



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Estudios Latinoamericanos

**La enseñanza de la Historia de América Latina en
el Colegio de Ciencias y Humanidades de la
Universidad Nacional Autónoma de México.**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Estudios Latinoamericanos

Presenta:

Clara Odira Rosas Acosta

Asesor:

Dr. Sebastián Plá Pérez



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2018.



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

Agradecimientos

Introducción..... 1

Metodología.....7

Trabajo documental y entrevista a profundidad

 Estructuración de la entrevista

 Presentación del profesorado

 Aplicación de entrevistas a profundidad

 Análisis de las entrevistas

Especificaciones.....12

 Imaginario social

 Narrativa

 Eurocentrismo

Capítulo 1 El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....16

1.1 Breve historia del CCH.....17

 1.1.1 Política educativa del Estado mexicano 1970.....17

 1.1.2 Reforma universitaria y El proyecto Nueva Universidad.....19

 1.1.3 El proyecto Nueva Universidad y el CCH.....22

1.2 Finalidades educativas del CCH.....23

1.3 La función educativa de la Historia en el CCH.....25

1.4 CCH, el entorno de la enseñanza de la historia.....29

 1.4.1 El modelo educativo del CCH.....29

 1.4.2 La identificación con la institución.....35

 1.4.3 La práctica docente.....37

 1.4.3.1 El profesorado y el modelo educativo.....37

1.4.3.2 El profesorado y el programa de estudios.....	40
1.4.3.3 El profesorado y la interdisciplina.....	48
1.5 El CCH, la excepción de los bachilleratos generales en la CDMX....	55
Capítulo 2 Construcción personal del profesorado.....	62
2.1 La docencia como salida laboral.....	62
2.2 Identidad docente.....	64
2.3 La docencia como parte del proyecto de vida.....	65
2.4 Formación docente.....	68
2.5 El profesorado y la Historia.....	71
2.6 El impacto del docente hacia el alumnado.....	80
2.7 Identidad latinoamericana.....	81
Capítulo 3 El imaginario social de América Latina en el profesorado.....	86
3.1 Una materia llamada historia de América Latina.....	91
3.2 La historia de México y su relación con la historia de América Latina...	97
3.3 La Historia de América Latina en los programas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea del CCH.....	99
3.4 Más allá de las temáticas de América Latina.....	104
3.5 El imaginario de lo universal.....	111
3.6 En busca de una Historia incluyente.....	114
3.7 Historia de América Latina, una tarea por hacer.....	117
Conclusiones. Del programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea II a la clase de Historia Universal	119
Bibliografía.....	125
Anexo 1.....	129

Anexo 2.....	137
Anexo 3.....	144
Anexo Entrevista.....	158
Anexo Material de apoyo.....	161

... realmente mi vida fueron los alumnos y seguirán siendo los alumnos...
Mercedes Catalina González Meza, Profesora de Historia ENP 5 QEPD.

... porque alguien te educa, alguien te enseña, alguien cambia tu vida, ...
Alma Palacios, Profesora de Historia CCH-Sur.

... Bueno entonces para eso sirve (la historia), para no frustrarse.
David Zarate Blas, Profesor de Historia CCH-Oriente.

Agradecimientos

En estos tiempos convulsos, antes que nada agradezco a mis abuelas y a mis ancestros, que junto con las fuerzas cósmicas han confabulado para que yo siga aquí, con vida.

Al sueño que me soñó, al llamado que me invita a que yo también sueñe.

Agradezco a mi madre Clara y a mi padre Odilón por su apoyo, su confianza, su respeto, su amor incondicional, infinito e inconmensurable.

A mis hermanas. Lizzy, por jamás rendirse. Arlett, por ser excepcional. Evelyn, por ser ejemplo.

A mis cuñados Jaime y Carlos.

A las niñas. Mis sobrinas Marevna, Lidya, Sofía y Rebeca. Porque crecer a su lado ha sido motivo de inspiración. Para ellas seguir creyendo-haciendo mundos distintos y mejores.

A mis profesoras y profesores de todas y cada una de las escuelas en las que me he (de) formado. Porque a su manera y desde su perspectiva hicieron lo que pudieron con lo que sabían.

A mis maestros de vida, mis amigas y amigos que fueron floreciendo en el intricado mundo escolar; desde el grupo “F” de la secundaria N°150; el 423, 531 y el 627 de la ENP 5; y en los cubículos de la ESM. Aquellos que surgieron durante la licenciatura y después de ella. Gracias por ser faros luminosos para recorrer senderos tenebrosos.

A la generación 2011 del CELA.

Al Dr. Sebastián Plá por haber aceptado dirigir y acompañar este trabajo de investigación.

A cada integrante del Seminario de Usos públicos de la Historia del IISUE febrero 2017-junio 2018. Por la atención a cada lectura del presente trabajo y la contención que amerita un trabajo de tesis.

A las Maestras Cecilia Noriega, Rocío Valdés, Alma Palacios y a los Maestros Rodrigo Landero, Víctor Peralta, David Zárate. Por su accesibilidad, el tiempo y la atención que brindaron para la realización de esta investigación.

Al grupo de sinodales, Dr. Roberto Fernández, Dra. Mariana López, Mtra. Michelle Ordoñez, Dr. Alejandro González, por su comprensión, apoyo y su contundente invitación a aventurarme a escribir las palabras y sentires que le faltaban a esta tesis.

A la música. Porque a pesar de ser recelosa y exigente es **lo más noble** que conozco.

A las agrupaciones y cada elemento que las hacen posibles, La gusMin Big Band y a La Batucada Gabina Carrillera, que me acogieron para seguir a flote en la mar de angustias.

A La Kumbia Terror. Por ser la tribu, la manada, la pandilla, la unión, la unidad, el grupo de seres con quien **se puede** recorrer mundos inimaginados, sueños olvidados, tierras maravillosas y lugares insospechados.

En la recta final de este proceso de titulación, (en el año en que se cumplen 50 años de los deplorables e inolvidables hechos de la represión estudiantil de 1968 donde se mostró sólo una cara del Estado represor) No me fue posible no escribir estas líneas como parte de mi contexto más cercano. El día 3 de septiembre de 2018 tras una movilización pacífica del estudiantado del CCH-Azcapotzalco en la explanada de rectoría un grupo de choque dejó heridos a 14 estudiantes, 4 de ellxs de gravedad, de los cuales 2 fueron del Colegio de Estudios Latinoamericanos Naomi y Joel; se recuperaron. Indignantes e irreparables situaciones aquejan a la sociedad junto con ella a esta universidad. Oleadas de desapariciones (Nos faltan 43) y feminicidios a los alrededores y dentro de las instalaciones de la UNAM. Álgidos llamados a las Transformaciones radicales que urgen tanto para la universidad como para la sociedad.

Introducción

Hablar de enseñanza es hablar de un área en donde se localizan un entramado de cuestiones. Es tomar en cuenta el ámbito escolar, los sistemas educativos, la práctica docente, así como la investigación educativa. El proceso de globalización en el que se encuentra el orden mundial de unos treinta años a la fecha, ha enmarcado al ámbito educativo en procesos económico-políticos en donde la tutela empresarial de corte capitalista-neoliberal¹ se cuele cada vez más, en éste y en cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana.

El ámbito educativo y en particular el espacio de la enseñanza es un lugar donde se puede dar la disputa por la hegemonía del discurso y la narrativa de ésta directriz capitalista-neoliberal debido a que es un lugar donde las finalidades escolares se plasman y se reproducen en correspondencia a la sociedad. Examinar éste espacio desde sus actores -el profesorado- y los elementos que les instituye -la institución donde laboran, el programa que llevan a cabo en la clase, la formación docente-, en conjunto con los factores con los que se involucran en lo cotidiano -el tiempo efectivo de clase, la interpretación y adaptación del programa, la valoración de las temáticas-, se vuelve fundamental porque la entremezcla de los elementos anteriores posibilita al estudiantado leer la realidad, darle sentido, así como reinventar el mundo. De esta forma la educación y lo que ella pueda abarcar consta, sin dudar, de una dimensión política.

La historia, no como saber disciplinar sino como contenido temático que hace referencia al pasado, genera omisiones a partir de lo mencionado anteriormente. El discurso hegemónico a su vez, posee una característica eurocéntrica que permea a la enseñanza de la historia y decanta en las mismas omisiones temáticas. La historia de América Latina y el Caribe² es

¹ Al respecto autores como Rubén Ramos en su libro *La educación en América Latina* desglosa cómo funciona la relación que existe entre el orden mundial capitalista y la institucionalidad financiera de cooperación técnica internacional (FMI, BM, ONU, UNESCO, etc.) que permean en las recomendaciones educativas aplicadas en América Latina para mantener dicho orden mundial.

² Hay que señalar que en esta búsqueda por generar una narrativa de amplio urdimbre hacer conscientes los propios discursos hegemónicos no fue una tarea bien librada ya que a menudo la historia de América Latina es mencionada y contada sin hacer evidente al Caribe. Como se podrá observar en el resto del trabajo la historia del Caribe queda invisibilizada por la parte continental, esta omisión además de que tiene que ver con que así se encuentran los programas utilizados en esta investigación, también tiene que ver con una lógica de jerarquización centro-periferia dentro de la narración eurocéntrica. Lamentablemente este trabajo se

una de esas omisiones, que en general como contenido temático, no tiene un lugar en los programas de estudio de la asignatura escolar llamada Historia Universal.

En lo personal pienso que la oportunidad de otorgarle un espacio a la historia de América Latina dentro de los programas de estudio, va más allá de cumplir con normas y lineamientos que incluyen y excluyen historias; y requiere perseguir un objetivo de mayor complejidad que pensar a América Latina a partir de los referentes estereotipados de la región. En este trabajo se piensa que los fines de enseñar una historia de América Latina podrían servir para conformar una narrativa y un imaginario que evidencie el entramado eurocéntrico que la constituye, la construcción de la historia latinoamericana y la posibilidad de gestar una postura y un posicionamiento político personal y académico, ante la vorágine del sistema capitalista al que arrastra la globalidad³ en la que está inmerso el mundo de hoy en día.

Es en la historia y en su narración -como parte del campo de lucha del discurso hegemónico- el lugar que he elegido para indagar y poder unir dos puntas de un mismo lazo. Me refiero a la letra escrita -ya sean documentos institucionales o libros de texto, como resultado material de esta misma lucha- y la clase de Historia -momento anclado de resultados inmateriales, la enseñanza de esta y el imbricado contexto escolar-, que sin perder de vista la narrativa eurocéntrica, son los componentes con los que se afronta este trabajo.

Desde un espectro amplio se puede decir que esta investigación se incrusta en el marco de otros esfuerzos que han denunciado y propuesto que las temáticas de América Latina aparezcan en los programas de estudio de la asignatura de Historia Universal, no tan sólo en el nivel bachillerato ni tampoco en el sistema de bachilleratos propedéuticos de la UNAM sino en otros niveles y en otras instituciones. Así lo muestra el Informe por actividades docentes, *La presencia del estudio de América Latina en los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencias y Humanidades* de Víctor David Jiménez Méndez; el Informe académico por actividad profesional, *Los temas de historia de América Latina en los programas de historia a nivel bachillerato en la educación*

mantuvo al margen de esta directriz y dejó pendiente un esfuerzo mayor para la creación de una historia que dé cuenta de la complejidad de la región latinoamericana y de la narración histórica de la historia de América Latina y el Caribe.

³ Al respecto véase Sebastián Plá y Joan Pagés (coord.) *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, UPN, 2014.

particular de Jesús Humberto Hernández Vera; así como la tesis *La importancia de la enseñanza e inclusión de la historia de América Latina en el Plan de Estudios de Educación Básica Secundaria en México. Hacia una verdadera Historia Universal* de Mariana Leticia Vázquez Hernández.

Así entonces la presente tesis reconoce y se une al esfuerzo de las iniciativas anteriores, con la particularidad de que esta investigación tiene el supuesto de que no sólo se trata de la aparición de las temáticas de América Latina en los programas de estudio de la asignatura de Historia Universal para que el alumnado tenga a su alcance un imaginario social de América Latina en la clase de historia. Al mismo tiempo esta pieza académica busca inscribirse a la discusión y los diferentes avances y resoluciones que tanto en América Latina e Iberoamérica se tiene al respecto. México se ha mantenido al margen y por lo tanto se ha rezagado en poder plantear una historia latinoamericana que rompa paradigmas ultra nacionalistas y que promueva un imaginario social de América Latina y el Caribe en el ámbito escolar.

En la indagación previa al presente planteamiento se encontraron dos tendencias y directrices en las investigaciones de esta índole, una de ellas son las obras que tiene la clara intención de difundir e impulsar planes y programas que fomenten la democracia, los derechos humanos y la formación ciudadana a partir del diagnóstico de los currículos y la revisión comparada de los planes y programas de estudio de la región iberoamericana en este sentido se pueden mencionar dos compilaciones de trabajos una de Josefina Zoraida Vázquez y Pilar González Aizpuru, *La enseñanza de la historia* y la otra realizada por Patricio de Blas, Ma. Del Carmen González Muñoz, Enrique Roca y Ma. Jesús Serviá, *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*.

Por otra parte se encuentran los trabajos que se enfocan en analizar el tratamiento que se le da al tema sólo en Latinoamérica a partir de la revisión y el análisis de los libros de texto de los distintos países de América Latina y replantean el gran tema de la integración regional-cultural que quedó pendiente desde los procesos independentistas y su consecuente identidad. Aquí se encuentran algunos títulos como *Educación para la integración: cómo se enseña la historia en Nuestra América*, de Llambías Margarita o el texto titulado *Enseñar la historia de América Latina*, trabajo en conjunto de José María Muriá, Javier Ocampo López y Elías Pino Urrieta. Un trabajo que no será posible dejar pasar a la hora de hablar de la enseñanza

de América Latina, y que a su vez otorga luz y esperanza de futuro a esta tesis, es el de la historiadora argentina Ema Cibotti con su trabajo publicado en dos ediciones complementarias⁴ que brindan al profesorado que aborda en las aulas escolares la historia de América Latina, explicaciones de los contenidos y aplicaciones significativas a través de una metodología que invita al docente a desprenderse de la visión tradicional de la historia -de temporalidad lineal, fragmentada y etnocéntrica- proponiendo periodizaciones, cronologías, fuentes, conceptos, a partir de la discusión y los cuestionamientos de las denominaciones para enseñar la historia y en especial la historia Latinoamericana.

Este recuento es solo una muestra de las múltiples posibilidades que existen para abordar el tema en cuestión y a su vez los trabajos que han posibilitado la delimitación y ejecución de este trabajo. Desde mi perspectiva la importancia de que exista un viraje en la forma en la que se enseña la historia en el bachillerato se debe a que anteriormente a este nivel, ya se ha establecido el conocimiento de una historia eurocéntrica. El alumnado ya conoce la narrativa en la que prevalece esta visión, darle un giro en este nivel educativo es una posibilidad que puede aprovecharse, ante la innegable realidad de que posterior al bachillerato el acceso a este contenido se ve coartado; ya sea porque el alumnado no continúe con la licenciatura o porque de continuar con sus estudios superiores dentro de otras áreas, no es un conocimiento requerido.

A partir del supuesto de que en la clase de Historia Universal no se enseñan referentes que visibilicen algún imaginario de América Latina como una región con la que se comparte un bagaje cultural-simbólico, se partió a hacer un rastreo al respecto. Se realizó una revisión de los diferentes planes y programas de estudio de los Bachilleratos Generales que se encuentran en la Ciudad de México. Se halló que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) ofrece a su alumnado, dentro de la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea, temáticas que aludían específicamente a América Latina, lo cual permitió la viabilidad de la investigación y determinó la elección de la institución en la que está enfocado el presente trabajo. A través de la siguiente problematización se dimensionó otro supuesto, son las narraciones eurocéntricas las que impiden hacer visible a América Latina. En dónde tiene

⁴ Cibotti Ema, *Una introducción a la enseñanza de la historia Latinoamericana*, FCE, Argentina, 2004. Y *América Latina en la clase de Historia*, FCE, Argentina, 2016.

