilidad de los capitales, que abrieron nuevos y grandes mercados de ultramar, y a la alza de precios que era más rápida que la de los salarios. Entre 1763 y 1815, las condiciones económicas del país anglosajón, adoptan el aspecto de una verdadera revolución, que lo conducirá a la conformación de la gran industria, basada en las fábricas y la maquinización de los procesos productivos.

Esta transformación revolucionaria surgió de un modo espontáneo, sin intervención directa del Estado; más bien la institución estatal inglesa se limitó a favorecer indirectamente el comercio, y por consiguiente el desarrollo de la industria y sus técnicas, así como el apoyo directo a los sistemas de aduanas y el soporte militar para emprender importantes guerras marítimas y coloniales.

Si comparamos los esquemas geo-históricos: "Posesiones británicas siglos XVI y XVII"¹⁷⁹ con el denominado "la supremacía de la Gran Bretaña siglo XVIII." Podemos observar las grandes y marcadas transformaciones históricas existentes entre la Inglaterra del siglo anterior y el gran mercado mundial que ostenta en siglo XVIII. En principio, los dominios territoriales de los ingleses superan el sentido insular en el continente europeo; porque al menos hasta 1783 las Trece Colonias de Norteamérica aún son de su posesión; además, cuenta con algunos de territorios en el Caribe, en Centro América, en la costa africana, la isla de Santa Elena, en Bombay y algunos territorios no muy pequeños en Asia.

Sin embargo, nosotros consideramos que lo más importante que representa este esquema geo-histórico-económico, es que el país anglosajón superó, en poco más de un

siglo, sus condiciones y aspiraciones de recorrer el mundo en busca de metales preciosos o posibles territorios para colonizar.

Con un sentido menos espectacular –como lo hiciera España y Portugal en siglo el XVI-, la Gran Bretaña va construyendo su magno imperio económico. Así, en el siglo XVIII, el reino de los anglosajones es el comprador más grande de materias primas y el vendedor más poderoso de productos elaborados.

En este esquema geo-histórico –la supremacía de la Gran Bretaña-, podemos observar los círculos morados que significan las importaciones y las circunferencias negras que marcan las exportaciones. Estas actividades de intercambio comercial las realizan en gran parte de América, en importantes naciones del continente europeo, en alguna parte de África y en las Indias Orientales.

Este espacio geo-económico y a este amplio mercado de consumidores, quizás el más próspero de los países del continente europeo se produce la revolución industrial británica, proceso tecnológico, que cambiará en forma radical el curso de historia mundial.

¹⁷⁹ *Vid. supra.* p. 223

XXIII. La época de los ferrocarriles y de los vapores

Hacia 1840, en el mundo ya se habían construido 8 854 kilómetros de vías férreas, pero para 1860, la cifra se eleva a los 106 000 kilómetros, de los cuales el 50% se localizaba en América y el 47% en Europa (excluyendo a Rusia); en 1900 la construcción de vías férreas aumenta a 750 000 y para 1920 se alcanza la cifra de 1 086 000 kilómetros, de los cuales el 24% corresponde a Europa (excepto Rusia) y el 43% en América septentrional.

Las líneas de ferrocarril que se construyeron entre 1840 y 1860 sirvieron para conectar importantes regiones que ya contaban con una importante actividad económica. Sin embargo, poco a poco se desarrollaba una concepción ideológica respecto a esta forma de transporte que simbolizó el medio en el cual se transportaba todo tipo de riquezas y bienestar a las zonas más pobres, esto significó que el ferrocarril fue visto como un símbolo de progreso. Hasta casi al inicio de la guerra, la construcción de vías férreas fue la causa más importante que provocó la exportación de capitales y una de las primeras razones para la conquista de nuevos territorios.

La red de ferrocarriles construida en América 1864 y 1890 marcó un factor determinante en ámbito transcontinental, pues se logró establecer un efectivo sistema de transportación y comunicación en un amplio territorio. Estas dimensiones territoriales que cubrió este sistema ferroviario en el continente americano puede ser similar a la magna red transiberiana construida en 1891 para enlazar -las transportaciones y comunicaciones- las amplias regiones de Rusia.

Múltiples expectativas se fincaron en torno al ferrocarril, quizá muchas ilusiones quedaron perdidas, pero son indudables los grandes avances científicos y técnicos que se producen a partir del crecimiento de las redes ferroviarias; además, el desarrollo del ferrocarril fue una de las principales fuentes de innovación del siglo XIX.

El impacto decisivo de los ferrocarriles tuvo lugar durante el decenio 1860-1870, en el cual surgió, casi de manera simultánea, la rueda de acero, la señal eléctrica, los frenos de aire comprimido e hidráulicos. En términos generales, podemos decir que los ferrocarriles y gran parte de los nuevos procesos técnicos fueron la base para el desarrollo científico y técnico del siglo XX.

Además, mediados del siglo XIX, la vela dominó la navegación americana; de hecho el clíper (embarcación movida con velas) garantizaba la transportación entre la costa oriental de los Estados Unidos y California, así como el tráfico del té chino y los cargamentos en dirección al continente australiano. En una perspectiva mundial, podemos decir que el desarrollo del sistema ferroviario no se puede separar de la navegación y el nacimiento de los vapores. En 1838, cuatro vapores británicos cruzaron el Atlántico, pero, propiamente dicho, la navegación a vapor cobró realmente importancia hasta después de 1870, esto gracias a los grandes avances técnicos que permitieron un mejor consumo del carbón, y como complemento podemos decir que la construcción del canal de Suez (1869) favoreció el desarrollo de la navegación a vapor.

A fines de la década de 1890-1900 los largos recorridos aún se hacían utilizando los veleros; sin embargo, para 1913 éstos sólo representaban el 18% de la flota mundial. El 40% de los vapores en el ámbito mundial corresponde a los británicos, el 11% a los alemanes y un porcentaje casi similar al alemán pertenecía a los Estados Unidos.

Las consecuencias económicas y geográficas que trajo consigo —el ferrocarril y los vapores— son inseparables, pues una complementa a la otra. Entre los alcances más representativos podemos señalar el crecimiento de los mercados y la intensificación de las actividades económicas que inminentemente trae consigo la expansión hacia nuevos territorios que pueden ir desde los Estados Unidos hasta Argentina, se puede atravesar la Siberia, Australia y muchos otros lugares. Además, surgieron nuevas oportunidades de mercado para franceses o británicos, quienes podían llevar sus productos a cualquier parte de mundo.

En suma, podemos decir que los ferrocarriles y la navegación a vapor intensificaron la circulación comercial en todos los órdenes desde los locales hasta los internacionales.

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

La etapa inicial de la llamada Revolución industrial, está relacionada con la ampliación y el incremento en la construcción de caminos. Por marcar una referencia, podemos decir que sólo durante el quinquenio comprendido entre 1769 a 1774, el Parlamento inglés votó más de 450 decretos sobre la construcción de nuevos caminos o mejoramiento de las viejas vías de comunicación y transporte.

Con el mejoramiento de las vías terrestres, la velocidad de las comunicaciones terrestres aumentó a más del doble. A partir, de 1756 aparecieron las comunicaciones postales y de viajeros regulares entre Londres y Edimburgo. Las bestias de carga, en varias partes de Europa fueron sustituidas por las carretas. Sin embargo, para la transportación de cargas voluminosas y pesadas, el transporte terrestre continuaba siendo muy caro e incómodo.

Es por ello que surgió la idea de sustituir los caminos por las comunicaciones fluviales¹⁸⁰. Así pues, a principios de la segunda mitad del siglo XVIII se inicia en Inglaterra una importante red de canales dedicados a la transportación. En un periodo de treinta años el país anglosajón cubrió con el sistema de canales una importante área de la región centro-norte.

Todos los canales existentes en la Gran Bretaña, fueron construidos por los dueños de las grandes manufactureras o magnates de la industria. Pero, la verdadera revolución en los medios de transporte está relacionada con la aplicación del vapor y la invención de la locomotora y el barco de vapor. De esta manera, podemos observar que hacia el primer cuarto del XIX, los veleros comenzaron a ser sustituidos por los vapores, y las torpes y pesadas diligencias por el sistema ferroviario.

La primera vía férrea pública del mundo, la línea *Stockton-Darlington*, en el noreste de Inglaterra, dirigida por George Stephenson, se inauguró en 1825. Durante algunos años esta vía sólo transportó carga; en ocasiones también utilizaba caballos como fuerza motora.

La primera vía férrea pública para el transporte de pasajeros y de carga que funcionaba exclusivamente con locomotoras de vapor fue la de *Liverpool-Manchester*, inaugurada en 1830.

¹⁸⁰ *Vid. supra*. p. 208. Ello para observar y recodar el sistema fluvial y postal en la Francia absolutista del siglo XVII.

El éxito comercial, económico y técnico de la línea Liverpool–Manchester transformó el concepto de vías férreas, y no sólo en Gran Bretaña sino en toda Europa. Así, desde mediados de la década de 1830 se desarrolló con rapidez el sistema ferroviario en Gran Bretaña y con gran velocidad en toda la Europa continental se efectuó la construcción de vías férreas entre ciudades grandes y pequeños poblados. Podríamos decir, que el tendido ferroviario es una de las obras públicas más deslumbrantes que ha edificado humanidad a lo largo de su historia.

Un poco, para imaginar los sentimientos y las emociones que produjo la veloz y monumental obra del transporte ferroviario, podemos unir nuestros pensamientos al entusiasmo con el que narra Jules Michelet su viaje por tren de Londres a Liverpool: “Cincuenta leguas en cuatro horas. Nada puede dar idea de la escalofriante velocidad con la que se desliza, como en un cuento de hadas, este sorprendente panorama. No corremos, volamos, encima de los campos, de las rocas, de los pantanos, por puentes suspendidos, por acueductos cuya sorprendente osadía y solidez recuerdan a cada instante las construcciones etruscas y romanas. Planeamos sobre los abismos.”¹⁸¹

Estos tres esquemas geo-históricos, representan en forma esquemática la importancia económica –para el desarrollo capitalista- que implicó el desarrollo y crecimiento de este sistema de comunicación y transporte. Además, dice Jules Michelet: estamos planeando sobre abismos porque la velocidad le provocaba la pérdida del espacio terrestre, pero no la capacidad de experimentar nuevas emociones a partir de la velocidad histórica que marcaba y definía el sistema capitalista.

En estos esquemas los alumnos sólo podrán observar la multiplicación de las redes ferroviarias que en términos metafóricos podríamos decir que son los laberintos por los que nos hacen transitar las complejidades y las paradojas del mundializado sistema capitalista.

¹⁸¹ Robert Schnerb. *El Siglo XIX. El apogeo de la Expansión europea: 1815-1914*. Barcelona, Ediciones Destino, 1960, *Historia General de las Civilizaciones*, VI, p. 44)

- **El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1840.**

En este esquema geo-histórico, sólo se marcan algunos recorridos por ferrocarril en Inglaterra e Irlanda prioritariamente y algunos pequeños tramos de vías férreas en otros países del continente europeo.



Esquema 32. "El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1840." En *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 195. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1850.

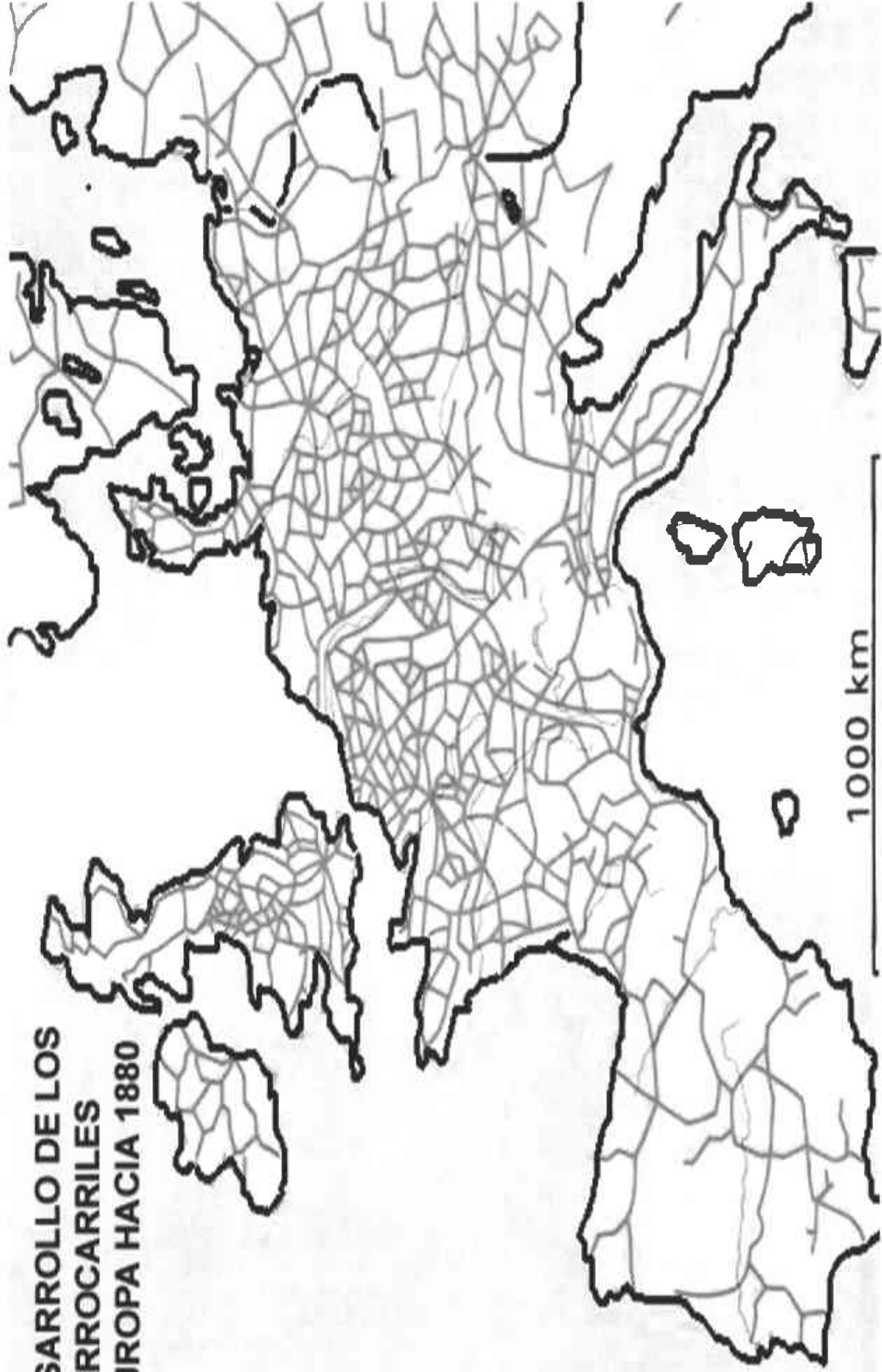
En el lapso de diez años, Inglaterra e Irlanda cubren con vías férreas gran parte de su territorio y la Europa continental aumenta significativamente el sistema el sistema de transporte ferroviario en distintos países, principalmente Francia, Alemania y Austria

EL DESARROLLO DE LOS FERROCARRILES EN EUROPA HACIA 1850



Esquema 33. "El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1850." En *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 195. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

**EL DESARROLLO DE LOS
FERROCARRILES
EN EUROPA HACIA 1880**



Esquema 34. "El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1880." En *Il nuovo atlante storia 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 195. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

El desarrollo de los ferrocarriles hacia 1880

Para la década de los ochenta, el desarrollo del sistema ferroviario en Europa ha logrado expandirse por todo el continente europeo, incluyendo Rusia y sus islas —la Gran Bretaña, Irlanda, Córcega, Cerdeña, etc.—.

El ferrocarril, símbolo de la industrialización ha logrado penetrar hasta los más lejanos sitios; con ello, se establece una importante red de comunicación comercial y de transporte de grandes volúmenes de carga. Además, es menester reconocer que el tendido de vías férreas, hecho en estas épocas, aún sigue vigente en muchos lados y para varios países de Europa, el ferrocarril continúa siendo el servicio de transportación más importante.

