



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

Pensar históricamente a la nación.

Una propuesta para la enseñanza de la historia
a través de los monumentos históricos y el espacio público

T E S I S

que para optar por el grado de maestra en Docencia para la Educación Media
Superior (Historia)

P R E S E N T A:

Lic. Dalia Carolina Argüello Nevado

Tutor principal:

Dr. Luis Fernando Granados Salinas- FFyL

Comité tutor:

Dra. Martha Diana Bosco Hernández- FFyL

Dr. Roberto Fernández Castro- FFyL

Dra. Valentina Cantón Arjona- FFyL

Ciudad Universitaria, noviembre del 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

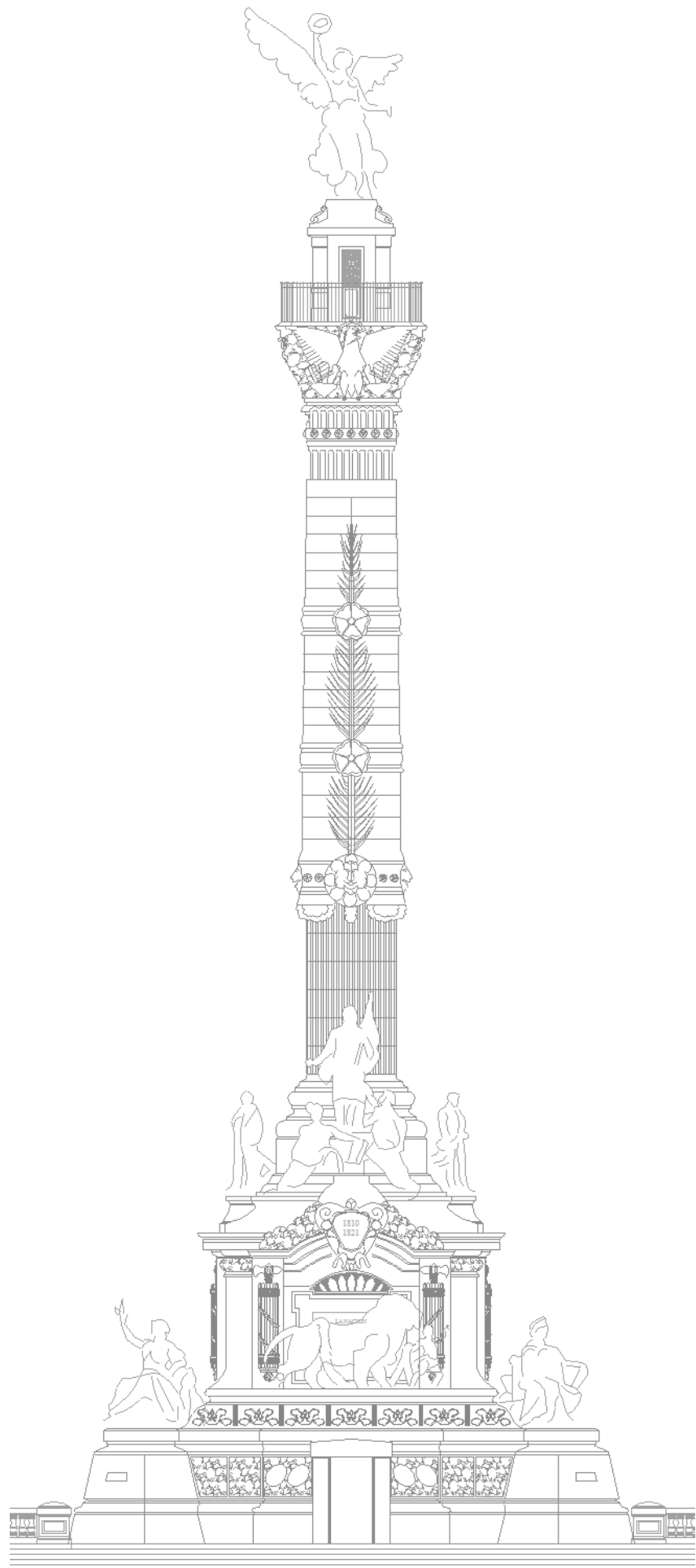
DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Contexto de la propuesta didáctica.....	10
El Colegio de Ciencias y Humanidades y la educación media superior • El modelo académico del CCH • El plantel Sur.	
Capítulo 2. Constructivismo y enseñanza situada.....	32
Educación y aprendizaje desde la vertiente sociocultural • El estudiante como sujeto creador • Docencia e investigación • El docente como punto de equilibrio en el proceso de enseñanza-aprendizaje • El vínculo pedagógico • Enseñanza situada y educación patrimonial.	
Capítulo 3. Construir y enseñar a construir el conocimiento histórico en el aula.....	55
El universo de lo histórico y la investigación profesional • Cómo se construye el conocimiento histórico • El discurso histórico escolar • Llevar el método histórico a las aulas: Procedimientos y habilidades para aprender a pensar históricamente • El trabajo con las fuentes y sus autores.	
Capítulo 4. La enseñanza de la historia en el bachillerato: Entre la historia oficial, el nacionalismo y la formación de ciudadanía.....	79
Naciones y nacionalismo • Historia y nacionalismo en la enseñanza • Lo nacional en el programa del CCH • Historizar a la nación • Patrimonio cultural urbano y monumentos históricos como recursos para repensar la historia nacional.	
Capítulo 5. Los monumentos del paseo de la Reforma: Símbolos de la nación.....	103
El Porfiriato y la construcción de un modelo ideal del México moderno • Arte y ciudad en la construcción de lo nacional • Entre la tradición y la modernidad: La ciudad de México durante el Porfiriato • El paseo de la Reforma como eje simbólico de la nación • Enseñar historia con el Paseo de la Reforma.	
Capítulo 6. Justificación y presentación de la estrategia didáctica.....	126
Método histórico y estrategia didáctica • Justificación • Objetivos educativos • Estrategia didáctica: Actividades de inicio, desarrollo y cierre • Evaluación.	
Anexos.....	153
Consideraciones finales.....	163
Bibliografía.....	171



La gesta del pasado con la que nos identifiquemos dependerá de lo que proponamos para nuestro país. Porque la identidad de un pueblo nunca le está dada; debe en todo momento ser reconstruida; no la encontramos, la forjamos.

Luis Villoro

Agradecimientos

Resulta un tanto ingenuo pensar que con estas cuantas líneas que escribo aquí alcanzaré a agradecer los suficiente a la vida misma y a todos los que aportaron algo para que este proceso llegara a feliz término. Sin embargo, no quiero dejar pasar la oportunidad de reconocer el apoyo de toda mi familia, especialmente de mi hermana Alejandra porque tal como lo ha hecho toda la vida, estuvo siempre presente; de mi madre por ser mi gran ejemplo de vida, integridad y compromiso, de mi padre por su amor incondicional y de todos mis amigos que nunca me abandonan.

Me siento especialmente agradecida con la UNAM y mi facultad de Filosofía y Letras y la MADEMS por todo lo que ahí he recibido, pero especialmente reconozco que nada de esto hubiera sido posible sin el valioso apoyo de la Mtra. Laura Edith Bonilla; las recomendaciones y la enseñanza de la Dra. Martha Diana Bosco que me ayudaron a construir este trabajo, además de la siempre cálida orientación de la Dra. Valentina Cantón, quien me permitió conocer de cerca su estimulante y valiente pasión por la educación y la cultura. Agradezco profundamente al Dr. Roberto Fernández Castro por ser ejemplo e inspiración para este trabajo, fuente de ideas y aprendizajes con su siempre paciente y comprometida disposición a apoyarme. Por supuesto, mi más grande reconocimiento al Dr. Luis Fernando Granados que fue el guía para que esta tesis alcanzara su mejor punto, porque confió en el proyecto desde el día que lo conoció, por su entrega y compromiso en el arduo trabajo de los últimos meses, pero sobre todo, porque a lo largo de estos tres años ha compartido conmigo, y otros entusiastas, todas esas ideas y proyectos con las que hemos imaginado una historia que sirva para construir el presente y el futuro del país que queremos.

A todos y cada uno por ser y por estar cada instante y tener siempre palabras y formas precisas para aligerar el camino. Infinitas gracias.

Dalia Argüello

Introducción

Este es un trabajo acerca de cómo enseñar mejor la materia de historia en el bachillerato y sin embargo no se ocupa de salones, libros y pizarrones, sino de calles, glorietas y monumentos. Es una reflexión sobre la historia que no hemos aprendido en la escuela y la que podemos aprender con ella acerca de quiénes somos y cómo nos definimos, pero también, es una invitación a descubrir y reinventar nuevas formas de percibir y habitar la ciudad. Así pues, en las siguientes páginas se explora una forma de enseñar fuera de las aulas, y se proponen unas clases de historia en las que se hable de la nación, pero sólo para que éste deje de ser el tema principal en los programas escolares.

Las formas como se producen y reproducen los imaginarios nacionales y los símbolos identitarios es el tema que dio origen a esta tesis, pues de ahí surgió mi interés por comprender mejor los esfuerzos del régimen de Porfirio Díaz por consolidar una cultura nacional, que diera rostro y personalidad a México frente al mundo.

Llevar este tema a la enseñanza partió de mi decisión de orientar mi práctica profesional hacia la docencia y fue una manera de relacionar mis dos grandes temas de interés académico que son la educación y el patrimonio. La primera me concierne porque creo que es una de las maneras en las que podemos construir cada día el mundo que imaginamos, en el que los niños y jóvenes también crean que es posible mejorarlo, y la segunda, porque es una oportunidad de reconocernos herederos y a la vez creadores de cultura, en la que nos identificamos como seres humanos más allá de las fronteras y los lenguajes.

Desde mi punto de vista, la intervención pedagógica en el terreno de la historia es una acción indispensable que justifica toda producción de conocimiento, pues de otra manera se estancaría y se volvería estéril. La labor docente es un espacio privilegiado para aprender enseñando,

donde el conocimiento puede significar placer y el aprendizaje convertirse en una elección, pero sobre todo, porque puede cambiar, mover, incentivar y despertar conciencias y deseos en un momento clave en el que los estudiantes adolescentes están formando su identidad y personalidad. A partir de esto, es que se volvió importante para mí buscar alternativas para mejorar la forma en que se imparte la materia de historia en el bachillerato, que se alejaran de la tradicional acumulación de datos y la memorización.

Pensar en los monumentos históricos más representativos del nacionalismo porfirista como recursos didácticos fue resultado de una experiencia particular de contacto directo con procesos de restauración y conservación del patrimonio histórico y arquitectónico de la ciudad de México. Personalmente, la experiencia de vivir de cerca los trabajos de restauración de la columna de la independencia en 2010 como parte del equipo de trabajo de la Dirección de Sitios Patrimoniales y Monumentos del Gobierno del Distrito Federal, fue un acontecimiento revelador en muchos sentidos. En primer lugar, porque me permitió vincular mi formación profesional con la práctica de la administración pública, en la que las teorías adquieren otras dimensiones y por lo tanto obligan a repensar la función de los universitarios en la dinámica social, que tendría que ser más comprometida y decisiva en la toma de decisiones.

Gracias a la oportunidad de ver directamente los trabajos de restauración pude advertir la magnificencia de la obra misma, los detalles escultóricos y arquitectónicos ejecutados de manera impecable dentro de un conjunto armónico en sí mismo, y con respecto al entorno inmediato en el que está ubicado. Pude descubrir el simbolismo que Antonio Rivas Mercado puso en todos y cada una de las figuras, ornamentos y materiales, buscando articular en la totalidad del monumento un discurso tan contundente que pudiera ser reconocido por otras generaciones.

El contacto directo con la columna me hizo notar que la enorme carga simbólica depositada en este elemento urbano no es unívoca ni proviene de una imposición, sino que es permanen-

temente construida por todos quienes la admiran y la reconocen como el máximo ícono de la ciudad de México, y probablemente del país en general. Es cierto que este monumento se ha utilizado para apoyar o rechazar discursos políticos de casi cualquier orientación, pues la escultura monumental ha sido una vía privilegiada para la difusión de los valores ideológicos y morales ligados al estado. Pero al mismo tiempo ha generado mecanismos de apropiación que van más allá de los asuntos políticos en distintos grupos y sectores, con los más variados intereses.

A partir de lo anterior, una de las primeras hipótesis que elaboré para entender mejor la relación que establece la población con el patrimonio histórico monumental fue que la emotividad es el vínculo principal entre la gente y “el ángel”, y que, por lo tanto, su presencia y su significado en el paisaje urbano no necesariamente son motivo de reflexión. Poco después me percaté de que lo que se sabe acerca del momento histórico en el que fue construido son sólo algunas referencias inconexas acerca de la “dictadura” de Porfirio Díaz o del “afrancesamiento” de la cultura de aquellos tiempos. Ello me llevó a pensar en lo poco que ayuda lo que aprendemos en la escuela durante la primaria y el bachillerato para comprender el acervo cultural de nuestra ciudad.

De pronto, abrir mi propia perspectiva sobre este monumento me hizo ver a los otros que también ocupan el paseo de la Reforma desde el porfiriato. Así me percaté de que los monumentos a Cuauhtémoc y Colón compartían, además de una avenida, muchos otros elementos ideológicos y formaban parte de un mismo proyecto, incluyendo a los llamados Indios Verdes — aunque fueron desterrados rápidamente de las inmediaciones del paseo, cuando se consideró que ya no encajaban en el paisaje.

Pronto me di cuenta de que aunque los personajes representados en las esculturas sí aparecían de manera destacada y reiterada como algunos de los próceres más importantes de la historia nacional, ni en las clases ni en los libros de texto de historia de México se dice algo sobre cómo y para qué llegaron estos monumentos ahí.

Ésa es la razón por la que pensé en la relación posible entre la historia nacional, oficializada como discurso escolar, y el discurso representado en una avenida por medio de grandes esculturas de piedra y bronce. La llamada *historia oficial* de la que todos hablan parecía materializarse en estos elementos, pues hasta Luis González le llamó “historia de bronce”. Sin embargo, al analizar cómo esa historia ha cambiado su narrativa de acuerdo al momento político, me di cuenta de que la historia oficial, lejos de ser un *corpus* difundido por el gobierno o sus autores más allegados, se trata más bien una forma de entender el pasado en torno al estado nacional. Por lo tanto, los monumentos del paseo de la Reforma y la historia escolar no sólo comparten la cronología y los héroes, sino que se sostienen por una muy similar forma de entender la historia y la nación.

Ese discurso se ha difundido por tantas vías y tantos años, que ha dado como resultado la omnipresencia del pasado en todos los ámbitos de la vida pública y privada. A través de nombres de calles, rostros en los billetes, plazas, monumentos, logotipos de inspiración prehispánica y demás, se ha configurado una relación entre los ciudadanos y el pasado casi inconsciente, pues se ha interiorizado a tal grado que ya no lo cuestionamos ni reparamos en ello. Así por ejemplo, aunque el paseo de la Reforma y sus monumentos sean emblemáticos de la ciudad de México, se han integrado de tal manera al paisaje urbano que para muchas personas su presencia resultan ser algo natural y su significado parece algo irrelevante o ajeno. El pasado visto así es algo que está ahí siempre igual, como si la nación se expresara siempre con los mismos rostros y en las mismas fechas. Y si la historia es un conocimiento interpretativo en constante construcción, justamente la labor de los profesores de historia tendría que enfocarse a hacer visible y desarticular esta relación de subordinación entre los grandes hombres, que se eternizan en estatuas de mármol y bronce, y los mortales de a pie; así como romper esa idea de que la historia habla sobre un solo origen y revela lo que es esencial.

Es por esto que esta tesis surgió a partir de constatar que aunque los estudiantes hayan nacido en esta ciudad, muchos de ellos ni siquiera conocen Reforma o sólo han transitado por ahí sin detenerse a mirar lo que ahí se encuentra. La propuesta es que los alumnos salgan de la escuela y vayan a experimentar el contacto directo con las esculturas que han estado ahí por más de cien años, pero también con su arquitectura más contemporánea conviviendo con antiguas residencias porfiristas, permitiéndose identificar lo que la avenida les hace sentir, pensar y desear, para después, regresar al salón de clases y a los libros para poder comprenderla en su carácter histórico.

Este trabajo busca motivar a docentes y alumnos a explorar otras narrativas y otras perspectivas que nos permitan renovar la manera en que enseñamos y aprendemos historia, porque estoy convencida de que la historia es un conocimiento útil, capaz de enriquecer la vida de quien la estudia y, por lo tanto, que vale la pena defenderla como parte del currículo de la educación pública.

La propuesta de enseñar a pensar históricamente surge de la premisa de que la historia, entendida como una secuencia lineal preponderantemente política, no es muy útil como conocimiento y tiene varios elementos en su contra, pues no permite reflexionar sobre lo que se aprende, se presenta como un discurso ajeno a la vida cotidiana, como si fuera una sola y única versión de los hechos y por lo tanto no incluye a otros sujetos ni otras fuentes de conocimiento como la ciudad y su patrimonio. Lo más negativo que ha mostrado son sus muy pobres resultados formativos en términos de las actitudes y valores que desarrollan los estudiantes con respecto al espacio que habitan.

Una manera de trascender esta visión centrada en el estado nacional no depende sólo de sustituir un discurso por otro, sino más bien se logrará —recordando a Michel Foucault— haciendo una genealogía de la propia idea de nación. Esto significa dejar de buscar el punto de ori-

gen de la nación mexicana como realidad ontológica, para enfocarnos en explicar sus condiciones de existencia en tanto discurso y, por consiguiente, para situarla históricamente.

Historizar a la nación en el salón de clases significa enseñar a contextualizar un concepto o, dicho en otras palabras, llevar el método histórico de investigación para que los alumnos puedan comprender cómo se han construido los relatos sobre el pasado que nos fundamentan, cómo es que llegamos a saber lo que sabemos y para qué nos puede servir ese conocimiento. Esta actividad permitirá a los jóvenes desarrollar una mirada crítica sobre asuntos como el nacionalismo y la identidad y, por lo tanto, alejarse del nacionalismo ramplón y excluyente, comprendiendo que lo nacional es histórico y no esencial, contingente y no predestinado, diverso y no uniforme. Sin embargo, esto no significa que el propósito de las clases de historia debe ser el de derrumbar mitos o dar a conocer información objetiva, sino de lo que se trata es de fomentar el pensamiento histórico que permita a los estudiantes interpretar fuentes, analizar argumentos y construir explicaciones que los hagan más conscientes. Por lo tanto, esta propuesta didáctica sólo puede ser viable desde un enfoque pedagógico constructivista que propicie la autonomía y el pensamiento crítico, ejercitando a los alumnos en habilidades de razonamiento propias de la historia. En consecuencia, llevarla a la práctica implica reconocer que la historia se aprende dentro y fuera de la escuela, y que es en la calle, en la dinámica urbana, en las relaciones entre la gente y el espacio, donde se construye la vida y se proyecta el futuro, por lo que en la medida en que la escuela se relacione con ello reconstruirá su validez y legitimidad.

Este trabajo da cuenta de la manera en que la educación y la historiografía pueden vincularse y cristalizar en una secuencia didáctica concreta utilizando monumentos históricos como recursos didácticos. En términos formales está diseñada para el programa de estudios de la materia “Historia de México I” del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y está compuesta por seis capítulos.

Como todas las tesis MADEMS, ésta pasó por una etapa de observación y aplicación frente a un grupo real, lo que me permitió ajustar algunas ideas y concretar otras a partir de la respuesta observada de los alumnos a las actividades propuestas. El contexto específico del CCH Sur y su orientación pedagógica fueron el sitio idóneo para concebirla, pues es un espacio académico que permite la libertad de cátedra y la investigación como estrategia de enseñanza. Al mismo tiempo, esta escuela se convirtió en el punto de arranque para comprender mejor el contexto educativo del nivel medio superior, que se aborda en el primer capítulo.

En el capítulo 2 se analiza el papel de docentes y estudiantes desde el enfoque constructivista, de manera que se propone establecer vínculos pedagógicos que propicien la autonomía de pensamiento y la construcción de grupos de diálogo y aprendizaje colaborativo. Se incluye también la perspectiva de la *enseñanza situada* como un medio para desvanecer las fronteras entre la educación formal y no formal, para que la escuela logre vincularse con la comunidad a la vez que los conocimientos adquiridos y resguardados por esos grupos sean materia prima y detonantes de la enseñanza escolar. En este sentido, la *educación patrimonial* funciona para tejer los puentes entre el acervo cultural y los contenidos históricos y permite fundamentar el trabajo didáctico a través de los monumentos.

En el capítulo 3 la discusión gira en torno a cómo se construye y se enseña a construir el pensamiento histórico en las aulas, así como de sus habilidades y procedimientos propios. Por lo tanto, se aborda la definición de fuentes y la amplía para incluir esculturas, mapas e imágenes, pero también paisajes urbanos y dinámicas sociales como medios para conocer acerca del pasado. Estos planteamientos surgen de una definición acerca de qué es la historia y cómo se hace, que se expone en el capítulo con una serie de elementos de discusión, que me parece podemos y debemos seguir trabajando desde el ámbito de la docencia, pues implican consideraciones teóricas y valorativas acerca de cómo concebimos la disciplina y las funciones que le asignamos.

Debido a que la creación de la nación es asunto central de este trabajo, el capítulo 4 es una reflexión en torno a cómo ha influido el nacionalismo en la enseñanza de la historia, así como de la permanencia del modelo de las historias generales del siglo XIX, en la estructura curricular de la materia de historia. Esta visión romántica de la enseñanza que funcionó para crear unidad y pertenencia en torno a una idea de nación hoy debe ser repensado y reformulado para que la historia pueda dejar de ser instrumento de legitimación de discursos oficiales y se fortalezca como una vía para la formación ciudadana y la democratización del país.

Para que el lector pueda ubicar al porfiriato como un periodo fundamental en la construcción de la identidad nacional y a la ciudad de México como el espacio representativo de sus valores, en el capítulo 5 se habla sobre la construcción de un modelo ideal del México moderno que dio origen a la arquitectura emblemática del periodo, a los monumentos y al paseo de la Reforma como el eje simbólico de la nación. Se detallan las características de la columna de la independencia y los monumentos a Colón, Cuauhtémoc y a los tlatoanis mexicas Izcóatl y Ahuizótl, conocidos como los Indios Verdes, para que pueda comprenderse mejor la forma como son empleados dentro la estrategia didáctica que se presenta en el capítulo 6.

En este último apartado, partiendo de los objetivos educativos, se plantean los pasos a seguir, los materiales a utilizar, los aprendizajes esperados y los medios para evaluarlos. La perspectiva desde la que se usa cada uno de los recursos se hizo explícita, de manera que esta secuencia pueda servir de orientación y eventualmente modificarse y aplicarse en otros contextos.

Espero que una vez que el lector haya concluido estos seis capítulos se permita mirar a la ciudad y sus espacios urbanos como espacios privilegiados para aprender, y a la historia escolar como una oportunidad para que los estudiantes logren entenderse mejor a sí mismos y a su entorno.

Creo que frecuentemente quienes habitamos esta ciudad de México la vivimos desde su caos y sus enormes contradicciones y problemas, sin embargo el hecho de recorrerla y reconocerla es una forma de hacerla propia e imaginarla desde otro lado más constructivo.

Confío en que este trabajo puede servir como muestra de que utilizar los monumentos más emblemáticos de la ciudad dentro de las clases, es sólo uno de los muchos caminos posibles que podemos encontrar para que los estudiantes hagan una reflexión crítica sobre su nación, y sobre las actitudes y valores desde los que se relacionan con ella, no para dejar de pertenecer sino para construir una nacionalidad definida por la diversidad, lo heterogéneo y las responsabilidades compartidas.

CAPÍTULO I

Contexto de la propuesta didáctica

*A nosotros incumbe dibujar el rostro en el que podamos reconocernos,
pues un pueblo debe llegar a ser, lo que ha elegido.*

Luis Villoro¹

Debido a que la propuesta didáctica objeto de este trabajo busca motivar que los profesores construyan alternativas de trabajo en el aula que propicien aprendizajes significativos, situados y adecuados a su entorno, es importante ubicar este trabajo en el entorno para el que fue diseñado, que es el plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Sin embargo, esta institución no puede entenderse si no es a la luz de todo el nivel medio superior y el sistema educativo en México, inmerso en un contexto socio económico y político particular.

Por ello, en este primer capítulo se expondrá un panorama general que permita comprender mejor al CCH y las condiciones institucionales en las que opera. Lo que se busca es motivar la reflexión de los profesores sobre lo importante de situar su práctica y conocer a los estudiantes con los que trabaja, porque esto le ayudará a calibrar el grado de responsabilidad que tiene su labor. Si bien es cierto que impartir educación de calidad es una tarea compleja que involucra muchos factores que salen del control directo del profesor, también es cierto que su contacto cotidiano con los jóvenes le otorga un margen de acción privilegiado desde el que puede influir positivamente en su formación. Tomando en cuenta que la mayoría de los desertores abandona el bachillerato en su primer año,² me parece que ello tiene mucho que ver con las fallas en la calidad

1. Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós, 1998, p. 6.

2. Según el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, de los 346,104 estudiantes que dejaron la escuela durante el ciclo escolar 2009-2010 a nivel nacional, un porcentaje sorprendentemente alto (el 63 por ciento) lo hizo estando en el primer grado; véase: *La educación media superior en México: Informe 2010-2011*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011, p. 66.

y pertinencia de los contenidos y métodos de enseñanza. Si los estudiantes no están encontrando suficiente motivación e interés para continuar sus estudios, esto quiere decir que todavía hace falta un largo camino por recorrer para generar en los alumnos la inquietud por aprender, y para hacer de los conocimientos escolares herramientas útiles para su vida social y cultural.

Los índices poco alentadores de deserción escolar que se muestran más adelante tienen por objetivo hacernos reflexionar sobre lo que podemos hacer en nuestro entorno concreto, para motivar la permanencia de los estudiantes. En cuanto a las cifras sobre cobertura y eficiencia terminal, se busca dar a conocer las más relevantes para que revisemos en qué medida nuestra práctica docente puede perpetuar relaciones de subordinación o de exclusión por factores socio-económicos, de género o cualquier otro.

Por otro lado, me parece que para que podamos buscar mejoras permanentes es necesario estar actualizados en la normatividad que rige nuestra actividad, tanto a nivel nacional con las reformas educativas, como a nivel local con la renovación de planes y programas de estudios. Por esta razón, en el segundo apartado de este capítulo se expone un recorrido por la historia del CCH, desde su creación como proyecto innovador hasta los cambios realizados recientemente a la luz de las reformas educativas nacionales. Al revisar el contexto y las premisas que lo hicieron surgir, podemos comprender mejor sus particularidades, pero también aquello que comparte con otras instituciones del nivel medio superior. En este sentido vale la pena poner en perspectiva la reciente reforma curricular del CCH, pues si bien éste no pertenece al Sistema Nacional de Bachillerato (creado en 2008), forma parte de un contexto histórico internacional que nos ayuda a entender sus antecedentes y proyecciones.

Lo que se muestra a continuación es un recuento breve de muchos factores que han configurado a esta institución con un perfil único y particular que lo diferencia del resto, pero que al mismo tiempo lo insertan en un contexto más amplio. Con esto no pretendo dar una respuesta

definitiva acerca de cómo definir al CCH en la actualidad, sino más bien exponer un punto de vista sobre esta institución y mostrarla como un lugar lleno de paradojas y contradicciones, pero también de posibilidades y privilegios, que permiten llevar a cabo una propuesta como la de esta tesis, aprovechando sus fortalezas y debilidades, en las que podemos aportar e incidir positivamente.

El Colegio de Ciencias y Humanidades y la educación media superior

Una primera acción que nos permite situar en su justa dimensión al Colegio dentro del marco de la educación media es contrastar algunas cifras de matrícula y población a nivel local, estatal y nacional. Si revisamos la cantidad de jóvenes que asistieron a los cinco planteles en 2012, representaron menos del 1 por ciento del total de los que vivían entonces en el Distrito Federal.³ De estos 19,538 estudiantes ceceacheros, el 20 por ciento, es decir 3,953, estaban inscritos en el plantel Sur en sus dos turnos. Por otro lado, de los 4.3 millones de estudiantes que asistieron en la modalidad escolarizada a la educación media superior durante el ciclo escolar 2011-2012, sólo el 12.2 por ciento de los estudiantes lo hicieron en alguno de los bachilleratos autónomos adscritos a las universidades públicas, porque la mayor parte (66.1 por ciento) acudieron a los centros dependientes de los estados y del gobierno federal.⁴ Esto nos habla de que, de diferentes maneras, los estudiantes del CCH pertenecen a una minoría, lo que en este caso es útil para acercarnos a conocerlos mejor.

3. Al primer trimestre del 2013, la población de 15 a 29 años en el Distrito Federal era de 2 millones 159 mil 904 personas, o sea el 24.4 por ciento de la población de la entidad, de acuerdo con las *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, disponible en <www.inegi.org.mx>.

4. *La educación media superior*, p. 45.

Otro dato que puede ser de interés para comprender mejor a la institución que nos ocupa es el que tiene que ver con la modalidad del bachillerato universitario. La oferta del nivel medio superior se organiza en tres grandes modelos: general, tecnológico y profesional técnico, que difieren en sus fuentes de financiamiento, lineamientos institucionales y objetivos educativos, y por lo tanto, en su organización curricular y sus perfiles de egreso.

El CCH pertenece a los bachilleratos generales propedéuticos de sistema escolarizado, lo que significa que atiende a los estudiantes de manera presencial y los prepara para estudios universitarios. Esta condición brinda una serie de beneficios y ventajas para la labor docente en términos de la interacción y los tiempos, que permiten explotar los beneficios educativos del trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Además, su carácter autónomo le brinda cierta independencia para diseñar sus propios lineamientos académicos, ejercer la libertad de cátedra y promover la vinculación entre investigación y docencia.

Por ser parte de la UNAM, el Colegio goza de algunas ventajas frente a otras instituciones locales, no sólo en la asignación de recursos económicos sino también en aspectos como infraestructura tecnológica, de laboratorios, campos deportivos, centros de investigación, acervos bibliográficos y demás, lo que deriva en una situación privilegiada y una serie de características que pueden ser favorables para la labor educativa, de las que hablaré más adelante. Sin embargo, para comprenderlo mejor es importante revisar el contexto nacional educativo en el que está inserto.

Uno de los grandes temas para acercarnos a comprender lo que ocurre con el nivel medio superior en México tiene que ver con la cobertura o la capacidad que tiene el estado para asegurar que todos los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, tengan un lugar y las posibilidades de ocuparlo. A pesar de que desde febrero de 2008 el nivel medio superior adquirió constitucionalmente el carácter de obligatorio, los resultados de este cambio legislativo no se han visto refleja-

dos en mayor infraestructura o políticas de gran escala para asegurar su cumplimiento.⁵ Esta pobre actuación gubernamental se ha agravado por el hecho de que en 2012 la población joven del país llegó a los 35.9 millones de personas,⁶ cifra que ha sido su máximo histórico y que por lo tanto ha ocasionado una creciente presión para las instituciones que no alcanzan a cubrir la demanda, como se evidenció ese mismo año, en el que más del 12 por ciento de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato no tuvieron un lugar en la escuela.⁷

En este aspecto, como en casi todos, podemos ver al Colegio en una posición paradójica, pues por un lado es una institución que atiende a miles de jóvenes, dándoles oportunidad de acceder a una de las 87 carreras de la UNAM por medio del pase reglamentado, pero también es una de las más solicitadas y por lo tanto de las que rechaza a la mayor cantidad de aspirantes en el examen único de ingreso al nivel medio. Si hacemos una comparación entre el número de aciertos mínimos requeridos con los que se asignaron lugares en el examen de 2013, podemos ver qué tan grande es la demanda para el CCH y en consecuencia el nivel de exigencia para ingresar.

En la siguiente tabla se muestra en comparación con las tres que manejaron los puntos de corte más altos.⁸

5. La obligatoriedad es un reto para el sistema educativo en general, pues el cumplimiento total de la meta sólo será posible cuando la educación básica haya mejorado su eficacia y consiga que todos ingresen oportunamente al preescolar, y finalicen el bachillerato en el tiempo establecido, véase *La educación media superior*, p. 12.

6. *Diagnostico institucional para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2011, disponible en www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2013.pdf.

7. Mientras que en el ciclo escolar 1990-1991 la educación media superior atendió únicamente al 75 por ciento de los jóvenes, para 2012 esta cifra se elevó al 87.2 por ciento, lo que significa un aumento de casi doce puntos, pero que aún está lejos de cubrir la totalidad de la demanda. Para un análisis más detallado sobre cobertura y obligatoriedad, véase *La educación media Superior*, p. 66.

8. Para consultar el número de aciertos mínimos requeridos para cada escuela del Distrito Federal en las últimas tres aplicaciones del examen único, véase el listado publicado por la Comisión Metropolitana de Instituciones

Escuela	CCH Sur	Preparatoria 9	Preparatoria 2	Preparatoria 6
Aciertos/ 128	94	106	107	111

Como profesores, esta información puede servirnos para conocer algo sobre la procedencia de nuestros estudiantes, el grado de satisfacción que pueden tener por haber obtenido un lugar en el examen único y el nivel de exigencia que les representó frente a otras opciones. De manera importante, estar al tanto de esto también puede ayudarnos a reconocer el papel que jugamos con respecto al otro gran problema que aqueja al sistema educativo nacional, que es el de la deserción, pues muchos de los estudiantes que logran atravesar los filtros para tener un lugar en el CCH abandonan la escuela antes de terminar, o tardan mucho tiempo más del esperado para concluir los créditos.

Practicar una enseñanza de la historia comprometida, creativa e innovadora vinculada de manera más eficaz con el entorno y las preocupaciones de los jóvenes ceceacheros es una manera de contribuir a disminuir el problema del abandono escolar. A pesar de que el docente no tiene en sus manos la solución definitiva, me parece que con su acción cotidiana sí puede influir en la permanencia de los estudiantes en la escuela, sobre todo si logra establecer una relación estrecha entre los objetivos educativos y la realidad social en la que está inserto. Por ello requiere conocer más a fondo a sus alumnos y los factores de riesgo a los que están expuestos para dejar sus estudios.

En primer lugar, es importante decir que el hecho de que los jóvenes no terminen el bachillerato en el tiempo debido y que abandonen la escuela no es en absoluto una condición aislada de México, sino que, por el contrario, responde a tendencias internacionales y contextos compartidos

Públicas de Educación Media Superior, disponible en

comipems.org.mx/imagenes/pdf/listado_opciones_educativas_2014.pdf.

en la región latinoamericana. La deserción escolar es uno de los problemas comunes: según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina y de la Organización de Estados Iberoamericanos, menos de la mitad de los jóvenes de 20 años consiguen terminar el nivel medio en Latinoamérica.⁹

Desafortunadamente, el problema de la deserción es casi tan grave como la dificultad de encontrar cifras y estadísticas confiables para éste y otros aspectos de la realidad educativa mexicana. Así que lo que muestro a continuación son algunos de los datos que están disponibles en documentos oficiales, investigaciones periodísticas o estudios académicos, que nos dan al menos una idea de la gravedad del problema.

Para empezar, según un informe del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, en el ciclo 2009-2010 la deserción alcanzó al 14.9 por ciento del total de los estudiantes, porcentaje que representó la pérdida de 605,567 jóvenes.¹⁰ Para el siguiente ciclo 2010-2011 las cosas no mejoraron pues de acuerdo con el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2012*, que es uno de los documentos más completos para acercarnos al tema, de los 4 millones, 187 mil 528 estudiantes que iniciaron, 625 mil 142 abandonaron los estudios.¹¹

Como podemos ver esta tendencia siguió creciendo, en 2013 el subsecretario de Educación Media Superior reconoció que aproximadamente 650 mil jóvenes abandonaron el bachillerato, lo que significó un promedio de casi 1,800 por día.¹² Esto nos habla de que lejos de disminuir,

9. Datos citados en el *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública (Subsecretaría de Educación Media Superior)-Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, 2012, p. 6, disponible en <www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems>.

10. *La educación media superior*, p. 64.

11. *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción*, p. 32.

12. De acuerdo con la nota periodística publicada en *Aristegui Noticias*, el 13 julio de 2013, disponible en <www.aristeginoticias.com/2307/mexico/abandonan-bachillerato-1800-estudiantes-por-dia-sep/>.

el problema se ha agravado en los últimos años pues de 2009 a 2013, la cifra de desertores creció en casi 45 mil estudiantes.

Esta alarmante realidad fue analizada desde otra perspectiva por Alejandro Canales Sánchez. Según este autor, de cada cien niños que ingresan a la primaria actualmente, sólo 50 en promedio concluyen sus estudios del nivel medio superior, 21 egresan de su instrucción universitaria y sólo 13 se titulan.¹³ Estos números parecen congruentes con los que reportó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2013, que hablaban de que en 2010 el 41 por ciento de los jóvenes de 18 a 20 años tenía como escolaridad máxima la secundaria; es decir, que un poco menos de la mitad del total en ese rango de edad no había cursado el bachillerato.¹⁴

Es importante resaltar que, de acuerdo con la SEP, el 57 por ciento de los desertores lo hizo mientras corría el ciclo escolar y el 43 por ciento se fue en el periodo entre un ciclo escolar y otro, lo que nuevamente tendría que hacernos pensar si la relación que establecemos con los estudiantes, entre el grupo y con los contenidos, está siendo adecuada para que ellos encuentren su identidad y pertenencia como estudiantes, con espacios de expresión y participación, de respeto y de confianza que los motiven a seguir.

Como el tema de la deserción es tan complejo y se entretajan factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan simultáneamente, sería imposible atribuirlo a una sola causa y resultaría ocioso debatir sobre cómo y dónde comenzó. Sin embargo me parece que sí podemos afirmar que el componente económico juega un papel fundamental y que, combinado con la falta de pertinencia, acceso y equidad de la educación, forma un círculo vicioso en el que los sectores sociales con menos recursos reciben la educación de menor calidad, agra-

13. “De cada 100 que ingresan a primaria, sólo 21 terminan la universidad: UNAM”, *Proceso*, 1 de abril de 2013, disponible en <www.proceso.com.mx/?p=337820>.