énfasis la narración que se utiliza para contar la historia; a qué se le da importancia en esa narración con la que se cuenta la historia; cómo concibe el profesorado las temáticas de América Latina; es parte crucial el acontecer cotidiano en el aula para elegir qué temáticas dar por parte del profesorado. Las preguntas anteriores están planteadas a partir de pensar que si las temáticas están en el programa es porque se enseñan y si se enseñan es porque son importantes. Dilucidar para qué y para quién son importantes dichas temáticas son cuestionamientos que junto con los anteriores, direccionan y buscan tener respuesta en la presente investigación.

De igual manera, pero tangencialmente, no se pudo dejar de pensar en la posición que juegan los bachilleratos universitarios de formación propedéutica -como lo es el CCH- en la escalada social y en su vínculo con los estudios superiores; lo que a su vez hace necesario para la institución proporcionar un perfil de egreso específico. Perfil que en el afán de brindar una posición crítica ante el entorno social del alumnado, propone un tipo de contenido y un tipo de modelo educativo propio de esta institución. Esto si bien no es tema en el que ahonde el presente trabajo se ha tomado en cuenta para seguir pensando de qué manera se podrían incrustar las temáticas de América Latina en otros programas de estudio de otras instituciones de nivel medio superior.

Este es un estudio de caso y lo que lo caracteriza es el descubrimiento de relaciones entre los elementos que le dan sentido al objeto de estudio, además de ser muy útil para el análisis de problemas prácticos que surgen de la cotidianidad porque las generalizaciones, conceptos e hipótesis han surgido a partir del examen minucioso de los datos en vez de la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. Este se focalizó en el profesorado y su clase de Historia Universal, tomando en cuenta el amplio contexto que lo rodea, desde las bases de la institución, la formación profesional de éste, el entorno en donde labora y aquello que propicia su relación con América Latina en su aspecto personal, laboral y educativo, con el objetivo de poder descifrar cómo se enseña la historia de América Latina en el CCH.

La presente tesis se elaboró en dos facetas, una de investigación documental y otra de trabajo de campo y quedó estructurada en tres niveles. En el primero de ellos se describe y analiza al CCH como institución en la que se encontraron los contenidos temáticos referentes a América Latina. En el segundo nivel se revisan y analizan los programas que ha tenido el

Colegio, desde su creación hasta la fecha, para rastrear cuál ha sido el lugar y el papel de las temáticas de América Latina, así como ver su relación con los temas que se plantean en cada unidad. En el tercer nivel se buscó observar cómo, los dos niveles anteriores -tanto los elementos que constituyen al Colegio a nivel institucional, como el programa de estudios- convergen en el profesorado, siendo éste el que apropia y adapta los documentos para llevar a cabo su realización. En éste nivel será posible ver la concreción de lo que se espera teóricamente se cumpla en el aula y la vivencia cotidiana en esta.

Otra de las cuestiones que impulsaron esta investigación fue la necesidad de saber el alcance de los Estudios Latinoamericanos en el ámbito educativo. Los estudios de área y sus resultados especializados no fueron diseñados para tejer una historia con vetas que propicien la compartición del conocimiento y de las culturas, sino más bien para la observación y el control de las regiones estudiadas. Desprenderse de este principio que propició a los Estudios Latinoamericanos para ir conformando y difundiendo una historia desde América Latina en América Latina es una invitación que surge a raíz de este trabajo.

La transmisión del conocimiento académico, cuando se imparte en el aula crea relaciones mentales, personales, de poder, cognitivas. Las narrativas históricas como vehículo de esa transmisión son de vital importancia a partir de la atención que se le ponga a éstas también se podrán transformar dichas relaciones. La historia, como acontecimiento del pasado son hechos que ya ocurrieron, no se pueden cambiar, lo que sí se puede modificar es la forma de narrarlos. Es a partir del presente que se puede transformar la visión del pasado, este ejercicio transformará también al momento actual. Probablemente una narración que cuente distinto la historia posibilite reconciliarnos con el futuro y así poder imaginar un devenir amable a comparación del que se puede contemplar en estos días. La enseñanza de la historia está atravesada por una dimensión política y la dimensión política la puede determinar lo educativo, la impartición de ciertos contenidos -sean de América Latina u otros que estén invisibilizados por las narrativas eurocéntricas- vale ponerles atención desde su enseñanza, acción concreta que transforma el sentido y el sentir humano, o por lo menos es lo que intentará demostrar este estudio.

Metodología

Para poder descifrar qué es lo que ocurre en las clases de Historia respecto a las temáticas de América Latina, cómo se abordan, cuáles se imparten cuáles no, se recurrió a la técnica de entrevista a profundidad, herramienta de la investigación cualitativa elegida a partir de la flexibilidad y capacidad de este método para adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando⁵. Ya que ésta herramienta posibilita obtener la mayor cantidad de información para conocer, cómo el profesorado autoevalúa la narrativa con la que enseña historia universal y poder hallar explicaciones respecto al papel que juega la historia de América Latina en dicha enseñanza.

Trabajo documental y entrevista a profundidad

Este trabajo consta de dos facetas en las que se pretende encontrar las formas en las que los postulados escritos pasan a ser acciones concretas en las aulas. La primera fase de esta investigación se basa en un trabajo documental a partir de la revisión y análisis de los documentos que a consideración brindan un panorama general y amplio, tanto en el rastreo de las temáticas de América Latina como en la búsqueda del por qué las temáticas de América Latina tienen cabida en estos programas. Con la misma intensidad se realizó de forma general una reseña de la historia del CCH.

Una vez que se halló dicho contenido en el programa de Historia Universal 2016, se prosiguió a indagar las formas en las que éste se ha ido incrustando en los distintos programas, que van desde la creación de Colegio hasta ahora. Para ello se consultaron los documentos: *programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I-II 2016, 2013, 1996 y 1995*; *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado 2006*; *Plan de estudios actualizado 1996*; el *Modelo educativo del CCH, documento de trabajo, septiembre 2012*; y *Plan de estudios gaceta amarilla, 1971*. En esta primera fase de la investigación se consideraron todos los programas en su integridad, para poder obtener de forma esquematizada la manera en la que las temáticas se han ido colocando conforme a las diferentes modificaciones que han tenido estos, ya que para la segunda faceta -y en particular para el trabajo de campo- el

⁵ Rodríguez Gómez Gregorio, et al. *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, 2da edición, 1999.

documento con el que se trabajó es, casi exclusivamente, la parte II de los programas. Al respecto se realizaron cuadros, (Anexo 1, 2 y 3) los cuales contienen los fragmentos que hacen mención de América Latina, en cualquiera de los apartados del programa, ya sea como temática, sugerencia didáctica, objetivo educativo, aprendizaje esperado, etc.

Una vez localizadas y esquematizadas las temáticas de América Latina en el programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea se pasó a indagar junto con los otros documentos dos cosas. Una, ver la concatenación de los programas y sus temáticas con el modelo educativo y los postulados que le dan sustento. Dos, conocer por medio de la mencionada concatenación, cuál es la posible razón de que las temáticas estén en el programa.

La segunda faceta de esta tesis, se basó en el trabajo de campo realizado a partir de la elaboración y aplicación de seis entrevistas a profundidad a docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades con la finalidad de obtener una descripción verbal de las características significativas de su actividad, con tal de constatar qué de las temáticas y cómo las temáticas establecidas en el programa se imparten en la clase; bajo el supuesto de que existen múltiples factores que en ocasiones imposibilitan la completa impartición del programa y por ende la omisión de temáticas y en particular las de América Latina.

Que las temáticas de América Latina estén escritas en el programa no permite saber cómo se abordan y con qué narrativas se enuncian, responder a esto fue posible a partir de la entrevista a profundidad, técnica en la que las preguntas son abiertas y están diseñadas de forma que la(s) persona(s) entrevistada(s) sienta(n) la libertad de expresarse contando anécdotas, experiencias o datos relevantes a su percepción, propiciando en todo momento la explicación de los mismos.

Estructuración de la entrevista

La entrevista estuvo dirigida a recuperar aquello que fuese significativo para el profesorado en cinco rubros; la enseñanza de la Historia, la Historia de América Latina, la institución CCH, el profesorado y el alumnado; estos fueron elaborados pensando en el profesorado como personas integrales con motivaciones particulares de las cuales no siempre están conscientes. Con esa premisa, cada uno de los rubros anteriores buscan detonar en el

profesorado la reflexión de sí mismos -a partir de su labor, de la disciplina que imparte y de los contenidos de la misma- para de esta manera, observar cuáles son las razones principales o cuál es el criterio a seguir, para decidir qué y cómo enseñar las temáticas que abarca el programa; en particular las referentes a la historia de América Latina.

Las interrogantes que conformaron la entrevista también fueron formuladas a partir de la investigación documental realizada previamente para cotejar si la existencia temática de América Latina en el programa tiene relación con el modelo educativo y/o las finalidades educativas del Colegio, además de conocer cuál es el discurso dominante a la hora de enseñar Historia y explorar sobre las narrativas que utilizan los profesores respecto a la historia de América Latina.

Al mismo tiempo las preguntas de la entrevista surgen de cuestionamientos que yo misma me he planteado a partir de mis inquietudes laborales, ante la convicción y el compromiso para ejercer la labor docente, la apropiación de la profesión, así como también formular escenarios a futuro, tanto para un campo laboral como para las temáticas de América Latina.

Presentación del profesorado

	Grupo A			Grupo B		
Nombre	Lenin Rodrigo Landero Escamilla.	Joana Cecilia Noriega Hernández.	Rocío Valdés Quintero.	Víctor Efraín Peralta Terrazas.	David Zárate Blas.	Alma Guadalupe Palacios Hernández.
Edad	32 años.	37 años.	28 años.	63 años.	69 años.	58 años.
Asignatura(s) que imparte	Historia Universal. Historia de México.	Historia Universal.	Historia Universal. Ciencias Políticas y Sociales.	Ciencias Políticas, Historia Universal, Historia de México.	Historia Universal.	Historia Universal, Teoría de la Historia.
Formación en/dónde	Licenciado en Historia. Maestría: MADEMS/UNAM.	Licenciada en Historia/ UAM-I, Maestría y Doctorado: Historia/COLMEX.	Licenciada en Sociología. Maestría MADEMS/ UNAM.	Licenciado en Ciencias Políticas/UNAM, Maestría en Didáctica/UACM.	Licenciatura en Sociología, Economía. Maestría en Historia/ UNAM.	Licenciada en Economía. Maestría en Historia/UNAM

Antigüedad como profesor(a)	7 años.	10 años.	3 años.	39 años.	25 años.	30 años.
Antigüedad en el CCH	7 años, plantel sur.	7 años, plantel oriente.	3 años, plantel sur.	39 años, plantel oriente.	8 años plantel oriente.	30 años plantel sur.

Se realizaron seis entrevistas a profundidad a profesoras y profesores, tres del CCH-Oriente y tres del CCH-Sur. Después de haber entrado en comunicación con el primer docente se prosiguió a seguir generando contactos durante un periodo de un mes. Previamente a la aplicación de la entrevista no hubo ninguna predisposición de género, de años de antigüedad, o de nivel académico deseado. Por lo que llama la atención haber obtenido un esquema tan equilibrado, en género, en el aspecto generacional, en el grado académico y en la experiencia docente; aventurándome a decir que haber obtenido este resultado es, por un lado, los resultados provenientes de las luchas históricas, como la lucha de las mujeres por el acceso a la educación, y por otro que el CCH exige un grado de preparación académica a su plantilla docente.

Si bien esto no podría ser ningún tipo de generalidad al respecto -debido al criterio y a la forma en la que se generó el grupo de docentes entrevistados- si invita a tomar estos elementos como parte fundamental de trabajos posteriores. El orden en el que aparece acomodado el profesorado en la tabla tampoco fue premeditado, sino la secuencia en la que se realizaron las entrevistas en el periodo seleccionado.

Aplicación de las entrevista a profundidad

El criterio de selección para la aplicación de la entrevista fue que el profesorado estuviera impartiendo el curso de Historia Universal Moderna y Contemporánea. Las entrevistas fueron aplicadas en el semestre uno del ciclo escolar 2017-2018 durante los meses de agosto y septiembre del año 2017. Una vez establecido el primer acercamiento y habiendo obtenido la entrevista de los primeros profesores, el mecanismo para entrar en contacto con otros profesores fue solicitar los datos de algún compañero docente que pudiera estar en la disposición de otorgar la entrevista. Este mecanismo resultó funcional en el plantel Sur, mientras que en el plantel Oriente no fue efectivo. En este caso recurrí a la ventanilla de

horarios donde de acuerdo a mi disponibilidad de tiempo seleccioné ciertos grupos. Como resultado de esto, hubo profesores que ante la zozobra de no saber cuál sería la dirección del trabajo de investigación se negaron a proporcionar la entrevista, así como hubo profesores que se dispusieron a responder inmediatamente a mi solicitud.

La aplicación de la entrevista requirió como mínimo de 40 minutos para ser contestada, este tiempo sólo era un aproximado pues la intensidad de una entrevista a profundidad, como ya se planteó, es propiciar ante todo una plática en la que se establezca la confianza para que la persona entrevistada externe todo aquello que considere pertinente ante las preguntas establecidas.

El número de entrevistas no fue premeditado debido a que se pensó en el tiempo estimado de un mes para las aplicaciones, más que en la cantidad que se requería de estas. Lo que determinó detener la búsqueda de profesores fue el sismo del 19 de septiembre de 2017 suceso que en definitiva dio un giro a la cotidianidad de la población en la Ciudad de México.

Análisis de las entrevistas

Esta investigación busca saber cuál es el imaginario social de América Latina que tiene el profesorado y que se enseña en el CCH, a partir del principio que enuncia que el mundo social está construido de significados y símbolos que se le otorgan a este⁶. El análisis de las entrevistas es un esfuerzo por obtener una comprensión de los significados y definiciones que el profesorado le otorga a América Latina en sus clases. Para la sistematización de la información obtenida se emplearon los siguientes temas: la formación docente, el vínculo entre la estructura institucional y las posibilidades temáticas en el aula, y la concientización de la historia de América Latina. Estos temas son elaborados a partir de los supuestos que sustenta esta investigación. En dicha sistematización de las respuestas, la entrevista arrojó información inesperada, de tal manera que se identificaron y trabajaron temas que fueron importantes y recurrentes en el profesorado, estos son: la identidad docente, la vocación hacia la docencia y el vínculo existente entre la historia de México y la historia de América Latina;

⁶ Jiménez-Domínguez, B. (2000) *Investigación cualitativa y psicología social crítica*. Citado en *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. LIBERABIT N° 13 Lima, Perú. 2007 De Ana Cecilia Salgado Lévano. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

por lo que se tomaron en cuenta y se incrustaron para dar forma a la estructuración final de este trabajo.

Una vez que se realizó la sistematización por temas -tanto los temas que por los objetivos particulares de este trabajo se indagan, como los que resaltó el profesorado en sus respuestas- estos se analizaron a partir de los tres niveles en los que se estructuró la investigación -la institución CCH, los documentos que fundamentan a la misma y los dos anteriores a partir de la adaptación y apropiación que realiza el profesorado- teniendo conformados estos dos grupos se prosiguió a entretejerlos para obtener el análisis .

Cabe señalar que un aspecto como el de la interdisciplina, que por sí mismo no generaba un rubro dentro de la entrevista pero que fue mencionado a lo largo de la misma y que a la hora del análisis proporcionaba explicaciones y entendimiento dentro de los niveles de estructuración se le otorgó el espacio correspondiente en un apartado particular.

Especificaciones

Los supuestos sobre los que se busca profundizar con esta investigación se valen del término imaginario social y la categoría narrativa. En primera instancia el término de imaginario social se usa tomando la definición que establece el sociólogo español Juan Luis Pintos que dice, los imaginarios sociales son esquemas de inteligibilidad de una realidad⁷. El término imaginario social se ha trabajado a partir de una tendencia actual de las ciencias sociales en su perspectiva multidisciplinaria y en la que, con mayor puntualidad, se entiende a éste como las construcciones mentales, representaciones, códigos socialmente compartidos que le otorgan sentido a la realidad. (Aquellos que) acompañan la lectura del presente y del pasado como referentes de interpretación en ámbitos como la historia, la política, la cultura, los discursos, las imágenes y las instituciones.⁸

América Latina además de referir una delimitación geográfica específica, material y concreta de políticas, tratados internacionales, planes y programas de estudio, también refiere a un conjunto de ideas, estereotipos, sociedades, culturas e identidades; ambas realidades son

⁷ Pintos Juan Luis, *Orden e imaginarios sociales (una propuesta de investigación)*, Paper Revista de sociología vol. 45, 1995.