Asimismo, es menester reconocer que desde los orígenes de este medio de transportación terrestre, éste, conservó en forma permanente la aplicación y el perfeccionamiento sistemático de los sistemas tecnológicos que lo constituían. Así en corto tiempo, este medio de transporte, transita de la locomotora de vapor, hacia la aplicación de los motores de combustión interna y después un lapso y con toda la experiencia acumulada durante la electrificación de las redes francesa y japonesa de la posguerra, se ha llegado a los trenes de fin de siglo en los que domina la idea de la gran comodidad y la alta velocidad, tratando de competir en largo recorrido no ya con el automóvil sino con el avión.

XXIV. Bonaparte y la tentación imperialista

El golpe de Estado de Napoleón del 18 brumario del año VII¹⁸², así como la obra política del general Bonaparte, sólo lograron perturbar a la "clase política" parisiense. Esta situación fue provocada por el tipo de régimen que instauró, casi del todo, fue una novedad para la Europa de la época —el despotismo iluminado de un general coronado por una aureola de gloria militar— y para él (Bonaparte), quien había obtenido consenso entre la mayor parte de la población francesa, pues ésta se encontraba cansada por las constantes metamorfosis de la República, por lo tanto opusieron muy poca resistencia para aceptar una restauración de la monarquía. En un examen de la situación interna de Francia podemos decir que el Consulado y el Imperio fueron épocas de gran estabilidad. Los cambios que día a día se suceden terminaron por dejar en el espacio a un único personaje mientras la tarea de llegar a la plena democracia se dejaba a generaciones futuras.

Ciertamente, la proclamación de un emperador —el primero desde los tiempos de Carlomagno— tuvo en sí un gran desconcierto, pero ésta quizás era la única posibilidad de perpetuar la estabilidad recuperada. El Código Civil, la garantía de los bienes nacionales, los Acuerdos, la Legión de Honor, los títulos nobiliarios satisfacían las aspiraciones más profundas, dado que muchas de estas medidas reformaban la propiedad privada, restablecían los valores de aquella autoridad, la religión, la familia, la jerarquía y las diversas distinciones que tanto deseaba la clase burguesa. La Francia de los nobles, de los propietarios y de los padres de familia sucede a la Francia de los estamentos y de los privilegios.

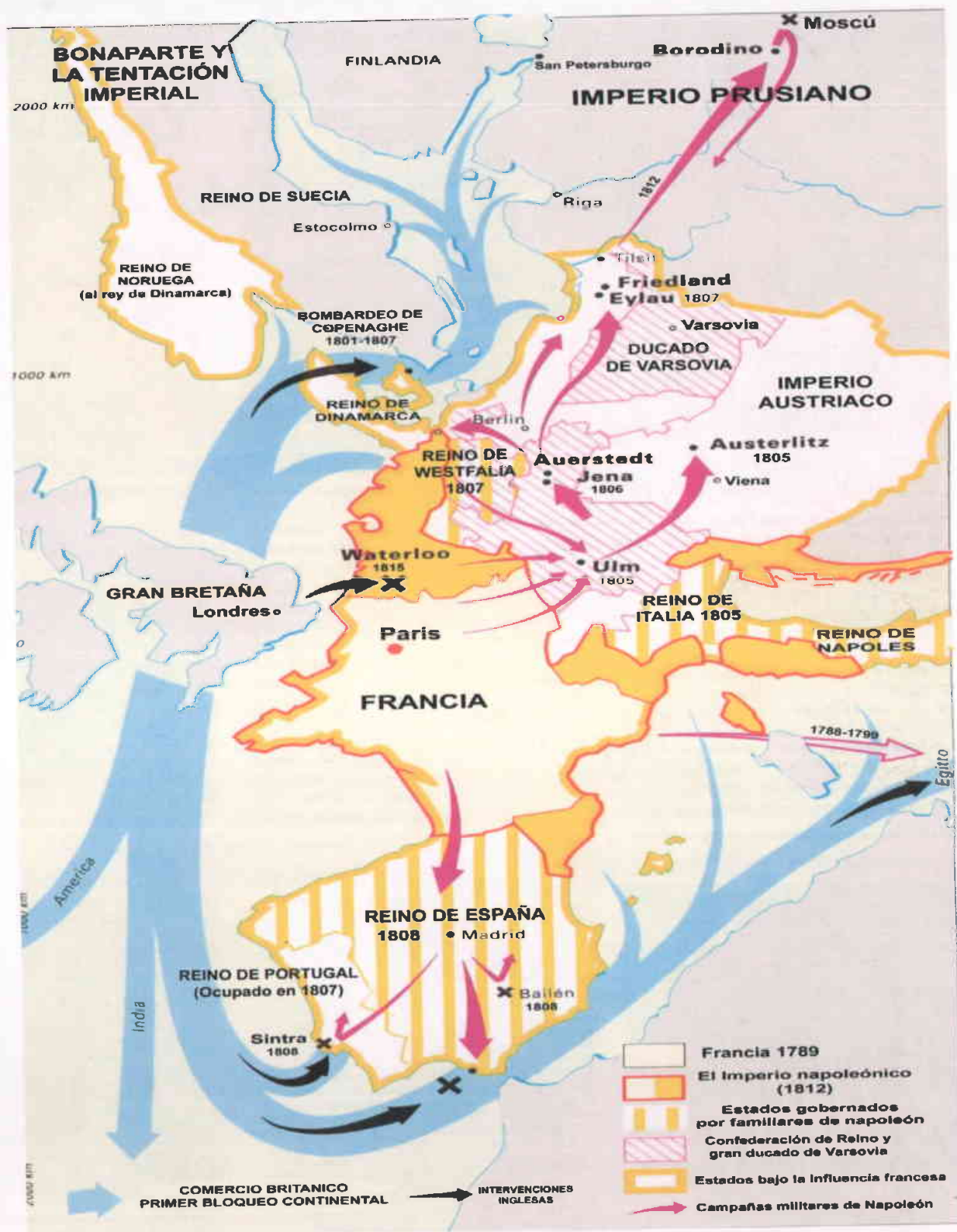
En poco tiempo, el emperador Bonaparte —que al menos en los primeros tiempos fue un hombre de consensos— se pudo dedicar a una formidable labor de reconstrucción de la administración pública, que le permitió en 1808 lograr la efectiva unificación de Francia en un moderno Estado nacional. Quizás este logro fue la consecuencia más sorprendente y significativa de la revolución.

La personalidad de Bonaparte se percibía como dividida, en algunos casos hasta contradictoria. Al respecto podemos observar acciones extremas que pueden ir desde sus

¹⁸² Es el periodo de gobierno que se estableció en Francia el 10 de noviembre de 1799, a raíz del derrocamiento del Directorio a manos de Napoleón Bonaparte.

ambición desenfrenada hasta las posturas de gran caudillo popular. Si se excluye la tregua que siguió a la paz de Amiens (1802), podemos reconocer que la estabilidad interna de Francia no se encuentra acompañada del equilibrio militar y diplomático del continente; sin embargo, Europa en general continuó viendo en la figura de Napoleón al peligroso paladín de la Revolución, figura en quién se representan los principios políticos del cambio y los fundamentales derechos sociales siguen siendo una realidad.

Pero, por otra parte, Napoleón imagina y visualiza la construcción de una política europea que permita en breve tiempo hacer crecer las fronteras de Francia, organizar los estados europeos dentro de una estructura piramidal y de vasallaje, consolidar las ambiciones de la familia Bonaparte, unificar el continente para crear un mercado común que fuese hostil al comercio inglés, pero sensible a los intereses franceses. Las guerras de conquista en la península ibérica y en las extensas llanuras rusas podemos decir que tuvieron gran trascendencia en cuanto al valor demostrado por las milicias, pero, al mismo tiempo, también desencadenaron profundas ambiciones que a partir de 1808 condujeron al gran Napoleón a experimentar recurrentes fracasos que lo conducirían, finalmente, a la catástrofe definitiva. Pero, con todo, podemos decir que Europa vivió los cambios más importantes en todos los órdenes, esto debido a la gran difusión de los ideales de la Revolución francesa y los postulados del pensamiento ilustrado y a las diversas transformaciones sociales que experimentó la población europea.



Esquema 35. "Bonaparte y la tentación imperial." En *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 207. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

Observaciones didácticas y el señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico

Como ya lo hemos mencionado en otro momento, el orden cronológico de los acontecimientos y los procesos que estamos estudiando no será el factor determinante en la estructura general del trabajo. Más bien, pretendemos mostrar ciertas nociones conceptuales y estructurales de los procesos que conforman a cada una de las épocas que estamos estudiando.

Es decir, pretendemos destacar el sentido de la causalidad histórica, la idea de la simultaneidad espacial en el tiempo históricamente referido; así como, la problematización referencial del pasado humano como el vínculo más cercano a nuestro existir como entes sociales e históricos.

Con el propósito de fortalecer el sentido conceptual y el significado histórico-social de las revoluciones burguesas —en algunas partes del planeta— como parte de las acciones transformadoras que crearon las condiciones necesarias para el pleno desarrollo del sistema capitalista, hemos decidido que el tema concerniente al proceso de la Revolución francesa fuese considerado hasta el fin del gobierno del Directorio en 1799.¹⁸³

Sin embargo, juzgamos pertinente que el profesor establezca los nexos históricos y haga precisiones metodológicas y conceptuales necesarias para contextualizar, en este momento, la determinante presencia de Napoleón Bonaparte en la historia de Francia y en la vida cotidiana, política, social y cultural de la Europa en general. En este sentido, el esquema geo-histórico: *Bonaparte y la tentación imperial* es un recurso didáctico que facilitará al estudiante y al profesor comprender la presencia napoleónica en el ámbito continental.

La mañana del 11 de noviembre de 1799 fue inaugurado el más largo periodo de estabilidad gubernamental que Francia haya conocido en la época contemporánea. En principio, Napoleón se autotitula Cónsul provisional, luego primer cónsul por diez años a partir del 25 de diciembre de 1799, luego primer cónsul vitalicio desde el 2 de agosto de 1802 y, finalmente es proclamado emperador hereditario en virtud del senadoconsulto del 28 de floreal del año XIII (18 de mayo de 1804).

¹⁸³ Vid. *supra*. p. 238

A partir de este momento, Napoleón ejercerá el poder, casi absoluto, en Francia y en gran parte de Europa durante casi catorce años y medio. Evidentemente, los atentados y los complots realistas, o de supuestos "jacobinos", a los cuales escapa, cooperan con esta ascensión y con la estabilidad requerida para administrar y dirigir a Francia y a los Estados satélites, aliados y protegidos.

La república de 1802 cuenta con 108 departamentos, después de la anexión de la región de Piamonte. La fuerza demográfica de la región napoleónica se equilibra ampliamente con el poderío que pueda representar Rusia. Junto con los países aliados y los protegidos por el emperador han logrado consolidar un bloqueo comercial occidental que se extiende desde Cádiz hasta los mares hanseáticos y desde Brest a Ancona. Quizá sea, el aislamiento comercial más grande que haya experimentado en su historia económica la Gran Bretaña; como se puede observar en el esquema geo-histórico, la ocupación que ejerce la coalición napoleónica representa la tercera parte de la Europa.

La disciplina política, administrativa y social de los Estados satélites es más estricta aún a partir de la segunda coalición. A principios del año de 1805, Napoleón ha sido elegido presidente de la ex República cisalpina, convertida en República Italiana. Las constituciones directorales han sido sustituidas por las constituciones "consulares." A partir del año XII, las consulares serán desplazadas por las "imperiales." Además, el número de países satélites aumentará; este hecho, es provocado, en parte, por la causa y las consecuencias de las permanentes victorias del genio militar de Bonaparte.

De este modo ven la luz, entre otras, las constituciones helvéticas de 1802 y 1803; el Acta constitucional del año X de la República Italiana y el estatuto constitucional de 1805 del reino de Italia; del reino de Nápoles en 1806, el ducado de Varsovia y el reino de Westfalia en 1807; de los reinos de Baviera y España en 1808, del gran ducado de Frankfurt en 1810. En esta forma progresiva, se instalan regímenes representativos —de tipo muy variado— en gran parte de Europa.

Estas transformaciones políticas y movimientos militares de Napoleón los podemos seguir bajo la dinámica que marcan las flechas moradas, los territorios marcados en forma total o franjas amarillas o líneas de color morado. Bajo esta perspectiva, podemos decir que para 1812 Napoleón posee un magno imperio que llega hasta Moscú; pero, también este avance

hacia las nevadas tierras moscovitas será el inicio de la derrota y el final del genio militar de Napoleón.

Por su parte, la Gran Bretaña inicia una importante movilización de fuerzas militares —estos movimientos de guerra están representados por las flechas marcadas con el color negro—. Finalmente, Waterloo clausura, el 18 de junio de 1815, la lucha iniciada veintitrés años antes. Sólo como acotación, las X marcan las grandes derrotas de Napoleón Bonaparte.

XXV. Naciones y revoluciones

En un primer momento, el movimiento revolucionario europeo se manifestó bajo la forma de la exaltación del sentimiento nacionalista. A pocos días de celebrarse el Congreso de Viena, y en pleno desarrollo del romanticismo —época en la que se planteó el retorno a los orígenes sociales, la reivindicación y revalorización de las expresiones de la cultura popular y una gran simpatía por las luchas de los pueblos oprimidos—, fue un momento favorable para la producción de una importante obra intelectual y artística; en este ámbito se proclamó la identidad cultural en Italia y posteriormente esto se propagó hasta el imperio turco, el ruso, el austriaco y el reino de Prusia.