14. De acuerdo con datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2010, citada en *La educación media superior*, pp. 50 y 51.

vando la problemática social para amplios grupos de jóvenes. Reforzando este argumento, el *Panorama social de América Latina 2007*, elaborado por la Comisión Económica para América Latina, mostró que el 80 por ciento de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los quintiles de ingresos más altos de la población sí concluye su educación media, pero que este porcentaje disminuye bruscamente hasta un 20 por ciento en el caso de los estudiantes que proceden de los quintiles más bajos.¹⁵

En este mismo sentido, un estudio que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa en 2011 mostró que la asistencia de los jóvenes de 15 a 17 años al bachillerato aumenta con el tamaño de la localidad de residencia, o cuando la vulnerabilidad de la población disminuye. Por supuesto, la desigualdad entre la ciudad y el campo también impacta en el acceso a la educación pues en ámbitos rurales, sólo 36 de cada 100 jóvenes en edad propicia asisten al bachillerato, mientras que en zonas semiurbanas o urbanas esta cantidad aumenta a 52 y 60 respectivamente. Estas cifras pueden variar si consideramos que actualmente la población rural joven migra cada vez más a las ciudades buscando estudios de nivel medio y superior.

Estas cuestiones socioeconómicas impactan directamente en las aulas, pues es ahí donde se manifiestan las desigualdades y las carencias, y donde el profesor se convierte en pieza clave si logra ajustar adecuadamente su práctica a los pocos o muchos recursos disponibles, y usar su creatividad para sacar de ambos escenarios el mayor provecho.

Más allá de esto, también es cierto que, además del económico, hay muchos otros factores que inciden en la decisión de un joven de abandonar la escuela. Resulta interesante conocer, a través del *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, algunas de las causas que los mismos desertores ubicaron como las más decisivas para no continuar

15. Documento citado en el *Reporte de la Encuesta Nacional*, p. 7.

sus estudios. A partir de esta información, contrastada con la que ofrece el *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular* elaborado por el CCH en 2012, podemos ubicar al plantel Sur nuevamente en una situación paradójica, entre una realidad nacional adversa y ciertas ventajas académicas, sociales y económicas, que se verán a continuación:

A nivel nacional el 65.1 por ciento de los que abandonaron la escuela dijeron no tener padres con estudios medios superiores, mientras que en el CCH informa que el 25 por ciento de los padres, y el 18 por ciento de las madres de familia, cuentan con licenciatura o posgrado, lo cual numéricamente sigue estando en la media nacional pero seguramente influye positivamente en la permanencia y el éxito de los jóvenes en esta escuela.

Por otro lado, el 36.4 por ciento de los jóvenes interrogados en la encuesta nacional refirieron la falta de dinero en el hogar como la principal causa para no continuar con los estudios. En contraste, en el CCH el 98 por ciento de los estudiantes inscritos declaró tener apoyo de algún familiar para seguir estudiando, aunque poco más de 80 por ciento de las familias perciben menos de seis salarios mínimos al mes y casi un 9 por ciento recibe más de diez. Esto nos da una mejor idea del carácter de esta institución pública en la que conviven todos los estratos y en la que la mayoría de sus estudiantes están respaldados por las familias que solventan los estudios, aunque el nivel socio económico en promedio sea de medio a bajo.

Otros factores mencionados con mayor frecuencia en la encuesta nacional fueron que la escuela quedaba lejos de su casa, y que en alguna ocasión los estudiantes sintieron inseguridad ahí o en el camino para llegar a ella. En este último aspecto me parece que los estudiantes del CCH Sur, ubicado en la zona residencial del Pedregal, tienen menos factores de riesgo —al menos en el entorno inmediato al plantel.

Algunos de los encuestados dijo que trabajar mientras estudiaba complicó su situación, además de que llegaron a considerar que trabajar era más importante que estudiar. Otro porcenta-

je aludió a los índices de reprobación, asistencia y promedio, la desconfianza en docentes y directivos y la elección de la escuela como factores que también contribuyeron a la decisión de los jóvenes de abandonarla. Si bien los jóvenes del CCH también pueden tener problemas con las calificaciones y lo arriba mencionado, sabemos que casi la totalidad de ellos cursó sin interrupciones sus estudios desde la educación primaria; por ejemplo, el 85 por ciento de la generación 2011 egresó de una secundaria pública con promedio superior a ocho y, de éstos, el 96.1 por ciento la terminó en tres años. Esto quiere decir que la del CCH es una población con buen rendimiento académico, lo que se ve reflejado en que el 73 por ciento de los alumnos inscritos concluyó de manera regular en tres años, con un promedio de 8.5.¹⁶

Sin embargo, simplificaríamos mucho la información si esto nos llevara a creer que los estudiantes no enfrentan otras muchas condiciones adversas relacionadas, por ejemplo, con embarazos no deseados o adicciones; igualmente, sería un error pensar que no tienen deficiencias de aprendizaje o problemas académicos, pues en el mismo Colegio se ha detectado que muchos de sus estudiantes se ven orillados a abandonar la escuela por el propio modelo educativo y el enfoque de fomentar la autonomía en sus aprendizaje, pues esto les resulta complejo y exigente, y no logran manejar la excesiva carga de trabajo en algunas materias y la complejidad de textos y actividades.

Finalmente, para terminar este apartado vale la pena resaltar que el 26.5 por ciento de los desertores a nivel nacional mencionó que en algún momento mientras cursaba el bachillerato sintió disgusto por estudiar, lo cual puede indicar dos cosas: una cierta tendencia entre los jóvenes, incluidos los del CCH, que no encuentran la ventaja de la escuela frente a otras opciones que ofrecen ganancias económicos o ventajas sociales a corto plazo; o bien que en nuestras clases, con los

16. *Diagnóstico institucional*, p. 74.

métodos y técnicas que hemos usado, no hemos logrado atraer el interés de todos, ni hacer que lo que se aprende en las aulas les sirva en su vida cotidiana para seguir aprendiendo, relacionarse mejor o entrar al mundo laboral. A partir de todo lo anterior, me parece que se pueden distinguir tres ideas fundamentales: en primer lugar que en términos generales el panorama educativo nacional e internacional se ve poco alentador, en el sentido de que a pesar de los esfuerzos realizados, la educación pública no está siendo un factor para disminuir las brechas de marginación y desigualdad social, porque no está funcionando como medio de movilidad social, ni está ofreciendo una formación integral en aras de la ciudadanía y la democratización. Por otro lado, también es cierto que la actividad docente es primordial para mejorar la educación y por lo tanto, es en las aulas donde podemos construir el interés por el conocimiento, la capacidad reflexiva y crítica, la habilidad de la investigación y sobre todo las relaciones de respeto y responsabilidad que se reflejen en las relaciones sociales y en la calidad de vida. Finalmente, creo que el conocer mejor el contexto social que da origen y determina la práctica docente, así como las normas que rigen al Colegio y sus características, nos ayuda a comprender mejor a los alumnos, quienes en definitiva deben ser el centro y fin de todas nuestras búsquedas por enseñar mejor.

El modelo académico del CCH

La reforma educativa federal del gobierno de Luis Echeverría y el rectorado de Pablo González Casanova en la UNAM, que buscaron dar una respuesta ante las rupturas que trajo el movimiento estudiantil de 1968, fueron la coyuntura que propició la construcción de los primeros tres planteles del CCH en el año de 1971, en zonas donde hasta entonces no había otras instituciones educativas de nivel medio superior. Para su creación se buscó vincular a las facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Química y Ciencias Políticas y Sociales, con los institutos de investigación y

la Escuela Nacional Preparatoria, para hacer del CCH una propuesta educativa interdisciplinaria y distinta a las organizaciones curriculares existentes hasta ese momento.¹⁷

Una de las ideas rectoras para la creación del Colegio fue considerar a la educación como una vía para la democratización de la sociedad, en tanto se ampliaran las oportunidades y los beneficios económicos para todos. Se concibió como un proyecto novedoso que contribuiría a ampliar la cobertura de la educación llevándola a todos los sectores.¹⁸ Basado principalmente en la crítica al enciclopedismo como tendencia educativa dominante en ese momento, el CCH apostó por una estructura curricular dividida por áreas de conocimiento, que permitieran fomentar la experiencia de los métodos y lenguajes, y que combinaran las actividades académicas con el aprendizaje práctico en aulas, laboratorios y talleres. Desde sus documentos normativos y el plan de estudios se buscó formar en un tipo de cultura que privilegiara el *aprender a aprender*, en la cual el maestro tomara el papel de guía y compañero y el estudiante se convirtiera en el sujeto principal del proceso.

El funcionamiento del Colegio no quedó al margen de la influencia de la ideología marxista en boga en Latinoamérica y los acontecimientos del 68 en México. Por supuesto, no podemos afirmar que institucionalmente nació con una orientación de izquierda, pero sí que adquirió

17. *Gaceta UNAM*, 1 de febrero de 1971, conocida como “Gaceta amarilla”.

18. Fidel Zorrilla Alcalá, “Innovación y racionalidad educativa: El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México”, tesis de maestría en sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989, cuestionó el carácter innovador del Colegio, argumentando que en realidad lo ambicioso de su plan original no logró llevarse a la práctica porque dentro de las aulas hubo cambios verdaderos por la falta de preparación de los docentes y los límites institucionales y burocráticos. Sin embargo, desde mi punto de vista, los factores que confluyeron en este proyecto educativo —como son el origen y características de la planta docente, la disposición arquitectónica y ubicación de los planteles, los horarios, la orientación ideológica de su plan de estudios hacia el materialismo histórico, así como la estructura curricular que se organizó por áreas de conocimiento y que combinó actividades académicas con el trabajo en laboratorios y talleres—, sí marcaron una diferencia frente a las otras instituciones de educación media que existían antes de los setentas.

ciertas características de una orientación social y progresista que lo distinguieron sobre todo de las preparatorias universitarias, como por ejemplo el perfil de la mayoría de los profesores (muy jóvenes, recién egresados de las licenciaturas de la UNAM y seguramente involucrados en el movimiento estudiantil), su propuesta pedagógica dirigida a la formación de pensamiento crítico y autónomo, mucha de la bibliografía utilizada y los programas de asignatura del área histórico-social basados en el materialismo histórico.

La creación del Colegio respondió a una coyuntura nacional derivada del movimiento estudiantil pero también a un contexto internacional lleno de importantes cambios sociales y culturales que se gestaron a partir de los años sesenta y que influyeron en los modelos educativos del mundo occidental. Gracias a las investigaciones de los años sesenta y principios de los setenta, sobre todo en Estados Unidos con la llamada *revolución cognitiva*, se reinició el debate en torno a autores claves de diferentes ámbitos de la psicología y la pedagogía como Piaget, Vigotsky, Skinner, Pavlov y el mismo Freud. Estas investigaciones abrieron nuevas perspectivas en torno a la educación y las formas como se adquieren y modifican los aprendizajes, y sobre todo cuestionaron métodos de enseñanza y roles que hasta entonces se habían aplicado de manera generalizada. Mucho de esto, que se estaba discutiendo y creando en las universidades y los institutos, pero también aquello que se estaba gestando en las manifestaciones sociales y políticas en las calles, fue recogido por la UNESCO en 1972 para definir lo que debía ser la educación formal para el siglo XXI.

En un documento elaborado por una comisión internacional de estudiosos de la educación se dieron a conocer objetivos educativos que ponderaron la formación integral del individuo por encima de la adquisición de contenidos temáticos, y que no restringieron la realidad del estudiante a su paso por el bachillerato, sino que proyectaron que la educación recibida debía servirle para

toda su existencia.¹⁹ Estas ideas empataron con las de quienes, un año antes, estuvieron a cargo de diseñar y echar a andar el proyecto del CCH y que recuperaron los enunciados *aprender a ser, a hacer, a aprender* y *aprender a vivir juntos* como el eje estructurador de todo el modelo.

En términos académicos, el proyecto del CCH se articuló en torno al objetivo de promover entre los estudiantes una *cultura básica*, entendida como el bagaje intelectual que el estudiante construye para abordar exitosamente el conocimiento abstracto, concreto, práctico o intelectual. Con base en esto, el currículo se articuló en torno a dos formas de pensamiento que se expresan en el lenguaje común y el matemático; en los métodos de investigación experimental y científico-social, e incluyó una lengua distinta al español como el inglés o francés.²⁰

Esta *cultura básica*, cuyo principal interés ya no es la formación fáctica sino la formación de los individuos, es una versión previa de lo que ahora se conoce como el enfoque en *competencias*, definidas como el conjunto de habilidades, actitudes y destrezas que los estudiantes desarrollan y son capaces de aplicar en distintos momentos y escenarios, por lo que tampoco se restringen a campos disciplinarios sino que son transversales. Desde ahí podemos ubicar puntos de coincidencia entre el modelo educativo del CCH y el enfoque en competencias, que además tienen que ver con el momento histórico internacional en el que la globalización y el modelo neoliberal aparecen y modifican muchas de las estructuras hasta entonces vigentes que tienden a uniformizarse. Si en México ubicamos la entrada al neoliberalismo durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), es factible pensar que los cambios económicos y políticos derivados de este modelo impactaron al sistema educativo nacional y a la UNAM y, por lo tanto, a la viabilidad del enfoque materialista y la visión progresista del proyecto original del CCH.

19. Laura Favela, “El CCH, UNESCO y OCDE: Cultura básica y competencias”, anexo de “Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico: Una propuesta”, tesis de maestría en docencia para la educación media superior, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. p. 4.

20. Favela, “El CCH”, p. 2.

No es mi propósito entrar en detalle sobre este asunto, pero me interesa apuntar que la reforma académica de 1996 le dio un giro importante al modelo académico del CCH, pues reemplazó los aspectos materialistas de las bibliografías y los contenidos por un enfoque constructivista, con lo que transitó del paradigma científico (experimental y materialista) al paradigma didáctico. A partir de esta reforma se modificó el tronco común, quitando algunas asignaturas como “Teoría de la historia”, se eliminaron dos turnos para dejar sólo el matutino y vespertino, y los programas de asignatura se articularon en torno a aprendizajes y no a contenidos.

No es extraño que dentro de un contexto histórico en el que el papel del estado se ve disminuido por el predominio cada vez más contundente de las empresas privadas en todos los ámbitos, la escuela haya pasado por una recomposición en sus objetivos y métodos. En 1999, la UNESCO complementó sus preceptos educativos y se puede notar una orientación global, cosmopolita, que tomó en cuenta el cambio constante y la inmediatez que define al mundo en los inicios del siglo XXI. Este documento señaló las premisas de aprender a estar abiertos a lo nuevo, ver al ser humano en sus dimensiones biológica, cultural e individual, ser ciudadanos del mundo, aprender para la incertidumbre, comprender (me, nos, le, les) todo al mismo tiempo y tolerar para comprender.²¹

Además, el surgimiento de las tecnologías de la comunicación y la información y la llamada sociedad del conocimiento, trajeron unas nuevas exigencias, primero para la capacitación en el mundo laboral y paulatinamente para todos los espacios de interacción social.²² En este

21. Edgar Morín, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999, el texto completo puede consultarse en <www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html>

22. El término *sociedad del conocimiento* (aunque como concepto sigue discutiéndose en algunos espacios académicos) es utilizado por organismos como la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea y muchos gobiernos nacionales como visión directriz para promover estrategias políticas. Indica la importancia de las tecnologías de la informa-

marco de nuevos requerimientos mundiales cada vez más pragmáticos, derivados de la modificación en las relaciones sociales de producción, los medios y los perfiles de los trabajadores, surgió el enfoque por competencias en el ámbito educativo como una opción para resolver la demanda de capacitación de mano de obra, con determinadas habilidades mentales y sociales necesarias para el trabajo en equipo y la solución de conflictos.²³

Años después, en México se materializarían estas ideas con la implementación de la “Reforma integral de la educación media superior” en 2008, que significó la homogeneización de planes y programas de estudio para vincularlos de manera más eficaz con el mundo laboral, estableciendo un modelo en torno a competencias genéricas y disciplinares y un perfil de egreso único.²⁴ Debido a que la UNAM no forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) ni adoptó el marco curricular común, la reforma más reciente a los programas del CCH que se realizó en 2012 no incluyó en enfoque por competencias; sin embargo, podemos encontrar algunas coincidencias que tienen que ver con lo que ya hemos mencionado sobre la influencia del sistema económico y las tecnologías en los procesos educativos a nivel internacional, así como de la orientación hacia el modelo constructivista centrado en el aprendizaje, como puede percibirse en la siguiente comparación:

ción y la comunicación y su utilización en los procesos económicos; así mismo considera al conocimiento como uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capital y trabajo. Por esto, de acuerdo con esta visión, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos y por lo tanto, se concede una relevancia crucial a la producción de conocimiento y a los servicios basados en el mismo; véase Karsten Krüger, “El concepto de sociedad del conocimiento”, en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI: 683 (2006), disponible en <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>>.

23. Las competencias en el ámbito educativo se implementaron desde 1998 con el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, y a partir de 2010 con el *Plan Bolonia*, que agrupó a 46 países en el Espacio Europeo de Educación Superior, para unificar el esquema de los estudios universitarios.

24. Todo lo referente a la descripción de la reforma puede consultarse en *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, documento de la Subsecretaría de Educación Media Superior, México, Secretaría de Educación Pública, 2009.

Mientras el SNB establece como objetivos principales que los estudiantes egresen con habilidades para autodeterminarse, cuidar de sí mismos, expresarse y comunicarse, pensar crítica y reflexivamente, aprender en forma autónoma, trabajar en forma colaborativa, y participar con una conciencia cívica y ética, el actual modelo académico del CCH busca generar en los estudiantes aspectos como la autonomía y la responsabilidad, la capacidad de elaborar un proyecto de vida propio, el desarrollo de una personalidad armónica y madura, que mantenga coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción; el respeto y cuidado de la dignidad propia y de los demás, el pensamiento crítico, reflexivo y lógico, y el aprendizaje para la vida en democracia.²⁵

Aunque hay algunos elementos en común que si ponen el énfasis en el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, me parece que los criterios del Colegio son más amplios e incluyentes, pues no se limitan a la acción individual sino que contemplan también aspectos como la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a la diversidad y el compromiso en la transformación del entorno y el actuar por una sociedad más justa, lo que puede marcar una diferencia si se toman como el horizonte para la práctica docente. Por eso, llevarlos a la práctica diaria es el verdadero reto a cumplir. *Aprender a aprender, a hacer y a ser* significa en términos psicopedagógicos activar distintos dominios del aprendizaje al involucrar las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora, y en el ámbito social significa hacer realidad la democratización de la sociedad a partir de la formación de individuos en la autonomía del aprendizaje y la responsabilidad.

25. *Documento base para la actualización del plan de estudios: Doce puntos a considerar*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2012, p. 41, disponible en <www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf>

El plantel Sur

El *Diagnóstico institucional* elaborado por el Colegio brinda elementos valiosos para entender mejor al tipo de estudiantes que asisten a este plantel.²⁶

En términos de edad, la mayoría de los estudiantes que ingresan al CCH tienen alrededor de 15 años y en cuanto al género, sabemos que son más las mujeres que los hombres, pues por ejemplo en 2012, de los 3,953 estudiantes inscritos en el plantel Sur, el 49 por ciento eran hombres y el 51 por ciento mujeres. Esto confiere a los docentes una gran responsabilidad en su participación e intervención en las vidas de los estudiantes, pues son adolescentes en proceso de construcción de su identidad y una población vulnerable a conflictos relacionados con el género.

Para conocer un poco más acerca de sus intereses y características el diagnóstico elaborado por el Colegio, para la reforma curricular en 2012, fue de suma utilidad. Este documento recogió una encuesta realizada a los alumnos de la que rescato sólo algunos aspectos. Manifestaron poco interés por actividades académicas o culturales artísticas o deportivas y dedican la mayor parte de su tiempo libre a reunirse con amigos. Sólo el 13 por ciento manifestaron estar interesados en la política y el 12 por ciento aceptó que lee libros en su tiempo libre. En términos de técnicas de estudio resalta que el uso de internet aumentó de 44 por ciento en 2006 al 68.5 por ciento en 2011, lo que debe invitarnos como docentes a incrementar el uso de la tecnología en el trabajo escolar cotidiano.

Resulta interesante conocer el hecho de que el 93 por ciento de los estudiantes se definieron a sí mismos como individuos con buena salud y que el 85 por ciento consideró tener un proyecto de vida y buenas relaciones interpersonales, porque esta valoración podría ser un buen

26. Si bien el *Diagnóstico institucional* da cuenta de los estudiantes de los cinco planteles, los datos que aquí se exponen pueden servir como referente para caracterizar a los del plantel Sur.

detonador de procesos educativos que favorezcan un estilo de vida saludable y que los ayuden a construir sus proyectos a futuro. Frente a esto, cabe resaltar que los jóvenes del CCH están poco involucrados en temas de participación social de manera activa, aunque declararon tener interés por temas de defensa del medio ambiente, lo que nos deja una tarea para invitarlos a actuar en proyectos que incluyan a su comunidad vinculados con el estudio del pasado.

El CCH Sur está ubicado en el pedregal de San Ángel, una zona habitacional de alto nivel socioeconómico pero que en sus aulas reúne a población sobre todo del sur y suroriente de la ciudad de medios y bajos recursos. El plantel ofrece a los jóvenes un espacio geográfica y arquitectónicamente amplio y armónico. Para todo aquel que lo haya visitado no debió pasar inadvertido su paisaje característico formado por la combinación de la roca volcánica, la vegetación endémica del pedregal y los edificios con los colores representativos de la UNAM.

En congruencia con el proyecto que le dio origen, el plantel está diseñado para ofrecer una educación integral que forme a los sujetos para aprender a aprender, a ser, a hacer y a vivir juntos. Así que no sólo cuenta con amplios salones equipados con dos pizarrones en cada extremo y actualmente con un proyector, una computadora y una pantalla, sino que dispone de diferentes recursos como un departamento de materiales audiovisuales disponibles para estudiantes y docentes, salones de actos, un aula magna, gimnasio, canchas, salas de cómputo, un edificio exclusivo para laboratorios de idiomas y otro que alberga al Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación. El plantel Sur cuenta también con uno de los acervos bibliográficos más grandes en su tipo, ofrece una serie de actividades culturales y talleres extracurriculares y organiza constantemente conferencias, proyecciones y demás actividades académicas y recreativas.

Para quienes tomamos clases en este plantel resulta complicado definir el espíritu del sistema educativo del CCH porque de alguna manera lo interiorizamos y archivamos en el terreno experiencial, pero sin duda muchos egresados y profesores en activo han trabajado para concep-

tualizarlo y enriquecerlo con múltiples propuestas didácticas, metodológicas y operativas. Entenderlo mejor es verlo como un espacio en el que es posible imaginar una educación que fomenta la autonomía y la libertad de los sujetos que aprenden.

Desde mi perspectiva de egresada, puedo decir que efectivamente resulta un privilegio estudiar en esa escuela, pues quizá una de sus mayores cualidades sea la de reunir en su espacio a todo tipo de gente, de perspectivas, de intereses y capacidades. Docentes y estudiantes pueden encontrar ahí el ambiente más propicio para cada quien o mejor aún, construirlo. De ahí la riqueza del modelo educativo, porque estimula a su comunidad a participar activamente de muchas maneras, desde las exposiciones en el salón de clases para cualquiera de las materias y las conferencias hasta ferias científicas o proyectos de investigación, pasando por el activismo político o las competencias deportivas.

Desde este punto de vista, considero que es posible hacer una labor docente eficaz, comprometida y responsable, que aproveche los beneficios que la institución otorga y trabaje para subsanar las deficiencias de los estudiantes. Me parece que es factible proponer una enseñanza que lleve a la práctica la visión educativa del Colegio, que busque el desarrollo integral y armónico del estudiante en su ser individual y social, que lo ubique en el centro del acto educativo y lo conciba como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo. Especialmente porque el modelo académico busca el desarrollo de la inteligencia pero sin menoscabo de la voluntad y el sentimiento y tiene como eje rector los valores de la verdad, la justicia y lo bello.²⁷

Este trabajo busca mostrar una de las maneras en que la enseñanza de la historia puede contribuir a esos objetivos, pues esta materia es fundamental para que los estudiantes compren-

27. “El Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en Comisiones Especiales para la Actualización de los programas de estudio de las materias: material de lectura, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2012, p. 6, disponible en <www.cch.unam.mx/sites/default/files/CEAPEM-sep2012.pdf>

dan su realidad social y se formen como individuos íntegros y responsables, consigo mismos y con su entorno. Lo que se propone aquí no es una receta; es una práctica situada porque está dirigido a un entorno particular al que he descrito en este capítulo, sin embargo, puede ser adaptada para diferentes escenarios porque parte de una visión sobre la enseñanza y la función de la escuela que va más allá de la institución universitaria. La propuesta de vincular el aprendizaje de la calle y los monumentos con los de la escuela, la vida cotidiana y los libros, tiene que ver con una forma de pensar la actividad docente como una labor que debe impactar en las aulas y en las comunidades fuera de ellas. Desde mi punto de vista, se trata de enseñar a aprender y educar para ser mejores dentro y fuera de la escuela, en lo individual y lo colectivo, desde la autenticidad de reconocer quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir.

CAPÍTULO II

Constructivismo y enseñanza situada

*El hombre sin deseo no sería hombre;
la educación si utopía sería simplemente inconcebible.*
Pablo Latapí¹

El propósito de este capítulo es desarrollar una fundamentación teórica de la propuesta didáctica, que vincule congruentemente la concepción constructivista del aprendizaje con las finalidades educativas que orientan mi práctica, tomando en cuenta los roles del docente, los estudiantes y el vínculo que ambos establecen. Este enfoque constructivista tiene como núcleo a los sujetos que aprenden. Ellos son el objetivo y el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, toda la labor de planeación parte de una postura acerca de cómo y para qué reciben la educación formal en la escuela. Es por esto que en este segundo capítulo los conceptos teóricos acerca de lo que es la *educación* y para qué sirve, y por otro lado de qué es el *aprendizaje* y cómo se adquiere o modifica en los sujetos, se articulan alrededor de una visión de los estudiantes como sujetos creadores de su propio conocimiento.

Para el docente, identificar factores como las formas y medios con los que estudiantes aprenden mejor, sus características cognitivas y sus posibles intereses y expectativas dentro de su contexto socio histórico, es una acción necesaria para llevar a cabo una enseñanza informada, pertinente, congruente y por lo tanto auténtica, en la que encuentre un crecimiento profesional permanente. En términos concretos, estos aspectos teóricos le permiten al docente complementar y actualizar constantemente su diseño instruccional, los materiales que utiliza y los objetivos que

1. Porfirio Morán, “Pablo Latapí Sarre: Estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, en *La MADEMS y el bachillerato: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, p. 13.

persigue, así como las evidencias con las que evalúa. Es por esto que para cimentar la propuesta de este trabajo, que busca contribuir a mejorar la enseñanza de la historia, utilizo el constructivismo sociocultural para explicar la función de la escuela y la educación formal en el desarrollo de los jóvenes, tomando en cuenta el peso del tiempo y el espacio en la que se ubican.

En este segundo capítulo se verá que la enseñanza no es una transmisión de contenidos previamente fabricados, sino que es una construcción colectiva de significados y atribución de sentidos, en la que el profesor genera un vínculo pedagógico propicio para el aprendizaje colaborativo.

Se propone que para que los estudiantes consigan los objetivos planteados, la función del docente debe abarcar dos aspectos: por una parte, se requiere que como profesional adquiera el papel de agente transformador, que fundamente teóricamente su práctica, se actualice permanentemente y fomente la investigación como método de enseñanza; por el otro, que se asuma como el punto de equilibrio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que los estudiantes son el centro pero él es quien diseña, aplica y propone estrategias de mejora y los estimula a tomar un papel activo fomentando relaciones de diálogo y respeto.

Finalmente, se muestra que para lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos se requiere considerar las situaciones reales en las que ellos recrean, o deberán recrear el conocimiento que adquieren en la escuela, de manera que la frontera entre lo escolar y la vida cotidiana de los alumnos y sus familias se vaya desvaneciendo.² Para vincular el aprendizaje no formal con la actividad escolar en la enseñanza de la historia, el patrimonio resulta un instrumento útil que proviene del entorno cultural de los estudiantes y que, al convertirse en objeto de re-

2. Jean Lave, *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, México, UNAM (Facultad de Estudios Superiores Iztacala), 2003, p. 3.

flexión, puede dar pie a acciones y actitudes que beneficien a la comunidad y a los mismos bienes culturales. En este marco, se verá que utilizar a los monumentos y el espacio público como fuentes de información puede fomentar aprendizajes significativos con los que los estudiantes vincularán conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales propios de la disciplina, en relación con su experiencia vital, para encontrar formas diferentes de entender al patrimonio y la historia nacional.

Educación y aprendizaje desde la vertiente sociocultural

Para hablar del constructivismo no hace falta repetir lo que de manera muy clara se ha expuesto en mucha literatura especializada sobre su origen, autores, corrientes o aplicaciones, pues lo que busco no es hacer un recuento de lo ya dicho, sino establecer relaciones específicas entre nociones sobre el aprendizaje en sus dimensiones intrapsicológicas e interpsicológicas; la función de la escuela y el currículo, y los roles del docente y los estudiantes, para dilucidar cómo los adolescentes aprenden o no contenidos históricos, y poder planear alternativas eficientes de enseñar historia.

El constructivismo es una posición epistemológica que explica cómo se origina y modifica el conocimiento en el interior del sujeto. Involucra una teoría acerca del sujeto cognoscente, su construcción de representaciones y esquemas a través de los cuales interpreta y aprende la realidad, así como del proceso de conocimiento y los factores que lo impulsan o inhiben.³ En su ver-

3. Juan Delval, “Tesis sobre el constructivismo”, en *La construcción del conocimiento escolar*, compilado por María José Rodrigo y José Arnay, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997, p.16.

tiente sociocultural, establece que el proceso educativo no puede ser homogéneo e igual para todos, sino que debe partir del contexto y características de los estudiantes para que sea adecuado.

Por lo tanto, reconoce la importancia de los procesos individuales, interpersonales y grupales y el papel del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto del individuo que aprende y la cultura que lo determina. De acuerdo con esta visión, podemos definir al *aprendizaje* como “una práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente, que incluye actividades recíprocas de intención- acción- reflexión”.⁴ Esta definición difiere de posturas que refieren al aprendizaje como la asimilación de la realidad tal cual es (realista), como transmisión de información de experto a novato (dirigista) o como cambios de conducta observables y medibles (conductista), y no se constriñe al ámbito escolar, sino que lo concibe como un proceso continuo y permanente, dentro y fuera de la escuela, a la vez planeado y espontáneo.

A partir de lo anterior, la *educación* puede definirse como un medio por el cual la sociedad se reproduce y asegura la continuidad cultural, pero, al mismo tiempo, como lo que hace posible el vínculo entre lo social y la construcción personal; es decir, lo que une al desarrollo y la creación individuales con los aprendizajes creados colectivamente.

Esta concepción social y socializadora de la educación es un rasgo que define al constructivismo, pues sugiere que el aprendizaje de los saberes culturales no consiste en una mera transmisión de contenidos terminados y absolutos, sino que implica un proceso, literalmente, de construcción que depende del funcionamiento psicológico de cada individuo.⁵ Esto quiere decir

4. Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill, 2006, p. 15.

5. Aun admitiendo la existencia de un mundo real, y en contraposición con las posturas objetivistas, el constructivismo considera que el significado del mundo es generado por los individuos en contacto con él y no es independiente de ellos mismos. Tiene sus orígenes en los estudios de Jean Piaget que mostraron que la adquisición del conocimiento es un proceso de continua autoconstrucción como una función adaptativa de los sujetos en interacción

que las funciones educativas de reproducción social y cultural no excluyen el desarrollo de la individualidad. Como afirma César Coll, el aprendizaje de unos saberes culturales que reproducen y conservan estructuras sociales es justamente “la condición indispensable para convertirnos en personas y miembros de un grupo social determinado; pues las características comunes son la fuente principal del carácter único e irrepetible de cada uno de nosotros”.⁶

Sin embargo, a pesar de que el desarrollo y equilibrio personal en el marco de la inserción social es claramente una función de la educación, esto no es sinónimo de que el papel de la escuela sea únicamente imponer ideas y actitudes para lograr reproducir acríticamente las condiciones sociales tal como son. Paulo Freire, en su *Pedagogía de la autonomía*, habló de la urgencia de comprender a la educación como una forma de intervención en el mundo, pues ante la realidad adversa y lo conflictivo de las relaciones interpersonales en el mundo actual no puede servir sólo como mecanismo de inclusión de los sujetos al grupo social coartando su libertad, sino que puede y debe fomentar la participación activa para el cambio y la mejora continua.⁷ En este mismo sentido, Pablo Latapí ha insistido en que la educación no debe concretarse a homogeneizar conciencias, sino que debe estimular el desarrollo individual en sus múltiples aspectos, no sólo en el aprendizaje formal, sino en la educación del carácter, los sentimientos y la creatividad y, por lo

con el medio; véase Pedro Hernández Hernández, “Construyendo el constructivismo: Criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional”, en *La construcción del conocimiento escolar*, pp. 288-295.

6. César Coll, “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”, en *Desarrollo psicológico y educación*, compilado por César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, Madrid, Alianza, 2004, p. 109.

7. Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno, 1997 p. 71.

tanto, debería contribuir a ampliar los horizontes de expectativas y de experiencia para la formación integral de los estudiantes.⁸

A partir de estas dos ideas que entienden a la educación como una oportunidad del ser humano para crecer y aprender permanentemente en cada momento de su vida, no concibo a la escuela exclusivamente como un aparato del estado utilizado para enajenar conciencias. Si bien es cierto que la escuela cumple la función de favorecer la reproducción de la cultura y la vida social, confío también en que puede servir para enriquecer la experiencia humana y asegurarle su viabilidad a través de fomentar y estimular imaginaciones, creatividades e inteligencias.

Para que la escuela pueda desempeñar ese papel es indispensable una labor docente que fortalezca el vínculo entre la comunidad y la escuela y enfatice la utilidad social de la educación formal. Sabemos que, en el contexto actual, la escuela ha perdido y modificado parte de su papel tradicional como agente socializador y educador por excelencia, debido a que hoy en día ya no es la principal instancia transmisora de valores sociales ni la principal fuente de información social para los alumnos. Sin embargo, aún tiene una influencia relevante y un potencial para facilitar la cohesión y la integración social de los estudiantes que puede ser extrapolable a otros contextos. Por lo tanto, la función de la educación formal tiene que ver con el buen funcionamiento de la vida social y en consecuencia, evidentemente, su éxito depende del nivel de prioridad que el estado le otorgue; aunque por otro lado también es claro que la tarea de fortalecer la legitimidad de la escuela en el imaginario de los jóvenes y especialmente de la utilidad del estudio de la historia depende sobre todo del profesor y su trabajo en el aula día con día.

Como parte de esta visión sobre la educación formal y la función de la escuela, resulta pertinente pensar la enseñanza de la historia desde una visión sociocultural que destaque su fun-

8. Pablo Latapí Sarre, "Pablo Latapí Sarre" p. 20.

ción y utilidad dentro del currículo escolar a nivel bachillerato. Debido a que la historia es un tipo de conocimiento orientado a la formación de ciudadanía y de pensamiento crítico y reflexivo, tiene que ver directamente con nuestra forma de entender a la sociedad. No podemos olvidar que la forma como enseñamos y aprendemos historia hoy es resultado del momento y el espacio al que pertenecemos. En consecuencia, la forma como proyectamos el cómo y para qué debe seguir existiendo depende de nuestra propia visión de futuro y del tipo de sociedad que queremos seguir construyendo.

En este sentido, en el que la enseñanza de la historia parte de una visión de educación como oportunidad social de mejora permanente, y que puede promover conocimientos significativos útiles para la vida, resulta fundamental pensar en los roles del docente, los estudiantes y el vínculo que establecen entre ellos, para poder llevar a la práctica acciones concretas que enriquezcan el trabajo escolar.

El estudiante como sujeto creador

La concepción constructivista parte de la idea de que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esa tarea. En este sentido, el aprendizaje contribuye al desarrollo personal cuando el alumno es capaz de elaborar una representación propia sobre un objeto de la realidad o contenido. Sin embargo, esa elaboración no parte de cero sino que depende de las experiencias, intereses y conocimientos previos con los que el alumno se aproxime al objeto de conocimiento. Por lo tanto la información no se copia ni se traslada del exterior hacia el alumno sino que se reelabora, se re-significa y reconstruye para integrarse a lo que ya se sabía y se hace propio. De esta manera, los estudiantes construyen aprendizajes significativos a partir de la integración, modificación, esta-

blecimiento de relaciones y coordinación entre contenidos o realidades que existen, y los esquemas de conocimiento que ya se poseen, dotados de una cierta estructura y organización que varían con cada aprendizaje.⁹

Lejos de pensar que los estudiantes son recipientes vacíos listos para llenarse con información, prefiero pensar que en su individualidad son capaces de discernir lo que les interesa de lo que no, y que pueden aprender a regular sus procesos cognitivos, porque construyen expectativas o esquemas ante los aprendizajes escolares y las actividades, que condicionan la manera cómo se enfrentan a ellas. Conocer las motivaciones de los estudiantes puede ayudar al docente a explotárselas y orientarlas hacia el aprendizaje que se busca. La psicología cognitiva ha mostrado que es en la adolescencia —como etapa de crecimiento— cuando se forma la personalidad y se desarrollan las estructuras formales de pensamiento que permiten el pensamiento hipotético-deductivo.¹⁰ Sin embargo, también los autores han insistido en que el paso adecuado entre las diferentes etapas cognitivas depende de estímulos externos y la intervención educativa, por lo tanto, lo que me interesa resaltar aquí es cómo ciertas actividades y medios pueden potencializar esta capacidad de aprendizaje de manera duradera y eficaz en esta etapa clave de la vida de los estudiantes.

De acuerdo con Mario Carretero, los estudiantes pueden sentirse motivados básicamente por tres cosas: por *poder*, que tiene que ver con controlar a los demás; por *afiliación* o la necesidad de sentirse miembros de un grupo, y por *logro*, es decir, por conseguir bienes o satisfactores.¹¹ Entre más edad tienen, los estudiantes poseen mayor capacidad cognitiva y tienen más

9. Isabel Solé y César Coll, “Los profesores y la concepción constructivista”, en *El constructivismo en el aula*, coordinado por César Coll, Barcelona, Graó, 1999, p. 87.

10. Para saber más acerca de la teoría del aprendizaje basada en etapas cognitivas, véase Barbel Inhelder y Jean Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1985.

11. Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 130.

información, pero su interés por la escuela y su rendimiento suele ser cada vez menor. Esto provoca una enorme distancia entre lo que los estudiantes pueden y les interesa hacer con lo que la escuela les ofrece, pues mientras más especializados son los contenidos, se perciben como más ajenos e inútiles. Por lo tanto, es tarea del docente establecer los mecanismos adecuados y ajustar los temas para que se conviertan en retos cognitivos y los estudiantes logren involucrarse activamente en su aprendizaje explotando sus áreas de interés.

Gracias a estudios cognitivos herederos de la obra de Vygotsky,¹² que han mostrado que lo que se aprende individualmente es diferente de lo que se hace en grupo; así como el hecho de que el conocimiento se vuelve más significativo en la medida en que propicia la reflexión, intercambio y retroalimentación entre iguales, me parece que es válido hablar sobre las ventajas de fomentar el trabajo en equipo. Primero porque para muchos jóvenes el hecho de participar en pequeños grupos les otorga cierto espacio de confianza y creatividad que frecuentemente se inhibe frente al resto. En segundo lugar, esta mecánica facilita al docente el trabajo de recopilación de evidencias y evaluación y además, permite la integración de grupos de aprendizaje.

El trabajo colaborativo dentro y fuera de las aulas propicia la comunicación y la cooperación, porque un alumno que piensa y aprende a aprender dentro de un grupo está más abierto al cambio y a múltiples puntos de vista y formas de ser. Es por esto que mi propuesta didáctica fue diseñada a partir del trabajo colaborativo; porque pienso que sólo de esta manera el salón de clases puede convertirse en espacio de diálogo y crecimiento mutuo, en el que los alumnos pueden

12. La *zona de desarrollo próximo*, definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, enfatiza la relevancia del diálogo y la interacción colaborativa en el aula, pues establece que la capacidad de resolver individualmente un problema crece bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. Para un acercamiento detallado a la obra de Lev Vygotsky, y las implicaciones pedagógicas de los trabajos que se están desarrollando bajo la influencia de sus teorías, véase Harry Daniels, *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.

coevaluarse y aprender a reconocer aciertos y errores propios y ajenos. Además, esta forma de interacción es propicia para desarrollar pensamiento histórico en el aula porque facilita contrastar posturas y construir interpretaciones diversas. En este caso, el trabajo con los monumentos y demás fuentes es una forma de crear situaciones-problema donde los estudiantes pueden argumentar, confrontar sus marcos de referencia y advertir contradicciones en sus propias ideas, las de su equipo y del grupo completo.

El trabajo grupal tiene muchas ventajas pero también significa un reto para lograr que todos los miembros participen y logren comprometerse con el trabajo colectivo conciliando los intereses de todos. Es una responsabilidad compartida porque su buen funcionamiento depende de que los integrantes consigan pensarse como parte de un colectivo con fines comunes. Por eso, aunque el docente lleve el papel de guía y conductor, es importante que sea capaz de sentirse y hacerse sentir como un miembro más para que pueda estimular la participación de los estudiantes y atrapar su interés y compromiso. Significa un desafío para nosotros como docentes porque nos impone trascender nuestra propia actuación individualista y nuestras propias reticencias al trabajo en equipo. No obstante, es una forma de llevar a la práctica una enseñanza constructivista y construir vínculos pedagógicos que preparen para una mejor vida en sociedad.

Docencia e investigación

Entiendo la docencia como un espacio de problematización, recreación y producción de conocimientos donde el profesor coordina grupos de aprendizaje, promueve experiencias que permiten al grupo acceder a los conocimientos disciplinarios y a vincularlos con su entorno. Como actividad esencialmente humana, la docencia se despliega en múltiples dimensiones personales, interpersonales, sociales, institucionales y didácticas. El docente no es el responsable de la estructura

del sistema educativo, sino quien concreta el currículo escolar en la práctica cotidiana y, por lo tanto, influye decisivamente en el proceso formativo de los estudiantes.

Debido a la relevancia de su labor, no puede ser sólo un técnico reproductor de programas de estudio y ejecución de actividades inconexas. Por el contrario, debe ser un sujeto reflexivo que comparte orientaciones de carácter teórico y conceptual para que los estudiantes generen interpretaciones y conocimientos nuevos.¹³ Es decir —siguiendo Henry Giroux—,¹⁴ un profesor debe ser un *intelectual transformativo*: “intelectual” en tanto recupera la importancia de la teoría como elemento formativo, y “transformativo” al facilitar en sus clases elementos teóricos que confieren a los estudiantes un potencial de crítica y análisis. Con esto, los estudiantes pueden analizar no sólo los temas específicos abordados en clase, sino también su mismo proceso de aprendizaje y el sistema educativo en el que están insertos.

Un profesor intelectual transformativo hace del aula un lugar de creación, pues tanto docentes como estudiantes participan de una actividad teórica crítica que permite la problematización entre conocimiento y poder. Está abierto a la crítica, al debate y al cuestionamiento, y reconoce su propia subjetividad. Por ello no pretende una neutralidad en su discurso, sino que se posiciona frente a la realidad contemporánea de una manera responsable y equilibrada, pues si bien sabe que la práctica docente no puede rehuir al debate ideológico y mucho menos a los intereses políticos que son inherentes a ella, tampoco hace de su labor un adoctrinamiento.

La propuesta de que el docente se asuma como intelectual reconoce una labor permanente de investigación y hace de ésta una forma de enseñar, esto quiere decir que la investigación se

13. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo Veintiuno, 2004, p. 42.

14. Henry Giroux (1943-) es un crítico cultural y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, los medios de comunicación y la teoría crítica.

asume como una estrategia mediante la cual los estudiantes aprenden, utilizando metodologías como las de aprendizaje basado en problemas, en proyectos o en casos. En otro sentido, la investigación también le permite al docente producir nuevos conocimientos, actualizarse en conocimientos disciplinares y psicopedagógicos; utilizar diferentes fuentes de información, así como generar nuevas preguntas y con esto, estimular la creatividad y la duda en él mismo y en sus estudiantes.

El docente como punto de equilibrio en el proceso de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo con César Coll e Isabel Solé, una condición indispensable para medir una educación de calidad es su capacidad de articular diversas respuestas para necesidades distintas.¹⁵ Para que un docente logre que sus estudiantes aprendan, lo primero que requiere es conocerlos, saber cuáles son sus niveles de desarrollo en tanto adolescentes, sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, sus actitudes y valores frente a los temas y sus ideas previas. A partir de este conocimiento, el docente sabrá que no puede proporcionar el mismo tipo de apoyo o actuar de la misma manera con todos, sino que lo que se requiere de él es “una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza.”¹⁶ Sabrá también que requiere integrar la opinión y reflexión del grupo en su planeación, para que el desarrollo instruccional se lleve a cabo con y en función de ellos.

15. Solé y Coll, “Los profesores”, p.85.

16. Frida Díaz Barriga, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw-Hill, 1999, p. 2.

Este proceso instruccional, lejos de ser unidireccional, es más bien tridimensional, — de acuerdo con José Manuel Serrano y Rosa María Pons— abarca la construcción de significados, la atribución de sentido y la adquisición de competencias. En este proceso, el docente es nada menos que el punto de equilibrio, como lo muestra el siguiente diagrama elaborado por los mismos autores:¹⁷



Triángulo interactivo

Así pues, la función del profesor es lograr el equilibrio necesario entre los elementos, y también supervisar sus interacciones y sus relaciones de dependencia:

En primer lugar debe determinar cuál es el tipo de interacción entre iguales más adecuado para el proceso (interacción alumno - alumno). En segundo, determinar qué objetivos quiere alcanzar y cómo debe organizarlos (relación entre objetivos) para generar una interdependencia positiva entre los estudiantes (interacción estudiantes objetivos). En tercer lugar determinar cuáles son los contenidos más adecuados para alcanzar los objetivos propuestos (interrelación objetivos contenidos), establecer una organización logocéntrica de los mismos (relación entre ellos) y plantear las tareas para que los estudiantes puedan aprender de manera significativa los contenidos asignados (interacción estudiantes contenidos).¹⁸

17. José Manuel Serrano y Rosa María Pons Parra. “La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, julio-septiembre, 2008, p. 700.

18. Serrano y Pons, “La concepción constructivista” p. 709.

En congruencia con los fundamentos del constructivismo sociocultural, este modelo instruccional considera que la relación entre estudiantes y contenidos debe ser por medio de la construcción de significados; es decir, a través de la experiencia y de la atribución de sentido, cuándo el alumno comprende el para qué de lo que aprende y le imprime una carga afectiva y emocional al aprendizaje. Cuando, finalmente, se aglutinan en un todo coherente los aspectos cognitivos, procedimentales y afectivo-emocionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede decirse que el alumno ha adquirido determinadas competencias y con ello el triángulo interactivo queda conformado en todas sus partes. Cuando los estudiantes logran aplicar los conocimientos en distintos escenarios o los movilizan en circunstancias diversas para dar respuestas a problemas teóricos o prácticos de su entorno, se convierten en *aprendizajes situados*; ello implica no solamente una serie de actividades de simulación de una realidad, sino una relación en las comunidades sociales y por lo tanto es una forma de entender a la persona que aprende como totalidad actuando en el mundo.¹⁹

Desde esta perspectiva en la que el profesor es quien diseña y coordina, es evidente su responsabilidad para que los estudiantes logren adquirir competencias e independencia en su propio aprendizaje. Como podemos imaginar, el diseño instruccional es sólo una parte de la gama de actividades en la que el docente como ser social y profesional se encuentra inmerso. Cotidianamente se ve frente a situaciones singulares de incertidumbre y conflicto de valores; por lo tanto es necesario que estimule su autonomía intelectual y desarrolle su capacidad crítica y reflexiva para poder proponer, interrogar, modificar y ajustar su práctica y sus posturas teóricas para mejorar su acción permanentemente.

19. Lave, *Aprendizaje situado*, p. 25.

En conclusión, me parece que un docente investigador que se asume como intelectual lleva a la práctica dentro y fuera del aula la concepción constructivista que pondera el desarrollo de conocimientos, actitudes y valores para formarse a sí mismo y a los demás como individuos responsables con su entorno, en un ámbito de libertad y flexibilidad. Esto quiere decir que su labor va más allá de las aulas y de los contenidos escolares pues compromete directamente su actuar como persona y a las relaciones interpersonales que establece.

El vínculo pedagógico

En las diferentes corrientes psicopedagógicas se acepta que el proceso de enseñanza- aprendizaje es resultado de la combinación entre estudiantes, docente y contenidos. Sin embargo, la didáctica crítica —que es una postura que destaca las implicaciones sociales de la docencia— hizo notar el hecho de que es el vínculo que se establece entre ellos lo que realmente marca la diferencia entre una enseñanza informacionista y tradicional y una productiva y creativa.²⁰ Es decir, que una enseñanza de calidad que propicie la crítica y autonomía de pensamiento no depende de cuánto se modifiquen y actualicen los contenidos, ni de lo lúdicas que puedan parecer las actividades, sino sobre todo de la manera cómo los estudiantes se acerquen a ellos, a sus iguales y a sus profesores.

Esta perspectiva resulta fundamental en un trabajo como este, pues el énfasis no está en los contenidos ni en las actividades en sí mismas, sino en una forma de entender el proceso de enseñanza- aprendizaje como algo que se construye en conjunto y que puede servir para cambiar la vida y mejorarla. Tomar en cuenta los vínculos interpersonales es una condición indispensable

20. Porfirio Morán, “Instrumentación didáctica”, en *Fundamentación de la didáctica*, coordinado por Margarita Pansza González, México, Gernika, 2002, vol. I, p. 181.

para llevar a cabo una enseñanza situada en la que la acción docente se convierte en actividad que facilita la formación afectiva y social, desde un compromiso personal con el contexto socioeconómico en el que se desarrolla. En este sentido, es importante entender las implicaciones del quehacer docente en la construcción de las personas como seres sociales.

Cuando los aprendizajes y los ritmos de trabajo se imponen desde la institución y los docentes autoritarios, los estudiantes aprenden que las decisiones que les atañen provienen de su exterior, de un orden superior a veces invisible e inexplicable, lo cual se transfiere a todos los ámbitos de la vida cotidiana y a lo largo de sus vidas; se acostumbran a que las decisiones se toman desde arriba y, por lo tanto, asumen que poco importan la postura individual y la responsabilidad personal. Si el maestro no permite que los estudiantes interactúen en la clase y se involucren en las actividades de aprendizaje de manera propositiva, estará promoviendo implícitamente actitudes de sumisión, conformidad, imitación sin reflexión y ejecución mecánica de órdenes que los estudiantes integrarán poco a poco a su esquema de pensamiento y las reflejarán posteriormente en otros ámbitos de interacción social.²¹

Como puede verse, el maestro tiene un papel fundamental en la transmisión del llamado “currículo oculto”, pues con sus valoraciones en el manejo de los contenidos, pero sobre todo con su manera de tratar a los demás y organizar el trabajo en clase, inculca a los estudiantes ideas acerca de lo que es el aprendizaje y su propia responsabilidad en el proceso. Esto quiere decir que en la escuela no sólo se enseñan contenidos temáticos sino maneras de ser, de pensar y de relacionarse con los otros. La práctica docente tiene repercusiones en tanto puede ahondar o disminuir las desigualdades. Por esto la docencia debe estar apoyada en la investigación, en el espíritu

21. Guillermo García, *La educación como práctica social: Aportes de teoría y práctica de la educación. Un ensayo de formación docente*, Buenos Aires, Axis, 1975, p.14.

crítico y en la autocrítica, pues los estudiantes se convertirán en aprendices exitosos y pensadores autónomos si la ayuda del docente es eficaz, va disminuyendo gradualmente y si se establecen ambientes adecuados para el intercambio con los iguales.²²

A fin de cuentas se trata de promover una enseñanza en la que los contenidos tengan un sentido y un significado, sean pertinentes y puedan utilizarse para afrontar problemas y situaciones relevantes en el entorno social o profesional de los estudiantes. Una educación que tome en cuenta las emociones y los sentimientos, el sentido de belleza y la creatividad, que enseñe sobre prudencia,²³ libertad, carácter, responsabilidad y desarrolla la capacidad metacognitiva del alumno para reconocerse como sujeto que conoce, que sabe que conoce y que puede, quiere e incluso disfruta conociendo más.²⁴

Enseñanza situada y educación patrimonial

Dentro de la postura epistemológica del constructivismo existe una vertiente conocida como *enseñanza situada*, que pone el énfasis en vincular lo escolar con la vida cotidiana y llevar el aprendizaje más allá de las aulas. Asume que la escuela no sólo es un mecanismo para la reproducción cultural, sino que es un espacio en el que se generan experiencias vitales que deben reflejarse en un incremento en la participación social y en las relaciones entre las personas, sus acciones y el

22. Morán, “Instrumentación didáctica”, p. 182.

23. Derivado de la noción aristotélica de *Phrónesis*, el concepto se refiere a la virtud de tener sentido de la proporción; hacer distinguir y deliberar. Actuar prudentemente tiene que ver con tener noción de lo que es oportuno; véase Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Filológicas), 2008, p. 25.

24. Paulo Freire lo diría así: “Al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista”; véase Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 56.

mundo.²⁵ Los teóricos que han desarrollado esta postura creen que el conocimiento de los contenidos escolares sólo puede desarrollarse si éstos se ubican dentro de una situación determinada y como resultado de la interacción con problemas y escenarios relacionados con su entorno y su acervo cultural. Esta perspectiva es la que me da pie para ampliar los alcances de la intervención didáctica más allá del espacio físico de la escuela, para que salga de las aulas e incluya recorridos por la ciudad, la interacción con la dinámica urbana y la interpretación simbólica de los espacios públicos —y que también considere, además de los documentos escritos, una infinita gama de fuentes susceptibles de ser trabajadas en clase, como imágenes, películas, edificios o cualquier otro vestigio del pasado, de manera que se puedan construir aprendizajes significativos justamente a partir de los intereses y expectativas de los estudiantes y su relación con su entorno.²⁶

A partir de lo anterior, es posible explicar que la propuesta de aprender historia y aprender a historiar a partir de los monumentos históricos y los espacios públicos surgió al buscar formas de enseñar historia en las que la separación entre los contenidos históricos y el aprendizaje informal sea menos radical y, por lo tanto, deje de pensarse como un discurso unívoco, ajeno e impuesto por otros, en el que los estudiantes no logran identificarse.

A pesar de que desde distintos espacios académicos se ha estudiado el potencial pedagógico del patrimonio, me parece que aún falta desarrollar propuestas con sustentos empíricos y

25. Esta tendencia surgió del concepto de aprendizaje experiencial acuñado por John Dewey entendido como aquel que contribuye a crear experiencias valiosas, estableciendo un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Véase Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada*, p. 35.

26. Aprendizajes significativos son aquellos que requieren un grado de elaboración mayor, de cuestionamiento y búsqueda reflexiva constante. Presuponen la activación de conocimientos previos (lo que lo hace un aprendizaje coherente con lo que ya posee) y se vuelven auténticos en tanto se integran en las estructuras cognitivas del sujeto y su experiencia vital. Son personales ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante. Para mayor información véase David Ausbel, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, (1968) 1983.

aplicados en currículos concretos de las materias de historia. Gran parte de la literatura que existe se centra sobre todo en objetos patrimoniales reconocidos oficialmente y en objetos de museos y se asocia a las materias de cívica y ética, por lo que generalmente no se relacionan con contenidos históricos concretos ni cuestionan la noción misma de patrimonio, por lo que tampoco promueven la participación de los jóvenes y su comunidad para el reconocimiento de su propio acervo cultural que los identifica. Sin embargo, me parece que es perfectamente posible llevar el núcleo de la educación patrimonial a las clases de historia como estrategia permanente de acercar a los estudiantes a la diversidad cultural y su entorno social, como una forma de invitarlos a identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos de género o condición social, que usualmente se reproducen en el discurso histórico escolar.

En consecuencia, me parece que la comunicación entre la historia y la educación patrimonial depende de los objetivos educativos que se planteen y la interacción de éstos con los significados y competencias que los alumnos desarrollen. Para esto se requiere entender a la historia como *forma* y como *método* de conocimiento; es decir, enfocada tanto en el aprendizaje de conceptos explicativos como en las estrategias de investigación, interpretación y crítica de fuentes.

La *educación patrimonial*, entendida como acción educativa organizada y sistemática que permite explotar las potencialidades didácticas del patrimonio para promover valores cívicos, éticos y afectivos, es una excelente oportunidad para que el discurso histórico escolar deje de ser ajeno a los estudiantes y logre conectarse en actitudes y acciones concretas relacionadas con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, así como de costumbres y tradiciones que

ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras sociedades, formas de vida y de relación con la naturaleza.²⁷

La educación patrimonial se entiende como alfabetización cultural, no en el sentido del dominio de unas determinadas técnicas de lectura o información, sino de la capacidad crítica para interpretar el mundo personal y social, manejando diferentes lenguajes con los cuales se conoce y recrea el entorno; por lo tanto, se ocupa de desarrollar la capacidad de apropiarse y disfrutar del patrimonio cultural e histórico.

Desde el terreno de la investigación cognitiva, Lev Vigotsky creyó en el potencial de las imágenes y el arte como artefactos mediadores en la construcción del conocimiento y de la cultura, pues leerlas supone comprender las normas, contextos y estructuras sintácticas de los objetos. De ahí la importancia de saber leer, de poseer los “alfabetos” o conjunto de medios necesarios para comprender las obras artísticas.²⁸

El caso de esta tesis que son los objetos patrimoniales, funcionan dentro de una clase de historia como fuentes de información con lenguajes propios. La lectura e interpretación de las esculturas monumentales del paseo de la Reforma requiere justamente de una intervención pedagógica como la que propone la educación patrimonial, que alfabetice a los alumnos para que puedan identificar tanto sus rasgos estilísticos y estéticos que los convierten en una obra de arte, como los mensajes políticos y sociales que se les han atribuido.

27. Valentina Cantón y Orlando González, “Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa”, *Correo del Maestro*: 161, (2009), p. 42.

28. Elliot W. Eisner, citado en Muntsa Calbó “Dando vueltas a la alfabetización y la sensibilidad competencias del profesorado y funciones socioculturales de la educación con el patrimonio”, en *Miradas al patrimonio*, coordinado por Roser Calaf y Olaia Fontal, Gijón, Trea, 2006, p. 79.

Esta forma de acercarse a los monumentos es una vía para formar pensamiento histórico, pues requiere habilidades específicas para establecer relaciones causales, de cambio y continuidad y relevancia, tomando en cuenta su época de construcción y el lugar en el que se sitúan. Responde a una visión de la enseñanza de la historia particular —que será desarrollada ampliamente en el siguiente capítulo—, que básicamente busca dejar atrás la pretensión de transmitir hechos verdaderos y objetivos, para aceptar el carácter interpretativo de la historia como una operación situada en un contexto específico. Esta forma de entender a la historia y su enseñanza toma en cuenta el conjunto de interrelaciones de significado y prácticas culturales que construyen las interpretaciones sobre el pasado, y esto es lo que permite desplazar el énfasis de los contenidos hacia las condiciones de aprendizaje, los sujetos y sus relaciones, como se verá más adelante.²⁹

En términos didácticos, la propuesta de utilizar monumentos históricos de la manera como aquí se plantea, da la oportunidad de diseñar una estrategia de evaluación formativa basada en objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por eso, esta propuesta busca motivar a los docentes a que utilicen diferentes fuentes y de distintos modos a los que se han utilizado tradicionalmente, para que sirvan como herramientas del pensamiento crítico y detonen reflexiones en las que los estudiantes puedan desarrollar nuevos conocimientos e ideas. Se trata también de que los docentes problematicen los contenidos que imparten, que cuestionen sus propias ideas acerca de esa forma de enseñar historia centrada en el estado nacional, cuyos métodos y fundamentos epistemológicos siguen siendo muy parecidos a los de la historiografía liberal decimonónica.

29. Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid-Plaza y Valdés, 2005, p. 28.

Debido a que los monumentos del paseo de la Reforma forman parte de un imaginario social y una cultura nacional que en parte sustentan la identidad y el arraigo de los habitantes de esta ciudad, pueden utilizarse para detonar una reflexión más profunda acerca de los supuestos sobre los que descansa esta forma de entender el pasado de la nación. Es decir, los monumentos forman parte de los conocimientos previos y la experiencia vital de los estudiantes, por lo que sirven muy bien para que los alumnos logren una comprensión significativa de un periodo de la historia de México, identifiquen su impacto en la historia posterior y en las ideas que nos hemos formado en torno a ella. Repensar los monumentos históricos y su condición patrimonial es una manera de analizar los propósitos y el contexto desde el que fueron pensados y construidos, lo que representan, las reivindicaciones confesas, tácitas o incluso ignoradas que se expresaron tanto en su creación como actualmente. Llevar a cabo una propuesta como esta, también conlleva una manera de pensar a la ciudad como el soporte y la proyección de los imaginarios sociales y la memoria; entenderla como el espacio donde fluye la relación íntima entre lo público y lo privado, lo tradicional y lo moderno, las identidades y las expectativas en todas las experiencias cotidianas de la convivencia social. Es en esta forma de pensar el espacio que habitamos donde se entrelaza la historia escolar y la vida cotidiana con el patrimonio y los valores ciudadanos.

En los siguientes capítulos se mostrará una de las formas en las que se puede llevar a la práctica en las aulas, pero como conclusión de lo que se ha dicho hasta ahora, me parece que es importante resaltar la validez del constructivismo y la enseñanza situada desde su vertiente socio-cultural para entender la educación como algo más allá de un acto meramente cognitivo, y reconocer su carácter afectivo y emocional, además de hacernos conscientes de la realidad única que cada grupo y cada persona nos presenta. Así mismo, son un marco ideal para llevar a cabo una labor docente que participe en la mejoría de la calidad educativa en términos de su pertinencia y eficacia. Es decir, que se relacione con la vida de los jóvenes y que les sea útil como formación

humana; que sea eficaz para que tenga consecuencias en las actitudes ciudadanas e incluso en sus posibilidades laborales y económicas, pero principalmente, para que la calidad educativa incida en la disminución de las desigualdades y la exclusión. Como se verá a continuación, desde la enseñanza de la historia esta postura se refleja en una manera de relacionarse con los contenidos, pues no se busca que los alumnos adquieran un discurso sobre la realidad, sino que lo construyan a partir de las experiencias vivenciales del aprendizaje.

CAPÍTULO III

Construir y enseñar a construir el conocimiento histórico en el aula

*Para interpretar mejor el mundo, para cambiar la vida,
para reconocer raíces y procesos, para defender algunas verdades,
para denunciar los mecanismos de opresión,
para fortalecer las luchas libertarias [...]
para vivir días que valgan la pena, alegres y despiertos.*
José Joaquín Blanco¹

El propósito de este capítulo es reflexionar sobre lo que significa aprender a pensar históricamente dentro del contexto escolar. Esta definición parte de una forma de entender a la disciplina, métodos y criterios de validación y su didáctica específica; por lo tanto, la discusión se articula alrededor de cuatro cuestiones fundamentales acerca de qué es la historia, cómo se hace, cómo se enseña y cómo se aprende.

La intención de fundamentar la propuesta didáctica desde la teoría de la historia es organizar congruentemente los objetivos y los resultados esperados de manera que, desde el papel del profesor, el tipo de materiales didácticos, los contenidos sugeridos, los aprendizajes, las actividades de los alumnos y la manera en que se evalúan vayan encaminados hacia la formación del pensamiento histórico. Con esto se busca también propiciar la reflexión de los lectores sobre la forma en que comprenden, organizan y explican el pasado, que a su vez influye en el tipo de datos y conceptos que manejan. Por esta razón, el punto de partida de este capítulo es justamente la definición del universo de lo histórico, desde sus diferentes ámbitos de enunciación y las múltiples maneras como se imbrican entre sí. Analizar la naturaleza del conocimiento histórico y sus habilidades de razonamiento es una base teórica necesaria para la docencia, pues es la que fundamenta una práctica que propicia aprendizajes significativos, que vincula a los alumnos con las reglas de la disciplina y les permite experimentar una manera de pensar desde lo histórico.

1. José Joaquín Blanco, “El placer de la historia” en *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI, 1981, p. 86.

La incorporación del método histórico en las aulas, que implica abandonar una enseñanza basada en la repetición de datos y fechas, y adoptar otra centrada en la formación de habilidades y procedimientos que permitan a los estudiantes pensar históricamente, se ha venido proponiendo desde diferentes espacios académicos e institucionales relacionados con la enseñanza de la historia.² El origen de muchas de estas propuestas ha sido la preocupación y la necesidad de replantear la pertinencia de la historia como materia obligatoria en la formación básica y media superior. En el fondo, estas propuestas revelan también una inquietud por justificar la utilidad de estudiar el pasado en estos tiempos de globalización, en los que la prisa, la renovación constante, el individualismo y el uso de la tecnología parecen dominar todas las esferas de la vida pública y privada. Desafortunadamente, aunque sobra la evidencia empírica de lo inútil que resulta la memorización de datos y fechas, o la repetición desde la primaria hasta el bachillerato del mismo discurso de formación del estado nacional, presentado como la lucha ininterrumpida del bien contra el mal, en la mayoría de las escuelas en las universidades y las normales donde se preparan los profesores, la enseñanza tradicional de la historia-resumen sigue dominando.

Modificar los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza implica cambiar esa forma de percibir a la historia como un bloque de información que se va acumulando conforme pasa el tiempo, con un punto de inicio ya definido y un fin deseado por todos, para poder reconocer el carácter interpretativo de la disciplina, su perfil de conocimiento inacabado y su naturaleza narrativa, en tanto que la aprendemos, la contamos y la escribimos como secuencias temporales cargadas de significado y con un sentido que les da coherencia. Enfocar la enseñanza a la formación de habilidades parece un camino más certero para que los alumnos logren manejar una ra-

2. Por ejemplo, en 2012 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la SEP propuso incluir la educación histórica como forma de desarrollar pensamiento histórico para la formación docente.

cionalidad específica, que se basa en comprender las interrelaciones entre el pasado y el presente, orientadas por una visión de futuro.

Esta forma de enseñar requiere entonces otras formas de entender la historia, a los historiadores y su relación con las fuentes. En esta tesis presento sólo una de tantas que podemos imaginar y construir, porque no se trata de que exista una sola, sino de que las diferentes posturas puedan dialogar y retroalimentarse en la práctica cotidiana.

El universo de lo histórico y la investigación profesional

Para definir aquello que comprende el universo de lo histórico, es útil comenzar revisando las diferentes acepciones que se le han dado a la palabra, porque ayuda a entender la separación entre la *historia* como investigación académica y como materia escolar dentro del currículo obligatorio. Esto sirve como un punto de partida para fundamentar la propuesta de vincular investigación y enseñanza de modo que estos dos ámbitos puedan relacionarse entre sí para hacer del método del historiador un fundamento pedagógico

Algunos autores han separado los ámbitos de la historia en tres aspectos que incluyen, además de la investigación profesional y la escolar, a la “historia vivida”, es decir, aquella que constituye el devenir y que forma la memoria colectiva y las representaciones sociales. Mario Carretero, por ejemplo, reconoce que estos tres niveles funcionan como registros de construcción social y significativa del pasado y que incorporan la identidad colectiva en la trama vital de cada individuo; por lo tanto, asegura que lo que recibimos de los investigadores, lo que aprendemos en

la escuela y lo que vivimos cotidianamente es lo que define nuestra relación con el pasado y que nos fundamenta y constituye como seres sociales.³

Sin embargo, esta distinción parte de una concepción dicotómica que separa los acontecimientos de su proceso de escritura, lo cual implica aceptar que, ontológica y epistemológicamente, lo que se vive es una dimensión separada de lo que se aprende en las universidades y las escuelas. Al apartar el “conocimiento sabio”, ligado a los centros de investigación del de la memoria colectiva se conciben dos dimensiones de lo histórico: por un lado, una representación abstracta del pasado alejada de lo vivido y, por el otro, la memoria concreta, siempre presente, afectiva y ligada a lo cotidiano. Desde esta lógica, la enseñanza quedaría como intermediario entre un conocimiento sabio alejado de la realidad y unos destinatarios que nada tienen que ver con él. Desde la teoría de la historia, en cambio, la distinción entre *historia* y *memoria* pierde sentido, pues como operación que construye sentidos desde un lugar social, la historia es capaz de dar cuenta del horizonte temporal desde el cual habla y, por lo tanto, puede establecer relaciones y sentidos en la complejidad de la vida social; no como agente externo, sino como parte de la misma.⁴ También desde la postura de la enseñanza situada esta distinción parece ociosa si lo que buscamos es un aprendizaje de lo histórico que vincule justamente las prácticas de la investigación con las formas concretas con las que se aprende en las escuelas y se vive en la vida cotidiana.

3. Mario Carretero, *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 39.

4. Por ejemplo, en la práctica de la historia social, la historia conceptual o la historia cultural se rompe el falso dilema entre lo investigado y lo vivido y entre periodización artificial y tiempo real, pues una vez que la escritura deja de verse como acción objetiva que refleja fielmente la realidad, asuntos como la memoria colectiva, la construcción de significados, las representaciones y la recepción de lo escrito, se convierten en objeto de la historia y se articulan a través del relato. De acuerdo con François Dosse, “La historia se adentra cada vez más en los caminos oscuros y complejos de la memoria hasta en sus modos de cristalización extremos, tanto ideales como materiales, a fin de comprender con mayor claridad los procesos de transformación, los resurgimientos y rupturas instauradores del pasado”, véase François Dosse, *La historia: Conceptos y escrituras*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000, p. 223.

na. Como se dijo arriba, la propuesta de esta tesis gira en torno al aprendizaje experiencial que busca desvanecer las fronteras entre el conocimiento escolar y la experiencia vital, los valores y las actitudes, de manera que resulte efectivamente pertinente.

Por lo tanto, en términos analíticos la división entre historia y memoria se desvanece en el acto mismo de escribir y la palabra *historia* remite tanto a lo que ocurrió en el pasado como al discurso que lo refiere. i la historia existe como acción determinada por su lugar y momento histórico, capaz de construir significados y secuencias explicativas, a partir de una serie de reglas validadas por una comunidad académica, existe también como discurso histórico escolar que comprende todo lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que analizaremos más adelante porque antes revisaremos las características de la historia como actividad profesional, ligada a las universidades y centros de investigación.

La operación histórica se encuentra íntimamente ligada a un *lugar social* (academia, institución) con determinadas *prácticas científicas* (conjunto de reglas que permiten controlar operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados) y una *escritura* (la capacidad de transformar la tradición recibida en un texto producido),⁵ el término *historiografía*, al combinar la historia con la *grafía*, nos habla justamente de esta operación que, como práctica cultural, crea un nuevo sentido de temporalidad fundado en la escritura.⁶

La historia como profesión académica surgió en el siglo XIX y es propia de la modernidad occidental, por lo tanto es diferente en sus objetivos y métodos de la indagación propuesta por primera vez por el griego Heródoto. La historiografía moderna buscó distanciarse del mito y la ficción para afianzar un rango científico que la legitimara dentro del conjunto de saberes que en

5. Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 68.

6. Guillermo Zermeño Padilla, *La cultura moderna de la historia: Una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México (Centro de Estudios Históricos), 2010, p. 23.

esa época tenían un alto reconocimiento. Así pues, al institucionalizarse en el ámbito universitario, la disciplina se acercó al método hipotético- deductivo en boga y definió sus propias reglas de validez, así como las pautas de verdad y objetividad en el marco del pensamiento científico propio de la época.⁷ La historiografía decimonónica logró conciliar la mirada romántica con esta exigencia de científicidad, cuando la misión de formar lealtades patrióticas se basó en la infabilidad de las fuentes y la neutralidad del autor, para demostrar la existencia de las naciones desde tiempos remotos y para construir a los estados nacionales como los nuevos protagonistas de la narración histórica. En este contexto, en México como en otros países, la escritura de la historia no sólo hizo posible que se difundieran los valores nacionales, sino que participó de manera decisiva en la discusión del proyecto nacional.

Esta historiografía moderna, que engendró a las historias generales —de las que se hablará en el siguiente capítulo—, y que estuvo en sus orígenes estrechamente ligada con el pensamiento positivista, ha sido cuestionada a lo largo del tiempo, pero de manera especialmente fuerte por los autores posmodernos que surgieron desde el llamado giro lingüístico y las tesis narrativistas a las que dio origen. La crítica del modelo nomológico y el valor explicativo de la modalidad del relato ha sido aportación de la corriente narrativista que tuvo sus primeras expresiones en el mundo anglosajón desde mediados del siglo XX.⁸

Poner al lenguaje en el centro del conocimiento, junto con las recientes aportaciones desde la antropología y demás ciencias sociales, ha motivado a algunos teóricos de la historia a repensar definiciones básicas como el papel del autor, los métodos de investigación, las fuentes y los alcances de la objetividad y la verdad en la escritura. Como parte de estas revisiones se puso énfasis en la dimensión retórica y narrativa de la historia, cuestionando los criterios de objetivi-

7. Zermeño, *La cultura moderna de la historia*, p. 29.

8. Dosse, *La historia*, p. 128.

dad basados en la certeza de las fuentes como nexos directos del pasado.⁹El cuestionamiento a esa epistemología de la verdad como correspondencia mostró la paradoja inherente a la disciplina inscrita en su propio nombre, en tanto se refiere a lo real y al mismo tiempo a su discurso, y por lo tanto se acentuó el hecho de que todo vestigio humano puede considerarse una fuente de información, que estará siempre mediada por su contexto de origen y por la subjetividad del historiador que la utilice en su argumentación, lo que no necesariamente implica un relativismo absoluto. Por el contrario, en las últimas décadas autores como de Michel de Certeau han insistido en que reconocer las dimensiones retórica o narrativa de la escritura de la historia no implica de ningún modo negarle su condición de un conocimiento verdadero construido a partir de pruebas y controles,¹⁰ en el mismo sentido que Ricoeur separó la historia de la ficción por el contrato de verdad que liga al historiador con su objeto de estudio.¹¹

Paralelamente al desarrollo de estas propuestas teóricas en las que se resalta el carácter narrativo de la historia, en Estados Unidos a mediados del siglo xx surgió la llamada *revolución cognitiva*, que puso en el centro de la discusión lo referente al conocimiento y al aprendizaje gracias al trabajo interdisciplinario de campos que hasta entonces habían trabajado por separado como: la psicología, la filosofía, la lingüística, la antropología, las neurociencias y las investigaciones sobre inteligencia artificial. A partir de este interés compartido se generaron nuevas explicaciones acerca de qué y cómo se aprende tomando en cuenta las etapas de crecimiento de los sujetos y sus contextos de aprendizaje, lo que influyó de manera importante en posteriores discusiones en torno a la didáctica, como se vio en el capítulo anterior.

9. Peter Burke y otros, *Formas de hacer historia*, México, Alianza, 2003, p. 89.

10. Roger Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007, p. 23.

11. Dosse, *La historia*, p. 129.

Ambas construcciones teóricas —desde la historiografía y la psicopedagogía— nos permiten hoy fundamentar una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en el carácter narrativo de la historia, en las habilidades de razonamiento propios del conocimiento histórico y en la investigación, para lograr que los alumnos construyan su conocimiento dando sentido y significado a lo que aprenden en la escuela, reconociendo el carácter interpretativo de la disciplina.

Lo anterior acarrea una consecuencia de fondo sobre la definición de lo que debe ser la historia dentro del currículo escolar, pues implica reconocer las condiciones que le dieron origen y repensarlas en función de lo que puede ser, desde una visión constructivista y situada del aprendizaje.¹²

Desplazar a la historia escolar del eje nacionalista que la ha caracterizado, para convertirla en un conocimiento para la formación integral de los estudiantes, sólo será posible si logramos vincular de manera congruente las reglas internas de la historia, la forma de trabajo y de pensamiento propio del historiador con la labor de enseñanza- aprendizaje. En el siguiente apartado la cuestión sobre qué es lo que hace un historiador deriva en algunas propuestas sobre cómo traducir estas tareas al ámbito del diseño instruccional, de manera que el lector pueda conocer alternativas para el trabajo en el aula.