⁸ Basil Rodríguez Alain, Et al. *Imaginarios sociales latinoamericanos. Construcción histórica y cultural*. UNICACH e IPN, 1era edición, México, 2008, p. 11

tanto invisibles como visibles y en este sentido, dichos imaginarios se levantan como auténticas matrices de sentido existencial tanto individual como colectivo.⁹

Es importante aclarar que los imaginarios sociales antes de ser un referente compartido socialmente son un fenómeno individual, es un desafío planteado por la imaginación para luego ser llevado al ámbito de la vida social. De ahí que las entrevistas a profundidad resulten tan provechosas para poder dar cuenta del proceso individual que ocurre en cada persona entrevistada y dar paso al referente común que tenga el grupo estudiado.

Se ha recurrido al término de imaginarios sociales por sus múltiples alcances históricos y porque al mismo tiempo son mecanismos que permiten la emergencia y difusión de la utopía. Al respecto de la difusión de la utopía, desde aquel llamado “descubrimiento de América” la *vocación utópica*,¹⁰ que confiere al continente se puede seguir abonando a esta; gracias a la imaginación, sus imaginarios, el sentido y sentir político de estos; además de hacer asequible a la región. Bajo este espectro se motiva la construcción de este proyecto.

Enseñar historia ineludiblemente recurre a alguna explicación narrativa debido a su valor cognitivo para crear representaciones de lo real¹¹ -fuera de cualquier tendencia positivista- ya sea la narración escrita, -el programa de estudios, cualquier libro de texto en el que se base el profesorado para dar su clase- o la narración oral que ocupe el profesorado a la hora de relatar una secuencia de sucesos, las representaciones de lo real están presentes y son transmitidas al alumnado cargadas de significados.

Al mismo tiempo se tiene en mente que cuando se habla de narrativa se parte de la idea que la narrativa es una forma discursiva que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas con implicaciones ideológicas e incluso específicamente políticas, y que es un recurso para traducir el conocimiento en relato.¹² La apropiación del conocimiento histórico necesariamente tiene que enfrentar el modo de razonar de la historia y la manera en

⁹ Citado en Baeza R. Manuel Antonio, *Los caminos invisibles de la realidad. Ensayo de sociología profunda sobre imaginarios sociales*. RIL Editores, Chile, 2000, p. 9.

¹⁰ La vocación utópica que confiere al continente se refiere a la posibilidad de un lugar y un tiempo imaginados que posibilitan el existir humano. Cerutti Horacio, “Utopía y América Latina”, en *La utopía en América Latina*, UNAM, México, 1991.

¹¹ Véase “El carácter narrativo del conocimiento histórico” en Salazar Sotelo Julia, *Narrar y aprender historia*. UNAM, UPN, México, 2006.

¹² White Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, 1992, p. 11.

que configura su explicación: narrativamente.¹³ Tomando en cuenta dicha conceptualización de narrativa, su relación con el relato y su función a la hora de enseñar historia, se hará hincapié en señalar que la narrativa con la que se enseña historia es excluyente a partir de su concepción eurocéntrica.

Una asignatura que lleva en su nombre la palabra universal tendría que poder dar cuenta general de cada elemento que la compone. Si bien, se puede decir que el relato histórico con el que se imparte la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea; sí da cuenta de otras partes del mundo -haciendo acotaciones y referencias mínimas a cada una de estas en dicha totalidad, como se logra ver en los anexos- lo hace a partir de un único referente: en primera instancia Europa y en segunda Estados Unidos. Este universalismo al que termina haciendo referencia la clase de historia parte de la jerga del choque de civilizaciones, donde se asume siempre que la civilización “occidental” es superior a “otras” civilizaciones porque es la única que ha logrado basarse en valores y verdades universales.¹⁴

El problema de la narrativa eurocéntrica es, por lo regular que la historia de la expansión de los estados y los pueblos europeos se difunde con la idea de que esta acción -que conlleva violencia y explotación- es inevitable y benéfica para el resto de los estados y pueblos del mundo; a partir del esparcimiento de civilización, crecimiento económico, desarrollo *tecnológico* y progreso *político-social*,¹⁵ haciendo que estos se tomen como los valores universales.

Pensar un conocer, un conocimiento o una historia no eurocéntrica es a partir de los grandes esfuerzos teóricos y epistemológicos en los que América Latina tiene una larga y valiosa tradición (José Martí, José Carlos Mariátegui), y cuenta con contribuciones recientes, entre las que destacan Enrique Dussel, Arturo Escobar, Michel-Rolph Trouillot, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Fernando Coronil y Carlos Lenkersdorf.¹⁶

¹³ Salazar Sotelo Julia, Óp. Cit., p.10.

¹⁴ Wallerstein Immanuel, *Universalismo europeo, el discurso del poder*, traducción Josefina Anaya, Siglo XXI, México, 2007, p. 12.

¹⁵ *Ibíd.* p. 15 Las cursivas son mías, el autor sólo menciona desarrollo y progreso.

¹⁶ Edgardo Lander, *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, p. 13 en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* Edgardo Lander, compilador, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

El cuestionamiento a la historia europea como Historia Universal es parte de la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno y dicha búsqueda exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y naturalizante del eurocentrismo¹⁷.

De esta manera dichas puntualizaciones son la guía que a la hora de observar las respuestas del profesorado, permiten notar tanto el imaginario social de América Latina, el eurocentrismo narrativo como la universalidad eurocéntrica en la que está inmersa la enseñanza de la historia.

¹⁷ *Ibíd*em, p 12

Capítulo 1 El Colegio de Ciencias y Humanidades

Este capítulo está dividido en tres partes, en la primera muestra de manera general la historia institucional del CCH, en la segunda se hace un rastreo de los argumentos que propician los contenidos temáticos en los programas de Historia Universal dentro de los documentos en los que se basa la institución. Al final del capítulo se hace el esfuerzo por reconocer cuales de los elementos de las dos partes anteriores se ven rescatados o reflejados en las respuestas del profesorado.

Se buscaron los rasgos característicos del Colegio con la intención de encontrar aquellos elementos que posibilitan este programa; ya que las diferentes dimensiones que se involucran en cualquier institución educativa -como la política, la académica y la social- tienen su impacto en los planes y programas de estudio.

Desde el planteamiento y fundación del Colegio; el trabajo de organización que realiza la plantilla de profesores -su propuesta de autonomía en el aprendizaje, el acceso al conocimiento, proporcionar los elementos para la integración del mismo, la intención de fomentar una relación estrecha entre el alumnado y los sectores sociales- su modelo educativo; y sus principios como institución son los rasgos que se han tomado en cuenta para esta valoración. Además de que la trascendencia del proyecto se sostiene en la validez de la orientación y la intencionalidad que se le asignan al mismo, y que en su momento resultaron totalmente pertinentes y certeras para satisfacer múltiples demandas muy claras relativas a la democratización y la calidad del bachillerato de la UNAM.¹⁸

Cabe aclarar que más allá de hacer una síntesis sobre la historia institucional del CCH la intención de esta primera parte del capítulo es resaltar los rasgos y características que permiten tener una noción de aquello que posibilita en el CCH, abordar las temáticas del programa y su respectiva enseñanza.

¹⁸ María de Ibarrola, *La Construcción Institucional del curriculum en la historia del CCH*, Documentos DIE, N° 31, 1993, p. 1

1.1 Breve historia del CCH

A la hora de buscar información respecto la creación del CCH, libros y tesis concuerdan en remitir a los documentos de orden expositivo, conferencial, de archivo y hemerográfico - como por ejemplo, el “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, exposición de motivos,” pronunciado por el rector Pablo González Casanova- así como las publicaciones relacionadas a la creación del CCH que se realizaron en la Gaceta UNAM de noviembre de 1970 a febrero de 1972, siendo estos parte de los documentos base de la creación del Colegio.

El contexto político-social del Estado mexicano como el del ámbito universitario se conjuntan en la historia del CCH porque la política de Estado respecto a educación y las decisiones políticas dentro de la universidad respondían a los vínculos que se pueden establecer entre el clima de apertura general, reforma educativa y reforma universitaria¹⁹. Al respecto se pasará a desglosar brevemente la interrelación anteriormente descrita.

1.1.1 Política educativa del Estado mexicano 1970.

En diciembre de 1970 comienza la presidencia de Luis Echeverría Álvarez, mandato que tenía como antecedente, el irreparable daño propiciado por los acontecimientos de 1968, la búsqueda contundente por el desarrollo capitalista y la normatividad de la vida democrática; para proseguir consecuentemente a estos antecedentes, el mandato de Luis Echeverría se valió de tres cosas, de la formación de técnicos y profesionales para el avance científico y tecnológico, un discurso de apertura democrática y la culminación de la homogenización de la cultura nacional.

Las ideas centrales de la política educativa eran las de actualizar la educación, por cuanto a sus fines, medios y métodos, con el objetivo central de la democratización de la enseñanza. Dicha actualización implicaba la actividad legislativa, la modificación de la estructura orgánica de la SEP, la actualización de la formación y capacitación de los profesores, la

¹⁹ “La imbricación de todos estos elementos: clima de apertura general, reforma educativa y reforma universitaria, constituye el factor de oportunidad que explica a nuestro juicio la viabilidad del ambicioso proyecto CCH, pero que a la vez no nos proporciona elementos para juzgar el sentido singular que adopta tal proyecto como respuesta alternativa a la universidad tradicional.” Jorge I. Bartolucci, *El colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980)*, p. XXVII

producción de libros y la determinación del conocimiento que se enseñaría. En síntesis, la reforma educativa se concibió como un proceso que consistiría en la continua ampliación y reorientación del sistema educativo; ampliarlo, para que lleve sus beneficios a todos los sectores; reorientarlo, para crear en las personas una capacidad de reflexión crítica que les permita advertir su circunstancia individual y el papel que desempeñan en la colectividad.²⁰

Respecto a la educación media superior fue la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) quien planteó las bases de la reforma para este nivel. Las aplicaciones inmediatas fueron, la implementación de un sistema de cursos semestrales, así como un nuevo sistema de créditos escolares. A largo aliento las finalidades que pretendía la reforma eran:

- Ser formativa, entendiendo por formación el desarrollo de las actividades que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva.
- Capacitar al alumno en el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias y la cultura.
- Permitir el dominio técnico de una actividad especializada y económicamente productiva.²¹

La política educativa de Echeverría conjuntó la reforma al bachillerato y la reforma educativa propiciando también la creación de nuevas instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; moldeando la función de estas y el resto de la política educativa a los requerimientos del sistema económico-político que en ese momento se emprendía²²: educación para un amplio sector poblacional y al mismo tiempo educación terminal de especialidad técnica.

La disidencia del 68 y el fenómeno de masificación de la educación -factor demográfico que afecta el panorama universitario-²³ eran dos problemas que evocaban tensiones políticas

²⁰ Bravo Ahuja Víctor y Carranza Palacios. *La obra educativa*, SEP, 1976, p. 35.

²¹ *Ibíd.*, p. 70.

²² Al respecto véase “La política educativa del gobierno de Echeverría y el bachillerato universitario (el surgimiento del CCH)” en Villegas Ordaz Jesús, *Educación pública y Bachillerato. La función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983)* 1992.

²³ en palabras de Bartolucci: (...) debido a las políticas educativas del Estado, de ampliación de la oferta educativa en los ciclos primario y secundario (...) mayor solicitud de enseñanza media superior y superior (...) *Óp. Cit.*, p. 44

latentes, entre el sector estudiantil y las implementaciones oficiales, y a los cuales de alguna u otra manera se les daban respuesta con la creación de nuevas instituciones de nivel medio superior.

1.1.2 Reforma universitaria y El proyecto Nueva Universidad

El nuevo planteamiento de apertura democrática que proponía el gobierno de Echeverría tenía implicaciones directas en el amplio terreno educativo. En más de una forma, la reforma educativa buscaba dar cabida a la demanda del nivel medio superior, reestablecer el vínculo con el nivel universitario, regular los servicios educativos y la investigación emanada de estos.

El principal objetivo de la reforma universitaria, que emanaba del gobierno, radicaba en el establecimiento de un sistema nacional de educación superior, capaz de abarcar las diferentes modalidades que presenta esta esfera educativa, mediante acuerdos comunes y formas de comunicación interinstitucional²⁴. Pero mismo objetivo tuvo como resultado la dispersión y el desplazamiento de las universidades, por ser cada universidad la encargada de sus propias modificaciones, en el orden tanto académico como administrativo sin conseguir llevar a cabo dicha comunicación interinstitucional.

La reforma universitaria que emprendió la UNAM, estaba bajo el imperativo de democratizar la organización y la participación dentro de la universidad; si bien esta reforma tenía la mirada puesta en el ámbito académico propio de las formas de enseñanza, de los planes y programas de estudio; también involucraba cuestiones de orden administrativo y sindical respecto a sus profesores y trabajadores.

Los personajes que estuvieron a cargo de poner en marcha dichos planteamientos fueron el Doctor Pablo González Casanova²⁵, electo como rector el 2 de Mayo de 1970, y como Secretario General el químico Manuel Madrazo Garamendi. La población estudiantil, que

²⁴ Bartolucci, Óp. Cit., págs. XXVI-XXVII

²⁵ Pablo González Casanova fue rector de la UNAM de 1970 a 1972. Investigador, crítico y analista político con gran producción teórica que idea el proyecto CCH. De una línea política de izquierda derivada del estudio al trabajo de base, renuncia tras la toma de rectoría en 1972 y las presiones políticas que este hecho embargaba; debido a su convicción política y firme objetivo que perseguía siendo rector, la democratización de la universidad. Hernández Navarro Luis, "Don Pablo", en *Sentido contrario, vida y milagros de rebeldes contemporáneos*, Editorial Ítaca/La Jornada Ediciones, 2da edición, 2015, p 69-88.

desde 1969 había sobrepasado los cien mil alumnos, alcanzó en ese año la cifra de 107 mil 056, con un primer ingreso de 30 mil 465²⁶. Para el amplio alcance que se pretendía con la reforma universitaria y como parte de los nombramientos institucionales del nuevo rector se implementó un proyecto llamado Nueva Universidad; dicho proyecto sólo tuvo una duración de cinco meses (de junio a octubre de 1970) fue encaminado por aproximadamente un grupo de ochenta universitarios, y aunque los textos y documentos no dejan claro el corto tiempo de su duración, todos ellos lo enmarcan como fundamental en la creación del CCH por su finalidad de transformar la universidad²⁷.

Se consideraban tres puntos esenciales para el desenvolvimiento de la reforma universitaria: la reforma académica, la de gobierno y administración, y la de difusión política y cultural.

1.- Reforma académica. Se planteaba la formación de los estudiantes con una cultura común en ciencias y humanidades, para poder comprender los problemas de la naturaleza y de la sociedad. Además implicaba la modernización de los sistemas de enseñanza al crear programas más flexibles donde confluyeran distintas disciplinas, y el impulso a la investigación sin desligarla de la docencia [...] Dichas propuestas de reforma académica, se concentraban en cinco proyectos básicos: las casas de cultura, la ciudad de la investigación, la universidad abierta, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la descentralización de la UNAM.

2.- Reforma de gobierno y administración. Fue esta la que menos avanzó, puesto que en 1971 se proponía una mayor influencia en la toma de decisiones en cuanto a planes de estudio, designación de autoridades y elaboración de presupuestos por parte de profesores y estudiantes a través de sus agrupaciones propias, como en el caso de los profesores en colegios y uniones así como en conjunto con los estudiantes, para participar en los diferentes cuerpos colegiados de autoridad, incluyendo al consejo universitario. Por su parte la reforma administrativa buscaba apoyar los proyectos

²⁶ <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/unam-en-el-tiempo/cronologia-historica-de-la-unam/1970>

²⁷ Véase las tesis de Eduardo Manuel Gómez Morales, *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos* y para el contexto fuera de la UNAM véase Villegas Ordaz Jesús, *Educación pública y Bachillerato. La función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983)*.

académicos de la mejor manera, procurando eliminar problemas burocráticos por medio de una administración ágil y eficaz.