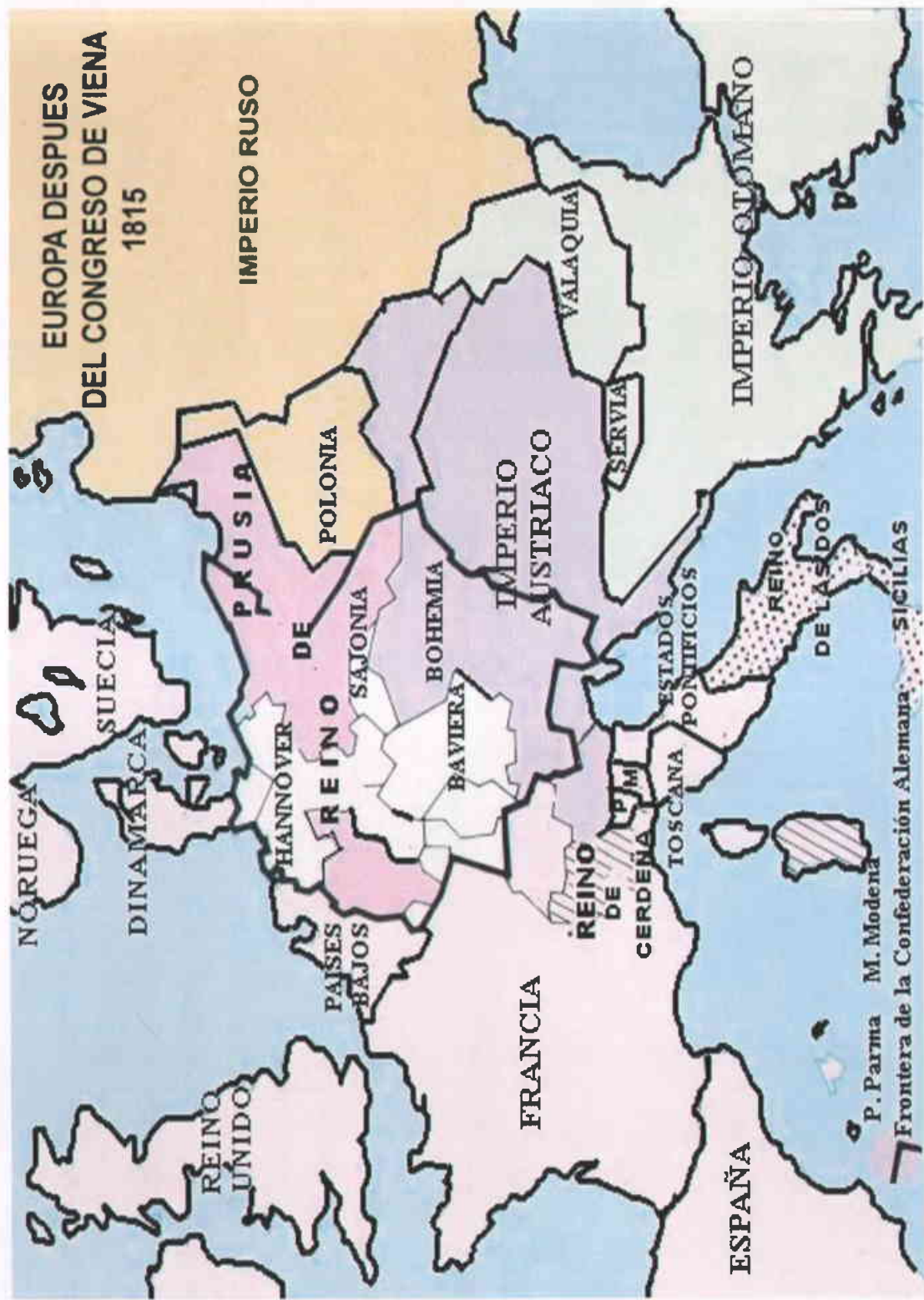
La primera insurrección que surgió de estos impulsos culturales, políticos e ideológicos fue la oleada de revoluciones de 1820. En general estos movimientos responden a las demandas nacionalistas, liberales, constitucionalistas e independentistas; entre los movimientos sociales más representativos de la época podemos citar el de los españoles, los italianos, los rusos y el reino de Prusia. Con estas movilizaciones ya se plantea en Alemania la unidad de los 39 estados para formar un gran Estado alemán que sería la base de la Confederación germánica. Las distintas reivindicaciones de unidad nacional en Alemania tuvieron como guía y sustento social los diversos movimientos universitarios y un importante formación de asociaciones generales. En el caso particular de Prusia, potencia económica y militar con respecto a Austria, ella impone un movimiento en contra de la unión aduanal y reivindica un movimiento de claros intereses económicos.

Al mismo tiempo que se desarrollan estos movimientos en Europa, en el ámbito internacional las potencias occidentales apoyan la independencia griega y vienen casi al encuentro de toda rebelión que tenga como origen los principios románticos y nacionalistas.

La revolución de julio de 1830 fue determinada por las aspiraciones nacionalistas y liberales, pero este movimiento que se suscitó en Francia pronto se propagaría en gran parte de Europa. El arribo de un rey burgués, en Francia, después de un levantamiento popular, hizo nacer, entre los revolucionarios europeos, grandes anhelos y profundas esperanza en el cambio. Este ambiente de esperanzas fue determinante para que estallara la revolución belga, movimiento que sigue inmediatamente al julio francés; de hecho unos de los miembros del

gobierno provisional belga vio en la figura de Luis Felipe de Orleáns un gran apoyo material capaz de garantizar la naciente independencia belga.

La monarquía de julio fincó importantes expectativas tanto en Francia como en el extranjero, 1830 fue un año que se caracterizó por la presencia de multitudinarias manifestaciones llenas de pasión e intenso espíritu nacionalista.



Esquema 36. "Europa después del Congreso de Viena: 1815." En *El nuevo atlante storico* 2000. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 202. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Guñérrez Guzman

➤ **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

• **Europa después del Congreso de Viena: 1815.**

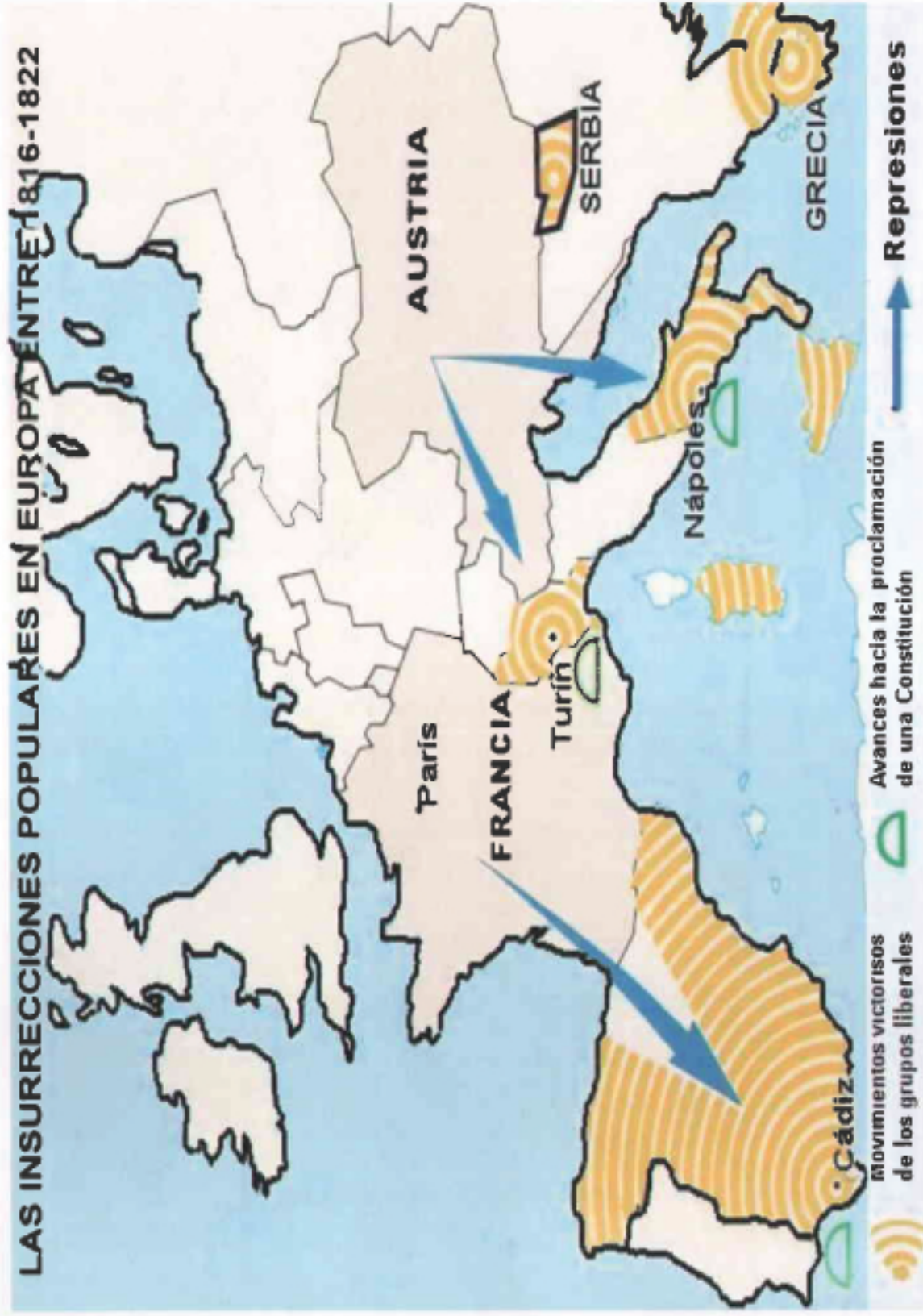
Napoleón Bonaparte, fue derrotado definitivamente por los prusianos y los ingleses en la batalla de Waterloo; después de esta decisiva capitulación, el gran liberador de Europa es desterrado a la lejana isla de Santa Elena en el Atlántico Sur. Para los vencedores, la derrota de Napoleón es el fin de la era de las revoluciones y el inicio de un régimen internacional sustentando por los acuerdos del Congreso de Viena y la Santa Alianza.

Así, bajo los principios de legitimidad real, restauración de las monarquías y la solidaridad entre los príncipes de la vieja Europa, se atemperan los acuerdos del Congreso de Viena bajo el razonamiento restaurador del viejo orden monárquico y las ambiciones territoriales de las grandes potencias.

De esta manera, la estructura geopolítica europea es trasformada en forma radical. En el caso de Italia y Alemania las supervivencias medievales desaparecen por completo; el Sacro Imperio es remplazado por la Confederación germánica de 38 Estados —marcada con toda precisión en el esquema geo-histórico—; las grandes potencias amplían sus dominios —Prusia en Renania, Austria en Italia y los Balcanes, Rusia en Polonia—; Inglaterra construye bases navales por todos los litorales del continente europeo y africano. A Francia se le adjudica la responsabilidad de ser culpable de la Revolución napoleónica; por ello, será vigilada, en forma permanente, por dos Estados: los Países Bajos y el reino de Cerdeña.

En lo general, con estos postulados del Congreso de Viena se establece un equilibrio de fuerzas entre los países europeos que, en lo esencial, no fue cuestionado hasta la firma del Tratado de Versalles, el 28 de junio de 1919. Por ello, recomendamos no olvidar la referencia geopolítica para contextualizar los intereses territoriales, de las grandes potencias, al iniciar y al terminar la Primera Guerra Mundial.

LAS INSURRECCIONES POPULARES EN EUROPA ENTRE 1816-1822



Esquema 37. "La restauración de 1814-1821." En *El siglo XIX* (1999), p. 211. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán.

- **Las insurrecciones populares en Europa entre 1816-1822.**

Es seguro, que una parte de la historia europea termina alrededor de los tratados de París, de Viena e incluso de Gante, aunque el conflicto entre el Antiguo Régimen y la ideología de 1789 no haya llegado a fin.

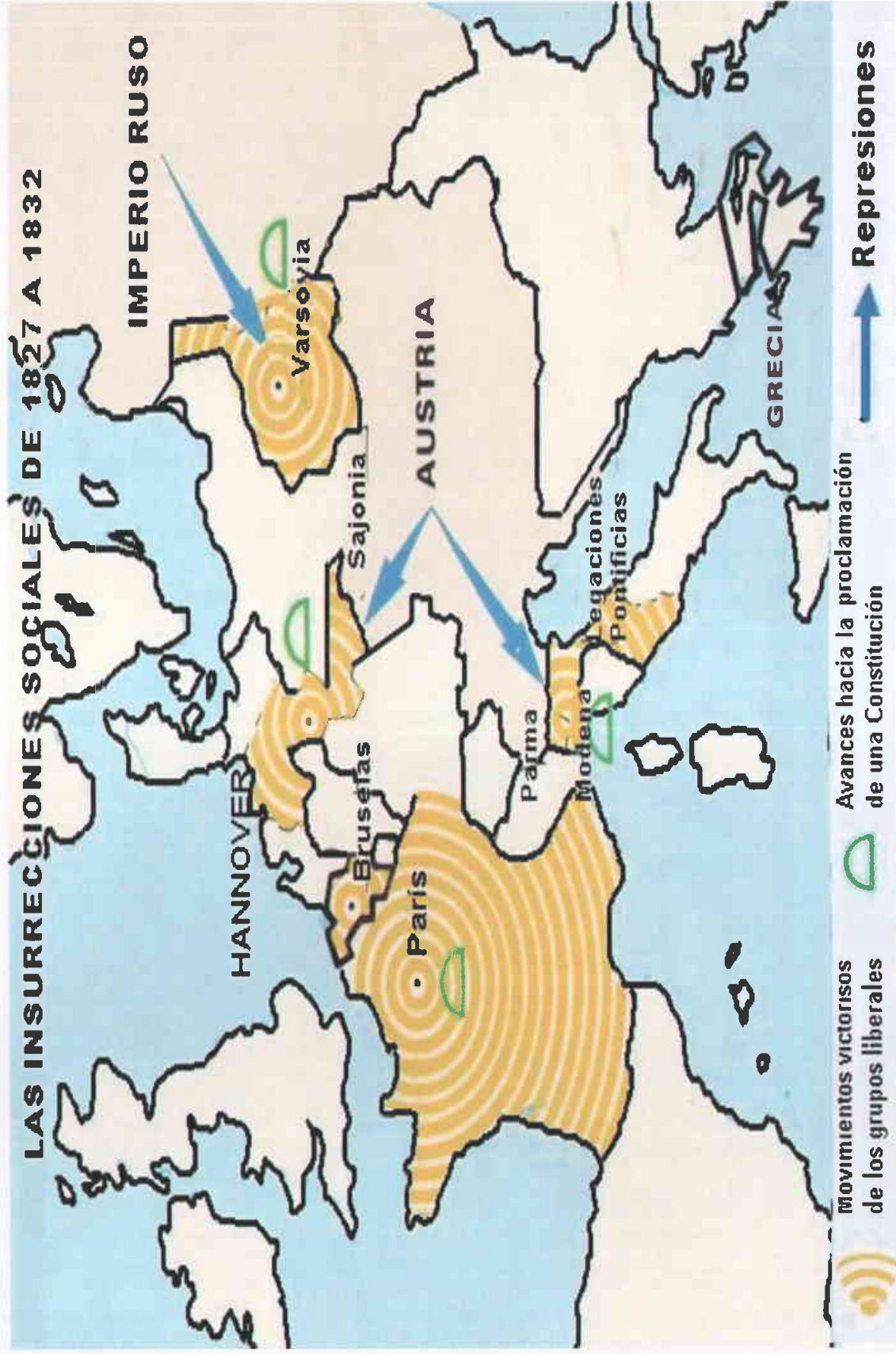
Es posible que los partidarios de la Restauración europea hayan olvidado o quizá, intencionalmente, hubiesen soslayado los resultados y las estructuras sociales que la Revolución francesa heredó al pensamiento político-cultural del siglo XIX. La conservadora aristocracia y los reaccionarios estadistas de la vieja Europa, quisieron ignorar el carácter irreversible de los hechos y consecuencias históricamente fruto de la Revolución Francesa.

Ya que, en principio, debemos reconocer que este proceso revolucionario demostró que la única forma de modernizar a un país, era mediante el establecimiento del Estado nacional. Además, en el envejecido raciocinio de la aristocracia europea, no existía la posibilidad de albergar algún proyecto de gobierno que posibilitara la participación del ente social en actos de política, esto, mediante el ejercicio de los derechos democráticos; así como, considerar importante la conservación ya existente de una unidad cultural y lingüística

Así pues, la idea de construir un Estado nacional en cada región y las conquistas libertarias y democratizadoras de la vida y la cultura, fueron los anhelos de millones de hombres y, asimismo, ellos fueron la parte organizada que fortaleció, en forma permanente, la polarización de las fuerzas sociales y la inevitable explosión de las estructuras del Estado monárquico. La época de las revoluciones abierta en 1789, no se cierra con la derrota de Napoleón, este proceso se prolonga quizá hasta febrero de 1848.

La primera grave alerta para la estabilidad estatutaria y diplomática de 1815 se produce a partir de 1820 y 1821. De

este modo afecta, sobre todo a los países meridionales poco evolucionados: las intervenciones armadas triunfan pronto de las revoluciones ibéricas e italianas, suscitadas por minorías poco numerosas. No obstante, la revolución griega se prolonga y acaba por triunfar favorecida por las ambiciones e intereses opuestos entre los países de Rusia, Inglaterra y Francia.



Esquema 38. "La restauración de 1848-1852." En *El nuevo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 203. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **Las insurrecciones populares en Europa entre 1827-1832.**

A diferencia de los anteriores levantamientos populares, los que se suscitan después de 1830 tienen las características de ser más numerosos y con mayor facilidad se expanden por las distintas ciudades de la Europa continental; únicamente, no logra la fuerza revolucionaria alcanzar los dominios del Imperio ruso y, aún todavía, la revolución liberal y nacionalista no logra cimbrar las firmes estructuras del Imperio turco.