Cómo se construye el conocimiento histórico

A diferencia de otros científicos, el historiador no puede experimentar ni constatar por observación directa los acontecimientos. Por lo tanto, el conocimiento histórico no busca alcanzar la in-

12. Esto significa tener presente que en el siglo XIX, cuando se estableció como materia obligatoria de la educación básica, la historia funcionó como una vía para la difusión de los valores nacionales y estuvo centrada en las hazañas de grandes hombres, exaltando los acontecimientos más relevantes de la creación del estado- nación, lo que la tornó en una asignatura básicamente reproductiva e ideologizada.

mediatez de los hechos ni conocer el todo —a la manera del cronista ideal del que hablaba Arthur C. Danto en *Historia y narración*—, que todo lo ve y todo lo sabe, sino que busca saber por qué sucedieron.¹³ El historiador organiza, interpreta y da significado, gracias a que su perspectiva temporal retrospectiva le permite distinguir una totalidad compuesta por dos puntos separados por el tiempo y anteriores al momento de su observación. Por lo tanto, la reconstrucción del sentido de los acontecimientos históricos no se reduce a la recuperación del contexto y de la perspectiva de los agentes; el historiador también elabora totalidades significativas a partir de los acontecimientos dispersos y los configura dándoles sentido a partir de combinar figuras y secuencias.¹⁴

De acuerdo con Paul Ricoeur, el acontecimiento no tiene relevancia por sí mismo, sino que es importante en función de la posición que ocupa dentro del relato y de la forma como el historiador lo entrelaza con otros acontecimientos para dar inteligibilidad a su discurso. Visto así, el acontecimiento no es sólo un suceso breve, pues no está definido por su duración, ni vinculado sólo a la acción individual, sino que —al ser la materia con la que el historiador configura su relato para explicar el pasado— puede variar en sus componentes. “El lugar del personaje puede ocuparlo cualquiera que sea designado en la narración como sujeto gramatical de un predicado de acción”,¹⁵ y pueden ser individuos, pueblos, clases o comunidades, que de esta manera se convierten en *cuasipersonajes*. Bajo estos supuestos, el conocimiento histórico se desencadena no por la existencia de los acontecimientos ni de fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en que se interroga al documento y por el horizonte cultural desde el cual se hace este ‘interrogatorio’. El trabajo del historiador es el que da significado al hecho, significación que no tenía

13. Arthur Danto, *Historia y narración: Ensayos de filosofía analítica de la historia*, México, Paidós-Universidad Autónoma de Barcelona (Instituto de Ciencias de la Educación), 1989, p. 11.

14. Paul Ricoeur, *Historia y narratividad*, México, Paidós, 1999, p. 104.

15. Ricoeur, *Historia*, p. 105.

en el momento en que sucedió. La necesidad del presente es, pues, la que recupera los acontecimientos históricos y con el objeto de englobarlos en totalidades sucesivas e integrarlos lógicamente en una narrativa.¹⁶ No obstante, la configuración que hace el historiador no es caprichosa sino que está regulada por el manejo de las fuentes y los criterios de validez, los cuales están sujetos a revisiones posteriores.¹⁷

Además de estos aspectos metodológicos, como investigador, el historiador cumple con prácticas científicas: parte de hipótesis, hace inferencias, busca respuestas; elabora su explicación cuando establece las relaciones entre las partes de un todo con la intención de darle un sentido. En términos cognitivos, para la construcción de su discurso se vale de una serie de habilidades de pensamiento comunes a otros procesos de aprendizaje como son el análisis crítico, la creatividad, la habilidad argumentativa, la inferencia y la abstracción, pero al mismo tiempo, también hace uso de herramientas particulares que sólo la disciplina de la historia brinda y que son las que constituyen el pensar históricamente.

Justamente estas actividades de razonamiento son las que los docentes, en el espacio de la educación media superior, deben tomar en cuenta para su diseño instruccional, para que al ejercitarlas los estudiantes se acerquen poco a poco a la complejidad explicativa de la historia.¹⁸

Centrar la enseñanza de la historia en estas habilidades implica modificar los fundamentos teóricos de la disciplina misma acerca de cómo se construye el conocimiento histórico, pero resultaría incongruente abstraer la teoría de la historia del marco escolar específico y de las prácticas docentes en las que se relaciona la investigación con la enseñanza, de manera que vale la pena revisar la historia como materia escolar como algo diferente a la de la actividad profesional.

16. Julia Salazar Sotelo, *Narrar y aprender la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de Estudios de Posgrado), 2006, p. 65.

17. Danto, *Historia y narración*, p. 24.

18. Salazar, *Narrar y aprender la historia*, p. 71.

Ambos discursos, aunque están íntimamente relacionados, difieren por ejemplo en su lugar de enunciación, en las reglas formales que los estructuran y los validan, en sus formas de apropiación y sus destinatarios. La historia escolar, que incluye toda la investigación y producción teórica, desde los contenidos y los libros de texto hasta los factores políticos e ideológicos presentes en el currículo, tiene una lógica particular por su vínculo con el ámbito psicopedagógico, con el estado y sus condiciones institucionales, como se verá a continuación.

El discurso histórico escolar

Si analizamos algunos de los programas de estudio del bachillerato podemos observar algunas concepciones implícitas acerca de qué es la historia y cómo debe enseñarse. Generalmente en estos textos se asume que el carácter político e ideológico de la materia es un rasgo indeseable que debería desaparecer cada vez más, para ser sustituido por el estatus científico de la disciplina que le da validez dentro del currículo obligatorio, como si éstas fueran dos características contrapuestas o excluyentes. Tal como lo ha señalado Sebastián Plá, se puede observar en la redacción de los programas la pretensión de neutralidad del discurso cuando se ignoran o minimizan las relaciones de poder entre la docencia y la producción y difusión del saber; de la misma manera existe una pretensión científica que presume que lo que se debe enseñar en el salón de clases es sólo una traducción didáctica de lo que está en los libros, cuya información ha sido validada previamente por una comunidad académica, y en consecuencia, se asume que un buen docente es aquel que domina mejor su campo disciplinario, reduciendo su labor a la de un mero transmisor del conocimiento sabio.¹⁹

19. Sebastián Plá, “La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar”, en Memorias del cuarto encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la his-

Sin embargo, lo que hay que reconocer es que la historia escolar responde a una configuración distinta que reúne lo disciplinar con lo didáctico y pedagógico y que lo hace diferente al de la historia como ciencia, en tanto el profesor y los estudiantes se convierten en creadores de conocimiento con fines formativos y curriculares, dentro de contextos sociales específicos.

Por lo tanto en este apartado veremos, en primer lugar, cómo se conforma el discurso histórico escolar y por otro lado, cómo podemos acercar las prácticas disciplinarias para formar a los estudiantes en el pensamiento histórico, lo que significa que dejen de ser vistos como depositarios de una información supuestamente neutral, y se reconozca la mediación docente como el factor clave para llevar a la práctica los procedimientos propios de la disciplina como estrategia de enseñanza- aprendizaje.

La relación entre historia escolar y nacionalismo ha sido tan estrecha que hoy aparece como algo natural e incuestionable, pues el relato centrado en la idea de nación propia del liberalismo decimonónico sigue permeando no sólo en el entramado de la mayoría de los libros de texto sino también, de manera general, en la organización de planes de estudio de todos los niveles educativos impartidos por el estado, y por supuesto, en el ámbito del salón de clases y muchas de las planeaciones cotidianas de los profesores.

Esta manera de entender a la historia como un recuento de acontecimientos relevantes por sí mismos, con una fuerte carga emotiva e implicaciones morales se fomenta en la educación básica pero a veces también termina reproduciéndose en los niveles universitarios formando un círculo vicioso en el que ambos espacios se influyen entre sí. No podemos olvidar que los maestros de la educación básica son formados en las escuelas normales, donde adquieren muchas herramientas psicopedagógicas y didácticas pero pocas teóricas y específicas de la disciplina de la historia, Querétaro, Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, Universidad Autónoma de Querétaro, 2013, p. 476.

historia, por lo que el bagaje histórico de muchos de estos profesores es el que adquirieron en la secundaria y bachillerato: de manera fragmentada, confusa y con inconsistencias, y de esa forma lo reproducen en sus clases.²⁰ Por otro lado, los profesores de la educación media superior, básicamente egresados de las licenciaturas en historia, están poco preparados en términos pedagógicos, por lo que al centrarse sobre todo en los contenidos pero sin tener una perspectiva didáctica clara, sus clases terminan siendo igualmente abstractas. A esta deficiente formación de docentes y alumnos hay que añadir el proceso burocrático e institucional que los rodea, con la elaboración de los perfiles de egreso y la carga horaria de la materia en los diferentes subsistemas que poco tiene que ver con aspectos epistemológicos (sino más bien con temas administrativos y políticos). Por lo tanto, al operar con sus propios ritmos y agentes, el discurso histórico escolar que llega a las mayorías genera una manera específica de pensar el pasado como un resumen ajeno a la vida presente, depositado en los libros y reproducido a través de relaciones de enseñanza autoritarias y prácticas memorísticas, lo cual finalmente impacta en la formación tanto de historiadores profesionales como de docentes y su práctica.

La forma como el docente comprende el pasado determina los métodos que utiliza en el aula y los objetivos que establece, así como también influye en los hechos y conceptos que maneja, la dimensión temporal en la que los sitúa; la idea de proceso o cambio a través del cual narra los acontecimientos y las explicaciones que de ellos construye.²¹

20. Aunque con la reforma de 2012 se incluyeron aspectos metodológicos sobre el uso de fuentes primarias y educación histórica, aún existe una carencia de formación disciplinaria en los normalistas; véase Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en Escuelas Normales Públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes”, en *Innovaciones Didácticas*, 2012: 11, pp. 99-112.

21. Cristófol A. Trepal, *Procedimientos en historia: Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1999, p. 145.

Cuando los profesores no problematizan su práctica y la disciplina, la historia nacional que se enseña en clase se presenta a los estudiantes como una verdad establecida que no puede ser discutida. Como consecuencia, en lugar de ser un espacio para crear nuevos significados sobre una realidad pasada particular, el discurso histórico escolar aparece como una significación global única sobre las realidades pasadas.²²

Ante esto, la propuesta de llevar el método histórico a las aulas requiere desplazar el centro de interés de los contenidos hacia los sujetos de aprendizaje concretos. En este sentido se desarrolla la propuesta de enseñar a pensar históricamente a los alumnos de bachillerato de la que tratan los siguientes apartados.

Llevar el método histórico a las aulas. Procedimientos y habilidades para aprender a pensar históricamente

Enseñar a pensar históricamente es una propuesta que parte del reconocimiento de que si bien existen mecanismos y procesos cognitivos comunes a todos los campos de conocimiento —como el incremento de la memoria o la metacognición— también es claro que existen cualidades inherentes y específicas al tipo de contenido y procedimientos de un ámbito particular. De aquí que podamos reconocer *habilidades de dominio* en la historia, entendidas como aquéllas que se desarrollan con la adquisición de contenidos específicos o han sido estudiadas dentro del dominio particular. La justificación para utilizar este término es que la historia supone que su aprendizaje

22. Sebastián Plá, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid- Plaza y Valdés, 2005, p. 53.

tiene cualidades inherentes al tipo de contenidos, reglas o procesos de construcción y las prácticas promovidas por la comunidad que lo construye.²³

Tomar estas habilidades como eje formativo significa dotar a los alumnos de elementos que los pongan en contacto con la forma en la que los historiadores “hacen historia”. Implica un horizonte amplio que integra la mirada historiográfica con un componente pedagógico, a partir de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las acciones de los alumnos para explicar los procesos históricos que estudian.²⁴ Como práctica centrada en el aprendizaje, enseñar a pensar históricamente pone en el centro de su atención a los sujetos y sus condiciones socio-históricas, y amplía el uso de las fuentes, más allá del libro de texto, para el trabajo en el aula.

Diferentes autores han identificado diferentes procedimientos y habilidades indispensables en la historia. Así, por ejemplo, Joaquín Prats y Cristófol Trepal realizaron casi simultáneamente en 1998 y 1999 propuestas en las que trataron de dar respuesta a la interrogante de en qué consiste el trabajo del historiador y el pensamiento histórico. El primer autor resaltó la necesidad de aprender a elaborar hipótesis y buscar elementos para comprobarlas y puso el acento en la habilidad de manejar la multicausalidad frente a la complejidad del objeto de estudio de la historia. Si bien aporta una visión de conjunto de cómo construir el problema de investigación, parece hacer propio el ideal de la historia global, como si el entender el todo fuera un antídoto contra la

23. Frida Díaz Barriga, “Una aportación a la didáctica de la historia: La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Perfiles educativos*, 20: 82 (1998), p. 43, disponible en <redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13208204.pdf>.

24. Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria*, México, Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación), 2012, p. 10.

interpretación parcial.²⁵ Por su parte, Trepas identificó ocho procedimientos del trabajo del historiador que, aunque reconocen el carácter interpretativo de la disciplina, subordina el acto de la construcción misma de las fuentes, las periodizaciones y las relaciones causales; esto es, implícitamente asume que los hechos tienen una duración y una sucesión causal en sí mismos, y deja de lado que el historiador es quien las atribuye al construir su secuencia explicativa.²⁶

También en 1999, Frida Díaz Barriga desde un enfoque más cercano a la investigación psicopedagógica, postuló un núcleo básico de las habilidades de dominio encabezado por la *noción de tiempo histórico*, como la habilidad fundamental para establecer relaciones causales, de continuidad y cambio en una secuencia cronológica, con lo cual también parece asumir la temporalidad como un marco preexistente a la explicación; además de que limita el alcance del relativismo cognitivo al análisis de las fuentes utilizadas en clase, excluyendo el carácter subjetivo de la función misma del docente y el estudiante y sus respectivas construcciones narrativas.²⁷

Unos años después, Joan Pagés y su equipo, como parte de un proyecto de investigación que abarcó de 2005 a 2008 en torno a la formación de profesores, destacó que pensar la temporalidad como el marco de toda actividad humana es el elemento fundamental para formar pensamiento histórico y un paso previo del de utilizar fuentes para construir los discursos. Sin embargo, al privilegiar las acciones de contextualizar adecuadamente un hecho y ubicarlos en una secuencia cronológica, estos autores nuevamente ignoraron la lógica propia de la disciplina en la que el punto de partida es la construcción de un problema de investigación que no descubre sino

25. Joaquín Prats y Joan Santacana, “Enseñar historia y geografía. Principios básicos” en J. Prats y J. Santacana, *Enciclopedia general de la educación*, Barcelona, Océano, 1998, vol. 3, disponible en <www.histodidactica.es/articulos/OCEANO.htm>.

26. Trepas, *Procedimientos en historia*, p. 150.

27. Díaz Barriga, “Una aportación” p. 49

que propone las secuencias causales, y las posibles relaciones de aquello que se investiga con el presente.²⁸

Por otro lado, investigadores como Peter Seixas, Carla Peck y Samuel Wineburg, entre otros, han insistido en la necesidad de contar, desde la práctica docente, con un modelo sólido de cognición histórica basado en el empleo de conceptos organizativos y en las formas de investigación propias de la disciplina.²⁹ Este modelo, tal como lo proponen estos autores, establece una distinción entre acontecimientos o hechos de la historia, llamados *conceptos de primer orden*, y las categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos, o *conceptos de segundo orden* (tiempo histórico, causalidad, relevancia, empatía, sujeto histórico, cambio y continuidad).³⁰

La combinación de ambos conceptos es —de acuerdo con estos autores—, lo que hace posible pensar históricamente, pues permite organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos. Para el trabajo docente, estos conceptos de segundo orden deben representar el norte que marque el rumbo de la planeación y la selección de los materiales, pero, sobre todo, deben ser la base para definir los criterios de evaluación y los niveles de desempeño de acuerdo con el nivel y la edad de los jóvenes estudiantes.

28. Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, trabajo presentado en el XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales, disponible en <http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Santisteban-Gonz%C3%A1lez-Pag%C3%A8s-ZGZ-2010_0.pdf>, pp. 1-10.

29. Para una descripción más detallada de las propuestas teóricas de Samuel Wineburg y otros autores de la corriente academicista véase Plá, *Aprender a pensar*, pp. 38-47.

30. Peter Seixas, Carla Peck, “Teaching historical thinking”, en *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, pp. 109- 117.

Debido a que en este trabajo se retomó esta propuesta —también conocida como *educación histórica*— como la manera de acercar a los jóvenes con las fuentes (en este caso los monumentos y el espacio público), vale la pena ahondar en sus bases y metodología.

Peter Seixas, por ejemplo, ha propuesto incluir en la enseñanza el carácter narrativo de la historia, el análisis del autor y la contextualización de las fuentes, para dejar de enseñar una visión unilateral que pretende ser reflejo fiel de la realidad y empezar a enseñar la estructura del conocimiento histórico y sus características. Debido a que el pensar históricamente no es una habilidad que ocurra de manera natural, se requiere de un proceso educativo y un entrenamiento específico para lograrlo. Una de las condiciones para que este proceso sea exitoso en el ámbito escolar es que se tenga claridad de cómo evidenciar puntos de partida, grados de avance y metas de aprendizaje, lo que se traduce en actividades de iniciación, reforzamiento, progresión y retroalimentación con parámetros muy claros. En este sentido, Seixas propuso que antes de iniciar debemos partir de preguntas como ¿qué es lo que hacemos cuando pensamos históricamente?, ¿cómo lo demostramos? y ¿cómo podemos ejercitarlo y mejorarlo?

Para responder a estas preguntas planteó seis categorías del pensamiento histórico que parten de la noción de relevancia histórica, es decir, la manera como decidimos lo que es relevante y lo que no para aprender acerca del pasado, con lo que —a diferencia de los autores anteriores—, toma en cuenta el proceso de construcción del problema de investigación y atiende el proceso de selección de fuentes y elaboración de un estado de la cuestión, como punto de partida para saber cómo sabemos lo que sabemos acerca del pasado. Centrada en el sujeto que aprende, esta propuesta toma en cuenta la dimensión ética de estudiar a la gente del pasado, lo cual deja de lado la pretensión neutral y objetivista del proceso.³¹

31. Seixas y Peck, “Teaching historical thinking”, p. 116.

Estos seis elementos constituyen los *conceptos de segundo orden* mencionados antes, que son los que organizan la práctica cuando se relacionan con los hechos (o conceptos de primer orden), de manera que la actividad de los estudiantes se centra en su capacidad de desarrollar estas habilidades, como un elemento importante para su formación. Me parece que la propuesta de estos autores, particularmente Seixas, logra tejer las categorías con el aspecto didáctico de manera más sólida y centrar el interés en el sujeto y no en los contenidos. Responde a una visión constructivista y permite al docente construir evidencias de avance y logro para retroalimentar el trabajo en clase.

Centrar la atención en las habilidades de dominio no significa que proponer nuevas actividades para los mismos contenidos, sino que implica un cambio de fondo en la manera cómo los estudiantes aprenden y en la relación docente- alumno; es decir, no se trata de que logren alcanzar el dominio del conocimiento tal como se les presenta, sino poner el acento en la capacidad de los estudiantes de cuestionar, de indagar, de proponer y dar sentido a lo que estudian.

En términos didácticos, incorporar resolución de problemas e investigación histórica como estrategias didácticas no significa que los alumnos van a construir todos los conceptos por ellos mismos. Sólo implica que aprenderán cómo los construye el historiador y de esta manera, será más factible que comprendan el carácter interpretativo de la disciplina y puedan distanciarse de las utilidades ideológicas de todo tipo, incluidas las de los nacionalismos.

El trabajo con las fuentes y sus autores

En la definición tradicional de una clase de historia en la que se memorizan datos inconexos, se copian resúmenes y toman apuntes de lo que el maestro recita, no hay lugar para el debate, el contraste de ideas y mucho menos para plantear hipótesis y practicar la investigación. Desde este punto, las fuentes que se utilizan en las clases se reducen básicamente a los libros de texto que, en términos generales, están elaborados como discursos descriptivos, ordenados cronológicamente, en los que se recrea la visión de la historia- resumen. Debido a que uno de los puntos centrales de esta tesis tiene que ver con ampliar el espectro de las fuentes primarias y secundarias que pueden ser utilizadas en clases como parte del proceso de investigación, me parece fundamental plantear una postura acerca del lugar privilegiado que han tenido los libros de texto en la enseñanza de la historia tradicional, cuando sus contenidos adquieren un carácter de verdad indiscutible. La revisión acerca de este uso acostumbrado me permitirá fundamentar que el trabajo con las fuentes es vital para formar el pensamiento crítico, siempre y cuando la relación que se establezca con ellas permita a los alumnos situarlas históricamente y cuestionarlas.

Aunque, por supuesto, la calidad tanto de los argumentos como de la estructura misma de los libros de texto varía, algunas constantes que podemos encontrar en los que actualmente se utilizan en México son que no aparece en ellos la identidad de sus autores ni sus voces. Esto da una apariencia de que los hechos “hablan por sí mismos”. Los libros ofrecen narraciones monogónicas en tanto no se apoyan en evidencias, no citan sus fuentes ni permiten un diálogo que involucre otras posturas. Así mismo, contienen valoraciones implícitas, expresadas con adjetivos y otros recursos retóricos, así como en la selección misma de contenidos y enfoques.

Sumado a esto, los libros usan constantemente nominalizaciones como “apareció” “se produjo”, “pasó”, “la guerra se inició”, con lo que la acción toma el lugar del sustantivo y con

esto se eliminan los actores, las intenciones, los conflictos y la posibilidad de analizar y discutir los argumentos. Dado que los libros de texto son referencia fundamental para los alumnos, su idea de hacer y aprender historia se ve influida por estas características. Esto se refleja en la forma como generalmente escriben, utilizando oraciones impersonales reducidas a un nivel descriptivo y lineal que no construye explicaciones. Lo problemático de esto es que los alumnos se quedan con una visión simplista y presentista del pasado y, sobre todo, se acostumbran a no cuestionar a las fuentes ni a sus autores. Aprenden una historia abstracta, sin sujetos, discursos sin emisores, y pueden asumir estereotipos, mostrar pasividad y ser fácilmente manipulables o confundidos en su vida cotidiana cuando se enfrentan a un entorno con información abundante y diversa.

En el ámbito de la investigación profesional se han utilizado, además de los documentos escritos, todo tipo de vestigios de la actividad humana como fuentes de información, pero desafortunadamente por el peso que la interpretación positivista tuvo en la escuela (que ponderaba lo escrito) se ha reducido el espectro de los objetos que podemos utilizar en clase a los libros de texto, los planes políticos, algunos mapas o imágenes, pero me parece que las posibilidades no se agotan ahí sino que vale la pena desarrollar propuestas más creativas y diferentes a lo que tradicionalmente se hace.

Poner en contacto directo a los estudiantes con las fuentes y sus autores es reconocer lo contingente, el conflicto y las relaciones de poder en todas sus expresiones dentro del devenir humano, porque puede ayudar a entender la forma cómo se ha construido la historia que se ha aprendido, de dónde viene y las implicaciones subjetivas e interpretativas que tiene.

Esta actitud reflexiva les permitirá tener herramientas para interpretar el pasado pero, sobre todo, tomar con distancia crítica los mensajes que todo el tiempo reciben a través de la publicidad, los medios de comunicación y las redes sociales. Al trabajar con fuentes los estudiantes

desarrollarán el *relativismo cognitivo* comprendiendo el carácter interpretativo y subjetivo del conocimiento histórico. De acuerdo con Frida Díaz Barriga, esto significa la capacidad del alumno de identificar el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en las fuentes, analizar las carencias o inconsistencias en la información y contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento.³²

Hacer visibles a los autores implica que los estudiantes se fijen en lo que aquellos dicen, pero también en lo que callan y además en lo que, sin quererlo o tenerlo plenamente conscientes, nos informan de su época, por lo tanto, si la interrogación historiográfica tiene como fin “el resituar en cada oportunidad el discurso del historiador en la contemporaneidad de su producción”,³³ el profesor deberá capacitar a los alumnos para cuestionar cualquier recuento que trate de presentarse como una narración absoluta del pasado, así sea su propio discurso.

En términos formativos, el trabajo con las fuentes debe permitir a los estudiantes desarrollar la capacidad de conocimiento inferencial y otros aprendizajes como la habilidad de distinguir opiniones, juicios de valor, prejuicios, argumentos y explicaciones y, además, desarrollar su capacidad de elaborar síntesis interpretativas sobre lo investigado recogiendo ponderadamente la información obtenida de las fuentes.³⁴ Es importante tomar en cuenta que el análisis de fuentes no será nunca el mismo para todas las clases ni puede establecerse una guía *a priori*, sino que deberá ajustarse con respecto a los objetivos buscados. Lo importante, en todo caso, es que en la clase se haga visible el vínculo directo entre lo narrado y el narrador, y entre lo narrado y el lector, de

32. Díaz Barriga, “Una aportación”, p. 57.

33. Dosse, *La historia*, p. 130.

34. Díaz Barriga, “Una aportación”, p. 46.

manera que el ideal de objetividad esté presente como la oportunidad de poner como objeto de investigación al autor y al contexto de producción de su obra.³⁵

Así pues, las fuentes se convierten en elemento principal para desarrollar pensamiento histórico si los estudiantes están capacitados para cuestionarlas y problematizarlas y no simplemente para clasificarlas o para utilizarlas de ilustración en sus resúmenes. Si el docente deja de lado el hecho de que la historiografía es ante todo investigación, que trata de resolver un problema, dar respuesta a una interrogante o explicar un acontecimiento, puede reducir al trabajo con fuentes a una labor de coleccionista de extrañezas, anticuario o cronista, pero no de historiador.

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, la propuesta de enseñar a pensar históricamente supone reconocer que en los salones no vamos a transmitir contenidos, aunque tampoco buscamos formar pequeños historiadores; el acento no está puesto en el método por sí mismo, sino en las habilidades de razonamiento y análisis que promueven la formación en actitudes y prácticas ciudadanas.

Aceptar que la historia es una operación situada y mediada por la institucionalización y la postura del investigador implica reconocer la dimensión política e ideológica de la historia investigada y la enseñada. Si pensamos que es el historiador quien atribuye la relevancia de los acontecimientos y construye las secuencias explicativas al utilizar determinadas fuentes, podemos asumir que desde el ámbito didáctico, docente y estudiantes toman el papel de creadores de significados a partir de las experiencias propias.

Lo que se deriva de lo anterior es que renovar la didáctica es renovar también la propia teoría de la historia, lo que significa que la enseñanza no debería ser un apéndice incómodo del trabajo del historiador profesional, sino que, por el contrario, puede ser la posibilidad de revisar

35. Pla, *Aprender a pensar*, p. 61.

sus propias certezas acerca de cómo y para qué hace lo que hace y ampliar sus alcances. La separación tan radical entre ambos campos (investigación y enseñanza) parece absurda sobre todo si nos preguntamos sobre la función social de un conocimiento académico que se produce en grandes cantidades pero que se difunde muy poco, y en un discurso petrificado obsoleto y manipulador que se reproduce sin cesar entre las mayorías.

La investigación educativa y la producción teórica en torno a la historia y su enseñanza es un campo abierto y poco explorado que llama a gritos también a los docentes y a todo aquel interesado en compartir las infinitas posibilidades del estudio de la historia con los niños y jóvenes, como algo que puede disfrutarse y ser apasionante, y que estén dispuestos a invitarlos a experimentar ese placer particular que radica en “su posibilidad de libertad personal, relativa y enclaustrada si se quiere, mas no por ello menos insólita, y de construcción de opciones personales [...] el placer de constarse un poco más sujeto de la propia vida y un poco menos objeto de designios impuestos.”³⁶

36. Blanco. “El placer de la historia”, p. 80.

CAPÍTULO IV

La enseñanza de la historia en el bachillerato: Entre la historia oficial, el nacionalismo y la formación de ciudadanía

*La imagen que tenemos de otros pueblos y hasta de nosotros mismos,
está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños.
Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia.*
Marc Ferro ¹

Este capítulo trata acerca de las implicaciones que ha tenido la enseñanza de la historia en la formación de actitudes y valores ligados a la identidad nacional y propone una forma diferente de pensar a la nación y sus símbolos dentro del currículo escolar. Revisar la manera cómo la historia se convirtió en un vehículo privilegiado para la difusión de los imaginarios nacionalistas es un tema imprescindible para esta tesis, pues la tarea de identificar cómo se ha formado nuestra idea del pasado mexicano y los rasgos identitarios que de ella se desprenden es el punto de partida para transitar de una práctica docente doctrinaria a un ejercicio crítico orientado a la formación del pensamiento histórico. Con ello se busca invitar a los docentes a reflexionar sobre el papel de la historia centrada en el estado nacional, y la influencia que tiene este conocimiento en la cultura y la identidad de los jóvenes, para poder explorar otras formas y otras perspectivas de pensar la historia y su relación con la sociedad.

Debido a que la estrategia didáctica que se propone está situada en el periodo presidencial de Porfirio Díaz —en el que se construyeron los monumentos del paseo de la Reforma y se renovaron las zonas aledañas—, es preciso comprender las ideas y los proyectos que animaron su actuar, en el marco internacional de fortalecimiento de los estados nacionales a lo largo del siglo

1. Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 9.

XIX, por lo tanto, la reflexión de este capítulo parte de la definición de lo *nacional* como un campo de significados y símbolos que influyeron en la formación de los sujetos y comunidades.

En segundo término, se aborda en este capítulo la forma cómo las ideas en torno a la nación constituyeron desde el siglo XIX un modelo escolar, que aún sigue vigente y en algunos de los supuestos ideológicos y teóricos implícitos en el programa de estudios del CCH. Por último, se analiza la propuesta de pensar históricamente a la nación y su relación con la noción de patrimonio histórico, con el fin de promover una definición más amplia de lo patrimonial y sus posibles usos didácticos.

Naciones y nacionalismo

De acuerdo con Benedict Anderson, la *nación* es una comunidad política imaginada, inherentemente limitada (con fronteras finitas) y soberana. Esta configuración política surgió como consecuencia de una nueva forma de organización social derivada de la industrialización, de una compleja división del trabajo y de un contexto internacional de crecimiento económico, innovación tecnológica, movilidad ocupacional, aumento de la alfabetización y un sistema educativo protegido por un estado.² En su libro *Comunidades imaginadas*, Anderson mostró el intrincado complejo de factores que posibilitaron el surgimiento de las naciones en diversos contextos ideológico- políticos, así como el apego tan profundo que han generado a lo largo del tiempo. Por lo tanto, no pretendo reproducir lo que él, junto con autores clásicos sobre el tema como Ernest Re-

2. Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 22 y 23.

nan, Frantz Fanon y otros ya han dicho, sino retomar únicamente puntos centrales para comprender mejor lo ocurrido en México.

Como parte de la modernidad política de Occidente, el estado surgió como una entidad territorialmente basada, soberana, autónoma y con la autoridad de hablar en nombre de la sociedad como un todo y de mantener un orden basado en la igualdad de derechos amparados por la ley. Al pensarse socialmente abstracto y formado por individuos igualmente indeterminados como su contraparte necesaria, el estado requirió eliminar, al menos discursivamente, las características individuales como el estatus social, regional y otras identidades y circunstancias económicas particulares: “Dado que la igualdad se define en términos abstractos, el estado moderno se siente profundamente inquieto ante la presencia de comunidades religiosas, étnicas o de otro tipo capaces de introducir diferencias, subvirtiendo el principio de igualdad y estableciendo un foco de lealtad rival al estado mismo.”³

Una vez desacreditadas las formas de legitimación del poder basadas en la sangre y la religión, el estado legitimó su poder cuando se hizo acompañar de las naciones que le dieron justificación, coherencia y unidad y por lo tanto, la autoridad de hablar en nombre de la sociedad y de la ley como un todo coherente y unificado.

Basado en el supuesto de contar con la voluntad orgánica y colectiva de la comunidad representada en la nación, y dado que esta comunidad no existía *a priori*, el estado requirió ir la construyendo por medio de ese dispositivo cultural llamado *nacionalismo*.⁴ Cuando el naciona-

3. Anderson, *Comunidades imaginadas*, p. 25.

4. De acuerdo con Bhikhu Parekh, el nacionalismo es una teoría sobre la naturaleza y el modo apropiado de constituir el estado y, al mismo tiempo, es una doctrina que busca afianzar el poder de éste en una nación declaradamente auténtica y autosuficiente. Véase Bhikhu Parekh, “El etnocentrismo del discurso nacionalista”, en *La invención de la nación: Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, compilado por Álvaro Fernández Bravo, Buenos Aires, Manantial, 2000, p. 96.

lismo adquirió la fuerza para representar los sentimientos de arraigo de las comunidades nacionales aludiendo a una sustancia espiritual y un destino en común, unos orígenes, fronteras, obligaciones y derechos, la nación se asentó sobre bases casi indestructibles.

Es por esto que para crear a las naciones y a los sujetos que se identificaran con ellas se requirió reconstruir discursivamente el origen y la historia de los pueblos, delimitar espacios, reglas de pertenencia y acentuar su carácter irrepetible. Estas características se volvieron base de la moral colectiva, de sus visiones sobre el conjunto social y sus interacciones, y de esta manera fue cómo a través del nacionalismo los nacientes estados se imaginaron a sí mismos.

Desde un punto de vista social, Ernest Gellner definió al nacionalismo como eminentemente urbano y moderno. Para él, éste no podía haber surgido de las sociedades agrarias puesto que carecen de los medios para extender la cohesión social o una identidad aglutinadora y porque los aspectos rurales y comunitarios contradicen los ideales de evolución y progreso simbolizados en la industrialización y la vida urbana. Es por esto que Gellner enfatizó el hecho de que el nacionalismo sólo pudo empezar a existir en las ciudades densamente pobladas, traspasando los límites locales y superando la vía familiar y comunitaria gracias a la educación estatal que se difundió masivamente entre las generaciones más jóvenes. Por lo tanto, la existencia de la nación requirió la unión de dos tendencias: una diversificación creciente producto de una división del trabajo cada vez más compleja, y una homogeneización cultural cada vez más marcada, producto de los modelos de educación y capacitación implantados por el estado.⁵

Estas consideraciones tienen especial relevancia para analizar lo ocurrido en un país como México, en el que la construcción nacional se ha debatido justamente a partir de la dicotomía

5. Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo*, citado en Natividad Gutiérrez Chong, *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el estado mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Plaza y Valdés, 2001, p. 39.

entre *tradición* y *modernidad* y entre lo *rural* y lo *urbano*. Si los componentes que se relacionan con la vida rural no son requeridos por el nacionalismo y tampoco lo generan, las identidades étnicas minoritarias también pierden relevancia en el momento en el que se establece una identidad de carácter nacional como hegemónica o superior a las demás, tal como sucedió en este país cuando la política de integración nacional en torno a lo mestizo impuesta desde el estado, estableció parámetros de inclusión y exclusión a partir una concepción de ciudadanía étnica definida por la propiedad privada, el idioma español y la acumulación de tipo capitalista.⁶ Así pues, el nacionalismo se afianzó cuando una identidad cultural y étnica se definió como dominante, y se difundió y reforzó en la comunidad a través de la educación pública.

En términos político e ideológicos, esta identidad nacional se volvió prácticamente inquestionable justamente cuando el pasado agrario, la cultura popular, la tradición comunitaria y en general las identidades étnicas no mestizas, se volvieron artificiales dentro de la visión oficial de la nación; es decir, cuando los grupos que las encarnaban habían perdido su capacidad de incidir en la opinión y la política nacionales y se volvieron minorías, tal como ocurrió con las comunidades indígenas en México.

Más adelante se verá con más detalle la complejidad que representó para las élites mexicanas consolidar la identidad nacional mestiza en un entorno predominantemente rural e indígena. Así mismo se verán algunas consecuencias de estas ideas en la conformación demográfica, la vida social y especialmente en el arreglo de los espacios públicos de la ciudad de México. Sin embargo, como paso previo para comprender la formación nacional durante el Porfiriato, es necesario atender otro factor importante, y directamente relacionado con la educación y la historia,

6. Federico Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Coordinación de Humanidades), 2004, pp. 31 y 32.

que tiene que ver con el proceso de construcción de las naciones modernas a través de la apropiación y reproducción de la identidad nacional por parte de los sujetos.

Si pensamos que los individuos (en este caso los estudiantes) acumulan experiencias de vida conforme a las cuales actúan y se autodefinen como parte de lo nacional, ello significa aceptar que son los sujetos los creadores de experiencias de identidad. Sin embargo, me parece que esta visión es insuficiente para comprender la complejidad que implica la construcción de sentimientos de arraigo y pertenencia a una entidad abstracta como lo es la nación, puesto que la construcción de identidad no depende exclusivamente del sujeto que se identifica a sí mismo y a los otros, sino que depende también de los proyectos y las prácticas de la propia nación desde el poder. Desde la disciplina de la historia —tal como yo la entiendo—, es imposible comprender un fenómeno atendiendo solamente a la difusión de las ideas a partir de los sujetos, sino que hay que mirar desde lo general y problematizar las políticas que constituyen y producen a ese sujeto desde el marco histórico y discursivo de las prácticas que realiza.

Esto implica analizar dispositivos y tecnologías del poder que producen a los sujetos sociales; es decir, aquellas prácticas e instrumentos que condicionan las relaciones que los individuos entablan consigo mismos y con otros, para formar comunidades o para diferenciarse de ellas.⁷ Por lo tanto, el análisis de la forma como se difunde el nacionalismo desde el discurso histórico escolar necesariamente debe abarcar tanto el aspecto político e ideológico, así como el proceso de interiorización y reinterpretación de estas ideas en la vida de los ciudadanos expresados en formas de vida, tipos de actividad, modos de relación, preocupaciones comunes, relatos com-

7. Hernández Castellanos, Donovan. “Políticas de la experiencia, memoria y narración” en *Espiral. Estudios sobre Estado y sociedad*, 19: 54 (2012), pp. 15- 16.

partidos, costumbres, formas de expresión literarias y todas aquellos elementos con los que se define un grupo.⁸

Dada esta condición para el análisis, son dos experiencias las que intentamos cuestionar: en primer lugar ésa que desde el poder construye comunidades, un “nosotros” que da razón de los sistemas simbólicos en la vida de los ciudadanos y, por otro lado, la del funcionamiento intrapsicológico de los individuos. Preguntarnos cosas como ¿cuándo nos volvimos “pueblo”?, ¿cuándo dejamos de ser otro diferente al que somos?, o ¿estamos en el proceso de convertirnos en uno diferente?, nos lleva a comprender que la nación no es una realidad inmediatamente perceptible sino una metáfora, en la que la idea de comunidad no es verdadera ni falsa, sino socialmente eficaz en tanto mueve a su realización.⁹ Pero cuando preguntamos ¿qué nexos tienen estas preguntas con las relaciones íntimas con nosotros mismos y con los otros?, entonces caemos en cuenta de que los sentimientos de pertenencia nacional, y las valoraciones morales que de ellos se derivan, participan de muchas maneras en el comportamiento de los sujetos. Esto puede ocurrir de manera consiente y activa o tácita, por ejemplo en la definición de lugar dónde se vive y cómo se habita, cómo se mira a los extranjeros, cómo se concibe lo propio y lo ajeno, o en la pertenencia a una minoría o mayoría, desde una filiación étnica o nacional.