3.- Reforma de difusión política y cultural. Esta suponía una importante tarea de difusión y educación en los métodos de análisis político, de análisis económico, de análisis histórico, que llegue a todos los universitarios independientemente de que estos sean humanistas, científicos o técnicos.²⁸

Así bien, se puede ver que el problema del proyecto Nueva Universidad era que no sólo proponía una reestructuración al ámbito de la enseñanza sino también al académico y administrativo. Posiblemente ésta propuesta de cambios a nivel estructural, junto con la participación de una generación proveniente de la movilización de 1968, eran elementos clave que impidieron la concreción de un proyecto tan ambicioso, o por lo menos cierta información, propicia a especular esto.

“Fui invitado a participar en el proyecto de la Nueva Universidad, que luego fue el CCH, por Carlos López Figueroa. Ahí estuve trabajando hasta que nos dijeron que era un proyecto muy peligroso, porque casi todos éramos ‘sesentaiochoeros’. Y ciertamente, el Colegio era una propuesta muy innovadora en ese sentido, que obviamente iba a formar muchachos, no sé si subversivos, pero por lo menos si impugnadores, que no recibirían tan fácil las cosas. Un buen día nos dijeron ‘tienen que entregar los planes para el siguiente lunes’ y quedamos todos despedidos. Entonces el proyecto pasó a manos del ingeniero Bernal Sahagún, quien tenía fama de ser buen organizador en el terreno escolar por estructurar las escuelas secundarias en Guanajuato. Era un hombre conservador, pero decidió que los que habíamos participado en el proyecto original teníamos prioridad para los puestos que habría.”²⁹

²⁸ Nancy Miravete Novelo y Manuel Martínez Peláez, “De la ‘Nueva Universidad’ a la Universidad nueva”, *Foro universitario* N° 4, marzo de 1981, p. 31.

²⁹ Federico Arana, profesor del Plantel Sur, en García Alejandro y Flores Ozaine, *Crónica de una historia. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur 1971-2004*, CCH-Sur, 2005. p. 29.

Al mismo tiempo, en el análisis que realiza Jorge Bartolucci en su libro *El colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980)* se desglosan tres factores que afectan el panorama universitario al final de los sesentas, y que engloban ampliamente el contexto:

El factor demográfico. - debido a la consolidación del desarrollo industrial urbano y la aspiración del desarrollo económico que trajo consigo, se propició la migración a la zona urbana, indicando cómo se desarrollaría la demanda cuantitativa de acceso a la institución universitaria y la presión que ejercería la misma.

El factor académico. – este radica en el cuestionamiento que se hace a la universidad tradicional (enciclopédica) para satisfacer el desafío que siempre representa, ir a la par con el desarrollo contemporáneo del conocimiento. Esto quiere decir, las relaciones entre el desarrollo del conocimiento científico, humanístico y técnico, en el ámbito de un proceso social dado y la capacidad de la universidad para comunicar y promover eficazmente dicho conocimiento en el ejercicio de las funciones que le son propias: docencia, investigación y difusión cultural.

El factor social. - este factor entreteje los dos anteriores; tiene que ver con la organización educativa correspondiente con el desarrollo industrial y la formación para el mercado laboral. Ya que el sistema educativo mexicano puede verse como una formación piramidal, en cuya cúspide localizamos a la universidad; por ello al ampliarse la base de la estructura, a consecuencia de una política oficial de escolarización masiva, la punta de la pirámide sufre serias consecuencias.³⁰

Estos fueron los factores y procedimientos que se realizaron al interior de la UNAM y que conforman al CCH como institución.

1.1.3 El proyecto Nueva Universidad y el CCH.

Es fundamental considerar que el CCH fue parte de un proyecto que no alcanzó consolidación: el proyecto Nueva Universidad.³¹ El proyecto de la “nueva universidad” tenía contemplado el fenómeno de la masificación de la educación superior en sus aspectos de

³⁰ Bartolucci. Óp. Cit., págs. 43-56

³¹ Al respecto véase el artículo completo “De la ‘Nueva Universidad’ a la Universidad nueva”, donde se desglosan los objetivos de los cinco puntos que abarcaba el proyecto.

presupuesto e infraestructura. De ahí el porqué del CCH, de la universidad abierta y la reforma universitaria, pues ambicionaban ampliar las posibilidades de educación para implantar nuevos métodos de enseñanza escolares y extraescolares, para crear nuevos tipos de carreras, para abrir las puertas a miles de estudiantes.³²

En febrero de 1971 se fundó el CCH y aparece como una respuesta política atinada a su contexto, ya que logra implementar las nuevas ideas educativas en boga para la época (proponer un innovador modelo de enseñanza y crear instituciones que contribuyeran a solventar la demanda que existía) y cumple con la función de no trastornar lo establecido (como la propuesta de descentralización en la UNAM³³). De tal manera el CCH se mostró como un portador de grandes esperanzas de transformaciones radicales sin que la universidad incurriera en el costo de tener que enfrentarse a las consecuencias de cambiar alguna de las instancias que la conformaban³⁴.

1.2 Finalidades educativas del CCH

Es con la creación del CCH como la UNAM responde a los problemas de índole demográfico y social de la época; pero además, sobrepasa las finalidades gubernamentales para su institución adquiriendo unos principios en el interior del Colegio donde el aprendizaje y la formación básica de los alumnos son el centro del quehacer académico, donde el conocimiento se entiende no como algo acabado sino como un proceso histórico de construcción que va integrando de manera fructífera las experiencias teóricas y prácticas de la humanidad y donde el alumno se concibe como constructor fundamental de su propio aprendizaje al propugnar por la revisión de todo aquello que se realiza en clase. De ahí que lo importante será “aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser”. Se trata de que

³² Ibidem. p. 38

³³ El primer documento de trabajo elaborado por el Consejo Nueva Universidad (18-VI-70) esboza claramente el inicio de un proceso de descentralización de la UNAM, aunado a una importante línea de regionalización de la misma, en zonas estratégicas de desarrollo económico y social del país. Víctor Cabello Bonilla, “Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH”, en *Cuadernos del Colegio*, Num. 41-42 (octubre-marzo 1988-1989) p. 110.

³⁴ Juan Fidel Zorrilla Alcalá “El proyecto educativo del CCH y los maestros” en *Los universitarios: la élite y la masa*, Cuadernos del CESU, N°1, 1985, págs. 81-83.

los alumnos aprendan a informarse y a estudiar, a observar, a racionalizar, a comprobar experimentando.³⁵

Puedo sintetizar que proporcionar al alumnado una visión integral del mundo, que muestre los vínculos del mundo natural, científico y tecnológico con el mundo político, social, histórico, artístico y humanístico; la organización, construcción y transmisión del conocimiento a través del trabajo colegiado; el propiciar la participación académica en las problemáticas sociales; y establecer modelos de enseñanza con una filosofía de escuela activa; serían las finalidades educativas que caracterizarían a la institución. A pesar del cambio de dirección que ha tenido la educación en el CCH, hoy en día en la página web del Colegio se puede encontrar la reminiscencia de estos principios y finalidades en el apartado de *misión y filosofía del CCH*³⁶.

Es así como las finalidades educativas planteadas por el Colegio parecían dirigirse a hacer tangible la unidad existente entre la educación y la vida fuera de la institución; correlacionando sus objetivos con el acontecer social, para lograr una integración en la que la característica fundamental fuera el desarrollo del individuo mediante su participación activa, donde la base más firme la constituyera su conciencia de los problemas fundamentales de su medio y cuya proyección se orientara hacia el papel que le toca desempeñar en la resolución de los mismos.³⁷

El cambiante contexto político-social de los últimos 47 años ha traído vertiginosos vuelcos en la educación. Tomando en cuenta que todo ámbito educativo tiene una relación con el sistema económico-social en el que se desenvuelve, la trayectoria del Colegio se ha visto en el esfuerzo constante de corresponder a los distintos procesos que han ocurrido desde su creación hasta la fecha; el fin del Estado benefactor, la implementación de un modelo de modernización económica, y el proceso de globalización neoliberal.

Sólo por tomar un ejemplo de modificación, correspondiente a los momentos recientes, se puede ver en el *Producto: evaluación cualitativa del programa de Estudios de Historia de*

³⁵ María de Ibarrola, *La Construcción Institucional del currículum en la historia del CCH*, Documentos DIE, N° 31, 1993, p. 2.

³⁶ <https://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

³⁷ Bartolucci. Óp. Cit. p. XVII.

México I -elaborado por el Seminario de Evaluación Cualitativa de los Programas de Estudio de Historia de México (área complementaria 2015–2016)- dentro de su recuento histórico respecto a la revisión y actualización del Programa de Estudios Original (PEO, 1971) y el Programa de Estudios Actualizado (PEA, 1996) que existe un viraje radical dentro de las finalidades educativas del Colegio: el PEA deja de referirse a la realidad social y al alumno como individuo capaz de conocer, aprender y modificar su ambiente cultural, para convertirse en “sujeto de la cultura y así, perder fuerza la idea original de promover en el estudiante el desarrollo de la consciencia social y de los procesos sociales.”³⁸

1.3 La función educativa de la Historia en el CCH

El siguiente apartado se dedicará a ver el entrecruzamiento de las finalidades educativas del Colegio -que a grandes rasgos es lograr las mediaciones entre el sujeto y la sociedad- y la función educativa de la Historia, que de acuerdo a la investigación bibliográfica, se lleva a cabo a partir de tres planos principales e indivisibles. Estos son, el plano cognoscitivo (conocimiento de sí mismo y de la realidad en la que se actúa) el plano participativo (integración activa y consciente del sujeto) y el plano proyectivo (adopción de un sistema de valores y transmisión del mismo).³⁹ Para poder conseguir dicha función, el CCH mantiene una formación por ejes o componentes estructurales denominados áreas, las cuales son: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres de lenguaje y comunicación. Esta formación tiene tres propósitos, proporcionar lo esencial de las áreas en las que se ha conjuntado el conocimiento, reducir el número de materias para proporcionar enfoques y métodos disciplinarios, y desenmarcarse del conocimiento enciclopédico.

El proceso para definir los referentes temáticos a partir de los lineamientos que el modelo educativo propone, ha sido un trabajo arduo que se ha ido conformando poco a poco y en mayor parte por el profesorado a lo largo de la trayectoria del Colegio. En cierto sentido ahí radica la peculiaridad de un bachillerato como el CCH; su propio proceso constitutivo como institución ha sido a partir de mantener presente su objetivo de educar en el marco de la

³⁸ Beatriz A. Almanza Huesca y Ramírez Cárdenas Claudia Lorena (coord.) *Producto: Evaluación cualitativa del programa de Estudios de Historia de México I*, documento inédito, p. 26.

³⁹ Bartolucci, Óp. Cit. p. XVII.

cultura básica⁴⁰ para dimensionar lo complejo de la realidad social. Se entiende entonces, que lo primordial para el Colegio es traducir los enfoques y los conocimientos socialmente producidos en objetos de aprendizaje. De ahí la necesidad de tener presente que su modelo de enseñanza-aprendizaje deba estar acorde con la realidad.

El constante planteamiento de propiciar una educación, que refiera a la realidad actual del estudiantado es explicitado en los ideales que direccionan la función educativa de cada una de las materias en el actual plan de estudios del Colegio. Dichos ideales se pueden encontrar aglutinados en los siguientes documentos:

- Programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I-II 2016.
- Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado 2006.
- Plan de estudios actualizado 1996.

Estos documentos se han elegido pensando englobar la primer gran sistematización que realiza el CCH respecto a su modelo educativo, el documento que postula los ideales que desea mantener y seguir y el programa que en este momento se lleva a cabo.

Con base a las finalidades educativas institucionales que se han desglosado con anterioridad, a continuación veremos el contenido de los mencionados documentos en lo que respecta a la función educativa de la Historia.

En específico el área Histórico-Social en su estructura curricular, incluye disciplinas en forma de materias que proporcionan dos formas diferentes de conocimiento: el científico y el filosófico; para inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social.⁴¹ En el CCH las disciplinas se vuelven materias con la intención de que el contacto directo con el conocimiento, propio del quehacer de cada disciplina, brinde las habilidades a los alumnos para el manejo de la información.

⁴⁰ Hablar de cultura básica es señalar que algunos elementos de la cultura de una sociedad constituyen el fundamento sobre el que se apoyan otros. Aparece, así, un aspecto de la crítica a la pretensión de abarcar en la enseñanza, aunque sea en forma de introducción y esbozo, todo el conocimiento logrado por la cultura occidental. Muy por el contrario, las concepciones del colegio distinguen y jerarquizan los contenidos de la enseñanza con una clara finalidad pedagógica: ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico. Apegarse a este criterio exige definir el núcleo de la cultura para referir a éste la enseñanza y juzgar acerca de su pertinencia. *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*, 2006, p. 7.

⁴¹ *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*, 2006, págs. 59-60.

En el programa de la materia, se menciona que sus *propósitos generales* son: enseñar la metodología, ya que sus bases educativas buscan que el alumnado esté familiarizado con el método y el conocimiento científico; comprender que la historia son procesos con tiempo y espacio específicos; y que identifiquen los nexos entre pasado y presente comprendiendo el carácter multicausal de los procesos históricos; así como reconocerse como un ser histórico.⁴²

La Historia, al ser un saber disciplinar y poseer su propio método, coparticipa con las ciencias sociales y dentro del programa se conjunta con los propósitos de asignatura-unidad, que indican que el alumnado debe apropiarse de los procesos históricos significativos del origen, desarrollo y las crisis del capitalismo,⁴³ como el hilo conductor que orientará los temas del programa.

Por otra parte, el documento de *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado* dice que las características y orientación del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo hacen un espacio singular a nivel nacional, dado su compromiso de dotar a sus alumnos bachilleres de conocimientos e instrumentos intelectuales que posibiliten el entendimiento y comprensión de la complejidad de los procesos sociales en que están inmersos y les permitan el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y ético que los potencie como sujetos activos y creativos, capaces de discernir, decidir y actuar libre y conscientemente ante su realidad.

En el plan de estudios del Colegio, el Área Histórico-Social cubre una función fundamental, en tanto que posibilita al alumno a que piense, se ubique y actúe con libertad y responsabilidad, dotándolo para ello de los instrumentos teórico-metodológicos y éticos que hoy se requieren.⁴⁴ Así también, el mismo documento establece que la función educativa del área, contribuye al desarrollo de la conciencia social y se muestra que los seres humanos, como sujetos sociales, son resultado de las interrelaciones estructuradas a la vez que sus productores, y comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos, estéticos y argumentativos.⁴⁵

⁴² Programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I-II 2016, p. 11.

⁴³ *Ibíd.*, p. 5.

⁴⁴ *Orientación y sentido de las áreas* págs. 59-60.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 60.

Como se puede leer, las funciones educativas que espera cubrir el Colegio desde el área Histórico-Social y desde la asignatura de Historia en específico, son extensas y ambiciosas. Se habla de un proceso personal que se desarrolla en cada estudiante, durante el tiempo en el que se concluya el ciclo del bachillerato, y no se puede pensar que es sólo cuestión de una materia en particular. Aun así, la concepción educativa del Colegio, en general, así como la del área Histórico-Social y la de la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea en específico, da cabida y aspira a que cualquier sujeto consciente de su historicidad pueda ser sujeto de transformación. El Plan de Estudios Actualizado, plantea la comprensión histórica de la nación propia y a su vez, dicha comprensión se complete, con la historia del entorno mundial. Con base en esta argumentación se puede pensar, que las temáticas de América Latina se incluyeron en el programa.