Sugerimos, que ambos esquemas geo-históricos sean expuestos para que el alumno pueda observar las zonas y regiones comprendidas en las dos etapas señaladas: la oleada de círculos amarillos representa a las zonas de mayor influencia y movilización revolucionaria; las flechas azules marcan las directrices de las fuerzas contrarrevolucionarias y los sitios donde se produce el acto represivo.

Posteriormente, será pertinente que el alumno reconozca que la mayoría de las insurrecciones revolucionarias de la época fueron algunas brutalmente, reprimidas; aunque, en algunos casos es menester destacar la existencia de algunos pequeños logros. Entre otros, podemos destacar las siguientes referencias: se generan en ciertos países las condiciones necesarias para llevar a efecto algunas reformas constitucionales, tal es el caso de: Turín, Nápoles y Cádiz; -observar el mapa correspondiente al periodo 1816-1822-. En el siguiente mapa concerniente al tiempo histórico 1827-1832, en el mismo caso, de reformas constitucionales, destacan las ciudades de Hannover, Varsovia, Modena y París.

Además, debemos reconocer que entre 1828-1829, periodo de la guerra turca-rusa, Serbia logró ejercer con mayor libertad su autonomía; Grecia sostiene una guerra por diez años con Inglaterra: 1821-1829 y, después de este prolongado conflicto obtiene su independencia; por último, en esta misma etapa, en 1831, Bélgica es declarada nación independiente de Francia.

XXVI. La primavera de los pueblos

Las revoluciones de 1848 en Europa se originaron a partir de un amplio y complejo mosaico de aspiraciones antifeudales, liberales, democráticas y sociales que se desarrollaron a partir de múltiples expresiones y levantamientos sociales, tales como el movimiento "cartista", la crisis económica inglesa del bienio 1845-1847, las revueltas provocadas por los hambreadores, quienes con sus acciones provocaron una carestía sin precedentes, la rebelión polaca de 1846, que marcó la democratización del movimiento nacional y la guerra civil en Suiza, fueron el prelude de un ambiente revolucionario.

En Italia la entidad nacional aún es una abstracción, dadas las condiciones particulares de sus distintas regiones tanto las del norte como las del sur; el caso específico de Hungría era muy similar al italiano, pues era una región despedazada envuelta en un juego nacional con Austria; en Francia, a fines de febrero, quedó abolida la monarquía para después perfilarse los indicios de una república social como expresión de la comisión de Luxemburgo. En Alemania, el movimiento democrático revolucionario de las regiones meridionales se concretó en la asamblea electiva de Francfort y en un gobierno sin poder, pero con todo presente en la insurrección de Viena y de Berlín. Por último, en torno a los efectos del movimiento nacionalista checo, se plantea en Praga una amplia convocatoria para celebrar un Congreso democrático y con la amplia participación de los pueblos eslavos; sin embargo, cabe señalar que a esta reunión sólo asistió un solo ruso, Bakunin.

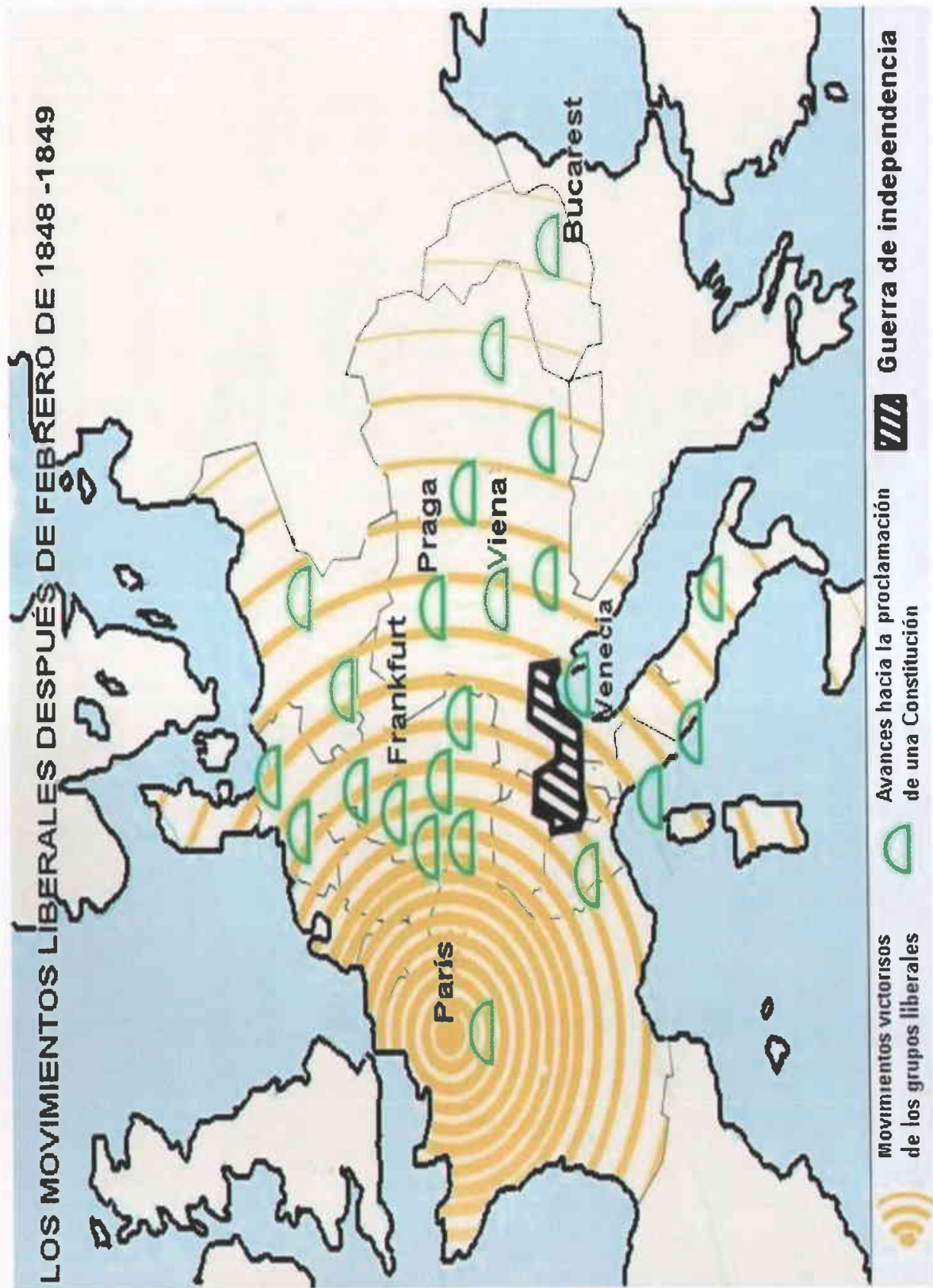
En este contexto de movimiento democráticos, anhelos revolucionario y deseos nacionalista libertarios Carlos Marx y Federico Engels son importantes participes de las actividades y movilizaciones sociales de su época. Es por ello, que de retorno a Colonia, Marx y Engels participan en el movimiento revolucionario y en la redacción de *Neue Rheinische Zeitung* (*Nueva Gaceta Renana*).

Los sucesos contrarrevolucionarios y la brutal represión que sufrió el proletariado parisiense en el mes de junio pusieron fin a una etapa de la lucha obrera, mientras tanto las elecciones de la Asamblea y el voto campesino marcaron el triunfo del sector más conservador y moderado. Victorias similares a la de París se vivieron en Praga, donde fue aniquilada la

insurrección y disuelto el Congreso democrático eslavo. En Viena, la monarquía desarrolla una política ambigua, respecto al movimiento obrero, mientras consolida el frente común democrático de Viena y de Hungría. En Alemania, el Parlamento de Francfort firmó un armisticio con Dinamarca para retirar el apoyo alemán a los ducados de Schleswig y Holstein porque éstos se habían declarado independientes; esta situación desencadenó en Francfort una segunda revolución de las regiones sud-occidentales. Mientras esto sucedía en Alemania, en la península itálica las ideas republicanas y nacionalistas ganaban cada vez más adeptos, en lo particular los venecianos resistían heroicamente la invasión austriaca y se unían a la proclamación de la república de Roma y de Florencia.

En suma, podemos decir que las revoluciones de 1848, más que abolir los viejos privilegios feudales, permitieron aflorar los derechos democráticos y sociales de los trabajadores, quienes a partir de dichas movilizaciones pudieron construir organizaciones autónomas de la burguesía y, así, pugnar por sus propias demandas.

LOS MOVIMIENTOS LIBERALES DESPUÉS DE FEBRERO DE 1848 -1849



Esquema 39. "La restauración de 1848-1852." En *Il nuovo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 211. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico.**

La agitación social y los movimientos liberales en Europa después de febrero de 1848.

En general, los hombres tendemos a parodiar el pasado con cierta ligereza. A menudo, las tradiciones de las generaciones muertas oprimen nuestros cerebros y los recuerdos del pasado, algunas de las veces, nos evitan la percepción efectiva y la conceptualización de posibilidades diferentes.

En términos históricos de Carlos Marx, pero el mismo sentido podríamos decir: "...los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas del pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando estos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con estos disfraces de vejes venerable y este lenguaje prestado, representar las nuevas escenas de la historia universal. Así, Lutero se disfrazó del apóstol Pablo, la revolución de 1789-1814 se vistió alternativamente con el ropaje de la República Romana y del Imperio Romano, y la revolución de 1848 no sólo supo hacer nada mejor que parodiar aquí al 1789 y allá la tradición revolucionaria de 1793-1795."¹⁸⁴

Bajo esta concepción filosófica de la historia, Carlos Marx definió y explicó que los movimientos revolucionarios de 1848 en Europa, son una fase más dentro del ciclo de revoluciones liberales y burguesas de la época iniciada en 1789.

En efecto, en opinión de los historiadores las revoluciones de 1848 aún responden al modelo liberal-burgués. Sin embargo, es necesario reconocer que estos movimientos sociales alcanzan mayor resonancia en el ámbito continental y sus repercusiones históricas, en el espacio de la lucha revolucionaria son esenciales; pues a diferencia, de los anteriores levantamientos, las

¹⁸⁴ Carlos Marx. "El dieciocho brumario de Luis Bonaparte." En *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Progreso, [s.a],

revoluciones de 1848, consiguen acabar, en gran parte, con el sistema político internacional de la vieja Europa monárquica y absolutista, nacida y refortalecida en el Congreso de Viena de 1815.

Es incuestionable, el carácter liberal-burgués y nacionalista de los movimientos revolucionarios de 1848; sin embargo, también debemos reconocer la existencia de un nuevo elemento histórico social que se integra a la lucha y enriquece la historia socio-política y cultural de la Francia revolucionaria.

Esta notable circunstancia de cambio, es el reconocimiento y la vinculación de las transformaciones socio-históricas y culturales que produjo el desarrollo y la consolidación de la llamada la revolución industrial, cuyas manifestaciones y diferencias produjeron las condiciones necesarias para el surgimiento de los movimientos proletarios y la organización de éstos en sindicatos, agrupaciones o partidos conformados y dirigidos por trabajadores fabriles.

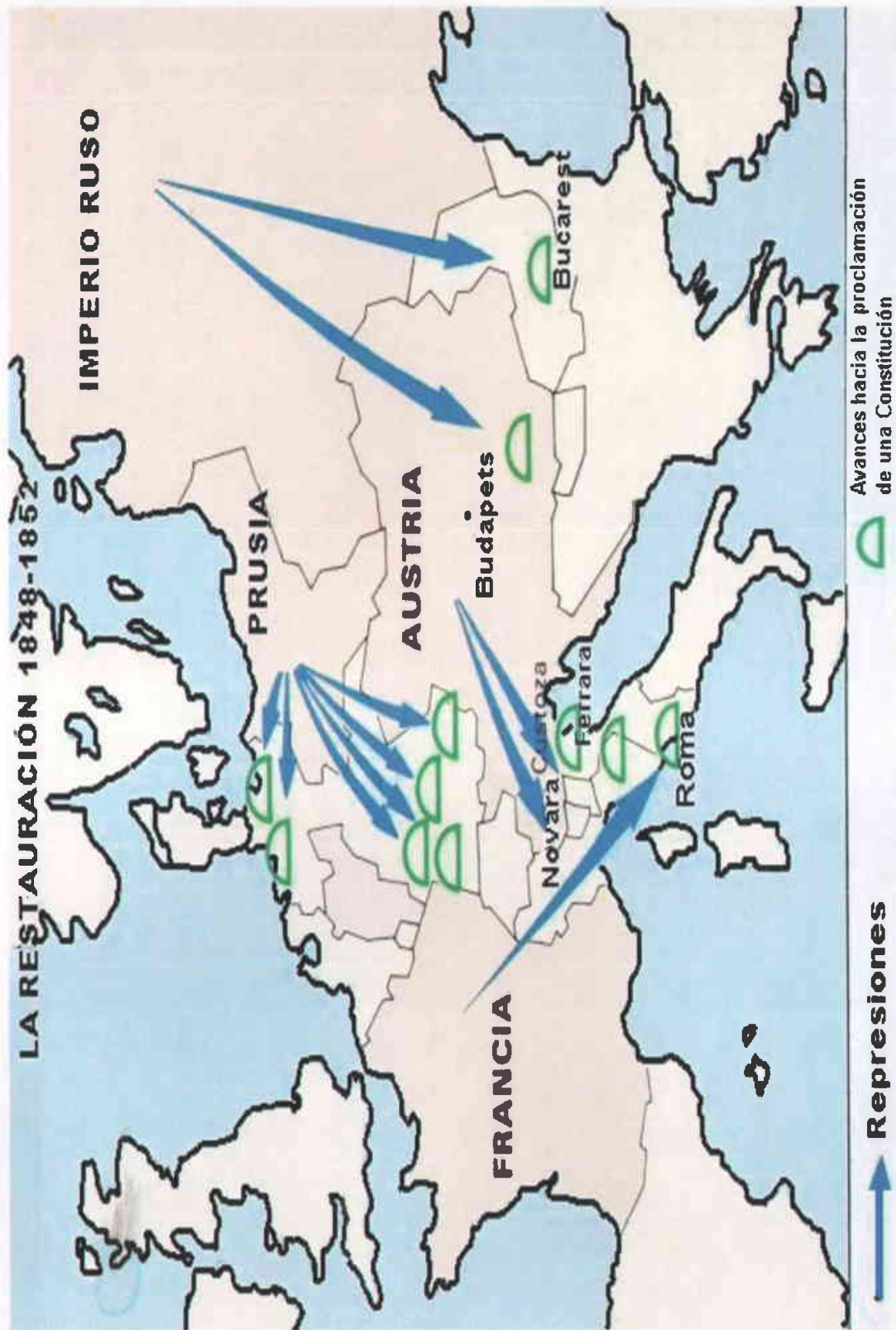
De igual forma, también se originan importantes escuelas del pensamiento socialista o el surgimiento de la filosofía comunista y revolucionaria; esto significa que bajo estas nociones histórico-culturales ya podemos hablar del verdadero el sentido histórico y vital de una cultura proletaria en Europa y en algunas ciudades de la reciente nación Americana.

En suma, las revoluciones de 1848 no acaban, por el momento con la vieja tradición revolucionaria; sin embargo, de ellas nace con mucho dolor, gran violencia ejercida y sangre derramada por las calles de París, el nuevo concepto de revolución social: pensado, organizado y dirigido por el proletariado industrial.

Los años de 1848-1849 son considerados como la época de revoluciones en Europa. Combates de barricadas estremecieron a París, Milán, Viena, Berlín Roma, Bucarest, Praga y otras ciudades. En este sentido el esquema geo-histórico es virtualmente significativo, en él se marca con toda precisión la efervescente oleada —los círculos amarillos— de revoluciones en casi toda la Europa centro-occidental y una parte importante de la llamada Europa central.

La mayoría de ellos podríamos denominarlos, por el momento, como movimientos triunfantes; porque, se establecen algunos avances importantes, en torno, a la elaboración o proclamación de un régimen constitucional —ello está representado por los medios círculos

verdes- Incluso, algunas regiones del norte de Italia inician un movimiento independentista, cuyo derecho es reconocido, aunque, posteriormente se inicie la contraofensiva en toda Europa.