Históricamente aquellos que han narrado a la nación han construido un campo de significados y símbolos, con los que se establecen fronteras culturales; esto es, que la nación y sus símbolos son instancias que promueve modos de ser y de vivir desde la inclusión, pero también de la exclusión, lo cual en términos de las relaciones sociales puede traducirse en estereotipos, prácti-

8. Alexander Ruiz Silva, “Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional”, en Mario Carretero, *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Paidós, 2010, p. 32.

9. Francisco Colom González, “Narrar a la nación”, en Gustavo Leyva, *Política, identidad y narración*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2003, p. 252.

cas de discriminación, xenofobia y racismo. Sin embargo, pensar en el nacionalismo como un conjunto de ideas impuestas desde el estado con el fin de mantener la subordinación de una población sería reducir demasiado un asunto que involucra una compleja red de representaciones sociales, memorias colectivas, identidades que se asumen y se ejercen de muy distintas maneras.

La forma de identificarnos con lo nacional es relativa y no absoluta, y puede variar entre lazos densos o tenues que vinculen a los grupos aunque cualquiera de los dos polos involucra una carga emocional y una postura moral desde las que se regulan las acciones y relaciones de cada quien.¹⁰ Al respecto, es interesante considerar la manera cómo estos funcionan en los individuos particulares y de qué manera influye la escuela en ello.

Algunos autores desde la psicología han definido al nacionalismo como expresión psicológica de la necesidad inherente al ser humano de pertenecer a una comunidad. En este sentido, la historia nacional que se ha difundido en la escuela ha dado a los ciudadanos tres aportaciones importantísimas: *una expresión particular* de lo nacional, al haber conformado una identidad nacional única entendida como “lo mexicano”; *un sentimiento de pertenencia*, pues a la nación se pertenece como a la familia, con independencia de lo que se haga para lograrlo; y *un símbolo de orgullo* distribuyendo la gloria de los héroes nacionales con un aura que alcanza a cada uno de los miembros del grupo, diferenciándolos de los otros grupos.¹¹

Desde el punto de vista didáctico, la apropiación individual del nacionalismo forma parte de los conocimientos previos y las experiencias propias de los estudiantes, por lo que representan el punto de partida para pasar de las nociones empíricas a una reflexión crítica sustentada teóricamente. Por su parte, los profesores también participan de un entorno cultural y profesional que

10. Ruiz Silva, “Ética, narración y aprendizaje”, p. 35.

11. Avishai Margalit, “The Moral Psychology of Nationalism”, citado en Mario Carretero, *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 223.

determina sus ideas acerca de lo nacional, sus implicaciones éticas y morales y que a su vez influyen en la manera cómo trabaja y transmite estas ideas cuando enseñan historia.

Por lo tanto, tomar en cuenta esta circulación de representaciones es un asunto vital para este trabajo, pues significa que podemos analizar cómo funcionan los dispositivos del nacionalismo dentro y fuera de las escuelas y retomarlos para la enseñanza orientada al pensamiento histórico. Hacer explícitos estos mecanismos de apropiación y reproducción, de manera que dejen de formar parte de currículo oculto, ideologizado y manipulador servirá para fomentar actitudes analíticas y reflexivas. En este sentido, vale la pena revisar la manera cómo se fue fortaleciendo la relación del nacionalismo con la historia escolar, pues justamente a través de esta última es como se han reproducido muchos de los valores e ideales nacionales de manera doctrinaria. Así mismo, es relevante y pertinente invitar a docentes y estudiantes a que identifiquen las formas como han construido sus identidades sociales, tomando en cuenta relaciones sociales de dominación política, control social y explotación económica, así como las distinciones culturales e identitarias entre grupos étnicos, pues como hemos visto, estas relaciones interétnicas han participado de manera decisiva en la definición de la cultura nacional.

Historia y nacionalismo en la enseñanza

Los héroes nos dieron patria para que ya no tuviésemos necesidad de héroes; ellos acumularon triunfos y derrotas para que nosotros, al interpretarlos agradecidamente, prescindiésemos de la historia como hazaña y aceptemos a la historia en su función terminal de memoria enaltecedora
Carlos Monsiváis.¹²

12. Carlos Monsiváis, “La pasión de la historia”, en Carlos Pereyra y otros, *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1981, p. 180.

En 1983, cuando se publicó por primera vez *Comunidades imaginadas* Benedict Anderson asumía que el fin de la era del nacionalismo anunciado durante tanto tiempo, no se encontraba ni remotamente cerca sino todo lo contrario, pues veía con toda contundencia a la nacionalidad como el valor más universalmente legítimo en la vida política su tiempo.¹³ Más de treinta años después, me parece que es posible validar esta afirmación. A pesar de que las reivindicaciones étnicas han tomado cada vez más fuerza en diferentes partes del mundo, y que la globalización y el sistema económico actual han debilitado las estructuras de los estados nacionales, los nacionalismos aún tienen una presencia importante y atraviesan las relaciones sociales y las concepciones morales y éticas de los individuos.

Pensar la relación del nacionalismo y la enseñanza de la historia en la actualidad implica analizar cómo estos factores que dan identidad, unidad y orgullo pueden participar de posturas ideológicas ligadas al “papel militante de la historia”; es decir, a esa función cívica de formar y reforzar la identidad nacional por medio de la enseñanza de hechos esenciales de la historia patria, identificados con gestas de héroes-víctimas y próceres-mártires derrotados.¹⁴ Al respecto, es interesante preguntarnos si como profesores cuando diseñamos intervenciones didácticas somos conscientes del sustento ideológico de nuestra propia visión de la historia y la manera como la enseñamos, y si acaso sabemos o cuestionamos los valores morales y éticos que explícita o implícitamente transmitimos cuando seleccionamos los contenidos o a través de las relaciones que fomentamos en las aulas.

13. Anderson, *Comunidades imaginadas*, p. 19.

14. Jean Meyer, “La historia como identidad nacional”, texto presentado en el coloquio *La función social del historiador* del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM el 1 de junio de 1994; disponible en <http://pdf-esmanual.com/books/6896/la_historia_como_identidad_nacional_jean_meyer.html>.

La respuesta a estas interrogantes y la explicación de por qué actualmente la enseñanza de la historia continúa destacando la participación de individuos sobre las colectividades y se privilegian los procesos político-militares, muy probablemente tiene que ver con la sobrevivencia del modelo historiográfico utilizado para escribir las *historias generales* del siglo XIX —pensadas para representar y justificar el origen y evolución de las naciones— que ha influido en la definición del qué y cómo transmitir de la historia.

Los políticos finiseculares, ante la falta de unidad evidente y los conflictos inherentes a la construcción de la nueva nación, vieron en la educación pública una oportunidad de monopolizar el rumbo de la producción cultural y formar un nuevo tipo de ciudadanía. Aunque la educación nunca como fue una prioridad para el gobierno de Díaz, ni se implementó para todos los sectores y regiones del país, el régimen reconoció la necesidad de una educación básica homogénea y de amplio alcance que formara ciudadanos leales en pro de la unidad nacional, el orden y el progreso.¹⁵ El éxito de tal medida fue tan importante que —de acuerdo con Françoise Xavier- Guerra— la creación del pueblo y la unidad nacional se lograron en mucho gracias a la educación porfirista que consiguió tres elementos principales: en primer lugar la creación de la educación gratuita y laica bajo la tutela del estado; en segundo término el control de los contenidos de la enseñanza y especialmente de la historia, y en tercer lugar la creación de un grupo homogéneo de maestros que, dependientes del estado y formados desde la ideología liberal positivista en las escuelas normales, fueron los encargados de difundirla masivamente entre los niños y jóvenes como la capa más permeable de la sociedad.¹⁶

15. Para consultar cifras presupuestales, matrículas y distribución de las escuelas durante el Porfiriato véase Milada Bazant, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

16. François- Xavier Guerra, *México*, p. 418.

En este contexto, la historia se volvió el sustento ideológico para el liberalismo triunfante y junto con la escuela fueron los vehículos privilegiados para su difusión. Aunque si bien la producción historiográfica en México hasta principios del siglo XX no puede catalogarse como un solo bloque, si podemos identificar un sector de autores que escribieron historia y textos escolares como parte de una acción política y de participaron en la discusión del proyecto nacional. Historiadores tanto liberales como conservadores, buscaron insertar la historia del país en los parámetros universales de la civilización occidental.¹⁷ Para dar sustento al naciente estado nacional recuperaron el trabajo de bibliófilos, polígrafos y eruditos para construir una *historia general* de México, que mostrara el devenir de la esencia nacional como un pasado unitario desde los orígenes más remotos hasta el presente como el punto máximo de evolución, lo cual influyó de manera decisiva en la escuela y sus libros de texto, pues marcaron sus directrices interpretativas.¹⁸ Así, los textos históricos escolares tomaron el papel romántico de difusión del nacionalismo con una fuerte carga moralizante y edificante, pero también, fueron legitimados por el carácter científico y objetivo que se le reconoció a la disciplina.

Este modelo heredado de la búsqueda de saberes y valores universales en la historia aún se manifiesta en diferentes elementos de la docencia actual y en la concepción misma del aprendizaje, que incluye el valor social atribuido a la materia, el tipo de capacidades que se consideran

17. Una comparación pormenorizada entre las versiones liberal y conservadoras de la historia se pueden consultar en el texto de Antonia Pi- Suñer: “Una mirada retrospectiva: la pugna historiográfica por la construcción de la identidad nacional, 1848-1902”, en Mac Gregor, *Miradas sobre la nación* pp. 33- 70.

18. Algunas obras clave fueron las de Carlos María de Bustamante, Lucas Alamán y José María Luis Mora. Después de la guerra con EU se escribe *Estudios sobre la historia general de México* de Ignacio Álvarez y *México a través de los siglos* desde la postura liberal, mientras que la *Historia de Méjico* de Niceto de Zamacois es la versión conservadora. A estas tres, se suman años después *México: su evolución social*, de Justo Sierra y la *Historia contemporánea: Los últimos 33 años, 1867 a 1900*, de Francisco G. Cosmes, véase Pi- Suñer, “Una mirada retrospectiva”, pp. 40- 41.

necesarias para su estudio y las formas de evaluarlas.¹⁹ Actualmente es posible ubicar en libros de texto, materiales didácticos y en el discurso mismo de los docentes una visión de la historia basada en hechos relevantes por sí mismos, encadenados en relaciones causales ineludibles y con lógica propia, una concepción del histórico como factor dado y externo a lo humano y que difícilmente admite otro referente que no sea el del mundo occidental.

A partir de esto podemos distinguir de manera general los parámetros que la actual enseñanza de la historia ha retomado de aquel modelo histórico del siglo XIX: primero, un modelo de *inteligibilidad* dado por la idea de unicidad y continuidad del proceso histórico de la nación y del género humano, “desde los orígenes hasta nuestro días” y al resumen como la manera didáctica de adaptar lo investigado a las aulas, con una concepción de tiempo cronológico con un origen y a veces un fin identificado; segundo, un modelo de *veracidad* basado en la fe en la objetividad de las pruebas y en la figura de autoridad del libro de texto o del docente, y finalmente un modelo de *utilidad social* centrada en la formación cívica de las mayorías, desde una visión justificadora del presente que es visto como resultado del desarrollo progresivo.²⁰

Además, este modelo ha influido también para configurar una imagen específica del devenir del país y en consecuencia, una imagen de México, de los mexicanos y de su relación con el resto del mundo. Desde mi punto de vista, esta forma de enseñar historia hace más probable que se recree y consolide un discurso de identidad que justifique el estado actual de las cosas y funcione como mecanismo de control social: una identidad acrítica basada en la exclusión y el auto-

19. Pilar Maestro González, “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada)”, en *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada* 2 (1997), disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO_2_1997_pag_9_21.pdf>, pp. 18 y 19.

20. Maestro González, “Historiografía, didáctica y enseñanza”, p. 21.

ritarismo, que legitima una sola forma de ser y estar en el mundo basada en los ideales abstractos de modernización y progreso.

Como veremos más adelante, es posible encontrar algunos de estos resabios decimonónicos en el programa de estudios vigente de la materia “Historia de México I” del CCH elaborado en 1996. Me parece importante revisarlos dado que representan el punto de partida para esta propuesta didáctica y para ejercer una enseñanza de la historia en esta institución que piense lo nacional desde una perspectiva diferente.

Lo nacional en el programa del CCH

El diagnóstico institucional del 2012 en torno a la enseñanza de la historia en el colegio, que se realizó con miras a la reforma curricular, resume muy bien los problemas del programa de Historia vigente: “Exceso de contenidos y su repetición; los enfoques desde una sola perspectiva teórica, y la imposibilidad de operar el curso- taller como espacio experimental de construcción cultural en donde “el error” y la corrección del mismo juegan un papel central. Esto no es posible mientras se siga trabajando con esas grandes listas temáticas que sólo pueden operar como rutas críticas planificadas.”²¹

Si analizamos el programa podemos observar algunos de estos problemas con más detalle. En principio es evidente por la selección de contenidos el hecho de que se privilegian los hechos económico- políticos en torno al estado nacional mexicano. Al respecto, el propósito general de la materia de Historia de México I, establece como punto central: “el conocimiento del origen y

21. *Diagnóstico del área Histórico- Social para la actualización del plan y los programas de estudio del CCH de la UNAM: Proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2011, p. 8.

desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2500 a.C. hasta el año 2000 de nuestra era”. Lo que esta afirmación muestra es una acumulación de temas basados en la lógica de la historia- resumen que se enlazan de manera lógica y causal con el presente. A partir de este propósito se da por sentado que el alumno logrará comprender: “el papel que juega la historia de México -de la sociedad prehispánica hasta nuestros días-, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social en constante cambio,”²² lo cual implica una generalización que prescinde del conocimiento vivencial y la experiencia de los mismos estudiantes.

Por otro lado, partiendo de los cortes temporales que se proponen en cada unidad temática y que corresponden a la periodización tradicional de la formación del estado nacional, podemos inferir una visión de la historia como proceso lineal y con una cronología predeterminada lo cual conduce a contradicciones con el carácter interpretativo y contingente del conocimiento histórico.

En términos didácticos las estrategias propuestas en el programa no siempre se asocian con el objetivo central de *aprender a aprender*, pues no permiten un monitoreo continuo de cómo y qué se aprende. Así mismo, los contenidos actitudinales y valores no se consideran de manera explícita como objetivos de aprendizaje, por lo que no hay orientación pedagógica para el docente de cómo manejarlos, y sólo se establecen como elementos para la evaluación al final de cada unidad.

En cuanto a la evaluación y las actividades planteadas, el programa también tiene problemas de congruencia, pues no corresponden los aprendizajes esperados y los propósitos de la materia con los criterios a evaluar. No hay alusión explícita a la recuperación de conocimientos

22. Programa de estudios de la materia de Historia de México I, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, (UNAM) p. 8.

previos y parece que la preocupación principal es aumentar las actividades y elaborar productos, pero tal como están estructurados los temas y los tiempos, no se fomenta el pensamiento histórico ni la investigación.

Finalmente, con respecto al tema que ocupa a esta tesis—la identidad nacional—, es evidente que cuando se habla del “origen y desarrollo de México” el programa perpetúa una enseñanza de la historia basada en la *nación* y lo *nacional*, que simplifica y da por hecho la univocidad de estos conceptos, puesto que no incluye otro tipo de fuentes que los cuestione ni otras perspectivas que no sean centralistas y predominantemente urbanas.

Este imaginario oficializado en un plan de estudios choca con las posibilidades de que los alumnos conciban la historia como un discurso situado e interpretativo, dificulta la labor de cuestionar las fuentes y de desarrollar habilidades propias del conocimiento histórico como el pensamiento crítico y multicausal. Se presenta como una historia hecha por y para otros, concluida y totalmente alejada de la realidad presente.

Por esta razón, en esta tesis se propone relacionar la enseñanza con la formación ciudadana y el método histórico, pues es en la práctica, la vida cotidiana y las relaciones sociales donde finalmente han de expresarse los conocimientos y habilidades adquiridas en la escuela. El objetivo principal de esta propuesta radica en pensar y repensar desde la docencia el papel de la escuela y de la historia en la construcción y reproducción de la memoria colectiva y las representaciones sociales. Sobre todo, llevar a las aulas la reflexión y el análisis sobre las categorías de *estado nacional* y *nacionalismo*, para que tanto docentes como alumnos hagan visibles sus relaciones entre la nación aprendida y la nación vivida; es decir, entre la narrativa escolar maniquea y presentista que se ha reproducido en muchos espacios de la vida social, y la que viven cotidianamente cuando se definen a sí mismos como parte de un grupo y diferentes a los otros. Es una vía para que

comprendan de ambas su historicidad y su carácter de discursos narrativos como creaciones humanas que nada tienen que ver con la predestinación.

Historizar a la nación

La propuesta de historizar el concepto de *nación* busca justamente que los profesores hagan consciente sus ideas respecto a lo nacional y que guíen a los alumnos para que comprendan de donde viene el nacionalismo y para qué ha servido. Para llevar a cabo esto, se requiere involucrar al alumno en la investigación de manera que el docente no transmita su propia visión o “la versión oficial”, sino que más bien enseñe cómo se construyeron esas visiones. *Historizar a la nación* como estrategia didáctica es enseñar a los alumnos a contextualizar un concepto, pues si desde la enseñanza de la historia queremos alejarnos del nacionalismo ramplón y excluyente, habrá que empezar por mostrarles que lo nacional es histórico y no esencial, contingente y no predestinado, diverso y no uniforme. Por lo tanto, esta propuesta sólo puede ser viable desde una enseñanza centrada en el alumno y basada en el aprendizaje colaborativo, que busque ejercitar a los alumnos en habilidades propias de la historia y en consecuencia desarrollar el pensamiento histórico. Desde esta visión, los conocimientos factuales sirven como el fundamento para el desarrollo de habilidades cognitivas como la interpretación de fuentes, la contextualización, la síntesis de información y la argumentación.

Como se dijo en el capítulo anterior, una vía para llevar esto a cabo es mirando los contenidos de los programas de estudio desde la lógica de la disciplina, introduciendo otros temas, perspectivas y voces que desataquen las diferencias, lo contingente, los conflictos, lo individual y lo cotidiano en el pasado, de manera que la historia escolar deje de ser un discurso plano y abstracto con pretensiones de neutralidad. En el salón de clases esto significa que el objeto de estu-

dio deja de centrarse en las acciones memorizadas y conmemoradas como eventos inmutables en el tiempo, y que por el contrario, el acento se pone en las fuentes, los autores, los discursos y en las huellas que han dejado esas acciones y conmemoraciones a lo largo del tiempo. Es decir, se trata de estudiar “no los acontecimientos por sí mismos sino su construcción en el tiempo; no el pasado tal como ha pasado, sino sus reutilizaciones permanentes; [...] no la tradición sino su manera de constituirse y transmitirse”²³ y en consecuencia, desarrollar la capacidad de los estudiantes de reconstruir sus propias narraciones y darles sentido desde su realidad concreta.

Propiciar que los alumnos de bachillerato aprendan a pensar históricamente y desarrollen una mirada crítica al nacionalismo utilizando los monumentos más emblemáticos de la ciudad es una propuesta que partió de la idea de que la defensa de la identidad no se hace exclusivamente a través de la historia forjada por el oficialismo nacionalista; que el imaginario y los símbolos de arraigo y cohesión de las comunidades van más allá de los héroes de bronce y, por lo tanto, que el valor pedagógico de la historia es mucho más que la legitimación de los grupos de poder. El centro de la propuesta es que los alumnos puedan ver de dónde vienen algunas de las ideas de la identidad nacional comprendiendo el momento histórico específico del Porfiriato. Por lo tanto el objetivo cognitivo fundamental es que comprendan la consolidación del nacionalismo liberal y sus contradicciones, las maneras cómo se plasmó simbólicamente tanto en la planeación y arreglo de los espacios, los lenguajes arquitectónicos, la administración y funcionamiento de recursos y servicios de la capital, pero sobre todo en la fisonomía de sitios estratégicos cuando se decidió explotar el poder simbólico de la escultura pública y monumental.

23. A esta forma de mirar los hechos François Dosse lo llamó *historia social de la memoria*. Véase François Dosse *La historia: conceptos y escrituras*, p. 220.

Por ser el paseo de la Reforma el espacio paradigmático de este proceso, se propone que sus monumentos sean las fuentes para que los estudiantes comprendan los ideales de modernidad y progreso de la época y la relación de la élite mexicana con el mundo, desde la dependencia y la subordinación en ámbitos estratégicos. A través de estos monumentos se busca una mejor comprensión de cómo se llevó a cabo la construcción del imaginario nacional y la relación que entonces tuvo la escritura y difusión de la historia con el régimen político. Estos objetivos de aprendizaje responden a tres premisas fundamentales: el interés por acercar a los alumnos a los procedimientos de la historia, abandonar el modelo de la historia- resumen y desplazar a la historia escolar del eje nacionalista que la ha caracterizado, para convertirla en un conocimiento para la formación integral de los estudiantes desde la autonomía y el desarrollo de habilidades de pensamiento útiles para la vida.

En este sentido, la enseñanza de la historia apoyada en el patrimonio tendrá que servir para que los alumnos interpreten los objetos patrimoniales en tanto creaciones históricas y a partir de eso, se hagan conscientes de que recibir una herencia implica una responsabilidad y un compromiso, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía por lo propio y lo ajeno, lo individual y lo colectivo. En consecuencia, el conocimiento crítico del patrimonio estimulará una actitud más abierta sobre nuestras creencias y nuestra identidad, así como en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la existencia de valores compartidos con otras sociedades.²⁴ Es por esto que trabajar con el patrimonio para la enseñanza de la historia como se verá a continuación, no es sólo una ocurrencia sino una posibilidad de formar para hacer comunidad, para la ciudadanía y el respeto a los derechos culturales. Justamente para cuestionar la identidad nacional

24. Estepa Jiménez, Jesús y Cuenca López José María, “La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica”, en *Miradas al patrimonio*, coordinado por Olaia Fontal, Gijón, Trea, 2006, p. 53.

que se proclama como única, no para derrocarla sino para comprenderla en sus orígenes y fundamentos y reconocernos en ella, pero también en otras que no necesariamente se invaliden entre sí.

Patrimonio cultural urbano y monumentos históricos como recursos para repensar la historia nacional

El primer sentido del monumento (el menhir) fue posiblemente la constancia de la muerte; más tarde, el perpetrado por los griegos y rescatado por el Renacimiento fue la glorificación del humanismo. Durante el siglo XIX, con Napoleón se utiliza el monumento en un sentido ya inventado por los romanos, el de la propaganda de carácter político, uso que hoy es predominante en la civilización occidental...²⁵

Para fundamentar la propuesta didáctica resulta imperativo partir de la definición del patrimonio cultural urbano y de los monumentos históricos del paseo de la Reforma como parte de éste. La idea de patrimonio cultural remite a las relaciones que los pueblos y sus élites tienen con su pasado; los discursos que los estados y sus gobiernos construyen sobre la memoria, la identidad y la historia local o nacional y por lo tanto, asumo que el patrimonio cultural no preexiste por sí mismo sino que es una construcción social en la que tradicionalmente los grupos de poder, desde el presente, seleccionan algunos de los múltiples objetos del pasado, a los que se les asignan atributos históricos o artísticos, y valores colectivos.

De acuerdo con Françoise Choay, la invención del patrimonio cultural urbano, es resultado de la transformación del espacio urbano que se produjo por la influencia de la revolución industrial que se remonta al siglo XIX.²⁶ El origen de la noción de *ciudad histórica* como objeto de

25. Helen Escobedo, editora, *Monumentos mexicanos: De las estatuas de sal y de piedra*, México, Grijalbo, 1992, p. 23.

26. Françoise Choay, *Alegoría del patrimonio: Monumento y monumento histórico*, en *Arquitectura Viva*: 33 (1993), disponible en:

estudio y de preservación se remonta al momento en el que las zonas más tradicionales de las ciudades se vieron en crisis debido a la presión propia de la modernización y el crecimiento demográfico. Para algunos sectores, las ciudades del pasado se fueron convirtiendo en el referente que había que conservar en oposición a lo nuevo, y por esta contradicción constante surgió la noción de *patrimonio urbano histórico*, que se ha ido constituyendo a contracorriente del proceso de urbanización dominante.

Esto no quiere decir que el patrimonio sea solamente algo antiguo y que deba preservarse por la única razón de ser una reminiscencia del pasado, sino al contrario, justamente porque el patrimonio es un vínculo con el pasado que se establece desde el presente, su constante actualización es la que otorga y reafirma su condición patrimonial y, por lo tanto, la pertinencia de su conservación. En los lugares y objetos “patrimonializados” se yuxtaponen ideas, memorias, atributos y valores y se disputa la definición de lo que pertenece o no al patrimonio y cómo y para qué debe conservarse, evidenciando las desigualdades sociales, los índices de escolaridad, la información cultural y las diferentes concepciones sobre ese patrimonio.²⁷ Por eso no todas las generaciones reconocen lo mismo y hay acervos que se conservan y otros no, pues es algo que responde a cada momento histórico particular. Por lo tanto, el patrimonio no sólo es un conjunto de bienes con valor económico, como afirmaría una visión *mercantilista*, sino que se define en relación con las necesidades globales de la sociedad. Esta visión *participacionista* que pone el acento en los sujetos de apropiación se aleja de visiones *tradicionalistas sustancialistas*, que juzgan el valor que tienen en sí mismos cayendo en lo folclorista o fetichista, y de perspectivas *con-*

<<http://es.scribd.com/doc/172374320/13715203-Choay-Francoise-Alegoria-Del-Patrimonio-Monumento-y-Monumento-Historico>>, s/p.

27. “El Patrimonio cultural urbano: identidad, memoria y globalización”, en *Andamios, Revista de Investigación Social*, 6: 12 (2009), disponible en <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=62815957001>>, pp. 7-10.

servacionistas y monumentalistas, ligadas a la grandiosidad de los elementos de la “alta cultura” o que exaltan el nacionalismo.²⁸

La propuesta de utilizar al patrimonio histórico como recurso didáctico parte de la convicción de que los objetos no tienen valor intrínseco único y reconocible por todos, sino que son vestigios que nos permiten entender la visión de una sociedad en un momento y un lugar determinado, con respecto a sus condiciones materiales y culturales. Por lo tanto, asumo que los objetos patrimoniales no son reflejo fiel de lo que pasó en épocas anteriores, sino más bien son el vínculo material que tenemos entre aquéllas y nuestro momento actual; es decir, aunque sabemos que las piedras, los edificios, los monumentos, las calles plazas y demás no hablan por sí mismos, estoy convencida de que el contacto directo con éstos es lo que nos permite entender mejor la temporalidad de lo humano y construir relaciones explicativas en torno a lo que somos ahora.

Las esculturas del paseo de la Reforma son consideradas por la ley federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas como monumentos artísticos, de acuerdo a criterios estéticos y de representatividad, así como por su significación en el contexto urbano, entre otros.²⁹ Pero dado que son esculturas monumentales de carácter civil, los reconocemos dentro de la categoría de patrimonio cultural mueble o de patrimonio cultural urbano en tanto representativos de un contexto histórico y de la fisonomía del entorno. Estos elementos escultóricos públicos que en el siglo XIX se convirtieron en parte integral del discurso del estado y que forman

28. El enfoque *participacionista* coincide con los fundamentos de la educación patrimonial, que le otorga a los bienes un valor en tanto posibilidad de hacer lazos sociales, de contribuir al reconocimiento y al bienestar, véase Néstor García Canclini, “El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional”, en *El patrimonio cultural de México*, compilado por Enrique Florescano, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 66-74.

29. Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas. Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.

parte de la arquitectura emblemática del Porfiriato, se hicieron con el propósito expreso de representar el poder político del que emanaron, transmitir claramente los principios que lo sustentaron y producir un efecto agradable, con el fin de suscitar la adhesión al sistema.³⁰

Hoy en día estos monumentos pueden decirnos algo sobre aquel régimen que decidió quiénes tomarían el papel de héroes y quienes no en la narrativa nacional, siempre y cuando los sepamos interrogar. Al respecto, es importante aclarar que en este trabajo no me interesa entrar en detalles acerca de la historiografía académica que exploró otros temas no directamente relacionados con la discusión política de la época. Tampoco busco negar o reafirmar los méritos de los personajes a los que se inmortalizó en bronce y se les otorgó el rango de héroe, ni mucho menos se pretende exponer cómo la sociedad los ha aceptado o no. El propósito es analizar la figura del héroe inmortalizado en una escultura pública, como expresión de una ideología política que utilizó la narración de lo nacional para fundamentar su legitimidad, lo que permitirá cuestionar en el salón de clase esta particular visión de lo nacional y el patrimonio y finalmente, llevar a cabo lo que hemos llamado aquí como la acción de “historizar a la nación.”

Me parece que como profesionales de la historia y de la docencia debemos tener muy presente que la escuela y los relatos históricos siguen siendo la instancia mediante la cual el estado difunde e inculca entre sus ciudadanos de manera ininterrumpida, generación tras generación, su deseo de seguir siendo la nación que ya es y que esto puede tener consecuencias sociales negativas. Cuando los sentimientos como el orgullo, la culpa, la indignación, la vergüenza difundidos por las historias nacionales en las escuelas son llevados a sus máximas expresiones, pueden llegar a niveles irracionales y a actitudes discriminatorias, de temor o de intolerancia, pues es probable

30. Arnaldo Moya Gutiérrez, *Arquitectura, Historia y poder bajo el régimen de Porfirio Díaz*, pp. 107 y 108.

que una mente educada en ese nacionalismo dogmático no pueda respetar o dialogar con aquello que aprendió a concebir como inferior, o al contrario, quizá no pueda superar los sentimientos de inferioridad frente a otros.³¹

Queda manifiesto entonces cómo la educación en el nacionalismo, tal como se ha venido reproduciendo, puede resultar nociva porque muy a menudo impide la posibilidad de aceptar o comprender interpretaciones contrarias o alternativas a lo aprendido. Lo peligroso del asunto es que las consecuencias de esto no se quedan sólo en la escuela, sino que trascienden a la manera en la que las personas están dispuestas a concebirse moralmente a sí mismas como parte y herederos de ese pasado que aprendieron, por lo tanto, la identificación con estos relatos históricos emblemáticos, estáticos y acabados de alguna manera frenan la participación cívica ética y responsable. Por lo tanto, como se ha propuesto aquí, una aproximación crítica al nacionalismo deberá promover la reflexión y deliberación en torno a las bondades y verdades que de antemano se le atribuyen al *ethos* nacional y a la idea de *nosotros* de ahí proviene. Si la enseñanza de la historia-resumen basada en sucesos de héroes ha dejado de ser funcional para una sociedad llena de prejuicios y estereotipos, es momento de sustituirlos por acciones educativas basadas en el respeto, el diálogo que deriven en una mejor convivencia social.

En este sentido, me parece que la propuesta de relativizar lo nacional desde la escuela puede tener implicaciones de largo alcance, pues implica una actitud crítica y analítica frente a los mitos fundacionales y una manera de pensar en el presente sobre aquello que nos convierte en parte de una comunidad, con ciertos referentes simbólicos y responsabilidades compartidas; no para dejar de pertenecer a una nación, sino para construir una nacionalidad a la que se pertenezca por confluencia en su proyecto de futuro y no por destino.

31. Ruiz Silva, “Ética, narración y aprendizaje”, pp. 45- 47.

CAPÍTULO V

Los monumentos del paseo de la Reforma: símbolos de la nación

*El poderío político no se despliega tan sólo con motivo de circunstancias excepcionales.
También se quiere inscrito en la duración, inmortalizado en una materia imperecedera,
expresado en creaciones que hagan manifiesta su personalidad y su esplendor.
Lleva a cabo una política de los lugares y de las obras monumentales.*
Georges Balandier ¹

Debido a que la propuesta didáctica que se expondrá a continuación está basada en los monumentos históricos construidos en el marco del nacionalismo liberal del porfiriato, en este capítulo se presentan las características básicas de este periodo y la manera cómo influyó la ideología del poder en la construcción de la ciudad y la memoria.

En primer lugar se muestran las bases sobre las que se imaginó y difundió desde el estado un modelo de nación basado en la unificación cultural y lingüística y en los ideales de modernidad y progreso universal. Se verá con especial atención el papel de la educación pública y la historia, como materia escolar obligatoria, encargadas de moldear la conciencia colectiva del país y de crear un nuevo carácter nacional laico que modificara los hábitos mentales y las costumbres de los mexicanos. En este marco se reconocerá cómo el programa de transformación urbana, mediante una arquitectura emblemática, se sumó a la tarea de construir los mitos republicanos, el panteón heroico, los ritos y las ceremonias cívicas, sobre todo en la capital de la república. Así mismo, se advertirá que cuando la escultura monumental se convirtió en parte integral del discurso estético y político, el paseo de la Reforma adquirió un papel protagónico.

Los monumentos a los Indios Verdes, Cristóbal Colón, Cuauhtémoc, a la independencia, y a los personajes más destacados de cada estado de la república, colocados en este espacio para-

1. Georges Balandier, *El poder en escenas: De la representación del poder al poder de la representación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1994, p. 24.

digmático de la ciudad porfirista son expresión de aquella visión de la ciudad moderna y liberal, en la que se exaltaron las glorias del pasado prehispánico al tiempo que se ponderó el mestizaje como la base de la identidad y la cultura nacional.

Desde esta avenida y sus monumentos analizaremos también el papel primordial que se le asignó a la figura del héroe en la evolución de las sociedades, así como la fuerza que tuvieron ideas como el *liberalismo* para la emancipación del individuo y el derecho de propiedad, el *positivismo* para privilegiar la ciencia como forma de generar conocimiento y el *higienismo*, derivado de las teorías hipocráticas.

Finalmente este capítulo concluye con una breve revisión acerca de cada uno de los monumentos históricos utilizados en la propuesta didáctica. Más que ofrecer una semblanza de cada uno, el propósito de esta síntesis es apuntar elementos centrales que pueden ser trabajados en clase, e incluir pistas de información que puedan ser útiles para quienes quieran ampliar la investigación sobre el asunto.

El porfiriato y la construcción de un modelo ideal del México moderno

El progreso fue una disparatada amalgama de esperanzas colectivas de la élite, cambios industriales y sociales reales, ecos retóricos y constante adaptación mutua entre lo moderno y lo tradicional.
Mauricio Tenorio Trillo.²

Una vez que la oposición política se disipó o fue dominada, que se ganó el reconocimiento internacional y que se logró una relativa estabilidad económica, el régimen de Porfirio Díaz pudo fortalecerse y emprender un camino de reorganización nacional y de creación de una economía,

2. Mauricio Tenorio Trillo, *México en las exposiciones universales: 1880-1930*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 50.

sociedad e imagen nacional modernas.³ Esta empresa modernizadora sólo fue posible gracias a la fusión de las élites política, económica e intelectual, que consolidaron un grupo bastante homogéneo en intereses, perspectivas y en el pragmatismo propio del ejercicio del poder.

El imaginario moderno de esta élite mexicana, cuyo mundo intelectual era Europa, se materializó en un gobierno y una forma particular de ejercer el poder basado en tres elementos fundamentales: el liberalismo, una política con bases científicas y un conceso ideológico. Pero la puesta en práctica de estas ideas se confrontó siempre con una realidad llena de contradicciones, que imponía a la élite serios retos para poder hacer coincidir los modelos y las teorías en un contexto radicalmente diferente. Por lo tanto, como se verá a continuación, es imposible comprender el ejercicio del poder en este periodo sin aludir a este intercambio permanente de doctrinas y proyectos de un continente a otro.

Mucho se ha escrito sobre el afrancesamiento del régimen y sobre la formación de algunos de sus cuadros políticos en universidades europeas, sin embargo me parece que más que la mera importación de ideas extranjeras, la política durante el porfiriato fue en gran medida la búsqueda por fortalecer una cultura nacional unificada que diera al país un rostro propio y que a la vez, lo hiciera partícipe de la civilización universal. Es decir, fue una política en la que el estado asumió la tarea de construir una imagen congruente de la cultura mexicana como única y cosmopolita a la vez.

Debido al auge del método científico experimental en el mundo occidental durante el siglo XIX, éste se posicionó como el único válido para alcanzar la verdad y la certeza en todas las ramas del saber, incluyendo la política, pues se consideró a la ciencia objetiva como el mejor camino para guiar al país. De esta manera surgió la *política científica* como el fundamento inte-

3. Tenorio Trillo, *México en las exposiciones universales* 51

lectual del régimen de Porfirio Díaz, basada en el ataque al liberalismo doctrinario o metafísico, en la defensa de un gobierno fuerte y los ideales de paz, libertad y unión.⁴ Bajo esta misma lógica, la cultura nacional impulsada desde el estado fue sustentada en el uso de la razón y la ciencia, lo que le dio un carácter incuestionable y un estatus diferente tanto respecto del nacionalismo criollo del siglo XVIII como del patriotismo de principios de la vida independiente. Si en aquellas épocas la *patria* fue vista como el resultado de la unión de una lengua, una religión y un pasado asociado con una serie de características como la exuberancia y la riqueza natural, el culto a la virgen de Guadalupe y el genio creativo de los pobladores, en su versión moderna de finales de siglo la patria se fundió en la nación soberana que unificó la identidad en aras del bien común y el imperio de la ley, haciendo posible el surgimiento de la república y del estado-nacional como el nuevo sujeto de la narración histórica.⁵

En términos teóricos, los artífices de la política porfirista —que fueron llamados por sus contemporáneos “los científicos”—, retomaron sobre todo los estudios sociales de Henri de Saint—Simon, Augusto Comte y Herbert Spencer. Políticamente se inspiraron en las experiencias de las repúblicas conservadoras contemporáneas de Francia y España y sus líderes Adolphe Thiers, Jules Simon y Emilio Castelar, cuyos gobiernos se tenían como científicos.⁶ Asimismo, estos dos países fueron referentes en otros campos como la arquitectura, el urbanismo y el arte, como se verá más adelante con la construcción de las colonias y las avenidas más representativas de la época.

4. El término *política científica* fue utilizado y analizado a profundidad por Charles Hale en su libro *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.