Aunque desde sus inicios el plan de estudios se concibe en *actualización permanente*,⁴⁶ modificaciones estructurales no se habían realizado desde 1971 hasta 1996. Estas modificaciones tenían grandes implicaciones dentro del modelo educativo del CCH; la más evidente era la eliminación de dos turnos que desconfiguraba en gran medida lo que hacía novedoso al proyecto; programas sintéticos, la viabilidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo y la posibilidad de que fuera una opción terminal.⁴⁷ El proceso más reciente de revisión y actualización de los programas, inició en el año 2009 donde se realizó un trabajo sistemático, para la modificación de los programas de estudio. El resultado de este último proceso de revisión de los programas, de las asignaturas y del tronco común, tuvo como resultado los Programas 2016⁴⁸.

⁴⁶ Plan de Estudios Actualizado, CCH cuadernillo número 70, 1996, p. 4.

⁴⁷ A partir de esto estalló una huelga en los CCH que duró 45 días, donde la propuesta innovadora de una educación transformadora empezó a decaer. Revista *Proceso en línea*. La redacción. (29 de octubre de 1995) Grupos fantasma en el CCH. Morales Sonia. (11 de noviembre de 1995), No habrá marcha atrás en la reforma de los planes de estudio de los CCH; representa un avance académico, dice su coordin., Morales Sonia. (16 de diciembre de 1995) Al final los alumnos se dividieron. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/>

⁴⁸ [...] durante el periodo de 2012-2013, se conformaron comisiones de profesores para llevar a cabo la actualización de las distintas asignaturas del mapa curricular, y no una modificación o reestructuración de los programas institucionales que databan del periodo 2003-2005. Beatriz A. Almanza Huesca y Ramírez Cárdenas Claudia Lorena (coord.) *Producto: Evaluación cualitativa del programa de Estudios de Historia de México I*, documento inédito, p. 4.

1.4 CCH, el entorno de la enseñanza de la historia

Como se vio en los apartados anteriores la principal característica del CCH es su modelo educativo. Indagar cuál es la visión del profesorado respecto a lo que caracteriza al CCH, el significado que le da al lugar donde labora, la forma en la que concibe los parámetros institucionales en los que se basa el Colegio, -como el perfil de egreso, el programa de la asignatura o el modelo educativo- saber si se entrelaza lo anterior con su andar cotidiano y consiguen empatar aquello que dicen los documentos y lo habitual del aula, es el objetivo de la siguiente parte.

1.4.1 El modelo educativo del CCH

En el resultado de las entrevistas es evidente que el profesorado concuerda que el modelo educativo del CCH es lo que posibilita se cumplan los principios de la institución, aun así, hay características que traspasan el ámbito del CCH y que están relacionadas con el ámbito universitario en general, como lo comenta el profesor Rodrigo,

[...] lograr la autonomía de los chicos (es lo que caracteriza al CCH como institución). No solamente el clásico discurso del aprender a aprender, aprender a ser; sino lograr chicos autónomos, chicos familiarizados con el sistema que van encontrar en la universidad. Yo creo que el CCH es eso, ese sentido de autonomía de universidad; en el CCH creo que ya estás en la universidad, más que en la prepa. Todavía en la prepa estás en la secundaria, y aquí ya estás en un modelo universitario y eso se me hace muy valioso yo pienso que los chicos ya cuando entran a la universidad ya están acostumbrados a este sistema de dos horas por clase, por ejemplo [...]

Aunque en la entrevista existe un apartado dedicado a indagar sobre la visión que cada profesor entrevistado tiene sobre su alumnado la pregunta, ¿Para ti qué es lo que caracteriza al CCH como institución? Proporciono un elemento no esperado, el alumnado es también lo que caracteriza a cualquier institución escolar.

[...] las generaciones han cambiado, y esta generación es como la generación del aplauso, les tienes que estar aplaudiendo todo el tiempo, decirles todo el tiempo ¡Vamos! ¡Échale ganas! Mi generación no era así, yo a mis papás después de la secundaria ya nunca les enseñé una boleta, y eso que iba en la prepa donde mandaban llamar a tu mamá y cosas así. Aunque, bueno, tal vez yo soy diferente, o no sé pero esta generación es distinta [...]

La separación que existe entre lo escrito en los documentos y los hechos en el aula la manifestó el mismo profesorado.

Está bien que me digas como institución porque eso me hace pensar en el papel y no en la realidad porque entonces hay una distancia entre el proyecto del CCH y lo que realmente sucede en las aulas. Lo que caracteriza al CCH como institución es pretender formar a un alumno autosuficiente, independiente, la palabra en teoría dice, que sea crítico. Ya sabemos que eso es un proceso muy largo, pero sí se comienza aquí. Eso sería lo peculiar de nuestro sistema. Darle esa independencia al estudiante y esa independencia se la das si le pones en sus manos el método con el cual pueden adquirir conocimiento por cuenta propia. Es el aprender a aprender. Eso es lo peculiar del CCH. Que eso suceda en las aulas, que los profesores que dan clases en el CCH lo den al estilo CCH, eso ya está cada vez más lejano.

Esta brecha que menciona Alma la describe haciendo énfasis en el profesorado que no da las clases de acuerdo a los principios del Colegio, que a su vez son maestros que también dan clases en secundaria o Colegio de Bachilleres y prefieren mantener el formato de dichos modelos educativos, mostrando así la diferencia.

[...]Ya hay muchísimos profesores que vienen aquí que dan clases en secundaria y aquí tratan a los chavos igual que en la secundaria o que dan clases en el Bachilleres y para ellos es lo mismo una cosa que otra. Eso digamos de los que dan clases, porque están los que simulan dar clases; que dan media hora, bueno no dan media hora, están media hora en el salón sellando el libro en donde supuestamente esta la respuesta; o tenemos a los profesores que merecieron el premio al mejor profesor o a el descubrimiento pedagógico más importante, porque acaba de descubrir que es antipedagógico los grupos grades. ¡Fíjate!, y lo acaba de descubrir, pero además del gran descubrimiento tienen la solución. Dividen al grupo en dos, y medio semestre le dan a uno, y medio semestre le dan a otro. Pero además como son tan democráticos los alumnos terminan diciendo qué temas van ver y qué temas no van a ver, pero como son súper democráticos les dan la lista y les dicen, -ponte tu calificación-. Bueno, entonces tenemos dos CCH, el del papel y el de la realidad. [...]

De forma contundente la maestra Alma hace un análisis que manifiesta puntos como la disciplina que se requiere para enseñar un método, la ética de ser profesor y el compromiso ante la enseñanza; dejando así al descubierto que en ocasiones el ideal institucional plasmado en los modelos educativos dista de la dinámica escolar.

[...] Y en este CCH, el de las aulas, que se está viviendo hoy en día, ¿Cuál sería la característica?

Es que tienen dos situaciones. Los profesores y los alumnos, son dos grandes problemáticas. Si me dices en una palabra para definir lo que es hoy la educación en el CCH, yo diría crisis. Y estoy hablando de lo mismo, ahí lo sintetizo. Un alumno que no quiere aprender, una educación más desvalorizada que nunca; es mejor, ganas más, tienes más prestigio, si eres narcomenudista en la colonia. Y no te vas a poner a estudiar. Entonces, no tengo ningún interés por estudiar. Socialmente no me sirve de nada ¿cómo convences a un alumno? Ahí, el profesor tiene que pararse de cabeza y terminas haciendo sociodramas para convencerlos de la importancia del conocimiento histórico. Ya tenemos lenguajes muy diferentes; yo ya tengo un lenguaje muy diferente con mis alumnos y no tiene que ver solo con la edad porque

cuando yo estudié mis profesores eran tan viejos como yo soy ahora en función de los alumnos y se comunicaron conmigo y me transmitieron algo. Así que no tiene que ver nada más con la edad, tiene que ver con que ya no entendemos lo mismo. Por ejemplo, por divertido, por útil, por bello, por emocionante, estos conceptos ya son muy diferentes. [...]

Esta respuesta es vasta en puntos que fueron considerados en la elaboración de la entrevista, por ejemplo, la crisis educativa; la pérdida de sentido que va teniendo ésta; el lenguaje; la cuestión generacional, y al final fueron comprobados en las respuestas.

[...] Para mí es hermosísimo poder ver un cuento infantil, a mí me entusiasma, lo leo con tanto gusto, más que un chamaquito, y les digo, -vean por favor que belleza de cuento-, y todos ¿belleza? Ya el concepto, ya no hay, ya no estamos conectados en ese sentido. Yo ya no sé para ellos qué es divertido, qué es bello, qué es importante, ya se perdió, e insisto no tiene que ver con la cuestión generacional, sino que tiene que ver con la cuestión social. Los tiempos líquidos de Zigmunt Bauman, es la cultura de estos chavos. Entonces, cada vez hay menos comunicación entre los profesores que tenemos esta formación y estos alumnos que están interesados por nada. Se pueden comunicar con este tipo de profesores de crisis del que yo te hablo, porque finalmente están en el mismo canal. El desinterés de ese profesor por sus alumnos, es el mismo desinterés que ellos tienen por el profesor y se llevan bien; nunca se van a ir a quejar de ese profesor porque a la mera hora les dan la hojita para que ellos se califiquen; puede haber quejas por otro tipo de profesores, porque sabes que la hora de entrada es a las siete, sabes, no puedes comer aquí hay un anuncio, sabes, qué onda con el celular no lo puedes usar, etc., ese tipo de profesores sí tienen quejas. Para mí, yo lo defino como crisis.

Los referentes comunes, la comunicación, la formación que va a darle independencia al estudiante enseñándole un método con el cual pueda adquirir conocimiento por cuenta propia, son cuestiones muy amplias y que no son exclusivas del sistema escolar, los modelos educativos, la educación o la enseñanza, son elementos que embargan a la educación pues a nivel social, político y económico se están viendo trastocados.

[...] Quizá alguien pueda decir, -es muy drástico, no hagas dramas-, mira, a mí me tocó una época; ahora la valoro; tan padre cuando yo era estudiante de CCH; donde tenías una expectativa, una esperanza de vida, una razón de existencia, etc. [...] Hoy qué relación hay entre estas generaciones, todo es lo de hoy, la actualidad. El pasado que flojera, para qué sirve, estorba. Así que, por eso para mí es una situación de crisis, cuando miras al pasado y ves ahora, dices, -no, de verdad yo fui muy rebelde-. Yo di dolores de cabeza, pero nunca fui irrespetuosa con mis padres o con los abuelos, o con los profesores o que yo dijera, -voy a romper este libro porque no sirve para nada- nunca. Eso son estos chavos, -esto no sirve, guácala-, lo destruyen ya no tienen ningún límite porque puedes ser rebelde pero había una finalidad, no era la rebeldía por la rebeldía, era contra un orden establecido y buscabas hacer algo pero estabas haciendo algo. No, -estoy en contra de todo y por eso lo rompo todo-, no es cierto. A veces era, -estoy en contra de esto- y qué propones, qué construyes. Eso lo hacíamos antes, a lo mejor nunca nos salió bien, pero lo intentamos, hoy es pura destrucción, no hay propuestas.

Aunque no hay punto de comparación entre los tiempos en los que Alma era estudiante y los tiempos actuales, es sobresaliente la descripción que ella hace debido a que la posibilidad de cambio, de futuro, de ascensión social, son precisamente los puntos que están siendo alterados hoy en día, y en la que estos *chavos*, como ella les nombra, les corresponde ubicarse e ingeniarse su quehacer.

La respuesta de la profesora Alma muestra un amplio espectro de diferentes áreas. En primer lugar hace la distinción entre el CCH como proyecto y la cotidianidad de los salones de clase; lo cual reitera que cualquier tipo de modificación, adaptación o cambio que se busque en el ámbito educativo para ser efectiva requiere de la atención y el monitoreo hasta su proceder en el aula así como el desarrollo de éste, entre el profesorado y el alumnado. Así entonces menciona las características que sobresalen del modelo educativo y del programa de asignatura y las pone en contraposición con los aspectos cotidianos que viven alumnos y profesores en las aulas. Dicha cotidianidad tiene diferentes factores. El primer factor que menciona la profesora, son los mismos profesores; es indudable que depende del profesorado la transmisión del modelo educativo a la hora impartir los contenidos y en la forma de aprenderlos. El segundo tiene que ver con el sentido desvalorizado que tiene hoy en día la educación. El tercero es el cambio de referentes; aquellos que permiten compartir los sentidos comunes a través de generaciones. Estos factores que ejemplifica ampliamente la profesora Alma son sólo algunos que en mayor o menor medida también son el reflejo de problemas sociales; que a su vez están entrelazados a cuestiones económico-políticas; y que para ella hacen de la crisis la característica que sobresale y precisa al CCH como institución.

No tan sólo es la experiencia y el análisis de la profesora Alma el que manifiesta la crisis en el CCH, en el mismo tenor se encuentran las respuestas de los profesores Rodrigo y David, este último decide inclinarse por expresar, como él lo llama, el aspecto negativo de la situación,

Te diré que actualmente lo que prevalece es lo negativo. No voy a hablar del primer periodo de la primera época del CCH. Sino más bien del periodo actual y a mi juicio prevalece lo negativo, en el ámbito de los estudiantes. Y me refiero en concreto a que el estudiante pronto aprende que tienen muchas oportunidades para aprobar cursos. Entonces, eso no contribuye a su formación intelectual, no contribuye a que adquiera una disciplina. Para tener una formación intelectual es necesario tener disciplina pero no se adquiere aquí; hay excepciones, pero la mayoría no adquiere la disciplina, porque saben y dicen, -me inscribo en el recu no

sé qué...- el recursamiento. También dicen, -inscribo tantos en PAE – Programa de Apoyo al Egreso. Y la formación es pobrísima, la formación intelectual es muy pobre. Claro no es fácil admitir esto; por parte de las autoridades y por parte de los profesores, no es fácil. No es la primera vez que yo lo digo.

Realizar la pregunta, qué es lo que caracteriza al CCH como institución, impulsó a la mitad del profesorado a exponer su trajinar cotidiano dentro de los salones de clases, esto resulta importante para este trabajo porque pone en evidencia elementos que habrán de tomarse en cuenta para pensar la construcción del conocimiento y más aún para replantear el tipo de sociedad que se reproduce en el cotidiano.

El estado que se plantea en las respuestas anteriores se entrelaza con otros aspectos igual de concretos que definen a la institución. La profesora Cecilia nos muestra que dentro del modelo educativo el principio de aprender a aprender es el que tiene más peso para caracterizar al Colegio.

[...] es decir darle al estudiante herramientas para darse cuenta de cómo aprende y aplicar estas herramientas en seguir aprendiendo, esa es una parte de lo que lo caracteriza. Otra parte es la libertad, es decir que estudiantes y profesores, podemos ser libres al aprender y al enseñar y eso nos permite hacer mejor las cosas... el modelo CCH y la libertad van de la mano y permiten un mejor aprendizaje y también una mejor enseñanza.

Cabe señalar que la libertad como elemento que caracterice al CCH es ante todo una experiencia que encubre al entorno académico universitario de la UNAM y se propicia a partir de su fundamento de la libertad de cátedra.

También el profesor Víctor concuerda con estos elementos ya mencionados,

[...] la libertad, la libertad en la enseñanza y todo este principio pedagógico de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer es fundamental; que si todos los maestros lo llevamos a cabo el CCH sería otra vez una entidad de vanguardia educativa. Lo es ahora, [...] Tal vez lo que se cuestione es, qué calidad hay, porque cuando llegamos los alumnos del CCH a la universidad, lo primero que hacen es decir, -ustedes que aprendieron, que saben, de esto,- y no tenemos la formación preparatoriana de una historia lineal, no. Estamos discutiendo, estamos siempre en otra línea que seguimos reproduciendo como maestros y que sigue dando sus bemoles a nivel universitario.

En la respuesta de Víctor se puede notar la distinción que hace respecto de ciertos maestros, dando a entender que no todo el profesorado de la institución se distingue por apearse al modelo educativo, de igual manera la respuesta de Alma hizo mención de esto.

La profesora Rocío completa el espectro cuando nos comenta de la parte técnica a la hora de aplicar el modelo educativo, su ejecución en el aula; ella lo describe de la siguiente manera,

[...] (Lo que caracteriza al CCH como institución) es centrar el proceso educativo en los aprendizajes. Es decir, en el estudiante, en que sea un ente activo, donde el docente es solamente un mediador entre el conocimiento y el estudiante. Su modelo educativo.