Esquema 40. "La restauración de 1848-1852." En *Il nuovo atlante storico* 2000. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 211. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **La burguesía reprime violentamente los levantamientos sociales: 1848-1852.**

En este esquema geo-histórico, podemos observar la tendencia represiva y la contra ofensiva de las fuerzas contrarrevolucionarias. Las flechas azules marcan las directrices de los movimientos violentos contra los pequeños triunfos libertarios.

Las líneas de represión están dirigidas hacia los sitios donde se otorgaron algunos derechos constitucionales y la feroz ofensiva se lanza contra aquellas regiones del norte de Italia que se habían declarado naciones independientes.

Por los resultados históricos, podemos afirmar la que victoria de las fuerzas contrarrevolucionarias; sin embargo, con el aplastamiento masivo y brutal ejercido contra la clase obrera, no se destruye el movimiento proletario ni las ideas socialistas y comunistas. Uno de los contrarrevolucionarios confesaba: estos anhelos revolucionarios se han convertido en un ente indestructible que nuestros cañones y bayonetas resultan insuficientes para aniquilar.

Sugerimos que el profesor y los estudiantes observen en forma paralela ambos esquemas y reflexionen en torno a los acontecimientos triunfantes de algunos movimientos revolucionarios, pero también se observe la parte represiva y el costo humano que significó la conquista de los derechos laborales para la clase trabajadora europea. Además, entre el triunfo de las barricadas, la proclamación de II República Francesa, el espíritu libertario y nacionalista hacen del momento histórico y de la época: la *verdadera primavera de los pueblos*.

XXVII. Trabajadores y socialistas en Europa

Entre las consecuencias más importantes de la industrialización europea podemos citar: la formación de la clase obrera, así como las distintas formas de organización que ésta adopta y las alianzas de clase que establecen con otros estratos sociales en la larga lucha contra la sociedad burguesa.

En este contexto, es necesario distinguir tres momentos: En la primera etapa hubo importantes movimientos populares y el estallido de grandes huelgas, las cuales fueron severamente reprimidas; en esta etapa se destaca la organización de la Asociación Internacional de Trabajadores en 1864. Además, con el nacimiento de la Internacional Socialista, coincide, en esta misma etapa, la amplia difusión de las ideas socialistas en la Europa occidental, periodo comprendido entre los años de 1889 a 1893.

El segundo periodo se caracterizó por el desarrollo de las organizaciones sindicales por el crecimiento y aumento de formación de los partidos socialistas. Estas organizaciones políticas motivaron el espíritu combativo de los hombres que luchaban por la consolidación de los nacientes estados nacionales. Estas particularidades las podemos identificar hasta 1903 o 1905.

Finalmente, la tercera etapa la podemos considerar a partir de 1905 y hasta los inicios de la Gran Guerra; este momento se caracterizó por la expansión y crecimiento del movimiento obrero y socialista, así como el nacimiento de nuevos conflictos y distintas problemáticas, las cuales harán cambiar el sentido y la organización del movimiento obrero.

La Primera Internacional —“un gran espíritu en un pequeño cuerpo”, según célebre definición—, fundada en Londres en 1864, constituyó su fuerza social entre los obreros ingleses y franceses, belgas y suizos y posteriormente los alemanes, italianos y españoles. El ideal más grande de la Internacional Socialista fue el de formar una organización obrera con dimensiones mundiales o por lo menos europeas; estas ideas representaron la escuela más importante de solidaridad con las luchas de los trabajadores, que radicalizó las posiciones de algunos y motivó la organización del proletariado.

En torno a lo anterior, Marx y Bakunin siempre mostraron importantes puntos de acuerdo, así como el rechazo que manifestaron en contra de las corrientes autoritarias; sin

embargo, ambos personajes entraron en conflicto a partir de 1869 después del consejo general de la Internacional.

Después de la Comuna de París —que representa al mismo tiempo un crepúsculo y una aurora— el desarrollo de la clase obrera sufrió cambios importantes durante los veinte años subsiguientes. Entre otros aspectos, se acentúa la nacionalización de los movimientos.

Algunas formas de luchas entre las distintas organizaciones sindicales son muy similares; sin embargo, no podemos reconocer un modelo único de desarrollo y una militancia homogénea dentro de las filas que conformaban el proletariado europeo, pero como excepción de esta generalidad destaca la social-democracia alemana, partido que pretende cultivar la ambición de desarrollar un rol único de partido guía; esta ambición estaba legitimada por la permanente resistencia a las leyes especiales de Bismarck, el canciller prusiano.

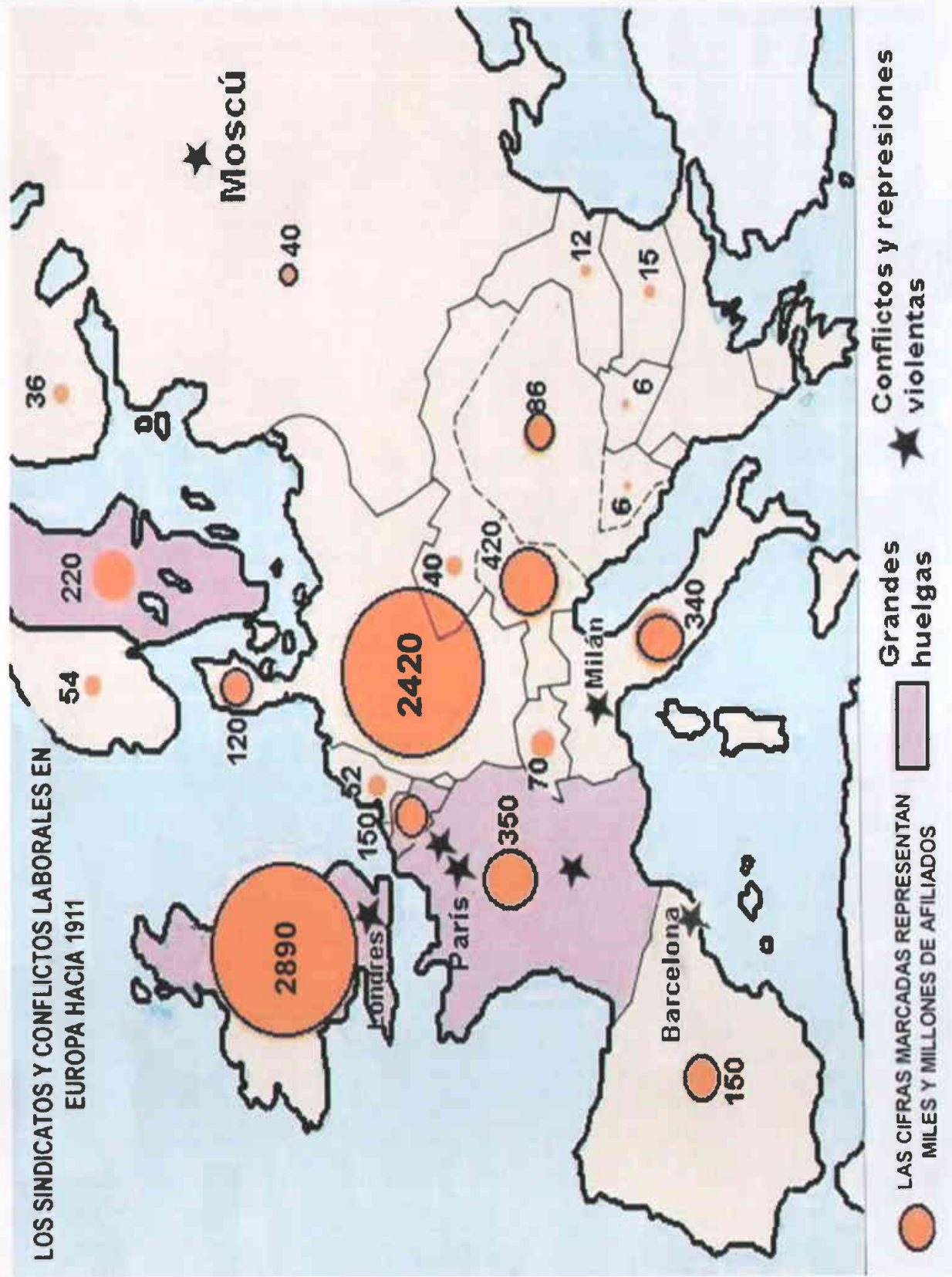
Los movimientos laborales en Europa cristalizaron en torno a dos organismos, los sindicatos y los partidos, los cuales representaban distintas variantes que estaban acordes con la coyuntura económica, los avances del desarrollo industrial y las condiciones que marcaban las libertades civiles.

Considerando estas particularidades, podemos decir que la Segunda Internacional, fundada entre 1889 y 1891, no pudo ser otra cosa que una amplia federación de organizaciones. Después del Congreso de Londres en 1896, es posible identificar algunos cambios en torno a las demandas y luchas comunes, tales como instaurar como exigencia la propiedad colectiva de los medios de producción y la necesidad de la acción política y parlamentaria; porque en el momento que continuara la expansión económica se podía asegurar el desarrollo, casi simultáneo, de los sindicatos y partidos socialistas que en un momento dado pudieran hacer frente común contra los anarquistas de otros países. Partidos y organizaciones de trabajadores hicieron suyas las calles en los Balcanes y en Rusia.

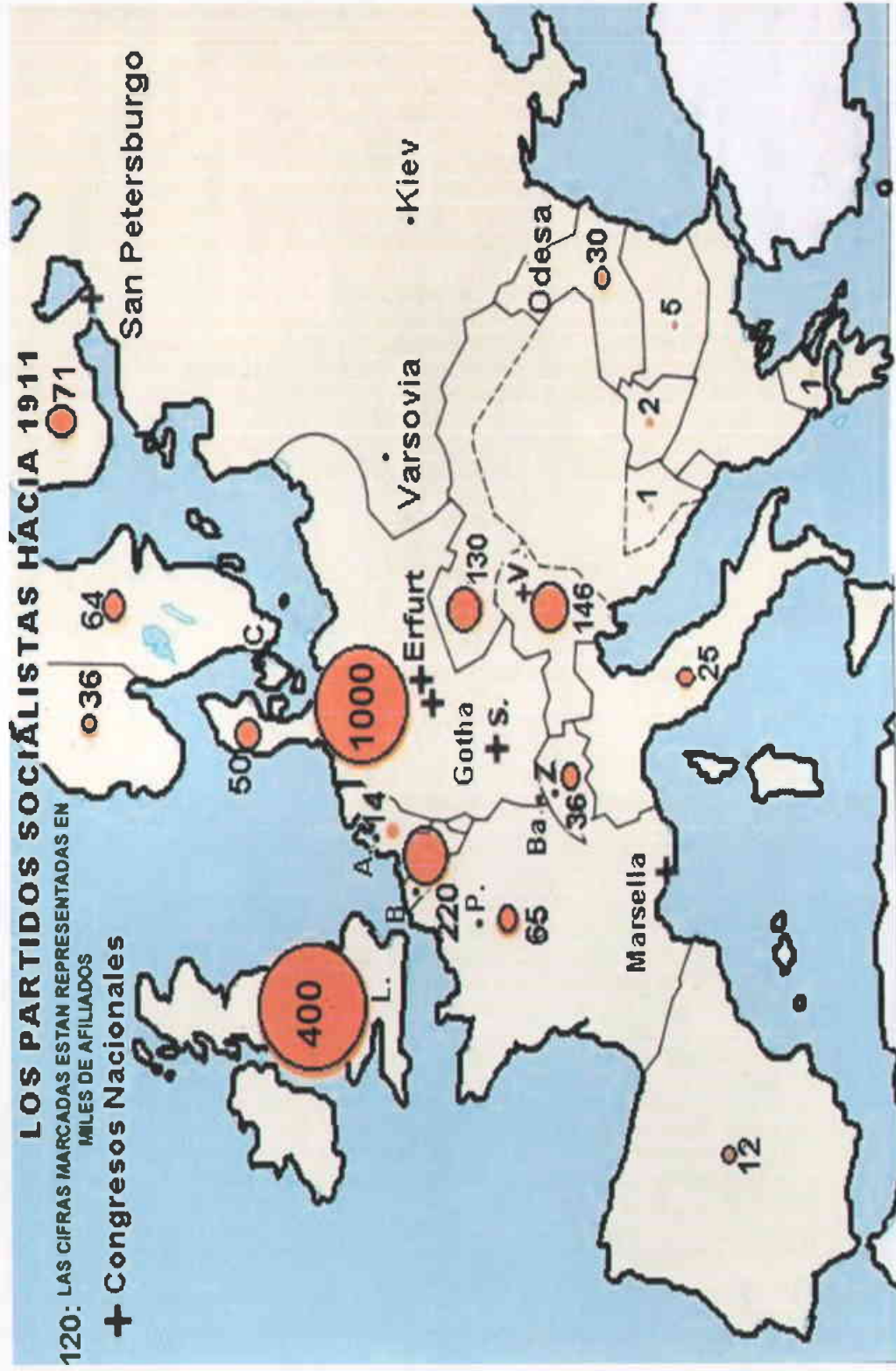
Por otra parte, es necesario distinguir los países en los cuales los sindicatos vivieron relaciones simbióticas y de colaboración con los partidos, entre los que destacaron: Gran Bretaña, Bélgica y Suecia; en otra agrupación de países existieron aquellos que se vincularon con las problemáticas particulares que se suscitaron en Alemania, Austria o los países de los Balcanes o aquellos, como Francia, Italia o España, que vivieron un sindicalismo que les permitió desarrollar diversas variantes del socialismo.

Los sucesos más atenuantes en términos de consenso electoral, de salarios o de legislación social condujeron, casi siempre, a una baja en torno a la idea del mesianismo revolucionario. Por otra parte, la huelga tiende a convertirse en el arma principal del movimiento sindical, lo que motivó el inicio del debate en torno a la huelga general.

A inicios del siglo XX, los movimientos proletarios continuaron con la formación de grandes militantes; incluso dentro de sus filas destacaron connotados luchadores sociales, pero, pese a ello, éstos se muestran impotentes para enfrentar los nuevos problemas: la cuestión colonial y las nacionalidades, además del ascenso del desarrollo del capitalismo imperialista. Bajo este contexto el movimiento proletario llegó a la guerra sin ser un verdadero obstáculo para los planes bélicos de la burguesía imperialista.



Esquema 41. "Los sindicatos y conflictos laborales en Europa hacia 1911." En *El nuevo atlante storia 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 219. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán



Congresos celebrados por la II Internacional

P. París	1889	L. Londres	1896	S. Stuttgart	1907
B. Bruselas	1891	P. París	1900	C. Copenhague	1910

Esquema 42. "Los partidos socialistas hacia 1911." En *El nuevo atlante storico 2000*. Dir. Pierre Vidal-Naquet, Bologna, 1999, p. 219. Trad. y adecuación didáctica de Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán

- **Observaciones didácticas y señalamiento de ciertas nociones temporales y espaciales a considerar en el esquema geo-histórico**

La formación y organización de los partidos socialistas hacia 1911

Para este tema de estudio: La organización sindical y conflictos laborales hacia 1911, la organización de los partidos socialistas hacia 1911, son considerados dos esquemas geo-históricos y se recomienda sean usados en forma simultanea.

Esta recomendación la hacemos en forma especial por la circunstancias históricas que representan estos mapas históricos: los cauces de la lucha proletaria y las formas de organización de la clase obrera europea. Además, recomendamos al historiador-enseñante que haga énfasis, en el hecho, de que las manifestaciones de protesta —desde la destrucción de las máquinas hasta la huelga general— están unidas al nacimiento organizativo —en gremios, sindicatos o partidos— de los trabajadores.

La invención y, posteriormente, la aplicación en gran escala de las máquinas tuvieron vastas consecuencias. Se incrementó en alto grado el rendimiento del trabajo y se redujeron en gran escala los costos de producción; esta condición productiva, reportó un enorme crecimiento de las riquezas nacionales.