5. Enrique Florescano, “Patria y nación en la época de Porfirio Díaz” en *Signos Históricos*, 13 (2005).

6. Hale, *La transformación del liberalismo*, p. 13.

La política científica logró aglutinar al liberalismo con el positivismo en un nuevo orden ideológico, dominado por el capitalismo industrial y la centralización del poder. Al respecto, Charles Hale ha mostrado cómo en el periodo de 1867 a 1910, e incluso después de la revolución, el debate político se dio dentro de los límites del *establishment liberal*, pues justamente cuando el liberalismo dejó de ser una ideología en lucha contra unas instituciones, un orden social, unos valores heredados y además se unió con las ideas positivistas, fue cuando se convirtió en un mito político unificador.⁷

A pesar de su predominancia, algunas de las máximas de la ideología liberal como la separación de poderes, la protección de las libertades civiles y la autonomía municipal tuvieron que ser subordinadas a las prioridades nacionales de paz y progreso. El ánimo conciliador con que el régimen trató a las distintas fuerzas políticas, para lograr la estabilidad nacional, es una de las razones que explica la aceptación de un gobierno fuerte y personalizado, así como de la disminución de las libertades individuales, la presencia de un partido liberal conservador y la reelección; pues la mayoría de los intelectuales de la época, lejos de ver en estos aspectos traiciones al dogma liberal, los concibieron justamente como la vía para hacer realidad las más altas aspiraciones del desarrollo y la unión nacional.⁸

En la práctica, la ideología liberal y la política científica aplicada en México tuvo resultados disímolos y fue más contundente en algunos aspectos que en otros, pero lo que sí logró crear de manera más congruente y unitaria —al menos discursivamente— fue un modelo ideal de México como país moderno, culturalmente unificado, políticamente estable y socialmente

7. Hale, *La transformación del liberalismo*, p. 16.

8. A esta subordinación de los ideales liberales François – Xavier Guerra la llamó la *ficción democrática*, véase François- Xavier Guerra, *México: Del antiguo régimen a la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, Vol. I.

maduro. Aunque esta idealización fue evidentemente abstracta y terminó ahondando las desigualdades sociales, también sirvió de orientación a las políticas públicas como las relacionadas con la celebración del centenario de la independencia y las del reordenamiento urbano, educación y salud, que se guiaron en lo que entonces se consideraba como lo más avanzado y óptimo para la civilización.

Este modelo que la élite construyó y difundió como el único válido y oficial para identificar a la nación, y hacerla existir como una entidad permanente en el tiempo y en un territorio bien definido e integrado, se acompañó de las nociones de una cultura cosmopolita, que incluían modelos de salubridad y policía considerados de vanguardia, así como de acciones por mestizar a los indios de acuerdo con las nociones occidentales de supremacía de la “raza” blanca y, en este caso, del mestizaje como el punto más alto en la evolución del pueblo mexicano. Por esta razón, la creación de las naciones y el nacionalismo tuvo un aspecto étnico racial importante como uno de sus ejes estructuradores y a la vez constituyó una de las grandes contradicciones ideológicas de la élite mexicana, debido a que su pensamiento no fue un racismo biológico que apelara a la pureza, sino que fue una ideología basada en la premisa racial pero que concibió al mestizaje como la opción para la evolución. Esta indefinición entre lo que se aceptaba y lo que se negaba de la herencia prehispánica y española en la formación nacional fue configurando esa relación tan ambigua y áspera que ha tenido el estado frente ante la diversidad étnica antes y después del porfiriato, pero en este periodo hubo una especial preocupación gubernamental por minimizar lo más posible las diferencias y afianzar el mestizaje de la población.

Por la influencia del positivismo de Comte y el darwinismo social de Herbert Spencer, los pensadores encargados de delinear la identidad nacional a través del arte, el periodismo, las leyes, la historia y la ciencia, concibieron la pluralidad cultural y étnica de las sociedades americanas como contraria a los principios “universalistas” que defendían, y como un obstáculo para

la constitución de la nación unificada que anhelaban; por ello buscaron no su exterminio sino su asimilación por medio de la educación y la adopción de códigos culturales.

Los intelectuales agrupados en torno al diario *La Libertad*, como Justo Sierra, Gabino Barrera, Porfirio Parra entre otros, entendieron a la sociedad como un organismo natural sujeto — como todo en la naturaleza— a la evolución o el cambio permanente. Con diferentes matices, estos pensadores se ocuparon de la observación de los fenómenos sociales en la búsqueda de leyes y verdades universales, como la ley del progreso en la que fundamentaron su optimismo por la regeneración de la especie humana.⁹

En sus descripciones sobre indígenas, españoles y mestizos, los intelectuales porfirianos, buscaron el biotipo o temperamento de cada raza y la correspondencia de éstos con ciertas estructuras psíquicas o de carácter, lo que, aunado al peso del contexto histórico, desentrañaría el conflictivo proceso de los grupos raciales al carácter nacional. El “problema del indio” fue descrito desde diferentes perspectivas: mientras para algunos era cuestión de nutrición y educación, para otros era el resultado de una raza esclava de la naturaleza destinada a ser mestizada gracias a los procesos civilizatorios promovidos por el estado, y aún hubo quienes vieron a los indios desde el paternalismo, como la carne de cañón de las guerras que fundaron a la nación y la mano de obra sobre la que se sostenía el país.

Cualquiera que fuera el enfoque, en términos generales, estos pensadores coincidieron en creer en la existencia de razas biológicamente diferentes con características intelectuales y morales distintas que podrían mejorarse y civilizarse con la intervención estatal adecuada. Por lo tanto, para muchos de estos autores el problema de la integración del indio a la nación mestiza era un asunto físico, y sobre todo, ambiental y cultural, y no vieron en ellos una inferioridad inheren-

9. Hale, *La transformación del liberalismo*, p. 321.

te desde un biologiscismo radical, sino más bien circunstancial e histórico, por lo que coincidieron en asignarle un papel primordial a la labor de educación y de difusión de valores.¹⁰

El mestizaje permitió a las élites nacionales diferenciarse y mantener el lugar privilegiado de su cultura y su estatus respecto al resto de la población. Al mismo tiempo que fomentó la integración a esa categoría étnica y cultural de todos aquellos dispuestos a asumir esa identidad y esos valores dominantes, también se convirtió en ideología de exclusión para todos aquellos que no se ajustaran a esos esquemas culturales.¹¹

Así pues, mestizaje se vio como la posibilidad de reunir lo mejor de las “razas” española e indígena para la creación de una tercera que, al mismo tiempo que sintetizaba la esencia de “lo mexicano”, permitía distinguir claramente las aportaciones positivas de cada una de las partes en la mezcla: de la herencia occidental se rescataron valores de orden, industria y progreso económico así como los patrones estéticos y urbanísticos, mientras que de lo indio se recuperaron atributos como la fortaleza, la resignación y la tenacidad, aunque estos que no lograban superar los rasgos negativos que se les atribuían.

Evidentemente, la mezcla con grupos negros, asiáticos y demás ni siquiera se contempló, pues de por sí ya era demasiado grande el conflicto por conciliar el pasado prehispánico con las aspiraciones evolucionistas. De hecho, el “problema del indio” fue una fórmula útil para homogeneizar a todas las etnias que entonces convivían en el territorio nacional. La mirada de estos intelectuales de la élite minimizaron las diferencias entre lenguas, grupos o sistemas de creencias

10. Para un estudio amplio y detallado sobre la obra de algunos de los intelectuales más destacados del Porfiriato véase Laura Angélica Moya López, *La nación como organismo: México su evolución social. 1900-1902*, México, Universidad Autónoma de México- Unidad Azcapotzalco, 2003.

11. Para un análisis más amplio sobre las relaciones interétnicas en la conformación del estado nacional véase: Federico Navarrete, *Las relaciones interétnicas en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Coordinación de Humanidades), 2004.

de los indios vivos. Y aunque de los grupos prehispánicos se reconocían estilos y características particulares —por ejemplo en la arquitectura y el arte maya, zapoteco, teotihuacano o algún otro— para la historia nacional el pasado mesoamericano se agrupó básicamente en torno a lo mexica.

Desde esta visión reduccionista se hizo común hablar de lo “indio” como categoría étnica, asociada con distinciones de clase. Lo “blanco” se vio en la clase media y alta, lo dinámico, urbano y cosmopolita, y lo “indio” se asoció con lo rural y lo estático, con el arraigo al lugar de origen y la pobreza. La ideología del mestizaje finalmente privilegiaba los atributos la raza “blanca” y terminó siendo un intento por “blanquear a los indios”; es decir, una forma de aculturación para que éstos asumieran como suya la cultura mestiza occidental y moderna, como la única manera de pertenecer efectivamente a la nación y progresar. Por esta razón, la política de modernización liberal —sobre todo a partir de 1867— no buscó desaparecer a los grupos indígenas y minoritarios, sino integrarlos política y culturalmente.¹² La ideología del mestizaje junto con las políticas que la acompañaron, mostró su eficacia en la reducción demográfica de población indígena hasta la primera mitad del siglo XX.¹³

Aunque, como lo han demostrado autores como Andrés Lira y Federico Navarrete, las comunidades indígenas no fueron víctimas pasivas de este proceso, sino que tomaron papel acti-

12. Federico Navarrete, “1847-1949: el siglo que cambió la historia indígena mexicana”, en *Miradas sobre la nación liberal, 1848- 1948: proyectos, debates y desafíos*, coordinado por Josefina. Mc Gregor, Vol. 1, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Secretaría de Desarrollo Institucional), 2010, p. 171.

13. La población indígena pasó del 38% en 1885 al 13% en 1910 según cifras de los censos citado por Navarrete “1847-1949” p.138. Esta reducción evidentemente no corresponde a la desaparición física de las personas sino al cambio en su categoría étnica.

vo en el fortalecimiento del liberalismo político y social, no es menos cierto que en la práctica fueron excluidos de la construcción nacional de muchas maneras —incluyendo la simbólica—. ¹⁴

Las disposiciones legales emanadas de la Constitución del 57 garantizaban una ciudadanía igualitaria universal, pero en la práctica se excluyó a todos aquellos que no cumplieran con los requisitos necesarios para ejercerla; pues si bien la ideología del mestizaje amplió el tamaño del grupo que podía tener acceso a la ciudadanía étnica, a la vez mantuvo límites excluyentes.

El universalismo legal dio pie a una forma de discriminación basada en la exclusión en términos de relaciones interétnicas. Tanto liberales como conservadores coincidieron en favorecer la construcción de la ciudadanía homogénea y unas relaciones económicas basadas en la propiedad privada, pues aunque los segundos no estaban de acuerdo en la desamortización de los bienes de la iglesia, rechazaban como los liberales la propiedad comunal indígena para aumentar la capacidad productiva.

La propiedad privada individual, entonces, sería una base importantísima para la modernización de la sociedad, que sólo fue posible desconociendo a las comunidades indígenas y campesinas como actores políticos legítimos, ya que por su carácter colectivo y corporativo se hacían incompatibles con una nación integrada por ciudadanos individuales y en igualdad ante la ley.

Como puede verse, la construcción de ese modelo ideal del México moderno puso las bases para la formación de una cultura nacional que sería reconocida por todos en la medida en que se disminuyeran las diferencias y se fortalecieran los lazos de arraigo y cohesión de todos los habitantes del país en torno a una lengua, un territorio, unas tradiciones y un pasado común, bajo las premisas del liberalismo y la modernidad capitalista. La creación *ex profeso* de esta comuni-

14. Véase Andrés Lira, *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México: Tenochtitlan y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México, 1995, y Federico Navarrete, “1847-1949”

dad nacional en un entorno donde prevalecían identidades locales diversas y fragmentadas requirió del uso de diversas instancias como el arte, el urbanismo, la arquitectura, las celebraciones de efemérides y la historia para nacionalizar el imaginario; es decir, para crear y difundir un relato único y simbólicamente homogéneo.

Arte y ciudad en la construcción de lo nacional

Dado que la exaltación del nacionalismo y la homogeneidad cultural era uno de los rasgos que la modernidad exigía, se utilizaron además de la enseñanza de la historia y los relatos patrios otros dispositivos como las artes y la literatura, que abonaron a la creación de la nación como una realidad objetiva, sujeto y protagonista de la historia.

En México, las artes plásticas y sobre todo la pintura de historia se dio a la tarea de construir en imágenes un relato unitario y coherente, que mostrara el devenir teleológico de la nación y diera rostro a los héroes y los pasajes históricos más importantes. En este contexto, los artistas más destacados y ligados a la Academia de San Carlos se dieron a la tarea de plasmar hechos como “la fundación de México Tenochtitlan”, “la matanza de Cholula”, “el suplicio de Cuauhtémoc” y muchos otros pasajes de la época prehispánica y la conquista vistos como el doloroso pero necesario pasado de la nación antes de la gloria de la independencia. Con estos relatos plásticos que exaltaron y glorificaron el pasado indígena y configuraron una imagen de la conquista de una manera muy particular, los artistas del momento plasmaron en el imaginario colectivo el pasado nacional, para el que la verosimilitud no era algo real sino ideológico puesto que los hechos representados no buscaron ser fieles con la historia de los libros sino con el significado que se les atribuía. Por lo tanto, los indígenas mestizados y los mestizos idealizados en los cuadros y

en las esculturas no representaban a un grupo vivo, sino una alegoría de México que exaltaba a los indios muertos en tanto su representación del pasado y no en tanto su realidad objetiva.¹⁵

En este contexto, en el que el estado reguló la producción y difusión artística, la escultura monumental adquirió un papel importante para la ornamentación de los espacios públicos y la difusión masiva de los valores nacionales. El elemento prehispánico tuvo una presencia constante en, por ejemplo, los monumentos a Cuauhtémoc, a los Indios Verdes y algunos de los pabellones enviados a las exposiciones internacionales. A pesar de que su papel fue constantemente debatido a nivel historiográfico y aunque al pasar los años la vertiente indigenista no logró constituirse como el estilo nacionalista buscado, porque se privilegió la inspiración neoclásica, las representaciones del pasado indígena se volvieron un componente inherente de la nacionalidad mexicana.¹⁶

Tanto las artes plásticas como la historia y la arquitectura ayudaron a dar forma y difundir el imaginario nacional y fueron elementos centrales para llevar a la práctica ese modelo ideal del México moderno que imaginó el porfiriato. Aunque la labor quedó inconclusa y el curso de los hechos sobrepasó las proyecciones y las esperanzas de sus autores intelectuales, me parece que lo que sí lograron fue dejar una base firme en la formalización de la cultura nacional, sobre la que se seguiría buscando el “alma y la esencia de lo mexicano” durante buena parte del siglo XX. Sobre todo, la función asignada a la escuela y a la historia en esta época marcó una profunda huella que puede reconocerse aún en la enseñanza de la historia actual. Por otro lado, la función pedagógica asignada a la escultura monumental ha seguido vigente, así como la actividad constructiva en la ciudad porfirista marcó un hito en la manera de concebir la estética de la vida ur-

15. Tomás Pérez Vejo, “Imaginando a México: la pintura de historia y la invención de la nación de los liberales”, en Mc Gregor, *Miradas sobre la nación*, p. 196.

16. Tenorio Trillo, *México en las exposiciones universales*, p. 106.

bana. Por lo tanto, la ciudad de México, pensada como el máximo ícono de la modernidad porfirista, es expresión de aquel nacionalismo que le dio origen, testimonio de los arquitectos y urbanistas que la crearon, de los intelectuales que la imaginaron y de la sociedad que la habitó y la reinterpretó. Al mismo tiempo, como se verá en el siguiente apartado, es el espacio paradigmático del enfrentamiento entre lo tradicional y lo moderno, lo local y lo extranjero.

Entre la tradición y la modernidad: La ciudad de México durante el porfiriato

Los cambios en la ciudad de México durante el porfiriato pueden ser vistos como resultado de la articulación entre la política, la historia, el arte, la arquitectura, el liberalismo y la voluntad del estado de transformar el espacio urbano para integrar las tendencias urbanísticas y arquitectónicas de la modernidad.¹⁷ Por lo tanto, las acciones para embellecer la ciudad tuvieron también intenciones pedagógicas e históricas así como estéticas y políticas, que además no fueron asunto exclusivo de México (la intervención urbana se dio en las principales ciudades de América Latina bajo la influencia de Europa y Estados Unidos y la estética neoclásica).

Durante el porfiriato se entendió muy bien que el ámbito del imaginario y de lo simbólico es un lugar de importancia estratégica, por lo que se buscó rodear al poder de una serie de representaciones colectivas asociadas con la ciudad. No es casual que entre 1880 y 1910 se realizaran casi cinco veces más obras arquitectónicas que en los cien años anteriores: los intelectuales del

17. Arnaldo Moya, *Arquitectura, historia y poder bajo el régimen de Porfirio Díaz: Ciudad de México, 1876-1911*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012, p. 52.

régimen encontraron en la arquitectura y la escultura fuentes de legitimidad y de expresión de la supremacía del poder que detentaban.¹⁸

Demolición, inauguración, alineación, ampliación y comunicación de calles, así como la apertura del gran canal y las obras de saneamiento (drenajes, alcantarillas, atarjeas), fueron parte de estas acciones en las que se incorporaron avances científicos sobre salubridad, higiene pública aplicada a la construcción, conocimientos sobre meteorología y mecánica de suelos.¹⁹ Se sumaron también criterios de utilidad y conservación de la naturaleza que incluyeron la belleza y el sentido de modernidad de contar con espacios libres para la recreación y reservas naturales para la salud, la circulación del aire y el libre tránsito.

De esta manera, la ciudad creció en terrenos que empezaron a ser geometrizados, fraccionados y lotificados para venderse como zonas residenciales. Las intervenciones urbanísticas basadas en la aspiración de una ciudad ideal preocupada por criterios estéticos de proporción, simetría, higiene y comodidad, abrieron la puerta a un nuevo mercado de bienes raíces que elevó considerablemente los precios y la demanda en los terrenos de las colonias más privilegiadas de la capital. Debido a la actividad de los especuladores, en diferentes zonas de la ciudad el crecimiento fue desordenado y casi caprichoso. Sin embargo, a pesar de esto, en la construcción de la ciudad porfirista (la de la élite) podemos reconocer la inspiración neoclásica y la vocación por la arquitectura monumental y fastuosa, la preocupación por los espacios amplios y el equilibrio entre las áreas verdes y edificadas.

18. Katzman Israel, citado en Federico Fernández Christlieb, *Europa y el urbanismo neoclásico en la Ciudad de México: antecedentes y esplendores*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Geografía)- Plaza y Valdéz, 2000, p. 114.

19. María Estela Eguiarte Sakar, "El espacio urbano en la planeación de la ciudad de México", *Miradas Recurrentes: La Ciudad de México en los siglos XIX y XX*, coordinado por María del Carmen Collado, México, Instituto Mora- Universidad Autónoma Metropolitana, Volumen I, p. 316.

Inspirados en la labor del barón Haussmann —quien hizo de París la capital cultural del mundo occidental en tiempos de Napoleón III— y de Idelfonso Cerdá —autor del proyecto de ensanche de la ciudad de Barcelona en 1867—, los involucrados en la construcción de la ciudad buscaron axialidad, simetría, proporción y perspectiva en cada una de sus obras.

Para los urbanistas y constructores mexicanos ligarse con la tradición clásica era ligarse también con las capitales cosmopolitas de Europa. El arte neoclásico mexicano, particularmente el de la segunda mitad del XIX, es un arte que imita a las urbes europeas, que a su vez imitan a las antiguas.²⁰

Fue así como los mexicanos expresaron su deseo de pertenecer al mundo pero sin perder su identidad específica. La arquitectura prehispánica se igualó a la del antiguo Egipto, Grecia y Roma y, al hacerlo, la historia de la nación también se insertó en la historia universal, compartiendo los valores de la ciencia, la arquitectura monumental y la filosofía racionalistas. La arquitectura del porfiriato tomó del repertorio clásico, neoclásico y a veces indigenista, los aspectos estructurales y ornamentales necesarios para lograr una síntesis constructiva y temática de lo que se consideraba “auténticamente” mexicano. Esta arquitectura, que se convirtió en emblemática del régimen, puso en evidencia los alcances del poder y de legitimación del régimen y la exaltación a la patria a través de los materiales y los volúmenes.²¹

Aunque en el plano ideal la construcción de la ciudad racional debía traer como consecuencia la felicidad de sus habitantes a través de la ciencia y de la industria, la obra arquitectónica y urbanística de la ciudad de México estuvo permanentemente en medio de la tensión entre

20. Fernández Christlieb, *Europa y el urbanismo*, p. 127.

21. Se entiende por arquitectura emblemática aquella que es evidencia del espíritu de una época, porque en su proyección, ubicación espacial, dimensiones y función tuvo la intención de perpetuar la historia del régimen y de la ciudad, véase Moya, *Arquitectura, historia y poder*, p. 107.

tradicción y modernidad, fue afectada por las contradicciones de la ideología del mestizaje y por supuesto lo fue también por los conflictos derivados de la desigual distribución de la riqueza. Por lo tanto, la modernización no alcanzó el nivel aspirado y no todos los actores disfrutaron de sus beneficios ni se vieron reflejados en los símbolos y representaciones.

Esto resulta particularmente evidente con respecto a las comunidades indígenas de la ciudad de México, pues después de la desaparición del régimen de parcialidades y sobre todo con la desamortización de los bienes comunales producto de las leyes de Reforma, éstas vieron cada vez más amenazada su estabilidad económica y continuidad cultural. El crecimiento demográfico y la proliferación de nuevas “colonias” en antiguas tierras comunales dieron un golpe fatal a la capacidad de los pueblos y barrios de ser reconocidos como sujetos de derechos y mantener sus propiedades. Tal fue el ambiente en el que, ahora sí, se pudo ver a los indígenas con piadosa curiosidad, a sus símbolos y héroes del pasado como algo propio de una patria que debía resucitar al menos en libros, en pinturas y esculturas.²²

La estética neoclásica ganó terreno y los valores urbanos de la modernidad se privilegiaron por encima de otras tradiciones, lo cual se vio reflejado en el arreglo de la ciudad especialmente en la zona occidental dónde se asentaron las zonas residenciales más privilegiadas cuyo eje articulador fue justamente el paseo de la Reforma, que desde entonces afianzó su lugar como el espacio paradigmático de la ciudad de México.

22. Andrés Lira González, “Los indígenas y el nacionalismo mexicano”, en *El nacionalismo y el arte mexicano: IX Coloquio de Historia del Arte*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986, pp. 32 y 33.

El paseo de la Reforma como eje simbólico de la nación

El paseo de la Reforma fue el espacio paradigmático de la ciudad porfirista. Los monumentos a Cristóbal Colón, Cuauhtémoc, a la Independencia, los Indios Verdes²³ y los de los personajes más destacados de cada estado de la república, así como la misma planificación de la avenida y las colonias aledañas correspondieron a la visión de la ciudad liberal moderna, en la que el pasado indígena se exaltaba como raíz y el mestizaje se ponderaba como el único camino hacia el progreso.

Creado por Maximiliano como el paseo del Emperador, luego se le nombró paseo Degollado hasta que en 1872 cambió su nombre por el definitivo de paseo de la Reforma.

La primera escultura monumental que llegó a sus inmediaciones fue la del rey Carlos IV conocida como el Caballito, que fue colocada en 1852 en los solitarios llanos de Bucareli quizá para causar la menor polémica posible debido a la enorme carga simbólica que tenía, o al contrario, para impulsar la zona y revivir los frustrados bulevares borbónicos. Para 1865 en pleno segundo imperio, el emperador Maximiliano no tuvo demasiadas trabas políticas para moverla 15 metros y ubicarla en el centro exacto de la glorieta donde confluían Bucareli y Reforma, la calzada que el mismo había proyectado. Más de un siglo después la escultura finalmente salió de la avenida más importante del país, a diferencia de los Indios Verdes que sólo permanecieron por escasos dos años en lo que entonces era la “entrada” norte del paseo, para mudarse a un lugar menos vistoso y privilegiado como el paseo de la Viga.

Aunque en una escala menor, para los gobiernos liberales de Juárez y Lerdo el asunto de la apropiación y el mejoramiento de la imagen urbana ya era un asunto relevante sobre todo para

23. Los Indios Verdes permanecieron en el paseo de la Reforma sólo de 1890 a 1901.

ciertas zonas privilegiadas. En 1873, la “comisión de paseos” del ayuntamiento de la ciudad de México consideraba que gracias al mejoramiento de la zona “las familias acomodadas no se verán como ahora obligadas a circular encerradas en sus carruajes por temor a miasmas pestilentes y a las desigualdades de un terreno descuidado”.²⁴ Esta vocación de paseo para gente acomodada se formalizó con la llegada de Díaz al poder y la capacidad económica que tuvo para llevar a cabo los ideales de sus antecesores liberales. El 23 de agosto de 1877 —meses después de la colocación del primer monumento en esta avenida dedicado a Cristóbal Colón— durante su primera gestión como presidente de la república, Díaz expidió un decreto que decía:

Deseando embellecer el Paseo de la Reforma con monumentos dignos de la cultura de esta ciudad y cuya vista recuerde el heroísmo con que la nación ha luchado contra la conquista en el siglo XVI y por la independencia y la reforma en el presente, ha dispuesto que en la glorieta situada al oeste de la que ocupa a la estatua de Colón, se erija un monumento votivo a Guautimotzin y a los demás caudillos que se distinguieron en la defensa de la patria, en la siguiente otro a Hidalgo y demás héroes de la independencia y en la inmediata, otro a Juárez y demás caudillos de la reforma y de la segunda independencia.²⁵

De esta manera, el presidente expuso su deseo de convertir al paseo en un eje artístico- monumental que incluyera una representación de los que se consideraron los principales sucesos históricos y políticos de la nación. La colocación de los monumentos en este lugar corresponde a la etapa en la que se delinearon las pretensiones urbanísticas del régimen, es decir, los primeros

24. AHDF, vol. 3583 exp. 11, 1873 citado en Moya, *Arquitectura, historia y poder*, p. 184.

25. Manuel Dublán y José María Lozano, “Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República” citado en Moya, *Arquitectura, historia y poder*, p. 187.

años del gobierno de Díaz. Este momento inicial, dominado por la presencia de Vicente Riva Palacio como secretario de Fomento, Colonización, Industria y Comercio, y sus colaboradores más cercanos, como Francisco Sosa, Nicolás Mariscal, Jesús Galindo y Villa y Miguel Ángel de Quevedo, estuvo marcada por la unión entre la historiografía y la arquitectura liberales para cimentar la legitimidad del régimen.

Así como en su gran obra historiográfica *México a través de los siglos*, Riva Palacio buscó cristalizar en el paseo de la Reforma la imagen de la ciudad y la idea de nación, anulando disparidades internas políticas, raciales y regionales y formulando una visión coherente y unificadora de su pasado, en la que se identificara el origen del pueblo mexicano y su evolución.

Bajo su administración en la Secretaría de Fomento se colocó el monumento a Cristóbal Colón, elaborado a petición de un particular años atrás. En 1789 se ubicaron los de Izcóatl y Ahuízotl, conocidos como los Indios Verdes, en la esquina con Bucareli; para 1881 también se instaló el monumento hipsográfico a Enrico Martínez a un lado de la Catedral y se echó a andar el proyecto para el de Cuauhtémoc que se inauguraría en 1887 en el paseo de la Reforma.

Cuando Riva Palacio salió a ocupar un cargo diplomático en España, su sucesor, Francisco Sosa, continuó con la idea de hacer un gran paseo escultórico en el paseo. Una vez instalado el monumento a Cuauhtémoc —que fue considerado como la mejor realización de la escultura mexicana hasta entonces—, Sosa lanzó una convocatoria para que cada uno de los estados de la república donara a la ciudad capital dos esculturas de sus hombres más destacados, con objeto de colocarlas en los pedestales levantados a lo largo del paseo.²⁶

26. Angélica Velázquez Guadarrama, “La historia patria en el Paseo de la Reforma. La propuesta de Francisco Sosa y la consolidación del Estado en el Porfiriato”, en *Arte, Historia e identidad en América. Visiones comparativas: XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte*, Tomo II, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Estéticas), 1994, p. 338.

Vale la pena remarcar que este primer momento en la planificación urbana y del embellecimiento del paseo se dio en un momento de crisis e inestabilidad heredada de casi un siglo de confrontaciones políticas y militares, por lo que en un principio no fue un reflejo de la estabilidad, sino justamente una de las vías que ayudaron a construir el consenso ideológico y a delinear lo que sería el proyecto político durante las siguientes décadas del régimen de Díaz.

El mejoramiento de la avenida con sus glorietas y monumentos incluyó el complejo urbano aledaño que adoptó una arquitectura habitacional inspirada en la inglesa, la francesa y la estadounidense. La élite eligió esta zona para construir las colonias más exclusivas como la Juárez, la Roma, la Cuauhtémoc y la Tabacalera, que desde entonces se estaba preparando ya para enmarcar la que sería la obra más imponente y representativa del régimen: el palacio legislativo. En los alrededores no habitados, el bosque de Chapultepec también se remozó y, junto con la Alameda, ofreció espacios de esparcimiento para la élite. En lo que hoy es la Casa del Lago se fundó el Club del Automóvil para agrupar a los más altos funcionarios y empresarios que trajeron los primeros coches a la ciudad. La avenida se ensanchó, se reconstruyeron las glorietas y se plantaron grandes árboles; se reglamentó la altura de los edificios, los espacios para jardines y el estilo de las fachadas de los suntuosos palacetes que, años después, albergarían a los diplomáticos invitados a las fiestas del primer centenario.

Además de estos cambios estéticos, la zona alrededor del paseo fue privilegiada al ser de las primeras en recibir los servicios públicos como alumbrado, drenaje, agua potable entubada y pavimentos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, esta zona no estuvo exenta de algún desorden inmobiliario que no obedecía a ningún plan general de urbanización así como a las contradicciones propias del régimen.

Como lo mostró Claudia Agostini en su libro *Monuments of Progress*, la modernización que se logró en la ciudad de México no fue uniforme ni tal como se esperaba. Fuera de las colo-

nias a las que hemos hecho referencia, los elementos tradicionales y las reminiscencias coloniales como los acueductos, las trazas irregulares y las formas de vida comunitarias de los pueblos indígenas coexistieron y permanecieron incluso hasta la actualidad.²⁷

Al estudiar la forma cómo se fue construyendo el paseo con sus monumentos y sus alrededores, podemos ver la confianza que se tenía en la creencia positivista de que la historia tenía un sentido ejemplar y debía servir de guía a las generaciones futuras, así como de la fuerza que entonces tuvieron las ideas del derecho de propiedad y de la ciencia como la vía para mejorar las condiciones de vida.

Finalmente podemos observar que tanto en la iconografía que exponen y en las representaciones del poder que ostentan, los monumentos históricos representan los contenidos históricos que cuidadosamente fueron seleccionados u omitidos por los intelectuales liberales en la búsqueda por formular una visión de su pasado, su presente y su proyecto de futuro.

La síntesis de la historia nacional y la dimensión estética y visual se logró en medio de la pugna historiográfica y política. La creación de una religión cívica se basó en una cronología bien definida que reconoció como periodos históricos al México prehispánico, el descubrimiento de América, la colonia, la independencia y la reforma, estableciendo también una jerarquía de acontecimientos, así como un conjunto delimitado de héroes, entre los que sobresalieron Colón por sobre Cortés, Cuauhtémoc sobre Moctezuma, e Hidalgo —representado en la columna de la independencia— sobre Juárez, quien debido a conflictos latentes en el terreno historiográfico y político no alcanzó un lugar preponderante en el paseo, sino en la avenida aledaña que lleva su nombre en donde se colocó su hemiciclo. Asimismo, en la columna se puede reconocer la pugna

27. Claudia Agostoni, *Monuments of progress: modernization and public health in Mexico City, 1876-1910*, Calgary, University of Calgary Press- Instituto de Investigaciones Históricas, 2003.

que dejó fuera a personajes como Allende y Aldama y privilegió a Mina y a Bravo en el conjunto escultórico principal.

Enseñar historia con el paseo de la Reforma

Una vez que hemos revisado la manera cómo la ciudad de México fue durante el porfiriato el espacio donde se harían realidad la modernidad y sus valores, y la arquitectura se convirtió en el medio para perpetuar la memoria del poder, para cerrar este capítulo podemos destacar algunos elementos fundamentales para la utilización didáctica de los monumentos históricos.

Debido a que el paseo de la Reforma se convirtió en un espacio paradigmático y representativo no sólo de la ciudad sino del país en general, y que ha sido utilizado y recreado para muy diferentes fines y sectores de la población, parecería que forma parte natural de un paisaje al que ya estamos habituados y jamás interrogamos.

Las intenciones políticas e ideológicas detrás de la construcción de los monumentos, la avenida y los espacios públicos no aparecen ante nosotros de manera explícita. Por el contrario, tanto su ordenamiento en el espacio como los hechos o personajes que conmemoran parecen existir por sí mismos con un mensaje imperecedero que se transmite íntegro de generación en generación, independientemente de quien lo observe. Esto quiere decir que para un espectador actual, que ha integrado estos elementos escultóricos como parte esencial del paisaje y a esos personajes como los íconos naturales de la nación, puede parecerle que ya nada nuevo tienen que decir acerca de su contexto presente. Aislados de su contexto de creación y despojados de su historicidad en tanto producciones de una cultura concreta, se perciben como si tuvieran un significado acabado y permanente, y no como la expresión de un episodio de la historia transitorio e inconcluso que puede por ello ser reinterpretado.

En este sentido, me parece importante que los estudiantes de bachillerato, al tener contacto con los monumentos, puedan reinterpretar, desde su experiencia propia el significado del patrimonio nacional, de los relatos fundacionales y del nacionalismo. Al interrogarlos históricamente, podrán analizar aquellos símbolos que dan sentido de pertenencia e identidad. De esa manera entenderán que la historia no es asunto sólo de libros de texto, sino materia que nos constituye y nos refleja; por lo tanto, verán a la ciudad y sus textos, la historia y sus creaciones como maneras de pensarnos, narrarnos y decirnos.

Estoy convencida de que pensar la historia de la ciudad de México abre la posibilidad de aprender en y de ella; no como un recuento cronológico de hechos ya dichos por otros, sino desde las diferentes narraciones que la ciudad contiene y en las que podemos comprender la historia de cada uno y la de todos. Por lo tanto, al acercarse a estas narraciones urbanas, los estudiantes podrán comprender cómo las representaciones sociales que se han construido a lo largo del tiempo influyen poderosamente en la manera cómo nos definimos y nos diferenciamos de los otros. Estarán ejercitando un pensamiento reflexivo basado en el conflicto cognitivo pero sobre todo en la curiosidad permanente, ligada a la búsqueda y la investigación, y por lo tanto aprendiendo a pensar históricamente, que es el propósito central de la propuesta didáctica que se muestra a continuación.

CAPÍTULO VI

Justificación y presentación de la secuencia didáctica

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y estudiantes podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría.
Paulo Freire.¹

Método histórico y estrategia didáctica

En términos pedagógicos, el método es el criterio o principio ordenador de las acciones estrategias, técnicas y actividades que se proponen para la enseñanza. En este caso —como ya se explicó en el capítulo 3— esta propuesta didáctica está orientada por el método de los historiadores aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, éste funciona como un orden sistemático y de razonamiento establecido para conducir el trabajo en las aulas, con el fin de que los estudiantes aprendan a pensar históricamente utilizando habilidades cognitivas y metodológicas propias de la disciplina de la historia.

Lo anterior es la base y el fundamento de la estrategia didáctica de *pensar históricamente a la nación a través de los monumentos históricos* que, a su vez, funciona como una guía de acción que da sentido y coordinación del trabajo dentro y fuera del aula tanto de profesores como de estudiantes. Lo que se presenta a continuación es el planteamiento general de la propuesta, los objetivos de aprendizaje, tiempos y resultados que se esperan obtener. Si bien es cierto que está diseñada para el entorno específico del CCH Sur, puede aplicarse en diferentes espacios escolares

1. Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1997, p. 35.

y variar en técnicas o actividades, lo cual dependerá de la creatividad del docente, de la estructura curricular, las características de los estudiantes y de la institución en la que se lleve a cabo.

Justificación

La propuesta de usar los monumentos históricos como recursos didácticos partió del interés por llevar a los estudiantes a identificar y comprender los conceptos de *nacionalismo*, *identidad nacional* e *historia nacional*, para motivarlos a explorar de dónde vienen algunas de sus ideas y actitudes derivadas de ellos. Es resultado también de una búsqueda de enseñar a pensar históricamente a través del análisis sobre la manera cómo se ha utilizado el relato histórico basado en héroes y villanos, así como sus imágenes y representaciones. En otras palabras, esta propuesta explora uno de tantos caminos posibles para dejar atrás la enseñanza de la historia basada en la memorización y llevar a los estudiantes a la reflexión, la indagación y el deseo de saber más, identificando los olvidos y recuerdos que han construido su historia para abrir posibilidades más responsables de diálogo e interacción.

Como ya se dijo antes, esta propuesta didáctica se diseñó a partir del plan de estudios del CCH y de información recabada entre su población durante los años 2012 y 2013. La interacción con algunos grupos de tercer y cuarto semestre fue detonante para muchas de las ideas aquí plasmadas. En primer lugar, una encuesta realizada a 78 estudiantes de la clase “Historia de México I” en el plantel Sur mostró resultados contundentes en torno a los que estos jóvenes identificaban como “lo mexicano”. Cuando se les preguntó acerca de lo más representativo mencionaron aspectos como (en orden de veces repetido) “la bandera”, “la lengua”, “las tradiciones” y “los símbolos patrios”. Lo que los identifica como mexicanos era “el lugar de nacimiento”, “la lengua” y “la cultura”. Lo que los enorgullece de serlo era “la comida”, “la

riqueza natural, los paisajes”, “la cultura”, “la historia”, “las pirámides y la cultura prehispánica”. Y lo que menos les hace sentir orgullo es “la contaminación”, “la pobreza”, “la corrupción”, “el conformismo” y “la inseguridad”.