Tomando en cuenta la respuesta de Rocío es importante apuntar que el programa de asignatura, en ciertas temáticas en el apartado de aprendizajes sí menciona a América Latina, como por ejemplo en el tema de las independencias. Por lo que en el ideal, de cumplirse el programa, el resultado sería que el alumnado consiga:

- Explicar el surgimiento de las naciones latinoamericanas, sus formas de organización política y su incorporación al sistema capitalista.
- Analizar las características económicas, políticas y sociales de América Latina en la primera mitad del siglo xx y el intervencionismo de los Estados Unidos en esa región.
- Relacionar la dinámica de los movimientos sociales en su lucha contra las dictaduras y el papel del imperialismo estadounidense en América Latina. Relaciona la dinámica de los movimientos sociales con las características de las dictaduras y el papel del imperialismo estadounidense en América Latina.⁴⁹

Sin perder de vista que el objetivo de la asignatura es enseñar la historia del capitalismo, los aprendizajes que involucran a América Latina están claramente apegados a este fin. El propósito de esta investigación es dar una muestra de cómo se trabaja en las clases de historia universal esta posibilidad que se le brindan a las temáticas de América Latina, y que resulta relevante porque no tan sólo aparecen como contenido temático sino también como aprendizaje.

Parte de la reflexión crítica que persigue este trabajo es evidenciar que no sólo se trata de incluir el contenido o los aprendizajes las temáticas América Latina, sino de hacer un esfuerzo por construir narrativas que permitan enseñar de forma autocrítica la tendencia eurocéntrica que embarga a la Historia. Si bien este trabajo no dará como resultado dichas narrativas para la historia de América Latina, sí está construido a partir de estas reflexiones.

Una de las cosas que ha permitido constatar esta investigación, es que propiciar un trabajo con el profesorado, a partir de su formación y actualización, es el camino que se requiere

⁴⁹ Programa de Estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II 2016

seguir para construir otras narrativas a la Historia y la óptima ejecución de las mismas ya que, si primero resulta importante para el profesorado la forma de cómo se narran los diferentes hechos históricos y de la exclusión e inclusión que explícitamente tienen ciertas temáticas en los programas de asignatura, como consecuencia será el mismo profesorado quien proponga las temáticas a incluir, las formas de narrarlas o las estrategias didácticas. Pues mi hipótesis es que a partir de lo que ellos piensen y conciban de los temas a enseñar será la idea que se quedará en su alumnado.

1.4.2 La identificación con la institución

Viendo al profesorado como aquella parte mediadora y productora, entre los parámetros institucionales y el alumnado, se les preguntó qué les significaba dar clases en el CCH para conocer la manera en la que conciben su espacio laboral. En este resultado es peculiar la identificación que Alma, Rocío y Víctor tienen respecto al CCH, por ser egresados del Colegio, y a su vez se afirmó la característica de libertad que ya se mencionaba respecto a la institución por parte de la profesora Cecilia.

Es una experiencia grata en la que me siento confiada libre sin estrés en donde puedo desarrollar mis capacidades todas mis capacidades. Siempre me siento estimulada justamente porque es un ambiente de libertad de pensamiento y esa libertad te da una libertad de actuar. Entonces significa un medio para desarrollar mis capacidades en libertad y para realizarme como persona.

En el caso de David él reafirma su vocación por la enseñanza más allá de cualquier institución,

Mira como institución no. Pero como vocación sí. O sea yo sentiría lo mismo y me entregaría igual si estuviera en una prepa... No lo hago por la institución. Lo hago porque me gusta la docencia, lo hago porque es una ocasión para seguir estudiando, para vincularme con los chavos, para saber qué está pasando, cómo son los chavos actualmente. Para saber cómo son como son realmente, ésta es una excelente oportunidad. Pero esto no lo hago por la institución, eso sí que quede muy claro, porque la institución no tiene ningún atractivo...

Alma, Rocío y Víctor, estudiaron el bachillerato en el CCH, los tres realizan su actividad docente en los planteles de los que son egresados, lo que propicia una identificación con cierto apego a la institución, con la intención de reproducir y renovar la experiencia. En relación con esto, Alma nos comenta,

(dar clases en el CCH), significaba la posibilidad de repetir en otros la experiencia bella que yo tuve en el CCH, de que valoren la importancia de tener conocimiento. Una persona que tiene conocimiento es bien diferente a las demás su vida de verdad cambia, adquiere otra dimensión, y yo les digo, -tener conocimiento te permite enfrentar las cosas más tristes y más traumáticas que te puedas imaginar [...] si tú tienes conocimiento científico puedes entender la causa de las cosas [...] hasta la pobreza se vive diferente cuando uno tiene conocimiento; en lugar de decir, -este es el castigo porque he sido malo-, pues haces un análisis ahí están los libros y vas, sabes por qué eres pobre, pero además, vas a saber que también tiene solución; no es muy sencilla; pero tiene solución, ¡ves!, es totalmente diferente. Eso era lo que para mí se significaba dar clases en el CCH. Hoy cada vez ese mensaje se escucha por menos, de verdad, quizá uno o dos alumnos en un salón puedan escuchar tu mensaje los demás no, por eso va perdiendo sentido. Yo sí creo que ya para muchos profesores; y lo sé enserio porque se van, se jubilan; cuando les preguntas te dicen, -¡ya no! No sirve. No tiene caso. No puedes hablar con nadie, nadie te escucha, etc.- Entonces, sí hay un sentimiento en los profesores de querer huir, de decir aquí ya no vale la pena, este esfuerzo no vale la pena. Y se van, se jubilan. Para mí eso era el CCH por eso la importancia de dar clases en el CCH.

Alma, hace la distinción de un antes y un después; considerando la experiencia que ella tuvo como alumna y tomando en cuenta su primera etapa como profesora; donde la valoración del conocimiento fue su motivo para dar clases en el CCH, pero que contrastándolo con la actualidad deja de tener significado por un desinterés generalizado que se manifiesta en las aulas.

Por su parte Rocío a la hora de responder, qué significa para ella dar clases en el CCH, menciona que existe un vínculo con la institución por ser egresada de ésta y del mismo plantel donde estudió.

Primero que nada debes de saber que yo soy egresada de aquí. Entonces, eso me hace sentir ese vínculo con la institución. Significa como te decía al principio un gran reto primero de devolverle a la institución lo que formó conmigo y luego, de formar nuevas generaciones con un pensamiento crítico, apegado a este modelo educativo que de pronto pareciera ser tan idílico y tan soñado; pero que al final del día hay esas bases que se forman en los estudiantes y que son para toda la vida. Significa estar retroalimentando todo el tiempo con la institución y con los estudiantes esta parte de la crítica de insertarse en el mundo como ciudadanos.

De igual forma, Víctor manifiesta la entrega que su labor académica le conlleva y por ende el significado que tiene para él la institución, “(significa) lo que dije hace rato. Es mi vida. De 63 años, 40 años he estado aquí. El CCH cumplió 45 años y yo voy a cumplir 40 años dando clase, imagínate lo que significa para mí, es mi vida. Y ahorita que me toca ser director, peor.”

Cabe destacar que la profesora Cecilia, como los profesores David y Víctor tuvieron experiencia docente en otras instituciones de nivel medio superior, por lo que sus respuestas brindan un punto de comparación entre el CCH y otros bachilleratos. Por esta parte los profesores mencionaron que las condiciones laborales como el modelo educativo en que se fundamenta el CCH razones fundamentales para preferir al Colegio ante otros bachilleratos.

1.4.3 La práctica docente

Lo extenso de los programas y la falta de tiempo para cubrirlos en su totalidad, son dos factores que comúnmente manifestó el profesorado y que a su vez se encuentran implícitos en cualquier práctica docente. Estas dos cuestiones son de una forma general las respuestas que se obtuvieron a las preguntas, te da tiempo de cubrir el programa completo, omite alguna temática y cómo relacionas el perfil de egreso con el programa de estudios

1.4.3.1 El profesorado y el modelo educativo

Cuando se le preguntó al profesorado cómo se lleva a cabo la relación, entre el perfil de egreso y el plan de estudios, no se hizo esperar la opinión de que el perfil es ambicioso y el programa de estudios es extenso, que chocan con el corto tiempo que se tiene para la ejecución de estos, mostrando lo complejo que resulta la realización de ambos parámetros.

Rodrigo dice que el perfil de egreso y el programa de estudios se enlazan con el principio de aprender a aprender, que es parte del modelo educativo.

El perfil de egreso menciona este alumno autónomo, crítico, con capacidad de lectura, con capacidad de entender la lectura, con expresividad oral y expresividad escrita. Igual el perfil de egreso es muy amplio y sí se relaciona con esta situación del aprender a aprender; siento que sí lo conectaron muy bien, pero que se logró, siento yo que es más difícil, eso está complicado.

En cambio Cecilia pone el énfasis en las estrategias didácticas señalando que estas no son lo suficientemente compatibles para los objetivos esperados en el perfil.

Fíjate que el perfil es muy ambicioso. Sin embargo, yo les digo a los estudiantes que de todas las características que persigue el perfil con que se logren cinco; que son demasiadas; creo que debemos estar satisfechos y les hablo de leer, de escribir, de pensar, de criticar, y de escuchar. Me parece que el perfil del egresado y el programa de estudios están relacionados pero, que no depende tanto de cómo se relacionen estos dos, sino de la estrategia didáctica y es ahí donde el programa como que carece de sentido. Porque las estrategias son un tanto conservadoras, y si quieres tener un perfil del egresado muy ambicioso; que lea, que escriba,

que escuche, que critique y que piense; las estrategias tendrían que ser mucho más afinadas, mucho más acabadas, mucho más creativas, y no tiene esa parte el programa. Y creo que ahí pierde un poco de relación, pero creo que cada profesor puede crear mejores estrategias y ayudar que haya más vínculos entre este perfil ambicioso, perfil del egresado muy muy ambicioso y el programa de estudios.

La profesora Cecilia observa cierta inconsistencia entre el ideal que persigue el perfil junto con el programa y las posibles formas de lograrlo. Al mismo tiempo externa que vincular estas partes entraña la labor del mismo profesorado y da la propuesta de que cada docente cree mejores estrategias didácticas de las planteadas en el programa. La reflexión de la maestra implica la iniciativa y la responsabilidad de cada docente, cosa que difícilmente puede controlarse, pero que tampoco exime que este rubro del programa pueda cambiar desde la elaboración del mismo. La respuesta de la profesora Cecilia permite ver varios frentes que se requieren cubrir al respecto, ya sea desde el comité responsable de diseñar los programas de asignaturas como desde la formación y actualización docente se requieren dar herramientas para la motivación e innovación de las estrategias didácticas.

En la respuesta de la profesora Rocío, ella pone la formación de ciudadanía como el elemento que relaciona el perfil de egreso con el programa,

El perfil de egreso dice que debe tener una formación integral, que debe tener una formación tanto en las ciencias como en las ciencias sociales, las humanidades, los idiomas; yo creo que esa formación integral se relaciona en historia universal a partir de la formación de ciudadanía, eso es lo más importante. Ese es el eje transversal de todas las materias del área histórico-social; formar ciudadanos en el aula, que muchos se olvidan de eso. Es así como se relaciona este perfil de egreso con los programas, pero no solo de historia universal sino de todos los programas de la academia, del área.

El profesor Víctor deja claro que conforme se sigan los principios del modelo educativo para trabajar el programa de estudios, se cubrirá el perfil del egresado fácilmente. De acuerdo a lo que dice Víctor la relación, perfil de egreso-programa de estudios no es directa. Es una relación mediada por el modelo educativo.

El perfil del estudiante se va cubriendo a partir de cómo se trabaje el programa de estudios. Si tu observas los documentos básicos del Colegio y ves la formación que va teniendo hay una correspondencia no se puede hablar del alumno crítico y tener un alumno pasivo, eso no se puede. Aquí la gente está activa y las actividades que hay también permiten que el alumno sea mucho más despierto y más participativo.

De forma reiterada se ha visto que las respuestas señalan al modelo educativo como elemento constitutivo del CCH. Por lo que es su modelo educativo el que propicia un programa como el que analiza este trabajo, pero resulta alarmante pensar que generar un imaginario de América Latina sólo se propicie en el alumnado del Colegio, dejando fuera todos los demás bachilleratos generales nada más en la Ciudad de México.

En cambio, el profesor David aprovechó su respuesta para comentar las habilidades concretas de las que carece el alumnado que egresa del Colegio e ingresa a licenciatura, haciendo así una llamada de atención al incumplimiento del perfil en algunos casos.

Mira, hay estudios que se siguen haciendo de estudiantes que ya están en licenciatura; y claro sigue habiendo deserción, reprobación; los estudios que se hacen periódicamente, que hace por ejemplo, la Ibero, la UAM, ANUIES, pues siguen confirmando las carencias de los egresados del CCH no saben redactar, no saben redactar un proyecto de investigación, la calificación promedio en mate no se corresponde con su examen diagnóstico que se aplica en ingeniería, por ejemplo...

Al igual que la profesora Cecilia o el profesor Víctor, la profesora Alma hará hincapié en que la concreción del perfil de egreso se encuentra tan relacionado con los principios del modelo educativo, que por lo tanto logra involucrar la formación del profesorado. Teniendo como resultado al modelo educativo como el conjunto de elementos y principios que posibilitan tanto ejecutar el programa como cumplir el perfil de egreso.

La relación está en que el perfil de egreso establece que el estudiante debe tener una actitud crítica, debe ser capaz de comprender las problemáticas de la actualidad hacer propuestas constructivas, también debe saber manejar la metodología de la investigación para ser independiente, etc. cómo estaría relacionado que más allá del programa en sí mismo, está relacionado con la formación del profesor que permita que el estudiante transite por estos caminos. [...] La metodología, el procedimiento sí te permite cumplir o abordar o contribuir; el término correcto es contribuir; contribuir al perfil del egresado. Entonces, más que el programa en sí mismo son los principios pedagógicos del CCH los que tendría que estar ahí porque insisto ese programa lo puedes trabajar de forma tradicional o lo puedes trabajar con los principios del CCH.

De acuerdo a lo que el profesorado ha explicado, el programa no tiene un peso fundamental para lograr se cumpla el perfil de egreso, sino más bien es su relación con el modelo educativo lo que posibilita que el alumnado adquiera las habilidades esperadas para cubrir el perfil. Una manera de relacionarlo directamente sería, como lo menciona la profesora Cecilia, desde las estrategias didácticas.

Aunque el programa de estudios no sea la línea directa para cumplir el perfil de egreso se requieren tener contenidos que propicien las finalidades educativas que se plasman en dicho perfil. Se tendrá que seguir haciendo un esfuerzo para que América Latina tenga una visibilidad en este.

El perfil de egreso fue considerado como parámetro de los objetivos que persigue el CCH a través de su asignatura de Historia Universal, pensando en que abordar ciertas temáticas es fundamental para generar este tipo de perfil. Sin duda la historia del capitalismo da cabida a América Latina pero en función de una narrativa eurocéntrica habrá que pensar en las estrategias didácticas para enseñar historia de América Latina fuera y que contrarreste esta narración.

1.4.3.2 El profesorado y el programa de estudios

Respecto al programa de estudios se integraron las siguientes preguntas; ¿Te da tiempo de cubrir el programa completo? A la hora de impartir tu materia, ¿omites algunos temas o temáticas? Estas preguntas buscan relacionarse a partir del supuesto de que el tiempo es un factor que juega; la mayoría de las veces; en contra para lograr cubrir en su totalidad el programa y/o condiciona la forma en la que se imparten las temáticas, y que probablemente para lograr cubrirlo completo, se omiten temas o temáticas, siendo estos los factores que también dejan fuera la historia de América Latina. Otro de los propósitos de estos cuestionamientos es saber si dentro de las temáticas que pudiesen ser omitidas se encontraban las de América Latina, debido a -como lo señala el profesorado- la cantidad de temáticas que abarca el programa es extensa.