Ante dicha circunstancia, el trabajo artesanal y la elaboración de las manufacturas tradicionales no pudieron competir con la gran fábrica capitalista; en consecuencia, estos oficios fueron desapareciendo en forma paulatina; y de manera antagónica, el sistema de producción capitalista, que se formó en el seno de la sociedad feudal, había vencido y se fortalecía aniquilando cualquier tipo de economía o estructura social que no fuese acorde a los intereses y capacidades del triunfante capitalismo decimonónico.

Hacia las primeras décadas del siglo XIX, la producción industrial vino a ocupar un lugar preponderante en las formas de la vida cultural, económica y social del hombre europeo. Se intensifica el dominio económico de la ciudad sobre el campo y, con la industrialización de las grandes urbes, culminó en Inglaterra el proceso de desaparición del campesino con tierra.

Esta situación histórica, cambió radicalmente la estructura profesional de la población: a cuenta de la población agrícola se incrementó el número de personas ocupadas en las

diferentes ramas de la industria. Con ello, el hombre de la época percibe, con gran admiración, la proliferación de las grandes concentraciones poblacionales en urbes donde se localizan los centros industriales.

Sin embargo, la consecuencia principal de la llamada revolución industrial fue la aparición de las dos clases antagónicas de la sociedad capitalista: la burguesía industrial y el proletariado fabril. A la presencia y a organización de los proletarios, obreros o trabajadores industriales europeos están dedicados estos dos últimos esquemas geo-históricos. En ellos, se muestran las cifras de obreros organizados en sindicatos o partidos socialistas; esta referencia, está marcada en cifras que representan miles y hasta millones de afiliados a tales organismos laborales.

A manera de ejemplo, podemos advertir que los países más industrializados son Inglaterra y Alemania, refieren las cifras más altas de afiliación sindical —más de dos millones en cada nación— y la incorporación más alta a los partidos socialistas. En la península de los Balcanes el proceso de industrialización es menor; por lo tanto, la conformación de sindicatos y partidos políticos con tendencia socialista es menor; sin embargo, la nueva filosofía y cultura proletaria ha logrado, hacia 1911, propagarse por casi toda la Europa continental e insular.

El llamado progreso y crecimiento económico, derivado la llamada Revolución Industrial presenta un sentido eminentemente paradójico. Así, la enorme riqueza generada por el proceso de la industrialización y la expansión de las ganancias bajo las fórmulas del liberalismo económico, “dejar hacer” o “dejar actuar”, fueron producto de una explotación *inmisericorde* de los trabajadores y obreros de las fábricas, quienes laboraban jornadas de 12, 14 y hasta 16 horas, sin perdonar el trabajo de mujeres y niños.

Muy pronto, esta masa de seres humanos comenzó a plantear sus inconformidades respecto a los rudos trabajos y a demandar condiciones de vida menos injusta que las impuestas y generadas por la Revolución industrial.

Conforme avanza y se fortalece la clase obrera —en el terreno de la lucha social a lo largo del siglo XIX— importantes filósofos y pensadores sociales —el socialismo utópico, el anarquismo, los anarquistas, Carlos Marx y Federico Engels— dedican sus reflexiones y sus obras escritas para estudiar y analizar las causas de la explotación y pauperización de la clase obrera.

Además, algunos de estos intelectuales del proletariado, proponen alternativas de cambios moderados o radicales; así como caminos y vías de acción revolucionaria que conduzcan a la emancipación del proletariado.

Entre las principales corrientes de pensamiento se encuentran: el socialismo utópico, el anarquismo y el llamado socialismo científico. El contenido general de estas obras es de fundamental importancia en la historia del movimiento obrero mundial, pero en particular del proletariado europeo del siglo XIX.

En este contexto de planteamientos y búsqueda de alternativas, la concepción anarco-sindicalista postula que el movimiento obrero debe estar organizado en grandes corporaciones sindicales y que la fuerza más importante dentro del sistema capitalista es el trabajo que realizan en las fábricas; por lo tanto, la huelga general o nacional será el medio más eficaz para la conquista de derechos laborales.

Bajo esta perspectiva de lucha sindical durante la segunda mitad del siglo XIX, estallan importantes huelgas en París, Londres y Dinamarca, así como, la conformación de grandes concentraciones obreras; pero por desgracia, la mayor parte de estas acciones son, en algunos casos, brutalmente reprimidas. En los esquemas geo-históricos se ubican los sitios de mayores conflictos laborales y, en consecuencia la acción de violentos actos represivos.

Paralelamente a las grandes movilizaciones proletarias, también se discuten las formas de organización y acciones a realizar. Para ello, se realizan diversos Congresos Internacionales —en la Primera y en la Segunda Internacional Socialista— en los que participan importantes representaciones de la clase obrera de gran parte de los países de la Europa continental e insular. Estos congresos nacionales e internacionales están plenamente identificados en los esquemas propuestos

Sugerimos, la utilización de estos esquemas geo-históricos en forma simultánea para que el estudiante observe la presencia definitiva de la clase obrera en la historia del continente europeo. Condiciones de trabajo y circunstancias de lucha que posteriormente será exportadas y difundidas por gran parte del planeta.

CONCLUSIONES

Al iniciar la década de los setentas, el país y la Universidad Nacional Autónoma de México, aún viven las consecuencias y los efectos de importantes derrotas sociales y políticas. Esto, a consecuencia de que desde el año de 1940 —esto por marcar sólo un punto de referencia— el estilo de gobernar del Estado Nacional Mexicano era el de reprimir severamente a sus adversarios.

Al respecto, los anales de la historia social de México rescatan un sinnúmero de actos represivos contra obreros, campesinos, médicos, maestros y estudiantes; sin embargo, la dureza estatal y la insensibilidad del régimen político tuvo su mayor expresión el 2 de octubre de 1968. Esta brutal represión ejercida por Estado, representó la prueba más significativa de la ya existente: desarticulación entre las funciones políticas del estado y el ejercicio de éste como mediador de las instituciones y los conflictos de clase.

Aunado a esta crisis de rupturas en las relaciones políticas entre la universidad y el Estado —hacia los años setentas—, se hace más apremiante la necesidad de abrir mayor número de espacios educativos a una población mayor de jóvenes que demandan educación escolar en los niveles de bachillerato y licenciatura.

También debemos reconocer que desde los años sesenta se hace expresa la urgente necesidad de modificar los métodos y formas de la enseñanza y aprendizaje de los diversos conocimientos que se impartían en la UNAM. Por ello, en las memorias de la universidad se registran algunos intentos para menguar este conflicto estudiantil que se desprendía de la pugna por ampliar la matrícula estudiantil en la Escuela Nacional Preparatoria; así como la idea de impulsar y promover una reforma *curricular* “profunda y radical” de los planes y programas de estudio del bachillerato universitario y de las distintas facultades que integraban a la Máxima Casa de Estudios.

En líneas generales estas modalidades de cambios educativos, postulados en aquel momento, tenían la intención de hacer afines los estudios universitarios a la realidad económica, al desarrollo industrial del país y al mercado de trabajo existente en la nación mexicana. Sin embargo, tales intentos reformadores de la época —del Dr. Ignacio Chávez—

sólo lograron agudizar los problemas ya existentes y las pugnas entre los distintos grupos políticos que formaban parte de la comunidad universitaria.

Así pues, en términos generales, podemos decir que las manifiestas intenciones de llevar a efecto una reforma educativa en la Universidad fueron las que postuló, en su proyecto educativo, el Ingeniero Javier Barros Sierra. Estos cambios tuvieron la condición de viabilidad y aceptabilidad, entre otras razones, porque desde su origen esta propuesta reivindicó la idea de una reforma a fondo de las estructuras educativas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sin embargo, estos anhelos de cambio y los nuevos rumbos de la Universidad se vieron truncados por el conflicto estudiantil y la crisis de autoridad, respecto al Estado, que vivió el país y la universidad en 1968. Sin embargo, podemos decir que Barros Sierra empieza a delinear las bases estructurales de los cambios que, años más tarde, llevará a efecto Pablo González Casanova.

Como lo señalamos en la primera parte de este trabajo, la reforma universitaria que planteó en ese momento el Rector Pablo González Casanova, respondió en gran medida, a los paradójicos intereses que postulaba el nuevo presidente de la República Mexicana, Luis Echeverría Álvarez, quién, desde los primeros días de su gobierno, propuso como proyecto nacional de su administración los principios de la llamada "apertura democrática," proyecto institucional y de gobierno que formuló como discurso oficial el "diálogo abierto" entre los ciudadanos y el presidente, el derecho a la "crítica" e incluso el de la "autocrítica."

Esto significó que desde las altas esferas del poder ejecutivo, se hacía sentir la tolerancia gubernamental y los anhelos de un país donde reinara el "espíritu democrático" y la capacidad de "apertura", porque lo importante para el Estado mexicano era restablecer la confianza perdida por los terribles actos represivos perpetrados en años anteriores. Sin embargo, en breve tiempo, este discurso -de apertura democrática- perdió su sentido de credibilidad, pues el *halconazo* del 10 de junio de 1971 desvaneció todo indicio de esperanza y las posibilidades de un cambio verdadero.

En este paradójico contexto de la llamada "apertura democrática", surgió como institución educativa el Colegio de Ciencias y Humanidades. En su momento, esta propuesta pedagógica fue considerada por los especialistas como una importante expectativa de cambio para la educación media superior en el México contemporáneo. Los propósitos esenciales de

este proyecto educativo estaban sustentados en el hecho de efectuar una reforma de fondo en las estructuras universitarias, así como una respuesta concreta a las grandes demandas educativas que exigía el país en ese momento: ampliación de los espacios educativos y cambios radicales a los planes y programas de estudio; así como, una relación más abierta entre los órganos de autoridad universitaria y el resto de la comunidad académica y estudiantil.

En su momento, el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades fue considerado —por sus creadores, por los intelectuales y por una amplia mayoría de la comunidad universitaria— como un órgano de permanente innovación y constantes transformaciones; así como el centro de unión entre la Escuela Nacional Preparatoria, los institutos de investigación y las distintas facultades que conforman a la Universidad.

Conjuntamente, este planteamiento educativo expuso como eje central de sus postulados desterrar del ámbito educativo, la vieja experiencia pedagógica sustentada en las concepciones enciclopédicas del conocimiento tradicional y positivista; y, en contrapartida, los reformadores educativos postulaban como concepto y como práctica docente, las bases formativas e informativas para hacer del estudiante un ente capaz de construir en forma sistemática, sus propios conocimientos. Por ello, se buscó poner el énfasis en aquellas materias que le permitiesen la estructuración de sus vivencias educativas y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera; así como la construcción de ciertos elementos de comprensión epistemológica que lo facultasen hacia la percepción de una realidad dinámica, cultural, humana, política y social y económica.

Además, este “nuevo bachillerato” universitario tendría como finalidad transmitir los conocimientos necesarios para que los alumnos pudiesen apropiarse de una cultura básica y universal, que les permitiera acceder a recuperar y reconstruir los elementos necesarios para el desarrollo de una conciencia individual y colectiva, con la cual pudieran ampliar ciertas capacidades de un pensamiento racional, global y analítico, así como orientar los conocimientos hacia un pensamiento que les permita seleccionar, ordenar, sistematizar y calificar la información, para interpretarla de manera general, para identificar y diferenciar los casos particulares y comprenderlos dentro de una concepción de totalidad y de la

universalidad, pero el conocimiento y la enseñanza siempre acorde con las estructuras dinámicas que definen al mundo actual.

En términos globales, podemos decir que el proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades fue, quizá, uno de los gérmenes más representativos de los cambios educativos, que exigía el país y la universidad hacia 1971.

Pero desde una perspectiva histórica, podemos decir que los propósitos y las metas formuladas, las ideas pedagógicas y la concepción filosófica de la educación contenidas en los documentos que le dieron origen al Colegio, en gran medida, representaron un buen intento de cambio en la UNAM y un profundo deseo por transformar las viejas y anquilosadas estructuras universitarias. Lamentablemente en la actualidad, el Colegio de Ciencias y Humanidades poco conserva de aquel espíritu renovador y transformador que le dio origen y, como todo ente histórico, en más de treinta años se han transformado sus estructuras académicas —planes y programas de estudio, etc.—, administrativas y laborales; asimismo, debemos reconocer que las generaciones de jóvenes que ingresan cada año al Colegio manifiestan y definen cambios importantes en la forma y el sentido de concebir su condición de entes históricos y sociales.

Con esos recuerdos y tratando de conservar algunas orientaciones pedagógicas que dieron origen al proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades, realizamos nuestro mejor esfuerzo para ejercer, en forma reflexiva, analítica, sistemática y racional, el arduo oficio del historiador-enseñante; así como buscar los medios didácticos más adecuados que nos conduzcan hacia el verdadero camino de enseñar para aprender, aprender para conocer y conocer para transformar. Bajos estas directrices pedagógicas y sentido del aprendizaje, pretendemos orientar la comprensión y el significado de la enseñanza y aprendizaje de la historia universal.

A más de treinta años de fundado el Colegio de Ciencias y Humanidades y con cierto sentido crítico, que nos da la distancia temporal y la contextualización histórica del proceso, no podemos decir —como se dijo en los orígenes— que el Colegio de Ciencias y Humanidades era un organismo universitario con un modelo único de enseñanza o considerarlo la vanguardia educativa dentro del nivel medio superior. Simplemente es una institución universitaria que cumple las funciones esenciales para las que fue creada; y como, en otras

partes de la Universidad, también se realizan algunas investigaciones con fines educativos o temas disciplinarios para adecuarlos a la práctica docente.

Con este propósito, hemos estructurado una propuesta de trabajo para la enseñanza y aprendizaje de la Historia Universal Moderna y Contemporánea I. Las motivaciones primarias para elaborar este trabajo, fueron eminentemente históricas, pero también existió el deseo de agilizar, favorecer y hacer más cercano al alumno el estudio y aprendizaje de la llamada historia universal para los estudiantes que cursan la asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades. De esta manera, deseamos mostrar a los alumnos que la historia es una disciplina social y humana y, que ésta comparte aspectos metodológicos y reflexivos con otras especialidades y otros métodos propios de las ciencias sociales o de la filosofía.

Igualmente, tratamos de destacar el carácter multicausal de los procesos que conforman el devenir histórico, y confirmar el valor conceptual en la enseñanza y aprendizaje de la historia, de dos nociones indisolubles: el sentido de la temporalidad y la contextualización referencial de la espacialidad. El primer concepto es mostrado como el transcurso dinámico del tiempo y el segundo, la espacialidad, es considerado como el radio de operaciones en el que el hombre social realiza todas sus actividades desde que nace hasta que muere. Con estas nociones conceptuales hemos tratado de poner en relieve los referentes esenciales de la orientación histórica, así como el sentido racional y sistemático de los diversos procesos que conforman y definen el origen, el desarrollo y las crisis del sistema capitalista.

Este planteamiento global, teórico y conceptual, de inicio responde a la estructura general del curso: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y a los objetivos esenciales de la materia. Esto explica, en parte, la selección de los esquemas geo-históricos, el orden y la manera como fueron agrupados; así como las explicaciones históricas y didácticas hechas a cada referencia.

En gran medida nuestro trabajo cotidiano en el aula y los documentos institucionales, fueron la materia estructural para la realización de este trabajo; sin embargo, también debemos reconocer como prioridad la responsabilidad que asumimos al ejercer el oficio de historiadores-enseñantes. Por ello, entendemos que la enseñanza y aprendizaje de la historia

no es sólo la comparación o conjugación adverbial de "...era una vez con el ahora y el aquí." La enseñanza de la historia, no es sólo una relación de tiempos, modos o lugares.