Además de esta información, se les pidió que contestaran a la pregunta “¿Qué significa para ti ser mexicano?”. Este cuestionario se aplicó en la primera semana del semestre, con el fin de obtener respuestas espontáneas, justamente para revisar ideas preconcebidas. Presento sólo diez ejemplos representativos de lo que la mayoría dijo. En todos se respetó la redacción original. Éstas fueron algunas de sus respuestas:

1. Pues es un orgullo porque México tiene mucha cultura, y aporta un sentido de pertenencia. Eduardo, 16 años
2. Para mí ser mexicano ser orgullo, porque la historia del país me enorgullece hasta un cierto punto es la identidad mexicana. Alfredo, 16 años
3. Es tener un origen, venir de un bonito país con megadiversidad. Mishel, 17 años
4. El ser mexicano me lleva a estar dentro de una sociedad. Me siento orgulloso porque se de nuestro glorioso pasado. Sebastián, 16 años
5. Es pertenecer a una nación, a un hogar. Gonzalo, 15 años
6. Ser alguien en la vida respecto de tener una nacionalidad es un orgullo. Pamela, 15 años
7. Tener mi propia bandera y una nacionalidad. Etienne, 17 años
8. Me gusta ser mexicana porque siento que han tenido mucho valor nuestros antepasados y no dejarse doblegar por otros haciendo justicia. Aline, 17 años
9. Para mí significa ser una gran persona y sentirme orgullosa por nuestras culturas, tradiciones, etc. Lizbeth, 15 años
10. Me gusta ser mexicano porque tenemos una lengua muy bonita y aparte es una de las lenguas románticas Orlando, 16 años

Lo que nos muestran estos enunciados, en relación con lo que hemos analizado en los capítulos previos, es un sentido de pertenencia y orgullo por la historia y las tradiciones que definen los sentimientos nacionalistas de estos jóvenes, como si fueran únicos e imperecederos,

sin reparar en una pertenencia histórica o jurídica y mucho menos en obligaciones y derechos. Lo que podemos ver son esbozos de una visión nacional basada en la adscripción acrítica a una comunidad, el auto reconocimiento en una cultura singular y la valoración positiva y lineal de la historia propia. A partir de estas respuestas también podemos observar que cuando los estudiantes se refieren a lo representativo de lo mexicano optan por los conceptos más comunes y más difundidos por los medios de comunicación. Ninguno de los encuestados cuestionó el concepto mismo de lo *mexicano* ni lo representativo que puede o no ser cada uno de estos elementos para los diferentes grupos, regiones, o sectores de la población.

En cuanto a los conocimientos que tienen los estudiantes del CCH sobre los monumentos del paseo de la Reforma, se hizo una evaluación de un grupo de 45 estudiantes de primer semestre sin ninguna intervención previa. Resultó interesante documentar la poca información que tenían al respecto y la manera cómo los describen. Reproduzco aquí sólo las respuestas más representativas:

	Indios Verdes	Cristóbal Colón	Cuauhtémoc	Columna de la independencia
¿Quién es?, ¿qué representa?	25: Indios Verdes 20: No sabe	35: Cristóbal Colón / El descubrimiento de América / La colonia 10: No sabe	39: Cuauhtémoc / Los aztecas / Época colonial 6: No sabe	45: Monumento a la independencia / El Ángel
¿Cuándo se construyó?	40: No sabe 5: Época colonial o prehispánica	29: No sabe 16: Época colonial	17: No sabe 19: época colonial o prehispánica 9: Porfiriato	45: Monumento a la independencia 28: No sabe 17: Independencia / Porfiriato
¿Cómo lo describirías?	Toscas, verdes, monumentales, feos, impresionantes	Bello, impresionante, grande, europeizado	Elegante, enorme, monumental, impresionante, prehispánico	Afrancesada, elegante, impresionante, hermosa, estética, imponente

Frente a estas respuestas, puede advertirse que la mayoría de los estudiantes asocian el concepto de *patrimonio* con su acepción más tradicional, pues lo encuentran en objetos como las pirámides

prehispánicas, las iglesias coloniales, las obras de arte como pinturas y murales y las casas antiguas. Pocos se refieren al patrimonio intangible. La forma que describen a los monumentos es a través de calificativos simples y la mayoría los desconoce. Identifican al paseo de la Reforma con las marchas, el bloqueo de 2006, los grandes consorcios, la Estela de luz y sobre todo con los festejos del fútbol en “el Ángel”. Finalmente, todos están de acuerdo con que los monumentos muestran la historia nacional y son parte del patrimonio histórico del país, y además recuerdan algún otro monumento a Hidalgo, Juárez, Zapata u otro personaje destacado, en otro lugar de la ciudad o del país.

Ante este esbozo de lo que piensan los jóvenes acerca de su identidad nacional y el papel que juega la historia en ello, con esta propuesta didáctica se busca que los monumentos históricos del paseo de la Reforma se conviertan en una vía para cuestionar las visiones del pasado en las que se minimicen las diferencias, los conflictos y las contradicciones, y en las que la identidad se restrinja a una sola.

En cuanto a la aplicación didáctica y los aprendizajes temáticos (o de conceptos de primer orden), pensar históricamente a la nación a través de los monumentos del porfiriato permitirá a los estudiantes comprender los ideales de modernidad y progreso de la época, y la relación que la élite mexicana estableció entonces con las potencias internacionales, marcada por la dependencia y la subordinación en ámbitos estratégicos.

En términos metodológicos, el diseño de la estrategia plantea como objetivo general ejercitar en el aula uno de los aspectos propios del trabajo del historiador, que es pensar en continuidades y cambios, y valorar herramientas como la cronología y la periodización para organizarlo y entenderlo. Pensar en continuidad y cambio con estudiantes de bachillerato es una forma de llevarlos a preguntarse cómo podemos entender la complejidad del pasado, y con esto desarrollar algunas habilidades básicas tales como explicar cómo y por qué algunas cosas

continúan y otras cambian en algún periodo; identificar cambios en aspectos de la vida que generalmente asumimos como continuas, e identificar continuidades en aspectos que usualmente asumimos que han tenido cambios, así como entender que la periodización y juicios de *cambio* y *continuidad*, *progreso* y *disminución* pueden variar dependiendo del propósito y la perspectiva de quien los observe.²

Gracias a esta sistematización de lo que entendemos aquí por una de las cuestiones claves del pensar históricamente es posible proyectar resultados y productos concretos que pueden ser evaluados y adaptados a diferentes contenidos y niveles de complejidad. Es por esto que en este apartado se exponen, además de las fuentes y los procedimientos, algunos instrumentos de evaluación para medir los logros alcanzados. Lo que se busca al incluirlos es que otros docentes puedan modificarla, enriquecerla y ajustarla de acuerdo a sus propias condiciones.

Finalmente lo que se muestra aquí es que gracias al soporte pedagógico de la educación patrimonial se logran tejer los hilos de la historia, la nación y los referentes identitarios en un tipo de enseñanza orientada a la alfabetización cultural y la formación ciudadana, que involucra conocimientos, habilidades y valores a través de los referentes patrimoniales, lo cual espero sea una ventana abierta a infinitas posibilidades futuras.

Objetivos educativos

Que los estudiantes comprendan la consolidación del nacionalismo liberal y sus contradicciones; las maneras cómo se plasmó simbólicamente en la planeación y arreglo de los espacios, los lenguajes arquitectónicos, la administración y funcionamiento de recursos y servicios de la

2. Peter Seixas y Carla Peck, "Teaching Historical Thinking", en *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, pp. 111-112.

capital del país, pero sobre todo en la fisonomía de sitios estratégicos cuando se decidió explotar el poder de la escultura pública y monumental en el imaginario colectivo.

Que los estudiantes adquieran habilidades de trabajo en equipo como proponer maneras de solucionar un problema, desarrollar una tarea, aportar puntos de vista con apertura, respetar las diferencias y socializar ideas y argumentos.

Conceptos de primer orden

1. Identificar los aspectos políticos e ideológicos del régimen de Porfirio Díaz utilizados en la construcción de la nación y el nacionalismo.
2. Comprender el contexto histórico internacional del siglo XIX y su influencia en la construcción de la cultura nacional durante el porfiriato.
3. Analizar la relación entre modernidad y tradición en la construcción simbólica de la ciudad de México.
4. Identificar la visión de la historia asociada a la construcción de la cultura nacional durante el porfiriato.

Conceptos de segundo orden

1. Establecer significado histórico y relevancia del periodo estudiado y los monumentos.
Los estudiantes serán capaces de identificar cómo y porqué se le asignó un papel protagónico a los personajes, la avenida y los espacios aledaños. Explicarán cómo y por qué esa relevancia asignada puede variar en el tiempo o entre los diferentes grupos.
2. Utilizar una fuente histórica como evidencia. Los estudiantes podrán interrogar a los autores y utilizar las evidencias para reconstruir una versión propia que de sentido

a los hechos estudiados. Serán capaces de identificar la posición de los autores y sus propósitos, así como enmarcarlos en su contexto histórico.

3. Establecer continuidades y cambios como procesos interrelacionados. Los estudiantes podrán determinar puntos principales y duraciones, basados en la cronología y la periodización. Identificarán cambios y permanencias en los ideales de modernidad y progreso, en las contradicciones entre tradición y modernidad y los símbolos nacionalistas.
4. Identificar efectos de las decisiones y las acciones del pasado en tiempos posteriores. Los estudiantes comprenderán la acción individual y colectiva como factores de cambio y sus límites por los contextos económicos, políticos, sociales y culturales, así como al papel de lo contingente y las consecuencias no previstas para la explicación de los acontecimientos.
5. Tomar una perspectiva histórica. Los jóvenes comprenderán que los involucrados en los hechos estudiados pueden tener diferentes perspectivas acerca de éstos. Utilizarán las evidencias para comprender las razones de las acciones e ideas de las personas en el pasado, lo que no significa estar de acuerdo con ellos. Situarán en su contexto los criterios estéticos, urbanísticos, políticos e ideológicos que motivaron los cambios en la ciudad de México durante el porfiriato, así como la elección de los personajes conmemorados.
6. Reconocer en el estudio del pasado una mejor manera de entender el presente. Los estudiantes reconocerán el vínculo entre el nacionalismo y el concepto de patrimonio histórico y reconocerán elementos particulares de su entorno cotidiano como parte del patrimonio cultural.

Estrategia didáctica

De acuerdo con el programa de estudios del CCH, el tema del porfiriato abarca las unidades 5 y 1 de las materias “Historia de México I” e “Historia de México II” respectivamente. No obstante, la propuesta que planteo aquí está diseñada para trabajarse en doce horas del programa I debido a que puede relacionarse mejor con los contenidos previos que abarcan el siglo XIX.

Por la distribución habitual de la materia las doce horas se reparten en seis sesiones de dos horas cada una, pero en esta ocasión, debido a que el paseo de la Reforma y los cuatro monumentos son el eje para articular la unidad temática, se trabajan contenidos diferentes a los propuestos en el programa pero abarcan todo el periodo del porfiriato. La estrategia se desarrolla a partir de cinco preguntas eje.

1. ¿Cómo se expresa la ideología y la política de un gobierno en la construcción del espacio público?
2. ¿Qué ideas expresó el porfiriato en la ciudad que construyó?
3. ¿Cómo cambió la ciudad con la aplicación de estas ideas?
4. ¿Cómo se define el patrimonio cultural de la nación? ¿Qué otro tipo de referentes identitarios podemos encontrar fuera de la historia del estado nacional?
5. ¿Para qué se utilizaron los monumentos?

A partir de estas preguntas se diseñaron las actividades de inicio, desarrollo y cierre de todo el proceso. A continuación se señalan las actividades propuestas para cada etapa, los aprendizajes esperados y los productos o evidencias esperados para la evaluación.

1. Actividades detonantes que pueden servir de evaluación diagnóstica e introducción al tema.

El profesor plantea una breve introducción al tema, la dinámica de trabajo y los objetivos. Explica la forma de evaluación, los tiempos y les proporciona a los estudiantes las rúbricas y andamios requeridos. Expone la pertinencia de salir a la calle a ver los monumentos y hacer el recorrido por los alrededores, así como de visitar también a los Indios Verdes en su ubicación actual. Insiste en el beneficio de utilizar diversos recursos para el aprendizaje como el cine, las artes plásticas, la arquitectura y el espacio público, así como de las fuentes documentales. Los estudiantes forman los equipos y reproducen el material de lectura y evaluación. El profesor indica la siguientes actividades extra clase como preparación al tema.

ACTIVIDAD	En actividad previa y extra clase se solicita a los estudiantes que vean la película <i>1984</i> , basada en la novela de George Orwell del mismo nombre.
APRENDIZAJES ESPERADOS	Los estudiantes responden a preguntas como “¿qué relación establece el poder con la memoria y el olvido?”, “¿cómo impacta en la vida del protagonista el olvido impuesto?” y “¿para qué busca el <i>Gran Hermano</i> controlar todas las acciones de los individuos?”
EVALUACIÓN	En plenaria se socializan sus respuestas y el docente hace un diagnóstico sobre conocimientos previos acerca de formas de control durante el porfiriato

2. Actividades de inicio

Todas las actividades se basan en el trabajo colaborativo en el que los estudiantes se involucran activamente de acuerdo con sus intereses y habilidades, para la elaboración de un producto final en el que expresarán habilidades de manejo de información y otras competencias actitudinales, como el intercambio de ideas y debate de posturas divergentes. Para lograr esto, la tarea de inicio es que los estudiantes socialicen experiencias en equipo a partir de sus recorridos y las referencias previas que tengan sobre el lugar o los personajes.

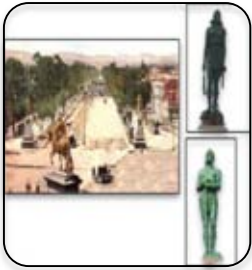
Si bien el docente guía e instrumenta las actividades, resuelve dudas y acompaña cada paso, los estudiantes deben resolver problemas espontáneos, delimitar el tema, analizarlo y construir conclusiones así como definir el formato, los recursos y la presentación de su producto final.

ACTIVIDAD	En actividad previa y extra clase los estudiantes hacen una visita al paseo de la Reforma, poniendo especial atención en los tres monumentos: Cristóbal Colón, Cuauhtémoc y la columna de la independencia. Los Indios Verdes se visitan en el parque del Mestizaje en la delegación Gustavo A. Madero.
APRENDIZAJES ESPERADOS	Los estudiantes contestan la preguntas “¿qué relación tiene la política y la ideología del gobierno en la construcción del espacio público?”, “¿para qué se construye un monumento?” y “¿a quién le harían un monumento hoy en día?” Después de esto completan el andamio 1, en el que describen detalladamente cada monumento del paseo así como la dinámica de la avenida, su orientación y fisonomía. Relacionan los lugares con conocimientos previos y experiencias vividas. Contrastan con la ubicación y características del parque del Mestizaje. Identifican cómo y porqué se le asignó un papel protagónico a los personajes, a la avenida y a los espacios aledaños en la ciudad de México.
EVALUACIÓN	El docente recopila y sintetiza la información, identifica fortalezas y puntos débiles para adecuar su intervención, así como los intereses y referentes de los estudiantes con respecto a los lugares y aclara que el centro de interés será el paseo de la Reforma aunque el parque del Mestizaje servirá como referencia y contraste. Como actividad de motivación se propone invitarlos a decidir individualmente a quién le harían un monumento hoy en día y de preferencia a dibujarlo.

ANDAMIO 1

Responde para cada elemento:

- ¿Cómo se llama este monumento y en dónde está actualmente?
- ¿Reconoces a los personajes? ¿Quiénes son?
- Describe el monumento con tus propias palabras



3. Actividades de desarrollo

Durante la aplicación de la estrategia se analizarán los discursos, los elementos artísticos y las posturas ideológicas expresados en los monumentos. De acuerdo con los conceptos de segundo orden que se espera que los estudiantes ejerciten, se interrogarán a sus autores materiales e intelectuales analizando sus ideas, propósitos, aspiraciones, sesgos y contradicciones.

Los contenidos se trabajarán con base en la lectura del texto de François-Xavier Guerra, *México: Del antiguo régimen a la revolución*.³ Escogí esta obra porque considero que es clara y completa, y porque el enfoque coincide con lo que se busca lograr en el análisis de los estudiantes a partir de los siguientes fragmentos:

IV. “Pueblo moderno y sociedad tradicional”, pp. 182-186.

V. “El costo social del liberalismo”, pp. 266-272.

VI. “Un país en transición”, pp. 302- 310.

Con estos textos se trabajan en clase los conceptos de

Modernidad	Porfiriato
Liberalismo	Política científica
Capitalismo	Darwinismo social
Estado nacional	Mestizaje

Para optimizar el tiempo las lecturas pueden asignarse por equipos y luego en rejillas compartirlas entre todo el grupo con el siguiente procedimiento: 1) Se numeran a todos los estudiantes de tal manera que a cada uno le corresponda un número y se forman los grupos de trabajo de acuerdo a la cantidad de participantes. 2) El contenido del tema se divide entre la

3. François-Xavier Guerra, *México: Del antiguo régimen a la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, vol. 1.

cantidad de grupos formados, para que cada equipo lo trabaje abordando cada uno, una parte de él y logre dominar su contenido. 3) Se recomponen los grupos con la finalidad que en los nuevos grupos formados participe un representante de cada uno de los grupos anteriores; en ellos cada integrante tiene la responsabilidad de resumir lo tratado y exponerlo.

Las lecturas se trabajan todas las clases apoyados en un andamio como el siguiente, en el que los estudiantes van organizando oportunamente la información recabada en cada texto y en las clases. El propósito es que al final del proceso todos los equipos conozcan acerca de todos los temas.

ANDAMIO 2.

Tema	Información que recupero para mi aprendizaje
<p><i>Pueblo moderno y sociedad tradicional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Población urbana y rural • Élités y sociedad • Educación pública y cultura nacional 	
<p><i>El costo social del liberalismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Positivismo • Política científica • Condiciones sociales y laborales • Desigualdad social 	
<p><i>Un país en transición</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto internacional y nacional del desarrollo económico • Dependencia económica • Modernización y modernidad • Nacionalismo 	

Además de esta recopilación de información básica, los estudiantes realizan las siguientes actividades bajo la guía y supervisión del profesor:

ACTIVIDAD 1	Con base en mapas e imágenes históricas proporcionadas por el profesor, como las que se muestran en la siguiente página, los estudiantes identifican los cambios promovidos en la ciudad durante el periodo estudiado, con base en los conceptos de <i>higiene, confort, belleza, racionalismo, modernidad y progreso</i> .
TAREAS SUGERIDAS	Los estudiantes comparan fotografías que se proyectan en clase, de las intervenciones de Haussmann y Cerdá en París y Barcelona, con los mapas de la zona aledaña al Paseo durante el porfiriato y encuentran diferencias y semejanzas. El profesor se apoya en la lectura “La idea del espacio urbano” ⁴ y en trabajo grupal se relacionan los conceptos estudiados y su expresión física en los espacios urbanos en relación con el contexto internacional. Utilizan las fuentes histórica como evidencia.

APOYO 1.

A. En estas imágenes se observan detalles de lo que fue la intervención del barón Haussmann en París de 1852 a 1870, durante el reinado de Napoleón III. La construcción de nuevas avenidas, destrucción de viejos callejones y la ampliación de espacios entre edificios, así como simetría de las calles, la altura uniforme de los edificios, y el trazo de avenidas que irradian a partir del arco del Triunfo fueron algunos de las acciones más relevantes.⁵

4. María Estela Eguiarte, “La idea del espacio urbano en la planeación de la ciudad de México”, en María del Carmen Collado, coord, *Miradas recurrentes: La ciudad de México en los siglos XIX y XX*, México, Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana, vol. 1, pp. 313-330.

5. Eguiarte, “La idea del espacio urbano” p. 323



“Campos Elíseos” y Boulevard de Haussmann”, imágenes tomadas de www.arthistoryarchive.com/arthistory/architecture/Haussmanns-Architectural-Paris.html y www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2044/lang2044_ile_de_france.htm.

B. La reforma urbanística de Barcelona en el siglo XIX estuvo a cargo de Idelfonso Cerdá con su Plan de Ensanche (Eixample). Algunos de los elementos destacados de esta reforma, que podemos apreciar en las imágenes, fue la creación de una trama cuadriculada con anchos definidos para garantizar una buena ventilación y la iluminación solar de las viviendas. Con marcado carácter matemático, geométrico y con una visión científica, el Plan Cerdá contempló los aspectos higienistas y reservó espacios para jardines, huertos y áreas verdes. En esta ciudad destacan por el ejemplo el Paseo de Gracia que concentra algunos de los ejemplos de arquitectura modernista de la ciudad, el paseo de Colom por su trazo recto y arbolado, la Rambla, La gran Vía, la Diagonal, la plaza Cataluña y el Eixample como las áreas mejor abastecidas con la intervención urbana.⁶



Paseo de Gracia, 1870- 1879, Barcelona.
Imagen tomada de <www.anycerda.org/congres/documentacio/postmetropolis/docs/A/A21.pdf. >

6. Manuel Guàrdia Bassols “La razón en la ciudad: el Plan Cerdá: 150 años del proyecto del Eixample” en *Metrópolis: Revista de información y pensamiento urbanos*, 76 (2009), pp. 59-60.



“Plano de los alrededores de la ciudad de Barcelona y proyecto de la reforma y ensanche”, aprobado por real orden de 7 de junio de 1859. La imagen corresponde a una copia de 1861, autenticada por el propio Cerdà y el director general de Obras Públicas del gobierno español, tomada de <www.anycerda.org/congres/documentacio/postmetropolis/docs/A/A21.pdf> .



Imagen tomada de <<http://urban-networks.blogspot.mx/2012/11/rompiendo-moldes-barcelona-y-madrid-se.html>> .

c. El paseo de la Reforma en la ciudad de México no formó parte de ningún proyecto urbanístico totalizador, pues su traza obedeció al deseo del emperador Maximiliano por contar con un camino directo entre su residencia y el palacio imperial. Pero conforme pasaron los años se convirtió en un lugar clave para convertirlo en la zona más privilegiada de la ciudad. En sus alrededores se construyeron las colonias más exclusivas, que se vieron privilegiadas al ser de las primeras en contar con servicios y estuvieron sujetas un control gubernamental para regular la altura de las construcciones, fachadas y áreas verdes.⁷ En las imágenes se puede observar la traza regular de estas colonias y de la avenida.



Imagen tomada de: *Fiestas del centenario de la independencia organizadas por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, septiembre de 1910*, México, Muller Hnos, 1910.



“Municipalidad de Tacubaya”, imagen tomada de Sonia Lombardo de Ruiz, *Atlas histórico de la Ciudad de México*, con la colaboración de Yolanda Terán Trillo, editado por Mario de la Torre, México, Smurfit Carton y Papel, 1997.

7. Arnaldo Moya Gutiérrez, *Arquitectura, Historia y poder bajo el régimen de Porfirio Díaz: Ciudad de México, 1876-1911*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012, pp. 179- 193.



“Paseo de la Reforma”. Fotógrafo no identificado, s/f. Fototeca Nacional del Instituto Nacional de Antropología e Historia, CNMH/CCCXIV-88

ACTIVIDAD 2	Con base en mapas e imágenes históricas que pueden proyectarse en clase, los estudiantes identifican trazas tradicionales, ubicación de pueblos en la ciudad y formas de vida indígenas durante el periodo estudiado (tipo de construcción, transporte, vestimenta).
TAREAS SUGERIDAS	Los estudiantes investigan las condiciones sociales y económicas de la población a finales del siglo XIX, y recuperan de su entorno cotidiano experiencias relacionadas con formas de vida comunitarias como fiestas patronales, propiedad colectiva y hablantes de lenguas que no son el español. De esta manera se discute en clase los conceptos de <i>tradicón y modernidad</i> y las relaciones entre ellos. Los estudiantes establecen continuidades y cambios como procesos interrelacionados.
EVALUACIÓN	Los estudiantes completan andamios como el siguiente, con las conclusiones del trabajo comparativo y conceptual; incluso pueden ilustrarlos, utilizando los conceptos de patrimonio material e inmaterial que el docente explica. Contestan a las preguntas “¿cómo se define el patrimonio cultural de la nación?” y “¿qué otro tipo de referentes identitarios podemos encontrar fuera de la historia del estado nacional?” Se socializan las respuestas en plenaria para coevaluación y el profesor revisa a cada equipo.

ANDAMIO 3.

Patrimonio cultural de la nación. Ejemplos representativos	Patrimonio cultural tangible o intangible en mi comunidad

ACTIVIDAD 3	Cada equipo escoge uno de los cuatro monumentos: Colón, Cuauhtémoc, Columna de la independencia e Indios Verdes. En clase los estudiantes observan imágenes de otras representaciones de los mismos personajes. Con apoyo del docente, recopilan información y la organizan.
TAREAS SUGERIDAS	Los estudiantes ven fotografías de diferentes perspectivas y detalles de cada monumento y describen sus elementos lo más detalladamente posible. También leen fragmentos de la época en que se colocaron los monumentos, que pueden ser proyectados en clase (como se muestra en el <i>ejemplo</i>). En el caso de los Indios Verdes, pueden leer una de las propuestas sobre arte nacional basado en el prehispanismo. Identifican algunos efectos de las decisiones y las acciones del pasado en tiempos posteriores. Recogen las ideas más relevantes y los relacionan con los conceptos estudiados para responder a la pregunta “¿para qué se utilizaron los monumentos?”
EVALUACIÓN	En clase, los estudiantes identifican a través de los discursos ideas claves para responder a las preguntas “¿cómo se describen los hechos históricos en esos discursos?”, “¿qué calificativos se utilizan?”, “¿qué propósitos se asignan a los personajes?” y “¿qué papel se le asigna a la acción individual y colectiva?” Se socializan las respuestas en plenaria para coevaluación y el profesor revisa a cada equipo.

Ejemplo 1. *Fragmento del discurso inaugural del monumento a la independencia, pronunciado por Miguel S. Macedo, secretario de Gobernación, el 16 de septiembre de 1910.*⁸

8. Genaro García, *Crónica oficial de las fiestas del primer centenario de la independencia de México*, México, Talleres del Museo Nacional, 1911, citado por Carlos Martínez Assad, *La patria en el paseo de la Reforma*, México, Fondo de Cultura Económica- Universidad Nacional Autónoma de México, 2005, p. 94.

¡Llor a nuestro héroes! Ellos fueron como Prometeo, los titanes que nos dieron el fuego sagrado de la libertad, arrebatando al cielo, aceptando para sí el sacrificio, la base de todas las acciones grandes. ¡Mas no sólo los mártires!

¡Llor a todos los creadores de la patria, grandes o pequeños; próceres o humildes; combatientes con la palabra, con la pluma o con la espada; vencidos o triunfadores, glorificados o ignotos! ¡Que a todos los envuelva en una sola caricia la luz divina de la apoteosis!

¡Que su alto ejemplo reconforte siempre nuestro espíritu, robustezca nuestro patriotismo, nos aliente en la lucha incesante por el progreso y que cuando en otros aniversarios vengan los mexicanos a congregarse al pie de este monumento, para recordar las glorias de la patria y afirmar sus destinos, digan como nosotros, con profunda e inquebrantable convicción, para conjurar los peligros y hacer que enmudezcan los augurios infaustos: “Tenga el pueblo fe en sí mismo; sepa conservar los bienes que el pasado le dio en sagrada herencia; camine siempre con la mirada puesta en la libertad, y la victoria no se cansará jamás de coronar su esfuerzo.”

4. Actividades de cierre

ACTIVIDAD 1	Con base en la campaña impulsada en 2011 por Conapred y retomada en mayo de 2014 en la plataforma digital change.org para regresar los Indios Verdes al paseo de la Reforma, los estudiantes analizan los argumentos que se exponen y su relación con los contenidos y conceptos estudiados. (Todos los materiales están disponibles en la página de conapred.org.mx)
TAREAS SUGERIDAS	Los estudiantes analizan la propuesta y revisan la polémica que orilló a que los Indios Verdes fueran enviados en 1901 al paseo de la Viga y después su trayecto hacia la salida a Pachuca, al paradero del metro y finalmente al parque del Mestizaje. Argumentan una postura y la discuten. Toman una perspectiva histórica. Utilizan las evidencias para comprender las razones de las acciones e ideas de las personas en el pasado, lo que no significa estar de acuerdo con ellos.
EVALUACIÓN	Los estudiantes responden las preguntas “¿los Indios Verdes son íconos de ese México indígena olvidado y marginado?”, “¿qué implicaría “regresarlos” a su lugar de origen como se ha propuesto?” y “¿sería suficiente su reubicación para restituir el valor cultural de los pueblos originarios?” Se socializan las respuestas en plenaria para coevaluación y el profesor revisa a cada equipo.

APOYO 1.

Petición creada en 2014 en la plataforma digital change.org.

Dr. Miguel Ángel Mancera Espinosa, jefe de Gobierno del Distrito Federal;

Dra. Alejandra Moreno Toscano, titular de la Autoridad del Centro Histórico:

Las estatuas de los Indios Verdes fueron sacadas de la ciudad de México porque no coincidían con la estética europea que tanto gustaba al dictador Porfirio Díaz. Estas imágenes recordaban el rostro indígena de nuestra nación. Hoy, 113 años después de esta decisión, le pido que instruya el regreso de los Indios Verdes a su lugar original: al cruce de Paseo de la Reforma y Bucareli. Esto significará un gran gesto de tolerancia, de respeto a la diversidad y un símbolo de que el racismo y la discriminación contra los pueblos indígenas nunca más volverán a ser bienvenidos en la ciudad de México.

<p>ACTIVIDAD FINAL</p>	<p>En equipo los estudiantes realizan un tríptico, un <i>collage</i>, un mapa mental o un ensayo ilustrado en el que concentren la información de cada monumento. Sus autores, estilos, ubicación e cronología, así como imágenes históricas y recientes. La realización de este producto les puede tomar de 2 a 3 sesiones, por lo que se recomienda empezar a trabajarlo antes y calcular tiempos de entrega con respecto al resto del trabajo. En este producto final, cada equipo comparte con el resto su propio trabajo, de manera que todo el grupo enriquece su investigación con las aportaciones de los demás.</p>
<p>TAREAS SUGERIDAS</p>	<p>Utilización de conceptos estudiados. Relaciones de cambio y continuidad. Los estudiantes reconocen en el estudio del pasado una mejor manera de entender el presente. Identifican el vínculo entre el nacionalismo y el concepto de patrimonio histórico, así como elementos particulares de su entorno cotidiano como parte del patrimonio cultural.</p>
<p>EVALUACIÓN FINAL O SUMATIVA</p>	<p>Individualmente, reúnen los trabajos de los cuadernos, andamios y apoyos, para realizar un breve escrito que, como reflexión final, sintetice el contexto material e ideológico en el que fueron creados los monumentos, los cambios realizados en la ciudad, así como las contradicciones del proceso. Reflexionan sobre la identidad nacional, el papel de la historia y ejemplos de otros elementos, además del nacionalismo, que influyen en la construcción de su propia identidad. Se expresan adecuadamente y llegan a una conclusión personal. Este texto se intercambia para ser evaluado por ellos mismos y después por el profesor en ejercicio de coevaluación.</p>

5. Evaluación

Una parte fundamental de la estrategia didáctica es la evaluación, pues funciona tanto para otorgar una calificación como para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, retroalimentarlo y en su caso reorientarlo. La evaluación que se propone aquí abarca tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa, y tres modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Esta forma de evaluar es idónea para aprovechar la variada gama de instrumentos y técnicas que hoy existen para recabar evidencias de aprendizaje, aunque es importante señalar que para obtener un mejor rendimiento de parte del alumno es preciso explicarle desde un inicio las competencias y los resultados que se espera alcance durante todo el proceso. Aquí se muestran algunos ejemplos de los instrumentos que pueden utilizarse para medir los diferentes objetivos y momentos de aprendizaje, que deben ser entregados con anticipación a los estudiantes para que tengan claridad de lo que se espera de ellos. Por su relevancia, se eligieron tres aspectos que pueden evidenciar el avance y los objetivos cumplidos durante el proceso. El producto final debe evidenciar un adecuado trabajo en equipo y manejo de contenidos, el individual una síntesis propia de todo lo visto en el trascurso de la estrategia; la expresión oral, finalmente, es un factor constante en clase ya que es una manera en la que el profesor puede medir integración grupal, ejercicio de la autonomía en el aprendizaje, el intercambio de ideas y la argumentación.

Lista de cotejo para evaluar trabajo final en equipo

<i>Indicadores</i>	1	.75	.5	.25	0
Contiene los elementos requeridos y con la participación completa del equipo					
Objetivos fundamentados y claros					
Contiene una síntesis adecuada de la información y se analiza correctamente. Propone información adicional.					
El resultado refleja la participación colaborativa de todos los integrantes					

Formato adecuado de texto, tablas y figuras					
Presentación adecuada en ortografía y limpieza					
Objetivos fundamentados y claros					
Se utiliza la bibliografía necesaria					
Adecuado uso de la terminología					

Lista de cotejo para trabajo final individual

<i>Indicadores</i>	1	.75	.5	.25	0	<i>Indicadores</i>
Ejercicio bien estructurado						Mal estructurado o incompleto
Objetivos fundamentados y claros						No se especifican objetivos
Se utiliza la bibliografía necesaria						No hay indicios de que se haya utilizado
Adecuado uso de la terminología						Uso inadecuado
Acierto en la interpretación						Interpretación deficiente o inexistente
Conclusión clara y correcta						Confusa o no la hay
Rigor expositivo						Texto poco riguroso
Rescata los conceptos y hechos más relevantes y les da un sentido propio						No refleja el trabajo en clase ni las lecturas
Formato adecuado de texto, tablas y figuras						Inadecuado
Presentación adecuada en ortografía y limpieza						Inadecuada

Rúbrica para evaluar expresión oral

<i>Nivel de dominio</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
Expresa las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad, tanto en situaciones de intercambio como en más formales y estructuradas	Interviene en las situaciones de intercambio verbal		
	Transmite información relevante		
	Controla suficientemente sus nervios para expresarse en público		
	Sus participaciones son estructuradas		
	Sabe responder a las preguntas que se le formulan		

Tanto para llevar a cabo esta estrategia, como para cualquier otra intervención didáctica, se propone a los docentes trabajar con un portafolio de evidencias, porque es un instrumento útil que permite su recopilación, que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante así como de sus progresos. En este caso, se recomienda que el portafolio sea individual aunque muchas de las actividades se realicen en equipo, ya que cada integrante debe tener certeza de sus propios avances.

Existen varias ventajas del uso del portafolio como, por ejemplo, que permite al profesor conocer mejor al estudiante, facilita la labor de documentar y estructurar los procedimientos y estimula el diálogo entre ambos a lo largo de todo el proceso. Para que cumpla esta función de manera eficaz, el portafolios debe ser la recopilación de todos los trabajos, tanto de estadios iniciales como posteriores; es decir, debe contener no sólo versiones de entrega sino también borradores y rúbricas en los que se hagan acotaciones pertinentes a cada fase del proceso. El tipo de portafolios puede escogerse junto con los estudiantes, ya que puede ser una carpeta pero también el mismo cuaderno de apuntes, siempre y cuando se supervise su manejo para tener los resultados esperados.

El tema tratado en esta propuesta didáctica, que son los monumentos históricos y el nacionalismo porfirista, busca ser un punto de partida para trabajos posteriores. De acuerdo con sus intereses y campos de experiencia, los docentes que revisen esta propuesta podrán ajustar y profundizar determinados aspectos estéticos o artísticos de los monumentos, o el origen de los autores, e incluir otro tipo de fuentes posteriores a su construcción. Se puede incluir también otros edificios o incluso realizar el análisis sobre las razones detrás de la elección de los personajes para inmortalizarlos en los monumentos. También podría incluirse comparaciones de la tradición estatuaria de otros estados o países, o entre diferentes representaciones sobre el mismo personaje. Sin embargo, todo esto no es más que un medio para provocar reflexión y pensamiento histórico, así que esta propuesta está diseñada para motivar e inspirar a los profesores a realizar las propias con otros temas y recursos para contribuir a que la enseñanza de la historia mejore en beneficio de los estudiantes

El método de enseñanza que busca formar a los alumnos en las habilidades propias del historiador tiene como eje articulador y propósito principal la formación de ciudadanía, entendida como del ejercicio pleno de los derechos y obligaciones hacia una mejor convivencia social. En este sentido, formar pensamiento histórico tiene que ver con un ejercicio crítico, en el que los alumnos toman conciencia de su intervención en el entorno en el que viven a partir del estudio del pasado. Desde este enfoque de la enseñanza de la historia, los contenidos curriculares no pasan a segundo término —porque si así fuera la historia se volvería civismo o cualquier otra cosa—, pero sí se reinterpretan, se acomodan de diferente forma, se miran por otros lados y se cuestionan, para que en las narraciones no exista un único sujeto encarnado en el estado ni una sola versión, sino que se reconozcan las múltiples voces y rostros en ellas. Vista así, la historia escolar puede funcionar como un espacio de reflexión que aporte al dialogo y el entendimiento, a reconocer la diversidad y lo contingente y a contrarrestar el individualismo y formar comunidad.

Los Indios Verdes

Como un baricentro de polémicas y disputas ideológico-políticas, este par de monumentos resulta un ejemplo paradigmático como pocos, de lo que es y ha sido la construcción de la nación a través de los usos políticos de la historia, la búsqueda de lo propio en lo universal y viceversa y sobre todo, del predominio de los criterios raciales para definir el ser mexicano.

Izcóatl y Ahuítzotl tlatoanis mexicas descendientes del linaje de Acamapichtli, fueron los personajes immortalizados por Alejandro Casarín en dos esculturas de casi cuatro metros de metal, cubiertas de una fórmula química hecha a base de sales de cobre que les dio una pátina verdo-



sa¹, por lo que fueron bautizados como los Indios Verdes y colocados en la entrada del paseo de la Reforma, justo enfrente de la escultura de Carlos IV, desde septiembre de 1891.²

A pesar de que en su momento formaron parte de la política oficial de mejoramiento del

Paseo de la Reforma y del uso oficial de la escultura pública monumental, también fueron par-

1. De acuerdo con el dictamen de la restauración de 2005 elaborado por el Dr. Ricardo Prado, se demostró que la pátina color verde es original e intencional, véase Expediente *Indios Verdes* del Archivo Geográfico de la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos del INAH.

2. Imagen: Winfield Scott 1890-1900. “Estatuas de los Indios Verdes en el paseo de la Reforma y Bucareli.” Fototeca de la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos- inah. 523- 27.

te de una época de disputa en torno al arte nacional con el que México buscaba delinear su individualidad, dentro de los cánones estéticos occidentales. Por un lado algunos pugnaban por un arte de inspiración prehispánica, que rescatara tableros y taludes, grecas y símbolos característicos del arte monumental mesoamericano, mientras otros tachaban estas propuestas de anacrónicas o retrógradas y en cambio proponían rescatar un estilo neoclásico como el utilizado en las ciudades cosmopolitas.