El Profesor Rodrigo comenta dos posibles escenarios de cuando no se cubre el programa completo. Uno es, cubrir al 80-90% el programa; en esta propuesta haría falta ver cómo quedaría el programa dividido en porcentajes y averiguar si necesariamente el contenido que no se cubre es el de las últimas unidades. El otro es cubrir el programa completo a costa de no seguir la dinámica de taller acorde al modelo educativo.

(¿Te da tiempo de cubrir el programa completo?) No siempre. Ahorita por mí condición laboral (profesor de tiempo completo) tengo que cumplirlo forzosamente, pero no; no siempre. Siempre ocurren cosas, el programa es muy amplio, cierran el planten, nos dan un día, los trabajadores no van, es muy difícil, pero se intenta siempre cubrir el programa, pero quedamos al 80-90%, tampoco es más. El programa es complejo, es extenso el propio sistema

del CCH implica la participación de los estudiantes, luego los estudiantes participan mucho y tú no les puedes decir, -ya no participen-, si ese es el objetivo, y no los puedes coartar. A veces salen muchos días inhábiles, si hay jornada de balance ese día no hay clases, ese tipo de situaciones. El semestre es corto son cuatro meses y el programa es muy extenso, a veces participan, a veces nosotros nos clavamos en algún tema, yo creo que siempre se intenta cubrir el programa pero no siempre se puede; y sí se puede, pero tienes que meterle full al final y se pierde esa esencia de participación.

En contraste con lo que apunta Rodrigo, Cecilia expone una técnica que le funciona para cubrir el programa completo.

Sí. Siempre lo cubro de manera completa. Yo utilizo una técnica que se llama seminario alemán, que es un conjunto de investigaciones que realizan los jóvenes de mis cursos y que presentan clase a clase yo primero hago una introducción larga, metodológica en la que les enseño sobre el seminario alemán, les enseño sobre el modelo educativo de aprender a aprender. Es decir, los preparo metodológicamente para enfrentar el seminario alemán y después, algunos de los temas del programa que no fueron tratados en la introducción metodológica son distribuidos en la forma de seminario alemán, entonces a lo largo del semestre los muchachos preparan su investigación y clase con clase tienen una fecha para presentar su seminario alemán que es una investigación seria, pero de acuerdo a su nivel cognoscitivo. De esa manera cada uno de los temas del programa es cubierto. El seminario alemán es una técnica que les permite a ellos aprender a aprender, aprender a crear y aprender a ser libres, porque les da autonomía, pero al mismo tiempo es una técnica grupal que pone al grupo en posibilidad de participar, de discutir. Entonces yo funjo como directora de los seminarios, guío la discusión, oriento, respondo dudas, y esa técnica fundamentalmente me permite cubrir de forma completa el programa.

Cabe destacar que cubrir el programa completo no es garantía de otorgarle al alumnado una visión completa del orden mundial y mucho menos de las distintas historias que se entrelazan en este.

Así como la profesora Cecilia, el profesor Víctor también logra cubrir el programa completo e indica su forma de lograrlo, “sí (me da tiempo de cubrir el programa completo). Es que tienes que planear tus actividades académicas y aparte de que vas planeando, el programa te va señalando un avance programático que tú vas cubriendo en el transcurso de un semestre o de un año electivo.” Si bien, una parte del profesorado logra cubrir el programa completo, son los menos. En cambio el resto, plantea lo complicado que le resulta cubrir el programa entero. Por ejemplo el maestro David comenta,

No (me da tiempo de cubrir el programa completo). Primero porque es muy largo; segundo porque no hay una delimitación de lo esencial que es la historia universal en el ámbito de la preparatoria. Si se delimitara lo que es esencial, sí daría tiempo. Para mí lo esencial es

explicarle a los chavos las diferentes concepciones de Historia y compararlas y luego explicar de manera comparada dos o más corrientes historiográficas que abordan la historia universal; entonces, sí daría tiempo. Pero no hay distinción de corrientes historiográficas, desde el modelo del CCH, no hay. Pero tampoco existen los actores que puedan explicar esas corrientes historiográficas, Ionesco tiene razón, está la obra de teatro pero no hay actores para esa obra teatro. Eso sería lo esencial para mí.

Vale destacar que del mismo modo que el profesor señala la falta de delimitación en aquello que es importante aprender de la Historia, no se queda ahí; también describe y propone con lo que él considera imprescindible; explicar de manera comparada corrientes historiográficas y sus diferentes concepciones de Historia.

En la respuesta de Alma se encuentran varias cuestiones del cotidiano, cuestiones dominadas y solventadas por el profesorado; hábitos implícitos del aula y los sistemas escolarizados; pero que al mismo tiempo ejecutarlos tiene sus implicaciones en la reducción del tiempo efectivo para todo el contenido que se espera cubrir en la clase.

No. Eso no es cierto eso no existe. / Trae muchos contenidos temáticos. Cuando un profesor te dice, -yo doy todo el programa-, no le creas. Bueno, a lo mejor lo ve cada que lo hojea pero te puedo decir que ni siquiera eso. De llegar y decir haber yo doy el tema y ahí nos vemos, y empieza a explicar todos los temas y al otro día igual ni siquiera así. Lo que tú tienes que hacer es trabajar con los alumnos hacerlos que trabajen en la clase en este llamado curso-taller del CCH, pero tienes que pasar lista simplemente, cuánto tiempo te lleva, tienes que utilizar no sé cuantos minutos en callar a los chavos, en bajarlos de las cortinas, en que guarden su celular, tienes que registrar trabajos, tienes que hacerles preguntas, tienes que exponer y todo ese tiempo se va restando de las temáticas del programa. Entonces, son programas que por desgracia no logran rebasar la forma tradicional de ver la Historia.

La maestra busca hacer hincapié en lo complicado y poco práctico que resulta cubrir el programa completo, y que sin duda este aspecto se relaciona con la forma en la que se enseña la Historia.

Yo estuve en la comisión que elaboró esos programas, no es mi forma de percibir la Historia. Yo hice mi tesis de maestría con una propuesta de enseñanza de la historia partiendo de problemáticas actuales, no de temas, de problemáticas actuales y yo les dije, -si el chavo parte de problemáticas actuales va recurrir al conocimiento histórico para explicarlas y ahí va aprender historia. -¡Ay!, pero que no va saber de los griegos- ¿y si no necesita saber de los griegos? De todas formas aunque en el programa diga griegos no lo ves, porque tenemos que seguir simulando. Una problemática. Ahora recurre, vete al pasado hasta donde necesites para explicar esta problemática o parte de esa problemática y te vincularas con la historia, tendrá sentido la historia. De que te sirve que no sepas tal y tal tema, (el alumnado) no lo sabe ni antes ni después ni nunca; prefiero que sepa unos tres o cuatro temas, bien explicados, y no nada. Sabe nada de todo. Entonces, son contenidos grandísimos [...]

A simple vista una propuesta como la que describe Alma pareciera que le da mayor peso a aprender a ejecutar el método histórico que a los temas o temáticas que se puedan enseñar al alumnado, pero para saberlo habría que llevar a cabo una propuesta así. Sin duda implica pensar en otro sistema de enseñanza, pero sobre todo sería interesante ver cómo la historia adquiere un sentido propio a partir de cada alumno.

[...] pero cuando tu estas en una comisión, ves que se empiezan las rivalidades: -y ahí tiene que quedar el tema fulano de tal, porque ese tema es...- y empieza el choro, y el otro (profesor) con otro rollo, y el otro (profesor) -para mí es este tema...- y así. Realmente tú no tienes manera de argumentar, de que te escuchen, de hacer algo diferente; y cómo terminan los programas: -¿qué tema dijiste que querías?, apuntalo; ¿y tú?, apuntalo; ¿y tú?, resuelta la unidad número uno- y así quedan los programas. En realidad, tendría que elegirse a un grupo de personas que tuviera una idea distinta para la enseñanza de la Historia y dejarles en sus manos, -a ver, inventa algo, dime algo distinto, tú preséntame la propuesta y vemos, después consensuamos y platicamos-. Pero vas invitar a los mismos profesores que tienen la misma idea y a lo único que vienen es a cambiar y poner temas o a cambiarlos de lugar, por eso tienes este tipo de programas, te va dar tiempo de ver eso; claro que no. Muchísimos contenidos.

La contestación de la profesora fue vasta y permitió observar ángulos no esperados, como este último de lo que se disputa en las reuniones de elaboración del programa de estudios y lo ríspido que resulta concebir formas no convencionales de impartir las clases de Historia.

Enumerando los puntos de la respuesta anterior se ha retomado la cuestión del exceso de contenidos. También se menciona es que el profesorado haga propuestas de narrativas y formas de enseñar-aprender Historia, así como la profesora Alma, que propone a partir de problemáticas actuales se oriente al alumnado para acceder al conocimiento histórico.

Otro aspecto, fue el testimonio respecto a la experiencia que la profesora Alma tuvo como parte de la comisión encargada de realizar el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea 2016. Experiencia que muestra, desafortunadamente, como lógicas, argumentos y decisiones, no estrictamente vinculadas con el conocimiento y la enseñanza, terminan siendo las cuestiones decisivas en la elaboración de los programas, y que habría que investigar a fondo para poder intervenirlas desde esos lugares de toma de decisiones.

Por último, Rocío señala específicamente que el contenido de América Latina está ausente, por dos motivos, el exceso de aprendizajes y el lugar donde están posicionadas las temáticas.

(¿Te da tiempo de cubrir el programa completo?) No siempre. Generalmente ya los últimos aprendizajes son como los que se quedan volando, y generalmente son los de América Latina. Yo creo que los programas están súper cargados, a pesar de que se ha hecho un esfuerzo por descargarlos de pronto el que hayan metido tantos aprendizajes creo que no te permite extenderte y de pronto no te da tiempo de ver muchas cosas.

Para seguir ahondando en cómo maneja el profesorado el programa de estudios se les preguntó si omiten algunos temas o temáticas, o si creían que se pudiera prescindir de algún tema. Las respuestas de estas preguntas muestran que el profesorado, conforme se adentraba a la plática iba concientizando aquellas temáticas que omitía, además de las razones por las cuales llegan a retirar alguna. Ya sea por una cuestión de tiempo, por grado de dificultad o por no tener el conocimiento suficiente para poder abordarlas; fueron sus respuestas.

En el caso del profesor Rodrigo, él menciona omitir temáticas como Japón y América, debido a que el programa es eurocéntrico, y él a sí mismo considera su narrativa eurocéntrica. Esta es otra de las respuestas (junto con la de Rocío respecto a cubrir el programa completo) en las que se señalaron específicamente temáticas de América Latina, a partir de su omisión.

No, creo que ahí (en Historia universal) no me salto temas, incluso creo que vemos más temas. Por ejemplo, empiezas a ver la crisis del feudalismo y entonces tienes que ver cómo surge el feudalismo. Y el programa incluso te regresa, esta chistoso porque te dice en el título que vas empezar desde el siglo XII y luego te dice que desde el siglo VII empieces. Hasta el mismo programa se contradice en esos sentidos. Y qué hago, si obviamente tienen que entender qué es el feudalismo para saber por qué entra en crisis. Por ejemplo, tú que eres latinoamericanista, las independencias de Latinoamérica no las vemos. Todos en el CCH dicen: -es que el programa es muy eurocéntrico-, yo soy eurocéntrico. Es historia universal y así es; es lo que vivió Europa. Los niños luego dicen -¿y Japón?- Y es que Japón lo vamos a ver hasta que Europa lo toca, -¿y América?-, América lo vamos a ver hasta que Europa lo toca. Ya verán México y verán lo que pasó mientras estos llegaban. Y bueno, para Europa no existía nada más que Europa durante miles de años -nosotros nada más somos el mundo y lo demás no nos importa-. [...]

De acuerdo a lo anterior ante el exceso de temáticas y el reducido tiempo para abordarlas pareciera que de algún modo la historia de América Latina se puede cubrir colateralmente en otras temáticas o en otra asignatura como la de Historia de México. Esta última opción se gesta pensando en que como comparten un pasado colonial dichas regiones, se solventará el tema más adelante y en otra asignatura. Cuestión que no podría asegurarse ante una condición tan endógena de ver la historia nacional. De cualquier forma la respuesta permite ver la idea

de que México forma parte de Latinoamérica que se puede referir sólo eso para tener el imaginario de la región.

[...]Yo sí soy eurocentrista en ese sentido y sí me salto lo de las independencias latinoamericanas, se me hace importante, pero digo, -la de México la van a ver, entonces ya esa me la puedo saltar o al menos eso espero-. Pero entonces Chile o Argentina... O'higgins... todos los libertadores, no. Tal vez sería una buena forma de empezar este semestre, al menos decirles miren niños. [...]

Es interesante ver, al final de la respuesta, la relación que hace el profesor Rodrigo cuando describe que el programa es eurocéntrico, y que él se asuma como tal con las omisiones que realiza. Estos son dos puntos que se encuadran para que una temática como la de las independencias de América Latina no tenga cabida, y por lo tanto sea eludible. Siguiendo esta lógica, mientras el relato y la narrativa eurocéntrica permee la manera de concebir la asignatura y con ella sus programas, difícilmente podrá el contenido de América Latina desarrollar un imaginario. A pesar de eso, enseñar historia de América Latina va más allá de las temáticas mismas, tiene que ver con trastocar una forma de concebir la historia, ya que será poco probable que un imaginario social; independiente a la idea de la colonización, la dependencia, el subdesarrollo; tenga cabida de no ser así. Y sí en cambio una narrativa de esta índole, seguirá abonando a la pérdida de un referente regional que en algún momento se tuvo entre México y América Latina.

Es de destacarse que Rodrigo termine abriendo una posibilidad al hecho de abordar la temática de las independencias latinoamericanas de alguna manera, y planteárselo a sí mismo sólo después de haber hecho una reflexión ante el cuestionamiento que la entrevista propició. Por otra parte cuando se enfatizó sobre la parte II del programa, el profesor contestó lo siguiente,

C: Eso, por ejemplo, corresponde a la parte I del programa de Historia universal, ¿qué sucede con la parte II?

R: En la parte II sí nos concentramos más pero ya en EE.UU. y en su influencia sobre Latinoamérica y desde EE.UU. por ejemplo el Plan Cóndor, los procesos de intromisión de EE. UU., los contras en Nicaragua, todos esos temas sí los vemos pero siempre desde la perspectiva de los EE. UU., o sea no desde la perspectiva misma de los EE. UU., pero siempre tomando el dominio de EE.UU. sobre la región.

C: ¿Tendrás presente qué temas son fáciles de omitir en la parte II?

R: No recuerdo ahorita qué viene en la parte II. Empieza desde 1870, el imperialismo. El programa pasado a veces era muy específico y te sugería ver cada país, bueno cada colonia y ya luego cómo se conformó cada país, que Ruanda se conformó en tal país, el Congo Belga

en tal país, Rodesia es ahora tal país, eso se me hace muy complicado y creo que el imperialismo lo vemos de una manera muy general, vemos más el imperialismo sobre África de sobre Asia. Luego me salto la comuna de Paris, sí te saltas algunos temas.

Rodrigo mencionó que las temáticas, en la segunda parte del programa, se ven a partir de la influencia hegemónica estadounidense, lo cual corresponde con su observación primera de que la historia universal es la historia de Europa. Estas dos ideas son las que invitan a pensar que se requiere otra forma de narrar tanto la historia de América Latina como la de México, una forma que no sea a expensas de significar las regiones desde la perspectiva hegemónica, dominante o colonizadora dependiendo el momento histórico, pero sin pasarlas por alto.

El profesorado coincide en que evitan deliberadamente ciertas temáticas, pero al parecer, la elección de estas sucede de forma aleatoria. En el caso de Cecilia, sus criterios para hacer alguna omisión fueron argumentados a partir de no tener formación ante las temáticas de arte y cultura y considerar que la complejidad de estas temáticas es menor. Por ejemplo, "...los inicios de la Guerra Fría, que las dictaduras en América Latina, esos temas tienen diferente grado de complejidad..." prefiriendo omitir los inicios de la Guerra Fría.