Los problemas de la enseñanza de la historia son mucho más complejos: el estudio y aprendizaje de la historia implica siempre una correspondencia mayor con la realidad que se estudia y el sujeto que la aprende que a su vez es sujeto de esa misma realidad. Esto significa, que como docentes de la historia debemos tratar de generar las condiciones necesarias para el buen aprendizaje de la disciplina y para establecer la confrontación dialéctica del ayer y el antes de ayer con el hoy.

Así, los diversos procesos, los personajes relevantes, las acciones históricas, los sitios de operación y la sucesión permanente de los hechos se deben entrelazar en una continuidad constante con el ayer, el hoy y el mañana. Es decir, la idea del tiempo y el espacio histórico son vinculaciones indisolubles con el movimiento de las cosas, de las personas, las instituciones, el poder, la economía, la cultura, etc.

Es posible, que en un planteamiento discursivo estos postulados no resulten tan complejos y con relativa facilidad puedan ser comprendidos por el lector de estas líneas; sin embargo, es pertinente que reconozcamos que su aplicación y desarrollo en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la historia es una tarea verdaderamente titánica que implica un vasto trabajo de investigación, reflexión y análisis de múltiples problemáticas.

En parte, porque sabemos que el aprendizaje de la historia requiere de cierto grado de abstracción mental y racional; cualidades y capacidades intelectuales que no siempre están debidamente desarrolladas en la mente de nuestros alumnos que ingresan al primero y segundo semestre de este bachillerato universitario.

Además, la problemática adquiere toda su dimensión si consideramos que los niveles de escolaridad anteriores -primaria y secundaria- en muchos de los casos, no los dotaron de las herramientas necesarias -tales como: buenos niveles en la lectura de comprensión, ubicación temporal, percepción de los espacios geográficos y en general se carecen de elementales niveles de expresión oral o escrita- para enfrentar con éxito el estudio y el análisis de una historia analítica y racional; así como, el estudio eficiente de otras áreas del conocimiento.

También, hemos percibido que el joven estudiante – cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años- que cursan la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I, encuentran poco sentido vital, social y humano a hechos y referencias históricas tan remotas y ajenas –según la opinión de ellos- a su existir cotidiano. Aunado a este supuesto de la realidad estudiantil, también los vientos de la realidad contemporánea y la lógica mediática y mercantil del capitalismo actual no favorecen el buen sentido y el desarrollo de las imágenes y referencias que conforman la plena identidad histórica.

Reconocemos la necesidad y la importancia de enseñarlos a identificar en forma consciente el significado de su historicidad y de su condición social de ser humano; asimismo, pretendemos que el alumno pueda estructurar las nociones conceptuales que le otorgan la capacidad de orientación y sentido de identidad a su existir, en un mundo globalizado y regido por los principios del consumismo, de lo efímero y el vacío como norma de vida. Ante todo, los estudiantes deberán comprender que su persona no es una hoja al viento, sino que está sustentada en el pasado individual, pero también integrada al entorno social ya sea la comunidad local, el país o el planeta. De cualquier manera, todos formamos y constituimos una historia común y ecuménica, la cual nos atañe y corresponde.

Por razón de lo anterior y con intención de agilizar la difícil tarea de enseñar historia universal en México y a jóvenes de bachillerato universitario, hemos formulado una propuesta de trabajo –para realizarse dentro del salón de clase con la participación activa del profesor y los alumnos- que tiene como fundamentos estructurales los contenidos históricos que conforman el programa de la asignatura.

En lo referente a la construcción de la propuesta de trabajo, hemos efectuado una selección de mapas y temas históricos considerando como eje referencial del origen, el desarrollo y las crisis del sistema capitalista. Para darle sentido vital a esta abstracción histórica hemos dividido el planteamiento en dos partes:

El primer apartado, corresponde al reconocimiento socio-cultural e histórico y conceptual de la región mediterránea; ésta, por ser la zona geográfica donde se conjugan las historias de múltiples pueblos, así como, la vida y la cultura de varias civilizaciones que se gestaron en varios siglos de existencia y resistencia frente a la guerra permanente y desgaste del transcurrir de los siglos.

En este contexto espacial y temporal, ubicado entre la tierra y el mar, converge el existir vital y la erudición trascendental de fastuosas sociedades humanas, cuyos valores y aportaciones de todo tipo han conformado, a través de los tiempos, la base estructural de la cultural occidental y el ser genésico e histórico de la Europa occidental.

La segunda sección, obedecerá a un orden temporal –del siglo XII a los últimos tiempos del siglo XIX.– Ello, con la finalidad de poder estructurar los procesos históricos, conceptuales, culturales, ideológicos, religiosos, filosóficos, socio-económico y políticos que van definiendo el origen, el desarrollo, la expansión y las crisis –de todo tipo– del sistema capitalista en el ámbito mundial.

En este apartado, el orden cronológico no fue un elemento determinante; más bien, tratamos de establecer ciertas nociones secuenciales y de simultaneidad histórica para mostrar, de la mejor manera, el desarrollo, el progreso, las crisis, los conflictos y las expresiones de vida que darán sentido histórico a la vida de aquellos hombres que habitaron en aquellas dimensiones espaciales; pero al mismo tiempo, estos individuos fueron partícipes orgánicos y dinámicos de las diversas épocas y momentos históricos que estamos estudiando. Esto es reconocer las aportaciones sociales de los diversos sujetos de la historia, aquellos personajes, que con su existir individual y contribución social fueron conformando las configuraciones históricas de lo que hoy llamamos estructuras sistémicas del capitalismo contemporáneo.

Cada referencia histórica que proponemos para el desarrollo de cada una de las partes que conforman esta propuesta de trabajo, constituyen un texto explicativo del tema, un esquema geo-histórico ejemplificado en un mapa y ciertas observaciones y sugerencias didácticas que el profesor podrá utilizar para ilustrar las referencias, motivar el interés vital por la historia y explicar las secuencias, la simultaneidad de los diversos procesos y acciones humanas que interactúan en un periodo, en una época o en un momento específico.

Asimismo, será necesario que el profesor explique y los alumnos reconozcan que en toda realidad social y humana existe una organización y composición de los grupos sociales; así como, la interrelación de diversas situaciones de los individuos que se entrelazan en una red de relaciones e intereses comunes. Además, estos intereses sociales o económicos de distintos individuos ocupan una posición en el seno de una jerarquía compleja de estratos superpuestos; la distribución de los poderes, los indicios que permitan reconstruir los

componentes del espacio que los hombres han ocupado, ordenado y explotado, percibir el sentido de los diversos movimientos que determinaron la evolución del poblamiento, definir el nivel de las técnicas de producción y de comunicación, entender de qué manera se encontraban repartidas las tareas, las riquezas y los beneficios y como se utilizaban los excedentes en cada época o momento histórico.

Este planteamiento es sumamente abstracto, y así presentado, seguramente será poco atractivo y motivador para un joven que inicia estudios de bachillerato.

Por ello, nos sumamos a los que ha propuesto Andrea Sánchez Quintanar: hacer de la enseñanza y aprendizaje de la historia un *pasado vivo, vívido y vívidamente mostrado y percibido*. Por ello, en cada referencia presentamos diversos detalles históricos, referencias de vida y acciones humanas. Con ello, no pretendemos retornar a la idea de enseñar y aprender una historia de carácter enciclopédico, tradicional o positivista. Contrario a este concepto de la historia, aspiramos a mostrar en forma humana, vital y dinámica el prolongado y complejo proceso del desarrollo histórico del sistema capitalista, inicialmente en la cuenca del Mediterráneo, después en el ámbito continental y su posterior expansión por el mundo.

Por tal razón, este mosaico étnico, cultural, económico, social, político, religioso y filosófico lo hemos constituido a partir de recoger los aspectos más representativos de cada época, periodo o lugar. Mediante esta dinámica de la organización histórica, hemos dedicado un apartado especial para explicar en el entorno espacial y en el transcurrir dinámico del tiempo la parte del mundo que se ubica entre la tierra y el mar y en el que convergen el existir vital y la erudición trascendental de fastuosas sociedades humanas, cuyos valores y aportaciones de todo tipo han conformado, a través de los tiempos, la base estructural de la cultural occidental y el ser genésico e histórico de la Europa occidental.

Entre la parte continental, el mar Mediterráneo y el polémico año mil vamos definiendo las estructuras económicas, sociales, culturales, religiosas y políticas de lo que en el siglo XVII, fue denominado por los especialistas sistema feudal. Así, poco a poco continuamos nuestra marcha para representar los indicios más representativos del sistema capitalista, la devastadora peste negra, el aumento de las manufacturas, el crecimiento y expansión del comercio —por mar y tierra—, el surgimiento del trabajo asalariado, el resurgimiento de las ciudades y la presencia expresa de la burguesía en ascenso que se hace

presente en todos los ámbitos de vida, la cultura, la economía y la religión, así como las pugnas y conflictos entre la burguesía y su nuevo orden social contra la aristocracia feudal y sus grandes intentos por sostener su condición de clase.

Aunado a estos cambios y la dinámica transformadora de la historia están los trabajadores, productores de los excedentes de capital y los forjadores de riqueza que poseen las grandes naciones industrializadas y otras no industrializadas, pero con la existencia de magnates concentradores de la riqueza de un pueblo. Este sector de la sociedad, está presente en gran parte del curso. Sin embargo, como clase social, en forma organizada y con cultura propia la reconocemos en la historia hasta entrado el siglo XIX. Por ello, los últimos temas y esquemas geo-históricos están dedicados a estudiar los orígenes del sector más amplio del planeta: los trabajadores.

En el transcurso de la propuesta de trabajo, hacemos varias sugerencias de relación histórica, de ubicación temporal y espacial y, diversas posibilidades de aplicación de los distintos mapas históricos que presentamos.

En general, los enseñantes de la historia debemos tener presentes los puntos esenciales que contienen los mapas y las referencias indispensables en la enseñanza de la historia; además, los contornos geográficos son imágenes que nos permitirán la sensibilización del sentido visual y racional de los alumnos en el salón de clases ya que les muestran, en forma permanente el espacio donde se efectuaron los fenómenos históricos que estamos estudiando; así como la posibilidad de mostrar los cambios geo-políticos, los sitios estratégicos para la política y la economía y por ello, centros permanentes de conflictos.

Esperamos que la exposición, aplicación y explicación, en el salón de clases, de esta propuesta de trabajo sea el inicio de futuras investigaciones que nos permitan el pleno desarrollo de las nociones conceptuales para la comprensión de un sentido de identidad individual y colectiva; asimismo prosequimos inculcar en nuestros alumnos una cultura histórica personal que contenga el significado ecuménico de nuestra existencia y la idea una historicidad universal y planetaria.

BIBLIOGRAFIA

Aboites, Hugo. *La privatización de la universidad y la huelga en la UNAM*. México, C//Mis documentos/Hugo%Aboites, 4 de junio de 2003 (Internet)

_____ *Vientos del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. 2ª ed. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Plaza y Valdés, 1999.

Adams, Willi Paul *et al. Los Estados Unidos de América*. Trad. Máximo Cajal. 5ª ed. México, Siglo XXI, 1979, (Historia Universal; 30).

Alvarado, Eugenia. *Guía para la elaboración de programas de estudio*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigación y Servicios Educativos, [s.f.] (Mec.)

Alves de Mattos, Luiz. *Compendio de didáctica general*. Trad. Francisco Campos. 2a. ed. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974, (Biblioteca de Cultura Pedagógica)

Anderson, Perry. *El Estado Absolutista*. Trad. Santos Julia. México, Siglo XXI, 1980.

_____ *Transición de la antigüedad al feudalismo*. Trad. Santos Jlia. México, Siglo XXI, 1979.

Aragón González, Gerardo. "Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular." En *Revista de la Educación Superior*. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, Núm. 41, enero-marzo; 1982.

Aries, Philippe; Duby George *et al. Historia de la vida privada*. Trad. de Francisco Pérez Gutiérrez *et al.* Madrid, Taurus, 1990, 10 v.

Bajtín, Mijail. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El Contexto de Francois Rabelais*. Trad. Julio Forcat y Cesar Conroy. Madrid, Editorial Alianza, 1990 (Alianza Universitaria; 493).

Baker, A. R. H. *et al. Geografía storica: tendenze e prospettive*. Milano, Franco Angeli Editore, 1981.

Bernal, John. *La ciencia en la historia*. Trad. Eli de Gortari. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Imagen, 1994.

Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. Trad. Pablo González Casanova y Max Aub. México, Fondo de Cultura Económica, 1979 (Breviarios; 64).

Bertaux, Pierre. *África. Desde la prehistoria hasta los estados actuales*. Trad. Manuel Ramón Alarcón. México, Siglo XXI, 1978 (Historia Universal; 32)

Braudel, Fernand. *Storia, misura del mondo*. Bologna, Società Editrice Il Mulino, 1998.

Burke, Peter. *La cultura popular en la Europa moderna*. Trad. Antonio Feros. Madrid, Alianza Editorial, 1991 (Alianza Universidad; 664)

Bazán Levy, José de Jesús. "Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario." En *Revista de la Educación Superior*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Núm. 1, enero-marzo de 1991.

_____ "Tesis acerca del bachillerato mexicano" en *Revista de la Educación Superior*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Núm. 1, enero-marzo de 1991.

Braudel, Fernand. *Escritos sobre historia*. Trad. de Angelina Martín del Campo. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____ *La dinámica del capitalismo*. Trad. de Rafael Tusón. México, Fondo de Cultura Económica, 1986 (Breviarios; 427)

_____ *La identidad de Francia. El espacio y la historia*. Trad. Alberto Luis Bixio. Barcelona, Editorial Gedisa, 1993 (Grupo "Ciencias Sociales).

_____ *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Trad. Mario Monteforte Toledo. 2ªed. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 2v. (Sección obras de historia)

Bravo Ahuja, Victor. "Discurso del 15 de mayo de 1971" en Pablo Latapí. *Análisis de un sexenio de educación en México: 1970-1976*. México, Nueva Imagen, 1982.

Caccamo, Domenico. *Lezioni di storia moderna*. Roma, Carroci Editore, 2201

Carnoy, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. Trad. Felix Blanco. México, Siglo XXI, 1977.

Carr, Edward H. *¿Qué es la historia?*. Trad. Joaquín Romero. Barcelona, Seix Barral, 1989 (Ciencias Humanas, 245).

Castells, Manuel et al. *Spazio geografico e spazio sociale*. Milano, Franco Angeli, 1980.

Casullo, Nicolás. "Modernidad, biografía del ensueño y la crisis. Introducción a un tema." En *El debate modernidad pos-modernidad*. Buenos Aires, Puntosur, 1989.

Chesneaux, Jean. "El tiempo de la modernidad." En *La jornada semanal*. Trd. José Auth S. México, 9 de diciembre de 1990.

_____ *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. 11ª ed. Trad. Aurelio Garzón del Camino. México, Siglo XXI, 1990.

Chomsky, Noan *et al.* *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Introd. de Luis Javier Garrido. México, Joaquín Mortiz, 1996.

Cortez, Claude. *Geografía histórica*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1991.

Cosío Villegas, Daniel. *El estilo de gobernar*. México, Ediciones Joaquín Mortiz, 1974.

Cueva, Agustín. *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México Siglo XXI, 1990.

Chávez, Ignacio. "Reforma del bachillerato" *Discursos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1961.

"Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato." Tomado de la sesión del Consejo Universitario de enero de 1971. *Apud. Documenta*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1979.

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y curriculum: convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevomax, 1984

_____ *Metodología de diseño Curricular para educación*. México, Editorial Trillas 1990.

_____. *Práctica docente y diseño curricular*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1989.

_____ "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares." En *Perfiles Educativos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigación y Servicios Educativos, Núm. 10, junio-septiembre, 1980.

Delmas, Claude. *Historia de la civilización europea*. Trad. Felipe Cid. Barcelona, Oikos-tau, 1970 (Qué sais-je?).

Duby, Georges. *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Oscar Luis Molina. Santiago, Editorial Andrés Bello, 1995.