El paseo de la Reforma y las colonias aledañas se convirtieron en la zona más exclusiva refinada de la capital y por lo tanto en símbolo de prosperidad de la nación. No es de extrañar que fueran los adinerados vecinos de estas colonias los más inconformes con la presencia de las estatuas de los emperadores mexicas. Su presencia irrumpía como ajena a la continuidad del pasado nacional, que ya se había formalizado con los monumentos a Cristóbal Colón y a Cuauhtémoc. Estéticamente rompían con el perfil neoclásico y afrancesado del paseo; e ideológicamente contradecían la armonía y la confianza del ideal mestizo y la unidad nacional.

Enviar a los Indios Verdes del paseo de la Reforma al paseo de la Viga en 1901 resultó una decisión lógica por su ubicación cercana a la vida cotidiana y costumbres de los pueblos indígenas aledaños de Iztacalco y Santa Anita y los del sur como Xochimilco y Milpa Alta que transportaban diariamente su mercancía por el Canal, pero el gusto les duró poco, pues para 1939 los monumentos se trasladaron de ahí a la salida a la carretera México- Nuevo Laredo entonces recién abierta.³ En esta nueva ubicación, se hicieron vecinos de los pueblos Santa Isabel Tola, San Pedro Zacatenco y San Juan Ticomán y demás colonias populares en plena expansión. Paulatinamente la zona en general comenzó a identificarse con el nombre de Indios Verdes, lo que se consolidó en 1979 cuando por la ampliación de la carretera, fueron nuevamente reubicados a la

3. Expediente del Archivo Geográfico de la CNMH.

recién inaugurada estación terminal de la línea 3 que además, llevó su nombre y su imagen. Debido al rápido crecimiento de la zona y lo transitado del paradero y estación de metro, las esculturas quedaron relegadas y expuestas al vandalismo y la basura. Fue hasta 2005 que el GDF remodeló el Parque del Mestizaje, cuando los tlatoanis mexicas encontraron su morada definitiva en ese lugar.

Los Indios Verdes han sido rechazados e ignorados por décadas, pero también reivindicados y acogidos por otros. Representan la lucha de poderes que atraviesa a la escritura de la historia y la memoria colectiva y a través de ellos podemos ver lo paradójico de la construcción de la identidad nacional. Justamen-

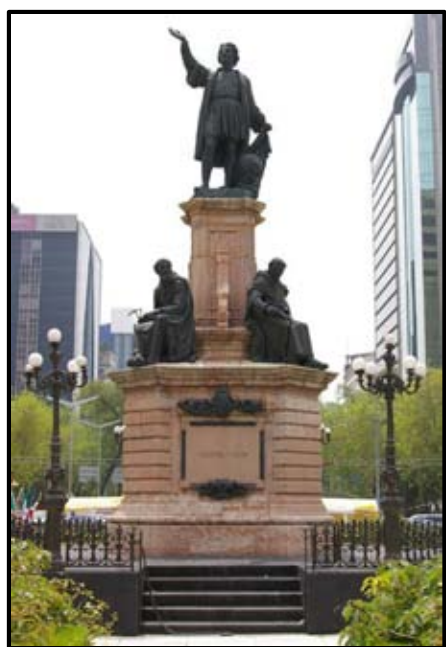


te fue durante el reinado de Izcóatl cuando Tlacaelel emprendió la reescritura de la tradición mexicana, para centralizar el poder en Tenochtitlan y controlar la historia para legitimar el presente. En el mismo sentido, los intelectuales porfiristas rehicieron la historia general de México desde la óptica liberal para homogeneizar la identidad nacional y de manera paralela, algunas visiones contemporáneas siguen privilegiando el poder del centro frente al resto del país y hablando de lo nacional a partir de elementos raciales en donde siempre hay, por definición, unos más débiles que otros.⁴

4. Imagen: *Life Magazine*. El sitio aproximado en Google Maps: <<http://goo.gl/maps/MpNkh>>

Monumento a Cristóbal Colón

Como secretario de Fomento, Vicente Riva Palacio para lucimiento de sus administración, concibió la realización de grandes obras y supo calibrar como ninguno de sus contemporáneos, el poder simbólico de la escultura pública y monumental. El primer proyecto que llevó a cabo fue agilizar las gestiones para la instalación del monumento a Cristóbal Colón, costeadado en sus totalidad por el empresario mexicano Antonio Escandón y modelado por el escultor francés Charles



Cordier en París donde fue fundido. Las piezas del monumento se encontraban desde diciembre de 1875 en la aduana del puerto de Veracruz sin que las autoridades anteriores hubiesen resuelto su traslado e instalación en la capital, hasta que el mismo Riva Palacio decidió colocarlo en una de las glorietas del paseo de la Reforma y no en los terrenos de Buenavista donde buscaba ubicarlo el donante Escandón en conmemoración de la futura apertura del ferrocarril México- Veracruz.⁵

De acuerdo con Justino Fernández, la idea original no fue del señor Escandón, sino del emperador Maximiliano que había concebido la idea de la estatua y había pedido al ingeniero Ramón Rodríguez Arrangoity dirigir el proyecto.⁶

El monumento se colocó en 1877, en los inicios de la primera administración porfirista como un referente cercano al pasado glorificado por los conservadores. Esta situación no duró

5. Velázquez Guadarrama, Angélica. “La historia patria en el Paseo de la Reforma. La propuesta de Francisco Sosa y la consolidación del Estado en el Porfiriato”, en XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte. *Arte, Historia e identidad en América. Visiones comparativas*, Tomo II, México Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Estéticas), 1994, p. 335.

6. Justino Fernández, *El arte del Siglo XIX*, citado en Moya, *Arquitectura, Historia y poder*, pp. 194-195.

mucho pues sólo dos meses después de haberse inaugurado, la Secretaría de Fomento a cargo de Riva Palacios expidió un decreto en el que se dispuso que en las glorietas aledañas a la de Colón, de colocarían otros tres monumentos dedicados a Cuauhtémoc y los guerreros que lucharon contra la Conquista; a Hidalgo y a los caudillos de la Independencia y a Juárez y los protagonistas de la Reforma.

El monumento es de piedra calcárea fosilizada y se compone de dos cuerpos principales. El inferior es un gran basamento cuadrado, con los ángulos truncados en los cuales sobresalen cuatro figuras decorativas representando a los religiosos Antonio de Marchena, Bartolomé de Las Casas, Pedro de Gante y Diego de Deza. Del centro se levanta el segundo cuerpo que es un pedestal en donde se ubica el almirante genovés. El monumento a Colón es valioso artísticamente por que condensa las aspiraciones de una parte de la sociedad mexicana —que para algunos constituía la reacción— que buscaba “lo verdaderamente artístico expresado dentro de una estética universal de inspiración occidental”. No han sido pocas las ocasiones en las que este monumento ha sido vilipendiado, porque se le imputa al famoso almirante su cuota de responsabilidad en el devenir histórico de las “naciones” indígenas. Con el Colón de Cordier estamos ante un modelo exitoso de iniciativa privada interesado en dotar a la ciudad de México de monumentos dignos de su devenir histórico y urbano.⁷



7. Imágenes tomadas de <[http://es.wikipedia.org/wiki/Monumento_a_Col%C3%B3n\(Paseo_de_la_Reforma,_Ciudad_de_M%C3%A9xico\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Monumento_a_Col%C3%B3n(Paseo_de_la_Reforma,_Ciudad_de_M%C3%A9xico))>.

Monumento a Cuauhtémoc

En 1877 Riva Palacio lanzó las bases del concurso para la ejecución del monumento a Cuauhtémoc y realizó todas las diligencias necesarias para su realización. La primera piedra fue colocada en el mes de mayo de 1878, y su edificación quedó a cargo del arquitecto Francisco M. Jiménez, quien buscó consolidar un estilo visual propiamente nacional y se valió, para ello, de la combinación de diferentes elementos arquitectónicos y decorativos tomados de las culturas mixteca, tolteca y maya, sin embargo murió antes de ver concluida su obra. Por reacomodos políticos y económicos su



promotor Vicente Riva Palacio salió del país en un “exilio no oficial” como ministro plenipotenciario del gobierno de Díaz en España y Portugal. Así pues, la idea original de Riva Palacio fue continuada por su sucesor, antiguo amigo y colaborador en la Secretaría de Fomento, Francisco Sosa, quien recuperó la idea de hacer de la calzada de la Reforma el gran paseo escultórico de México. El proyecto de Jiménez siguió a cargo de Miguel Noreña quien realizó la figura central, la de Cuauhtémoc.⁸ Los relieves, leopardos y bajorrelieves fueron hechos por Epitacio Calvo y Gabriel Guerra, todos profesores y alumnos de la Escuela Nacional de Bellas Artes.⁹

Fue hasta el 21 de agosto de 1887 cuando se develó el monumento, reforzando el proyecto centralista de Sosa y de la administración porfirista, al ubicar a este rey azteca, convertido en héroe, sobre un pedestal que agrupaba elementos plásticos provenientes de culturas prehispánicas disímbolas, con el propósito de exaltar la lucha por la soberanía nacional.

8. Velázquez Guadarrama, Angélica. “La historia patria” p. 336.

9. Imagen: El Monumento recién inaugurado sobre el Paseo de la Reforma, tomada del blog *México Mágico*, disponible en <www.mexicomaxico.org/Reforma/reformaGlor.htm>.

En el imaginario histórico liberal los participantes de la guerra de conquista adquirieron un carácter maniqueo por cuanto Cuitláhuac y Cuauhtémoc alcanzaron el rango de héroes de la gesta y se convirtieron en los primeros defensores de la “nacionalidad”, pero a este último se le otorgó una mayor gloria por el martirio al que fue sometido por los conquistadores. La historiografía liberal del momento interpretó que las etapas más gloriosas de la historia del pueblo mexicano eran las que habían afrontado las ocupaciones e intervenciones extranjeras y en este sentido, Cuauhtémoc era uno de los héroes que habían luchado por obtener la liberación de la “nación” mexicana del enemigo español. Una nación que, a sus ojos, permaneció intacta a pesar los tres siglos de dominación española.¹⁰



El monumento a Cuauhtémoc fue considerado por sus contemporáneos como la mejor realización de la escultura mexicana decimonónica que perpetuaría no sólo las proezas del emperador azteca, sino la arquitectura “genuinamente nacional”. Justo en medio de la pugna por encontrar este arte nacional, el monumento se convirtió en paradigmá-

tico de la ideología del mestizaje. El Cuauhtémoc de Noroña no está inspirado en los rasgos físicos de los indígenas mexicanos, sino en la mitología heroica clásica y por lo tanto, no sólo fue un ejercicio artístico por conjuntar dos tradiciones plásticas sino una expresión de la ideología imperante en la élite gobernante que buscaba resaltar la herencia del indígena histórico y no del vivo, e insertar el arte nacional dentro de la corriente universal.¹¹

10. Rogelio Jiménez Marce, “La creación de una genealogía liberal”, citado en Moya, *Arquitectura, Historia y poder*, p. 214.

11. Imagen: Monumento a Cuauhtémoc ca. 1910. Tomada de *La ciudad de México en el Tiempo*, <www.facebook.com/media/set/?set=a.229386343750060.57070.187533597935335&type=3>.

Columna de la Independencia

El proyecto del monumento a la independencia tiene sus orígenes en el año de 1886 cuando el Presidente de la República el General Porfirio Díaz convocó a un concurso artístico de manera pública para conmemorar la lucha independentista. El proyecto ganador de los arquitectos Cluss y Schulze de nombre “Prudencia, fe y energía” fue el trabajo seleccionado, sin embargo, éste nunca llegó a realizarse y finalmente en 1900, la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas encargó directamente la obra al arquitecto Antonio Rivas Mercado.

El proyecto de este arquitecto tenía sus antecedentes en la propuesta de Lorenzo de la Hidalga y en el bosquejo del monumento a la Independencia de Maximiliano. En la propuesta de de la Hidalga el sitio de honor, es decir, el remate del fuste de la columna estaba reservado a Iturbide, lo que era impensable durante el Porfiriato y en medio de los conflictos e intentos de redención



del ex emperador, perpetrados por el último reducto del partido conservador.

La columna de la Independencia fue erigida con el fin explícito de conmemorar a los héroes insurgentes, pero también subyacía la intención de ofrecer el testimonio postrero de que las fiestas del Centenario no tendrían parangón en los anales de las fiestas

cívicas mexicanas.¹² Así como en la antigüedad las columnas hacían de crónica plástica de distintos eventos, la columna de la Independencia figuró como testigo de época de la apoteosis

12. Imagen: *Fiestas del centenario de la independencia organizadas por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, septiembre de 1910*, México, Muller Hnos, 1910.

del Porfiriato. Su inauguración se efectuó en la mañana del 16 de septiembre de 1910 y está rematado por una victoria alada y no por Hidalgo, figura reconocida por la intelectualidad de la época como la más representativa del movimiento, gracias a que se había alcanzado cierto grado de conciliación en la pugna ideológica en torno a los héroes, por lo que en la columna porfiriana ni Hidalgo ni Iturbide coronarían el monumento más emblemático de la ciudad sino una victoria alada. A cambio, Hidalgo tendría una estatua de mármol de Carrara de 6 toneladas de peso, destacándose en el mejor ángulo visual, en la base de la columna, e Iturbide, una inscripción en el anillo esculpido en la chiluca del fuste de la columna. Ésta superioridad de uno sobre otro fue un debate de gran parte del siglo XIX y empezó a resolverse con el triunfo liberal en 1867.

Una nueva discusión hubo de encararse por cuanto era necesario inscribir el nombre de algunos héroes insurgentes en la columna y otros espacios del monumento. La discusión giró en torno a los méritos acumulados por distintos héroes y así sus nombres quedarían registrados para la posteridad. La solución al problema de cómo elegir a los héroes inmortalizados fue sometida a todo tipo de arbitrios, desde el olvido selectivo hasta la atribución de créditos inmerecidos a determinados sujetos, desde el oportunismo político hasta el ultraje de quienes habían ofrendado sus vidas en el altar de la patria. En este sentido la degradación histórica de Allende es, quizá la más elocuente de que el monumento no simbolizaba a un panteón indefinido de héroes sin partido, sino a los héroes consagrados por el evangelio liberal. El liberalismo del Porfiriato adoptó como suyo al liberalismo histórico y con esto estableció el vínculo entre el México insurgente y la era de la paz, reconociendo como suyos los hitos históricos propuestos en las historias de Riva Palacio y Sierra, así como las figuras heroicas de probada genealogía liberal.¹³

13. Arnaldo Moya, *Arquitectura, historia y poder bajo el régimen de Porfirio Díaz: Ciudad de México, 1876-1911*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012, pp. 243-275.



¹⁴ Imágenes tomadas de *La ciudad de México en el Tiempo*,
<www.facebook.com/media/set/?set=a.229386343750060.57070.187533597935335&type=3>.

Consideraciones finales

Todo lo dicho hasta ahora no es más que la síntesis de una serie de ideas, inquietudes y expectativas en torno a la manera como entiendo la historia y sus alcances, el acto de historiar como elección de vida, y la función del historiador docente dentro del proceso educativo de jóvenes estudiantes que están en una etapa clave para su desarrollo personal, emocional y cognitivo. Por lo tanto, esta tesis parte de una reflexión teórica en torno a qué, cómo y para qué enseñamos historia y concluye con una propuesta acerca de cómo vincular todo eso con las experiencias de construcción de identidad y las características de los estudiantes, de manera que la labor docente logre impactar en la construcción de ciudadanía, de vínculos comunitarios e identidades responsables de los jóvenes con los que trabajamos cotidianamente.

A partir de lo trabajado a lo largo de los seis capítulos que componen esta tesis, y con la conciencia de la complejidad del acto educativo, las conclusiones que presento aquí pretenden ser puntos de partida para futuras reflexiones y ejercicios creativos que aporten a la disciplina y, sobre todo, que logren acercar cada vez más la escuela a la sociedad, que es la que le da origen y razón de ser.

En primer lugar, lo que nos han mostrado los profesionales dedicados a los temas educativos desde la perspectiva del constructivismo es que hay una gran ingenuidad detrás de la idea de que la planeación didáctica es una tarea neutra que puede aplicarse por igual a todos los grupos, o que gracias a un buen diseño de clase pueden preverse y controlarse con anticipación absolutamente todas las variables del proceso de enseñanza— aprendizaje. De la misma manera, hoy en día resulta por lo menos cuestionable la suposición de que los contenidos por sí mismos generan cambios en las actitudes y valores de los estudiantes, independientemente del lugar y el momento en el que los reciben. Por el contrario, muchos teóricos han insistido en el hecho de que la pla-

neación no debe ser ejercicio abstracto sino situado y que ésta se encuentra siempre expuesta a contradicciones, fallas y modificaciones debido a la dinámica de los grupos y la particularidad de los sujetos, por lo que el docente debe ser capaz de ajustar sus diseños a las condiciones concretas en las que enseña. Por otro lado, los estudios desde una perspectiva constructivista han insistido también en que un aprendizaje significativo es aquel que se surge y se integra a la experiencia vital en un proceso de retroalimentación constante, lo que nos permite afirmar que la manera en que los jóvenes reciben, interpretan e interiorizan los contenidos escolares no depende sólo de la estructura de las disciplinas mismas, sino de los vínculos que se establecen en las escuelas, los métodos de enseñanza, los ambientes de aprendizaje y sus propias herramientas personales.

Sabiendo esto, a lo largo de la tesis quise mostrar que la labor de enseñanza demanda del profesor no sólo su bagaje teórico y habilidades comunicativas, sino sobre todo su compromiso, creatividad, inteligencia y pasión por llevar su trabajo a la máxima expresión del gusto por el conocimiento, el pensamiento crítico y la indagación constante en beneficio personal y social. Esta manera de entender la docencia involucra no sólo el aspecto didáctico —sino también impacta directamente en la concepción de la historia como disciplina y la función que le asignamos. *Objetividad, veracidad, científicidad y utilidad social* son algunos de los parámetros bajo los cuáles los historiadores, de manera más o menos consciente, organizamos nuestra labor de investigación y, por lo tanto, a menudo buscamos aplicarlos también como guías para la enseñanza— aprendizaje en el ámbito educativo. Esto ha causado ambigüedad y confusión para diferenciar los objetivos y los medios particulares bajo los cuales se configura el discurso histórico escolar. Como consecuencia y de manera repetida, las premisas de objetividad y de científicidad de la historia se han traducido en prácticas docentes autoritarias en las que el conocimiento —entendido como conjunto de contenidos previamente avalados por la comunidad académica— sólo se transmite y no se cuestiona, y en las que los estudiantes sólo reciben y nada aportan. Por otro

lado, la función social de promover los valores nacionales, a través de los relatos históricos escolares, ha derivado en una práctica dogmática y superficial del estudio del pasado y por lo tanto en el descrédito y desinterés de la materia entre muchos de los estudiantes.

Ante esto, la propuesta de enseñar a pensar históricamente retoma las bases constructivistas de la enseñanza, en el sentido de acercar a los estudiantes a la lógica propia de la disciplina y al ejercicio de la investigación, como una manera de involucrarlos y de permitir que sean ellos los que logren atribuir sentido y significado a lo que aprenden, mientras desarrollan competencias metodológicas y analíticas. Es una manera de contrarrestar el efecto doctrinario del nacionalismo más ortodoxo y sobre todo de motivarlos a desarrollar su autonomía, encontrar sus propias certezas, puntos de vista y perspectivas acerca del pasado de manera abierta, responsable y sistemática. Dentro de este proceso, el docente es quien tiende los puentes, abre las posibilidades y muestra caminos, permitiendo a los estudiantes tomar cada vez más las riendas de su propio proceso de aprendizaje.

Renovar las prácticas de enseñanza de una práctica centrada en la repetición y el resumen, a una que forme pensamiento histórico, requiere de una revisión profunda acerca de qué es y para qué sirve estudiar el pasado, así como del trabajo del historiador y su formación teórica y académica, pues sólo así tendremos más claridad sobre los objetivos y alcances posibles de la historia dentro del currículo obligatorio, y bases más sólidas para vincular ambos campos de acción en torno al estudiante como sujeto de conocimiento.

Existe literatura abundante que, desde diferentes puntos de vista, define en qué consiste el pensar históricamente y las vías posibles para fomentarlo en el bachillerato; sin embargo, me parece que aún falta mucho por saber: hay pocas investigaciones de campo con estudiantes mexicanos y son prácticamente inexistentes las reflexiones sobre la práctica de historiar desde el mismo

gremio, así como las relacionadas con la construcción social del conocimiento histórico y su difusión a través de medios externos a la escuela pero que terminan influyendo en ella.

Por lo tanto, queda mucho por hacer en el campo de la investigación para la docencia, pues lo que me mostró el proceso de realización de esta tesis es que para enseñar historia a los adolescentes no es suficiente simplemente trasladar el “conocimiento sabio” de los centros de investigación a las aulas, y que los resultados del aprendizaje no dependen sólo de los datos que conozcan los estudiantes, sino de la manera cómo los organizan y los explican. Así pues, transitar de la mera reproducción de contenidos al pensar históricamente no es para nada asunto simple, ni se trata sólo de una traducción para adaptar el lenguaje académico a uno más accesible.

El diseño instruccional requiere de mucho más que sólo escoger buenas lecturas para que los estudiantes hagan buenos resúmenes, puesto que concebir a la historia como un conocimiento en constante construcción obliga al docente a dejar atrás la idea de que aprender historia significa memorizarla. Requiere llevar el ejercicio crítico de investigación a las aulas y dejar de enseñar los “hechos más relevantes”, así como desacralizar las fuentes, construir otras diferentes e interrogarlas de otra manera.

En el caso concreto de mi propuesta didáctica, se utilizaron las esculturas monumentales del paseo de la Reforma en otro sentido diametralmente opuesto al que tuvieron al construirse, pues ese discurso nacionalista que se les “encomendó” difundir sirvió ahora para cuestionar los fundamentos mismos de esa idea y mostrar que lo nacional no se agota ni se limita a sus representaciones tradicionales, sino que se expresa de incontables maneras. Lo que reveló esta operación de interpretación de los monumentos es que, en el ámbito de la docencia, las fuentes históricas existen en función al propósito educativo que se persigue y que pueden ser tan provocadoras o sugestivas como el profesor decida y logre involucrar a los estudiantes en el proceso.

Como se argumentó antes, esto no quiere decir que los estudiantes de bachillerato se convertirán en historiadores en formación, pues no serán ellos quienes construyan conceptualmente sus fuentes, pero sí serán quienes la utilicen en tanto recurso didáctico para alcanzar determinada competencia propuesta previamente por el profesor. Es decir, dado que el análisis y crítica de fuentes para la comprensión argumentada de un proceso histórico son tareas complejas que requieren entrenamientos progresivos, es el docente quien guía las etapas de aprendizaje, plantea las preguntas, elige los materiales y propone la metodología con base en los aprendizajes que desea desarrollar. Al principio del proceso la presencia del docente es fundamental, mientras los estudiantes van adquiriendo nuevas habilidades, pero se espera que paulatinamente sean ellos mismos quienes formulen sus propios cuestionamientos y sean capaces de construir sus respuestas.

En este sentido, me parece que la capacitación y actualización docente es un tema de capital importancia para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de su habilidad para diseñar estrategias que den cuenta del grado de avance depende que los estudiantes logren *aprender a aprender, a hacer y a ser*. Así que, en definitiva, el desempeño informado y creativo de los profesores no es asunto menor, sino que es la piedra angular de una educación que forme y no únicamente informe. Esto tiene que ver con la práctica profesional de los historiadores y sus implicaciones en la docencia.

Usualmente, la investigación y la docencia se han visto como ámbitos separados e incluso confrontados, porque el contacto con los salones de clases y los estudiantes se ha demeritado frente a la labor del investigador profesional. Lo que he tratado de mostrar a lo largo de esta tesis es que la docencia no sólo es un privilegio y una oportunidad de crecimiento académico y personal, sino que es también condición indispensable para que la historia pueda existir como conocimiento formativo y traducirse en acciones que mejoren el entendimiento y la convivencia social.

Como historiadores estamos formados para hacer de la investigación la base de toda nuestra actividad, con la capacidad crítica de contrastar puntos de vista y establecer relaciones causales para construir explicaciones argumentativas acerca de los actos humanos en el tiempo. Estas herramientas son algunas de las que nos permiten tener una perspectiva amplia sobre la complejidad de la realidad social, por lo que estamos capacitados para emitir opiniones fundamentadas sobre asuntos de interés general que puedan contribuir a mejorar la realidad social en la que vivimos. Estas capacidades de pensamiento son las que tendríamos que aprovechar como recurso fundamental en la labor docente, convirtiendo los salones de clases en espacios de reflexión e intercambio de ideas, donde los estudiantes se sientan motivados a participar activamente en su propio aprendizaje y en su formación para la vida adulta. Algunas de las actitudes y habilidades que desarrollamos los historiadores, como afinar la curiosidad y el instinto como guías para las búsquedas de información, la capacidad de asombro ante detalles de la vida de otros tiempos que no conocíamos, el manejo de diferentes fuentes para conocer mejor un asunto y no dejarnos llevar por una sola opinión, y especialmente el interés por saber más, por hacer del estudio y la lectura un hábito de vida, es lo que deberíamos transmitir a los estudiantes.

El historiador docente que quiera formar alumnos críticos tendrá que empezar por cuestionar sus propias certezas. Si los maestros no cuestionan ni enseñan a cuestionar a los autores y las fuentes, la historia enseñada seguirá siendo plana, sin conflictos, sin contradicciones, hecha por y para otros que no son los alumnos, pues hablan de aspectos distantes a ellos. Hacer visibles a los autores en sus propios contextos, hace que los alumnos se fijen en lo que dicen pero también en lo que callan y en lo que, sin quererlo o tenerlo plenamente conscientes, nos informan de su época. Finalmente, estas habilidades de análisis de fuentes que incluye tareas como elaborar inferencias, situar en tiempo y espacio, y utilizar vocabulario especializado, son competencias que no sólo sirven para acreditar una materia sino que son útiles para la vida en general.

La última reflexión que resulta de este trabajo es que para repensar y mejorar la enseñanza de la historia en el bachillerato no basta con modificar los contenidos, sino que se requiere trastocar la concepción misma del conocimiento histórico como compilación de “lo que realmente pasó”. Aumentar la información o tratar de mostrar otra cara de lo ya visto no garantiza erradicar la visión tradicional de la historia de héroes y villanos. Incluir otros personajes en las mismas periodizaciones no cambia mucho la visión de una historia acumulativa en evolución progresiva, ni mucho menos modifica la imagen de nación que heredamos del liberalismo, ligada a conceptos raciales y evolutivos. Por lo tanto, desde el ámbito de la docencia es urgente replantear las bases epistemológicas de esa “historia oficial” en aspectos como la noción de objetividad basada en la imparcialidad del autor y la infalibilidad de las fuentes, la de tiempo histórico como un devenir cronológico y progresivo, y las de relaciones simplistas de causa— efecto como secuencias lógicas y necesarias.

Si aceptamos que el aprendizaje es un proceso continuo que puede darse en cualquier momento y lugar, la distancia que separa lo que se aprende en la escuela con lo que se vive cotidianamente debería ser menor. Es por esto que la experiencia vital de los estudiantes, las calles que transitan, las plazas en las que se reúnen, los pueblos, los barrios o las colonias en donde viven pueden ser vistos como repositorios de información, prácticas y memorias que pueden llevarse a la reflexión académica.

El centro de interés de esta tesis fue el discurso elaborado desde el poder y los mecanismos utilizados para reforzarlo porque me pareció un tema importante para entender mejor nuestra vida política, pues desde el Porfiriato hasta nuestros días parte de la legitimidad de los gobiernos se ha cimentado en la publicidad y la imagen que proyecta, por lo que los ciudadanos requerimos aprender a “leer” mejor estos mensajes para tomar mejores decisiones con respecto a nuestros representantes.

Además de las cuestiones políticas, existen infinitas posibilidades para hacer que el acervo patrimonial de cada comunidad sea reconocido como un valor y una fuente de conocimiento por ellos mismos y por los profesores que decidan hacer de ellos el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje. El patrimonio cultural puede convertirse en el vehículo idóneo para repensar la historia que predomina hoy en las escuelas, la que en la búsqueda de la totalidad y los valores universales no deja espacio para la responsabilidad individual en la acción cotidiana. Como el patrimonio no habla de valores universales sino de las comunidades particulares, es también una manera de pensar al espacio público y a la ciudad, pues son éstos el soporte y la proyección de los imaginarios sociales y las memorias locales.

Al final de esta historia, creo que el gran aprendizaje que me dejó la MADEMS y la elaboración de esta tesis es que ejercer una docencia responsable y comprometida requiere que el profesor esté abierto al cambio y preparado para seguir formándose y aprendiendo a lo largo de su carrera, pero, sobre todo, depende de su integridad como ser humano. Crear un vínculo pedagógico que propicie relaciones de diálogo y confianza no es asunto de teorías sino de la forma como el profesor logre relacionarse con los jóvenes estudiantes y la empatía que pueda desarrollar con ellos. Su habilidad para el diseño de estrategias didácticas que estimulen a los alumnos y los haga crecer puede ser resultado de lo que el maestro haya aprendido y exprese a los alumnos, pero el hecho de ser reconocido en su papel de guía y compañero de aprendizaje es algo que ganará sólo a través de sus acciones. Me parece que más allá de lo que sepa y diga, todo lo que un profesor puede enseñar a los estudiantes no depende tanto de lo que sabe sino más bien de lo que es.

Bibliografía

1. Agostoni, Claudia, *Monuments of progress: modernization and public health in Mexico City, 1876-1910*, Calgary, University of Calgary Press- Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Históricas), 2003.
2. Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
3. Arteaga, Belinda y Siddharta Camargo, “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en Escuelas Normales Públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes”, en *Innovaciones Didácticas*, 2012: 11 (2012).
4. Ausbel, David, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, (1968) 1983.
5. Balandier Georges, *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.
6. Ballart, Josep, *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona, Ariel Patrimonio, 2007.
7. Bazant, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
8. Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Filológicas), 2008.
9. Burke, Peter, *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 2003.
10. Calaf, Roser y Olaia Fontal, coordinadores, *Miradas al patrimonio*, Gijón, Trea, 2006.
11. Cantón, Valentina y Orlando González, “Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa”, *Correo del Maestro*, 14:161, (2009).
12. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. ITESM Monterrey, disponible en <www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
13. Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

14. ———, *Documentos de identidad: La Construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
15. ———, *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires, Paidós, 2010.
16. Castañeda, Carmen, coordinadora, *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2004.
17. Certau, Michel de, *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993.
18. Chartier, Roger, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Gedisa, 2007.
19. Choay, Fracoise, *Alegoría del patrimonio*, Barcelona, Gustavo Gili, 2007.
20. Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi, compiladores, *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza, 2004.
21. Collado, María del Carmen, coordinadora, *Miradas Recurrentes: La Ciudad de México en los siglos XIX y XX*, vol. I, México, Instituto Mora- Universidad Autónoma Metropolitana, 2004.
22. Daniels, Harry, *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.
23. Danto, Arthur, *Historia y narración: Ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1989.
24. “De cada 100 que ingresan a primaria, sólo 21 terminan la universidad: UNAM”. Revista Proceso.1 de abril de 2013, disponible en <www.proceso.com.mx/?p=337820>
25. Delval, Juan, “Tesis sobre el constructivismo”, en *La construcción del conocimiento escolar*, compilado por María Rodrigo José y José Arnay, Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.
26. *Diagnostico institucional para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2011.
27. Díaz, Barriga Frida, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill, 2006.
28. ———, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw-Hill, 1999.
29. ———, *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de doctorado en pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

30. Díaz, Barriga, Frida. “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato,” en *Perfiles educativos*: 82 (1998), disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13208204.pdf>>.
31. *Documento base para la actualización del plan de estudios: Doce puntos a considerar*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2012.
32. Dosse, Françoise, *La historia: conceptos y escrituras*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.
33. “El Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, en Comisiones Especiales para la Actualización de los programas de estudio de las materias: material de lectura, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), 2012.
34. “El Patrimonio cultural urbano: identidad, memoria y globalización”, en *Andamios*, Revista de Investigación social, 6: 12, (2009).
35. Escobedo, Helen, editora, *Monumentos mexicanos. De las estatuas de sal y de piedra*, México, Grijalbo, 1992.
36. Garré Fabián, “Patrimonio arquitectónico urbano, preservación y rescate: bases conceptuales e instrumentos de salvaguarda”, en *Conserva: Revista de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y museos*: 5 (2005).
37. Favela, Laura, “El CCH, UNESCO y OCDE: Cultura básica y competencias”, anexo de “Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico: Una propuesta”, tesis de maestría en docencia para la educación media superior, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
38. Fernández Bravo, Álvaro, compilador, *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
39. Fernández Christlieb, Federico, *Europa y el urbanismo neoclásico en la Ciudad de México: antecedentes y esplendores*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Geografía)- Plaza y Valdés, 2000.
40. Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

41. Florescano, Enrique, compilador, *El patrimonio cultural de México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
42. ———, “Patria y nación en la época de Porfirio Díaz” en *Signos Históricos* 13, (2005).
43. Foucault, Michel, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, México, Pre-textos, 1997.
44. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1997.
45. García, Guillermo, *La educación como práctica social: Aportes de teoría y práctica de la educación. Un ensayo de formación docente*, Buenos Aires, Axis, 1975.
46. Giroux Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 2004.
47. Guerra, François- Xavier, *México: Del antiguo régimen a la revolución*, Vol. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
48. Gutiérrez Chong, Natividad, *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Plaza y Valdés, 2001.
49. *Hacia la construcción de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública (Subsecretaría de Educación Media Superior), 2007.
50. Hale, Charles A., *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.
51. Hernández Castellanos, Donovan. “Políticas de la experiencia, memoria y narración” en *Espiral: Estudios sobre Estado y sociedad*, 9: 54 (2012).
52. Inhelder, Barbel y Jean Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1985.
53. Krüger, Karsten, “El concepto de sociedad del conocimiento”, en *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI: 683, (2006).
54. *La educación media superior en México: Informe 2010-2011*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011.
55. Lave, Jean, *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Estudios Superiores Iztacala), 2003.

56. *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.
57. Lira, Andrés, *Comunidades indígenas frente a la Ciudad de México: Tenochtitlan y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México, 1995.
58. —, “Los indígenas y el nacionalismo mexicano”, en *El nacionalismo y el arte mexicano: IX Coloquio de Historia del Arte*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.
59. Maestro, González, Pilar, (s/f), “Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada)”, en *Revista Clío y Asociados. La historia enseñada*, Barcelona, Universidad Nacional del Litoral: 2 (1997), disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2426/1/CLIO_2_1997_pag_9_21.pdf>.
60. Martínez Assad, Carlos, *La patria en el Paseo de la Reforma*, México, Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
61. Mc Gregor, Josefina, coordinadora, *Miradas sobre la nación liberal, 1848- 1948: proyectos, debates y desafíos*, Vol. 1, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Secretaría de Desarrollo Institucional), 2010.
62. Meyer, Jean, “La historia como identidad nacional”, disponible en http://pdf-esmanual.com/books/6896/la_historia_como_identidad_nacional_jean_meyer.html
63. Morales Martínez, María Dolores, *Ensayos urbanos: La Ciudad de México en el siglo XIX*, México, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, 2011.
64. Morán Porfirio, “Pablo Latapí Sarre: Estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, en *La MADEMS y el bachillerato: Reflexiones desde y sobre la práctica docente*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
65. Morín Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO, 1999.
66. Moya Gutiérrez, Arnaldo, *Arquitectura, Historia y poder bajo el régimen de Porfirio Díaz: Ciudad de México, 1876-1911*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012.
67. Moya López, Laura Angélica. *La nación como organismo. México: su evolución social. 1900-1902*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 2003.

68. Noelle, Louise, editora, *La ciudad: problema integral de preservación patrimonial*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Estéticas), 2004.
69. Pansza González, Margarita, coordinadora, *Fundamentación de la didáctica*, vol. I, México, Gernika, 2002.
70. Pereyra, Carlos y otros, *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1981.
71. Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid-Plaza y Valdés, 2005.
72. Prats, Joaquín y Joan Santacana, “Enseñar historia y geografía. Principios básicos”, en J. Prats y J. Santacana *Enciclopedia General de la Educación*, vol. 3, Barcelona, Océano, 1998, disponible en <www.histodidactica.es/articulos/OCEANO.htm>.
73. *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Secretaría de Educación Pública (Subsecretaría de Educación Media Superior), 2009.
74. *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Pública (Subsecretaría de Educación Media Superior)- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, 2012.
75. Ribera Carbó, Eulalia, “Imagen urbana, nación e identidad. Una historia de cambios y permanencias en el siglo XIX mexicano”, en *Boletín Americanista*, Universidad de Barcelona, 16 (2006), disponible en <www.raco.cat/index.php/boletinamericanista/article/viewFile/99431/160119>.
76. Ricoeur, Paul, *Historia y narratividad*, México, Paidós, 1999.
77. Salazar Sotelo, Julia, *Narrar y aprender la historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de Estudios de Posgrado), 2006.
78. Schávelzon, Daniel, compilador. *La polémica del arte nacional en México, 1850-1910*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
79. Seixas, Peter y Carla Peck, “Teaching historical thinking”, en *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004.
80. Serrano, José Manuel y Rosa María Pons Parra. “La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13: 38 (2008).

81. Sobejano, María José, *Didáctica de la Historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000.
82. Solé, Isabel y César Coll, “Los profesores y la concepción constructivista”, en *El constructivismo en el aula*, coordinado por César Coll, Barcelona, Graó, 1999.
83. Teixeira, Simonne. “Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía”, en *Estudios Pedagógicos* 32:2 (2006).
84. Tenorio Trillo, Mauricio, *México en las exposiciones universales: 1880-1930*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
85. Trepát, Cristófol A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, 1999.
86. Velázquez Guadarrama, Angélica. “La historia patria en el Paseo de la Reforma. La propuesta de Francisco Sosa y la consolidación del Estado en el Porfiriato”, en XVII Coloquio Internacional de Historia del Arte. *Arte, Historia e identidad en América. Visiones comparativas*, Tomo II, México Universidad Nacional Autónoma de México (Instituto de Investigaciones Estéticas), 1994.
87. Villoro, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós, 1998.
88. Zermeño Padilla, Guillermo, *La cultura moderna de la Historia: Una aproximación teórica e historiográfica*, México, El Colegio de México (Centro de Estudios Históricos) 2010.
89. Zorrilla Alcalá, Fidel, “Innovación y racionalidad educativa: El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México”, tesis de maestría en sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.