_____ *Arte y sociedad en la Edad Media*. Fernando Villaverde. Madrid, Grupo Santillana de Ediciones, 1998.

_____ "Historia social e ideología de las sociedades. En Jacques Le Goff *et al.* *Hacer la Historia I. Nuevos problemas*. Trad. Jern Cabanes. Barcelona, Editorial Laia, 1985.

Dobb, Maurice. *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*. 16ª ed. Trad. Luis Etcheverry. México, Siglo XXI, 1983.

Durkheim, Emile. *Educación y sociología*. Trad. Jaime Muls de Liaras. Barcelona, Península, 1975

Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. Trad. Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol. Barcelona, Ariel, 1974.

_____ *La terra e l'evoluzione umana. Introduzione geografica alla storia*. Torino, Giulio Einaudi Editore, 1980 (Piccola Biblioteca Einaudi; 402).

Ferrater Mora, José. *Cuatro visiones de la historia universal. San Agustín, Vico, Voltaire, Hegel*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.

Ferro, Marc. *La colonización. Una historia global*. Trad. Eliane Cazenave-Tapie. México, Siglo XXI, 2000.

Fieldhouse, David K. *Economía e imperio: la expansión europea. 1830-1914*. Trad. Juan A. Ruíz y Elvira Prieto. México, Siglo XXI, 1978 (Historia económica mundial).

_____ *Los imperios coloniales. Desde el siglo XVIII*. Trad. Juan A. Ruiz. México, Siglo XXI, 1984 (Historia Universal; 29)

Fossier, Robert. *La Edad Media. El tiempo de las crisis 1250-1520*. Trad. Marta Carrera. Barcelona, Editorial Crítica, 1988.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 2ª ed. Trad. Lilian Ronzoni. México, Siglo XXI, 1972.

_____ *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. Trad. Jorge Mellado. México, Siglo XXI, 1971.

Fuentes Molinar, Olac. *Educación y política en México*. México, Nueva Imagen, 1988.

Gaos, José. *De antropología e historiografía*. Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana, 1967 (Cuadernos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias; 40).

García Canclini, Néstor. *La globalización imaginada*. México, Piados 1999 (Piados: Estado y sociedad; 74).

García Cantú, Gastón. *Años críticos. La UNAM, 1968-1987*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.

García Cortazar, J. Ángel *et al.* *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa.* Madrid, Alianza Editorial, 2001.

Geografía histórica. Claude Cortez (compilador). México, Instituto José María Luis Mora, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

Georg Maier, Franz. *Bizancio.* México, Siglo XXI, 1974 (Historia Universal Siglo XXI; 13).

Glazman, Raquel. *Diseño de planes de estudio.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1978.

_____ "Diseño de planes de estudio modelo y realidad curricular." en *Revista Foro Universitario.* México, Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Núm. 28, Marzo, 1983.

González Casanova, Pablo. *La democracia en México.* 12a ed. México, Editorial, Era, 1980.

_____ *et al.* *México hoy.* México, Siglo XXI, 1979.

_____ *La universidad necesaria en el siglo XXI.* México, Era, 2001.

_____ *La universidad y sus rectores.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1980

Grenville, J. A. S. *La Europa remodelada: 1848-1878.* Trad. Bárbara McShane. México, Siglo XXI, 1980 (Historia de Europa Siglo XXI).

Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Trad. Raúl Sciarreta. México, Juan Pablo Editor, 1974 (Obras Escogidas de Antonio Gramsci).

Guevara Niebla, Gilberto. "Antecedentes y desarrollo del movimiento de 1968." en *Cuadernos Políticos.* México, Núm.17, julio-septiembre de 1978.

Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades. México, Departamento de Pedagogía y Psicopedagogía e Información de la Coordinación, julio de 1971.

Hansen, Roger D. *La política del desarrollo mexicano.* México, Siglo XXI, 1971.

Hauser Arnold. *Historia social de la literatura y el arte.* Trad. A. Tovar Y F. P. Varas-Reyes. Madrid, Debate, 1998, 2v.

Heers, Jacques. *La invención de la Edad Media.* Trad. Mariona Vilalta. Barcelona, Crítica, 2000.

Hellenbez, Hermann. *El desarrollo económico de la Europa continental (1500-1750)*. Trad. Julio Cabaña y Dario Valbuena. México, Siglo XXI, 1978 (Historia Económica Mundial).

Heller, Agnes. *El hombre del renacimiento*. Trad. Antonio Prometeo Moya. Barcelona, Ediciones Península, 1980 (Historia, Ciencia, Sociedad; 164)

_____. *Historia de la vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista*. Trad. Manuel Sacristán. México, Grijalbo, 1985 (Colección Enlace).

_____. "Los movimientos culturales como vehículo de cambio." En *La Jornada*. México, 6 de marzo de 1988.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. Trad. Enric Pérez Nadal. 2a ed. Barcelona, Ediciones Península, 1987 (Historia, Ciencia, Sociedad; 144).

Historia general de las civilizaciones. Dir. Maurice Marcuzet. Barcelona, Ediciones Destino, 1961, 7 v.

_____. *Teoría de la historia*. Trad. Javier Honorato. 3a ED. México, Editorial Fon Tamara, 1989.

Hobswam, E. J. *Historia del siglo XX*. Trad. Juan Faci. Barcelona, Crítica Grijalbo, 1995.

_____. *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Trad. Jordi Beltrán. Barcelona, Crítica Grijalbo Mondadori, 1997 (Libros de Historia).

_____. *Las revoluciones burguesas*. México, Quinto Sol, 2v.

Huberman, Leo. *Los bienes terrenales del hombre*. Trad. Gerardo Davila. México, Nuestro Tiempo, 1984.

_____. *Nosotros el pueblo. Historia de los Estados Unidos*. Trad. Gerardo Davila México, Editorial Nuestro Tiempo, 1977.

Ibarrola, María de. ¿Cómo elaborar programas de estudio? en *Diseño de planes de estudio*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigación y Servicios Educativos, 1980.

_____. *Las dimensiones sociales de la educación*. México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, 1985.

_____. *Sociología de la educación*. México, Colegio de Bachilleres, Centro de Actualización y Formación de Profesores, 1980 (Programa de Actualización y Formación de Profesores, Área de Pedagogía, Modulo III).

Kahler, Erice. *Historia universal del hombre*. Trad. Javier Marquez. México, Fondo de Cultura Económica, 1943 (Sección Obras de Historia).

Le Goff, Jacques. *La bolsa y la vida. Economía y religión en la Edad Media*. Trad. Alberto L. Bixio. Barcelona, Gedisa Editorial, 1991 (Colección Hombre y Sociedad. Historia, Antropología y Etnografía).

_____ *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Trad. Marta Vasallo. Barcelona, Paidós, 1997 (Paidós Básica; 50).

_____ *Ricerca e insegnamento della storia*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1991.

Il nuovo atlante storico Zanichelli 2000. Dir. Jacques Bertin. Trad. Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán. Bologna, Zanichelli Editore, 1999.

"La metodología del Colegio de Ciencias y Humanidades." en *Documenta*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, junio de 1979, N° 1. *Apud*. En *Gaceta UNAM*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 15 de noviembre de 1971, N° 32, Tercera Época, v. 3

Latapi, Pablo. *Mitos y verdades de la educación mexicana: 1971-1972*. México, Centro de Estudios Educativos, 1973.

Lefebvre, Henri. *La vida cotidiana en el Mundo moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 1984 (Libro de Bolsillo; 419).

Lipovetsky, Gilles. *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en la sociedad moderna*. Trad. Felipe Hernández y Carmen López. Barcelona, Editorial Anagrama, 1990.

Lobato Corréa, Roberto. "Espacio, un concepto clave de la geografía." en Elías Castro *et al.* *Geografía, conceptos y temas*. Barcelona, R. de J. Bertrand, 1995.

Lyotard, Jean-Francois. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Trad. Mariano Antolín Rato. Madrid, Cátedra, 1987 (Teorema).

_____ *La postmodernidad (Explicada para niños)*. Trad. Enrique Linch. Barcelona, Gedisa Editorial, 1990 (Colección Hombre y Sociedad. Serie Mediaciones; 22).

Marshall, Berman. "Brindis por la modernidad." en *El debate...Op. cit.*

Martínez Ruiz, Enrique *et al.* *Introducción a la historia moderna*. Madrid, Istmo, 1994 (Fundamentos Maior).

Marx, Carlos. "El Dieciocho Bumario de Luis Bonaparte." En *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Progreso, [s. a.]

_____ *Manifiesto del Partido Comunista*. México, Servicios Bibliográficos Palomar [s.a]

Miranda Pacheco, Mario. *La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política*. México, Ediciones Trillas 1978 (ANUIES. Curso básico para formación de profesores. Área: sociedad, economía y educación; 1).

Morales, Cesáreo. "La Revolución francesa y la Revolución mexicana." En *La Revolución francesa: doscientos años después*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1991.

Moreno Jiménez, Antonio. *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid, Síntesis, 1996.

Morin, Edgar. *Pensar Europa. La metamorfosis de un continente*. Trad. Beatriz E. Anastasi de Loenné. Barcelona, Editorial Gedisa, 1988.

Monsiváis, Carlos. *Amor Perdido*. México, Era, 1984.

Mousnier, Roland. *Los siglos XVI y XVII. El progreso de la civilización europea y la decadencia de Oriente: 1492-1715*. Trad. Juan Reglá. Barcelona, Ediciones Destino, 1959 (Historia General de las Civilizaciones).

Nicol, Eduardo. "Crisis de la educación y de la filosofía" en *Ideas de vario linaje*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, 1990 (Seminario de Metafísica, Colegio de Filosofía).

Núcleo de Conocimiento y Formación que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Documento de Trabajo. Primera Aproximación. México, Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato, 2001.

Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970 al 7 de diciembre de 1972. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.

Palencia, Javier. *Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1982.

Pansa González, Margarita, et al. *Fundamentación de la didáctica*. 4a ed. México, Ediciones Gernika, 1992, v. 2.

Pantoja Morán, David. *Notas y reflexiones acerca del bachillerato*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.

_____ et al. *Operatividad de la didáctica*. 4a ed. México, Ediciones Gernika, 1992, v. 2.

Pereyra, Carlos, *et al.* *México hoy*. 4a ed. México, Siglo XXI, 1971

_____ *et al.* *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1980.

_____ *Configuraciones: teoría e historia*. México, EDICOL, 1979 (Filosofía y Liberación Latinoamericana; 21).

_____ *El sujeto de la historia*. México, Alianza Editorial, 1988 (Alianza Universidad; 376)

Perroy, Eduard *et al.* *La Edad Media. La expansión del oriente y el nacimiento de la civilización occidental*. Trad. Eduardo Ripoll Perelló. Barcelona, Ediciones Destino, 1961 (Historia General de las Civilizaciones, v. 3)

Plan de Estudios Actualizado. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

Prette, Maria Carla *et al.* *Leggere l'arte: stori, linguaggi, epoche, stili*. Trad. Carmen Beatriz Gutiérrez Guzmán. Firenze, Giunti Grupo Editoriale, 1999.

"Por unanimidad aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados." En *Gaceta CCH*. Órgano informativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México, 11 de julio de 1996 (número especial).

Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del Plan de Estudios. Coord. José de Jesús Bazán Levy. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 11 de abril de 1994 (Cuadernillo; 25).

Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudio del Bachillerato del CCH. Cinco principios para la revisión curricular del CCH. La Construcción institucional del currículum en la historia del CCH. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 25 de septiembre de 1992 (Documentos de trabajo para la Semana Académica. Cuadernillo; 6).

Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios. Documento de Trabajo para la Semana Académica. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Comisión del Área Histórico-Social, 25 de septiembre de 1992 (Cuadernillo; 9).

Programas de Estudio para las asignaturas: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y I (primero y segundo semestres). México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Bachillerato, Área Histórico-Social, 1996.

Programas de Estudio para las asignaturas: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y I (primero y segundo semestres). México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico-Social, [2003].

Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del Área Histórico-Social del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Coord. Miguel Ángel Gallo Tirado. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Comisión para la Revisión del Plan y los Programas de Estudios del Bachillerato del CCH Área Histórico-Social, 10 de enero de 1994 (Cuadernillo; 24).

"Proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato." En *Gaceta UNAM*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1º de febrero de 1971, número extraordinario. *Apud. En Documenta*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, 1979.

Quaini, Massimo. *La construcción de la geografía humana*. Barcelona, Oikos Tau, 1981.

Ramírez, Ramón. *El movimiento estudiantil de México, julio-diciembre de 1968*. México, Era, v.1,

Robles, Martha. *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI, 1980.

Rodríguez Iglesias Eloisa E. *Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Paquete didáctico en apoyo del proceso enseñanza aprendizaje de la historia de México II (1910-1917)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1991 (Tesis de maestría en Historia de México).

Romero, José Luis. *La Edad Media*. 12a ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1981 (Breviario; 12)

Sánchez Quintanar, Andrea. *Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1993 (Tesis de maestría en Historia de México).

Rencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2002 (Colección Paideia).

Sartori, Giovanni. *Homo videmus: la sociedad teledirigida*. México, Taurus, 1998 (Pensamientos).

Schnerb, Robert. *El siglo XIX. El apogeo de la expansión europea: 1815-1914*. Trad. Santiago Sobrequés Vidal. Barcelona, Ediciones Destino, 1961 (Historia General de las Civilizaciones, v. 6)

Schwanitz, Dietrich. *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Trad. Vicente Gómez Ibáñez. Madrid, Taurus, 2002.

Santos, Milton. "La revolución tecnológica en el territorio: realidades y perspectivas." en *Terra Livre-AGB*. São Paulo, julio-diciembre, 1991.

_____ *El presente como espacio*. [s.f.], Mec.

"Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades." En *Gaceta UNAM*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1º de febrero de 1971, número extraordinario. *Apud. en Documenta. Op. cit.*

Segunda aproximación a la revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Comisión del Área de Histórico-Social, 30 de abril de 1993 (Serie de Documentos sobre la Revisión del Plan y los Programas de Estudio. Cuadernillo; 15).

Suárez, Luis. *Echeverría rompe el silencio*. México, Editorial Grijalbo, 1979.

Sub-comandante Insurgente Marcos. "La otra geografía." En *Rebeldía*. México, [s.p.i.], marzo 2003.

Sweezy, Paul M. *Teoría del desarrollo capitalista*. Trad. Hernán Laborde. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Takahashi, K. et al. *La transición del feudalismo al capitalismo*. Medellín, Ediciones THF, [s. a.].

Tello, Carlos. *La política económica en México: 1970-1976*. México, Siglo XXI, 1980.

Torres Santomé, Jurjo. *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001.

Trepat, Cristòfol A y Pilar Comes. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Editorial Gró, 1999.

Vilar, Pierre. *Historia de España*. 6ª ed. Trad. Manuel Tuñón de Lara. Madrid, Alianza, 1984.

_____ *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. 3ª ed. Trad. M. Dolores Folch. Barcelona, Crítica /Grijalbo, 198.

_____ *Historia marxista, historia en construcción. Ensayos de diálogos con Althusser*. Trad. Abtoni Doménech. Barcelona, Anagrama, 1974.

_____ *Pensar la historia*. intr., trad. y notas Norma de los Ríos. México, Instituto Dr. José María Luis Mora, 2001.

Vives, Vicens. *Historia general moderna: siglos XV-XVIII*. Barcelona, Ediciones Vicens Vives, 1988.

Villoro, Luis. "El sentido de la historia" en Carlos Pereira *et al.* *¿Historia para qué?* México, Siglo XXI, 1980.

Un siglo de educación en México. coord. Pablo Latapi Sarre. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Fondo de Cultura Económica, 1999, 2v.

Wallerstein, Imanuel. *El moderno sistema mundial.* Trad. Antonio Resines. México, Siglo XXI, 2v.

Watson, Peter. *Historia intelectual del siglo XX.* Trad. David León Gómez. Barcelona, Crítica, 2002.

Zea, Leopoldo. *América en la historia.* Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 1970.