El profesor David también menciona su falta de formación respecto a las temáticas de modas o corrientes artísticas. Adicionalmente también omite parte de la historia antigua, las sociedades primitivas; comenta, prefiriendo hacer énfasis en la historia del imperialismo estadounidense que, "...tiene importancia porque rige hasta la fecha y porque nos determina nuestra vida cotidiana..." además de que así cumple con "...una función de la clase de historia, que es hacerle ver esas realidades (al alumnado)..."

Desde otro ángulo, la profesora Rocío explica cómo opera la exclusión de temáticas sin prescindir de los temas y de esta forma seguir cumpliendo con el programa y el modelo educativo, a partir de cubrir los aprendizajes.

Sí. Sí omito temáticas. Justamente creo que también es por cómo está diseñado el modelo educativo, el hecho de que los programas estén fundamentados en aprendizajes, te permite omitir algunas temáticas pero siempre cubriendo los aprendizajes.

La pregunta siguiente en la entrevista fue ¿Crees que se pueda prescindir de algún tema?, lo que permitió que la maestra explicara su forma de llevar a cabo su clase respecto a la selección de temáticas,

No necesariamente, creo que sí puedes abordar las temáticas pero de manera tangencial, no me meto al tema que a lo mejor creo que no es tan importante para entender otras cosas, cuando veo que de plano el tiempo me está alcanzando omito algunas temáticas pero sí lo reviso de manera tangencial, entonces no se prescinde de los temas.

La profesora Alma desglosa cómo realiza procesualmente la exclusión temática. Su estrategia consiste en elegir una temática, ésta será el hilo conductor del tema a tratar. Por ejemplo, para el tema de la antigüedad clásica elige a Roma como prototipo de la esclavitud. En la segunda parte del programa; debido a que el tema y objetivo principal de la asignatura es la historia del capitalismo; toma como ejemplo a Inglaterra para explicar ese proceso. El último ejemplo que menciona es respecto a las independencias de América Latina, y aquí nuevamente; como se vio con el profesor Rodrigo; se encuentra la idea de que, al ser América Latina una región con la que México comparte el rasgo colonial para la época de las independencias y esta a su vez ser una historia; como dice la profesora; de la que el alumnado tiene el conocimiento previo. Por lo que será México el ejemplo de contenido temático para abordar el tema de las independencias, lo que no necesariamente va a dejar un imaginario de América Latina en el alumnado.

...Las independencias de América Latina; justamente estas temáticas; ¿vas a trabajar todas las independencias de América Latina?, No. Y además te quedas ahí, en ver la referencia en un mapa, -vean estas independencias de América Latina, pero ¡a ver!, recordemos la independencia de México-. Te tienes que anclar del conocimiento que “tienen”, es: -¡a ver!, aquí esta México recuerda el proceso, a Iturbide, a Hidalgo, etc. Entonces, Venezuela y todo eso no entro a trabajar. Por ahí a lo mejor en el segundo semestre cuando se habla de los regímenes posteriores a la Segunda Guerra Mundial; lo que pasa con los militares aquí en América Latina, por ahí también esta México con Lázaro Cárdenas, este modelo económico que aprovecha la coyuntura de la guerra; Perón. Pero así, mencionado, de libro de texto, de -¡a ver!, lean en el libro de texto-. Y ¡ya! No entramos a más profundidad.

Profundizar en los temas y su relación con las temáticas no es algo que tenga que hacerse explícito en las clases, principalmente por el factor tiempo; cuestión a la que todo el profesorado ha hecho referencia; pero a su vez, este mismo factor es el que le permite al profesorado hacer adecuaciones al programa, ellos adquieren esa destreza para adoptarlo y para adaptarlo, conformando la libertad que posee su labor.

1.4.3.3 El profesorado y la interdisciplina

De acuerdo con los documentos revisados para la elaboración de este trabajo, la interdisciplina es una característica del CCH. Para saber qué es la interdisciplina, en dónde radica su ejecución y enseñanza, fueron tres preguntas las que se realizaron para poder observar en qué momento y a partir de qué acción desarrolla la interdisciplina el profesorado. Estas fueron, la clase que impartes de Historia Universal, ¿es interdisciplinaria?, ¿Crees que el programa de estudios de Historia Universal, Moderna y Contemporánea es interdisciplinario? ¿Crees que se cumpla la interdiscipliniedad en el CCH?

Rodrigo rápidamente hace un recuento de las diferentes acepciones de interdisciplina y cómo se realiza y manifiesta ésta en su cotidiano como profesor. Él comenta que no es algo recurrente en las aulas y complementa su respuesta agregando factores laborales como los modos de contratación y la ausencia de un trabajo colegiado.

En la clase leen novelas, leen una novela en el segundo semestre de Jesús Goytortua Santos *Pensativa* se llama, vemos algunas cuestiones de arte pero no hay ninguna materia en el CCH propiamente como arte. La verdad creo que no mucho. Relación con otros profesores no. Eso también depende de la situación laboral en la que te encuentras, por ejemplo a mis compañeros les cambian grupos cada semestre o cada año, a mí no porque ahorita yo estoy en una situación un poco más privilegiada que mis otros compañeros; entonces eso de que no sabes qué grupo te va tocar no sabes quién el otro maestro complica mucho las cosas pienso que si todos tuviéramos nuestros grupos bien definidos desde un principio, pues dices ya conozco a la de química o al de física y ya podemos trabajar. Pero así en las condiciones laborales en las que se encuentra el Colegio creo que es muy difícil lograr esa interdiscipliniedad si se quiere lograr a veces hay programas, hay buenas propuestas pero creo que es un poco complicado y para los profesores de asignatura sí es un poco difícil.

Si bien la interdiscipliniedad es un rasgo que caracteriza a la institución, la libre elección que tiene cada docente para ejecutar su clase permite implementar o no la interdisciplina en el curso. Este es el caso de Cecilia que se enfoca en el dominio la disciplina.

No. Porque justamente para perseguir ese objetivo de que los estudiantes encuentren el sentido de la Historia me avoco a privilegiar la Historia la disciplina, el método histórico en mis clases. Algunos temas sí se ven desde la mirada de otras disciplinas, pero yo privilegio a la Historia por sobre otras disciplinas porque pretendo lograr este propósito y porque además mi perfil es de historiadora, y porque en este Colegio muchos profesores que dan historia universal lo dan desde otros perfiles. Entonces es una manera de darle un sitio importante en este contexto del bachillerato UNAM a la Historia por eso aunque quisiera hacerlo me inclino más hacia la mirada histórica que hacia la mirada interdisciplinaria. Pero también es deliberado, consciente y no porque menosprecie otras disciplinas porque creo que son importantes pero más bien tiene esta conciencia y este plan.

La interdisciplina también se puede entender como la perspectiva con la que se aborden los temas, de esta manera lo menciona la profesora Rocío.

Intento que lo sea. Casi siempre cuando abordamos cualquier tema en historia trato de hacerlo desde la cuestión política, desde la economía desde la sociología, la cultura. Sí trato de que no sea tan rígido creo que el programa de estudios de aquí del CCH te permite hacerlo. Yo creo que sí, no sé.

De la misma forma el profesor Víctor develó que lo interdisciplinar en sus clases radica en la amplitud de sus explicaciones.

El problema es que uno tiene que echar mano de todo lo que va uno aprendiendo. Para que vayan teniendo los alumnos un contexto mucho más amplio de lo que es, no solamente la materia sino de lo que es su vida. Entonces lo que hacemos al dar clases es ir platicando ir explicando la historia; en este caso la historia universal; y a partir de ahí también hacer referencia al presente para que los muchachos se vayan ubicando. Y la interdisciplina, pues a veces tenemos que echar mano a veces de la economía, a veces tenemos que echar incluso hasta de la física que permita que el alumno tenga una formación más completa.

Se empieza a definir una idea de que la interdisciplina es un ejercicio que sólo se encuentra materializado en el plano individual, pues depende del acercamiento personal que cada docente tenga o haya tenido con otras disciplinas.

Cuando se le preguntó a David al respecto, refirió de inmediato al modelo educativo y su gestación.

El modelo del CCH es un buen modelo pero es como decía un autor de teatro, Ionesco, hay obras que no tienen actores. Digamos que el plan y programas de estudios, o el modelo CCH es el guion pero no tiene actores. [...] investigando cuándo se dio a conocer el modelo, [...] se preguntaban en qué consiste esto del CCH y lo estudiamos y decíamos eso no tiene ni pies ni cabeza, y quienes son los que supuestamente iban a desarrollar el modelo CCH. Eran compañeros improvisados que no tenían experiencia en docencia, ni experiencia de la investigación ni nada la mayoría eran así. Entonces que resulta de eso, es un fiasco actualmente es un fiasco que la mayoría de los profesores no se atreve a decirlo y no sé si lo ven.

De forma breve el comentario del maestro manifiesta la poca claridad que existe desde los inicios del Colegio respecto a la interdisciplina.

Cuando me dices interdisciplina, sí hay interdisciplina en el planteamiento del modelo del CCH pero para que sea realidad la interdisciplina el profesor debe de saber de los campos de las ciencias sociales o sea saber los componentes del campo de las ciencias sociales saber Historia, las corrientes historiográficas, Económica, corrientes teóricas en economía,

corrientes de interpretación de la Historia económica de México, la mayoría no lo sabe no explican por ejemplo en el segundo curso de Historia Universal las crisis capitalistas la del 1973, no la saben explicar porque no tienen una formación, la crisis del 29 no la saben explicar. [...]

El profesor manifiesta contundentemente que para llevar a cabo la interdisciplina se requiere conocer a cierta profundidad varios fundamentos teóricos de las disciplinas con las que se piensa trabajar.

De igual manera Alma planteó que no hay claridad en lo que se entiende por interdisciplina remitiendo a los primeros momentos del CCH

No. Nosotros entendíamos lo interdisciplinario como esta vinculación entre las distintas áreas. ¡A ver! Es que hay varias formas de entenderlo. El CCH planteaba que las áreas pudieran estar vinculadas y que los profesores pudiéramos llevar a cabo trabajos. Por ejemplo, -me vas a redactar, por qué fue importante la Revolución Francesa-. Y como ellos llevan clase de lectura y redacción entonces, (llevan) este conocimiento (...) a lectura y redacción y dicen, -yo tengo este trabajo para Historia-. Y el profesor dice, -esta es la manera de redactar-. Y estamos entonces haciendo interdisciplina con estas dos materias. Ese es el viejo proyecto. Que algunos lo han llevado a cabo en pequeñito porque coinciden con los grupos, se conocen los profesores son de confianza y tienen el mismo grupo, esa es una forma.

Esta primera manera de llevar a cabo la interdisciplina queda limitada a la interacción que pueda o no existir entre el profesorado, y por lo complicado que pudiera ser llevar a cabo una sincronía en las diferentes clases que se pretendan conjuntar.

La otra es al interior de la materia. Es decir, ver Historia Universal vinculada con la Economía, con la Sociología con la Política, etc. Esa es otra manera de hacerla; yo entendería. Y a lo mejor no estamos hablando de lo mismo; de hacer esta vinculación entre las distintas ciencias o las distintas disciplinas. Esa sí es posible en el salón de clase porque está en tus manos. Esta visión totalizadora de la Historia, que implica que tomes en cuenta esos distintos factores que intervienen en un hecho histórico. Entonces, sí se logra, sí se puede hacer, no es difícil, depende mucho del interés del profesor y de su formación. Hay profesores que son economistas como yo y se quedaron con la Economía y no estudiaron Historia, su visión va a ser económica exclusivamente y no le entran, o el otro caso de los historiadores en donde desde el castillo de la pureza dicen, -no la Economía no, los números para qué- y se quieren quedar en el rollo exclusivamente histórico pero eso a la mera hora no lo pueden hacer finalmente tienen que vincularse con otras áreas de la realidad que existen y existe lo cultural y lo social y lo político y todo está vinculado, el asunto es en un salón de clases que perspectiva es la que vas a tomar, pero sí se puede hacer eso perfectamente bien.

Así como anteriormente lo expresaron David y Víctor, la maestra explica que la otra manera de entender la interdisciplina depende de cada docente. Por si no fuera poco también depende de elementos como el interés y la formación de cada profesor, y que al ser cuestiones

variables son difíciles de generalizar en toda una plantilla docente. Tomando en cuenta esta respuesta, a forma de auto observación, se le realizó la siguiente pregunta a la profesora.

C: Entonces, ¿usted sí propicia de esta manera sus clases?

A: Sí. En una ocasión nosotros entramos por los aspectos económicos que no puedo decir que son mi especialidad, en el sentido de que me vaya a poner hacer números y graficas con los alumnos en la clase de Historia. No es así, pero sí tenemos que tocar el aspecto económico porque finalmente un movimiento, una revolución tiene motivaciones económicas, igual que políticas hay que entrarle a eso, igual que sociales, en el terreno cultural, ideológico, etc. yo sí lo hago y algunos temas se prestan más para una cosa y otros para otra. De hecho el curso de Historia, el eje del curso de Historia Universal es el origen, desarrollo y crisis del sistema capitalista y podrán decir lo que quieran pero el sistema capitalista es primero un sistema económico, es una forma de producir y por supuesto que va acompañado, [...] (de) todo lo demás. Estas analizando un modo de producción que es un aspecto económico, no puedes desdeñar ninguna parte de la realidad histórica. Insisto, dependiendo de la temática que trabajes, alguna será más importante relevar lo económico, en otro lo político en otro lo cultural, en otro lo ideológico, en fin, depende del proceso.

Al final de la respuesta es contundente que para poder trabajar interdisciplinariamente se depende de temáticas que propicien esta forma. En general el profesorado enuncia que el alcance de la interdisciplina sólo puede verse dentro de la clase, en el salón y aunado a eso en la erudición de cada docente.

Sin perder de vista que las respuestas anteriores expresan las complicaciones de llevar a cabo una práctica interdisciplinaria, la pregunta ¿Crees que el programa de estudios de Historia Universal, Moderna y Contemporánea es interdisciplinario? busca ver por cuál acepción de las que ha brindado el profesorado se inclinan, y encontrar un lugar donde se exprese con claridad este rasgo. Al respecto Rodrigo dice,

Creo que sugiere algunas novelas, algunas lecturas, pero creo que no hay ninguna sugerencia de estrategia didáctica que implique a otra materia, no hay. A lo mucho podría ser TLRIID, pero no dicen ahí -hagan con el maestro de matemáticas una...- y sería una buena sugerencia.

La respuesta del profesor Rodrigo examina el programa en función de su puesta en práctica y demuestra que el programa no ofrece textualmente actividades interdisciplinarias. En cambio la lectura del programa con Cecilia fue a partir del análisis de elaboración del mismo.

Sí, totalmente porque ha sido construido con una mirada de profesores de distintos perfiles y que justamente ellos sí están como en la posición contraria. Me refiero a ver la historia mundial desde la perspectiva de otras disciplinas y a veces menos desde la mirada histórica. Entonces esta mucho la visión económica porque el programa está estructurado desde la

visión del capitalismo, de desarrollar el origen las crisis y el desarrollo del capitalismo. El programa sí es interdisciplinario.

Si bien desde la perspectiva de la profesora se cumple la interdisciplina en la construcción del programa por el enfoque económico que lo embarga, de igual manera la maestra Rocío asiente que el programa es interdisciplinario aunque observa que este enfoque le resta a las otras disciplinas que se involucran en el programa.

Es muy económico. Es como de una historia económica y de manera satelital hay cuestiones sociales, políticas, culturales. En teoría sí es interdisciplinario, pero yo observo que es muy económico, de cómo surge, cómo se desarrolla, y luego cómo entra en crisis el capitalismo eso son los programas, esa es la Historia Universal, es la historia del capitalismo tal cual. Entonces creo yo que sí es interdisciplinario pero muy cargado a la historia económica.

La respuesta de Víctor no siguió un análisis respecto al programa. Él por su parte constata en su respuesta, que la interdisciplina depende de la pericia con la que se aborden los temas a tratar.

Sí, porque requiere de muchas cosas, no se queda nada más en la historia lineal. Tienes que echar mano de todo lo que estás viviendo, de los problemas que vas enfrentando y siempre irlo remitiendo a la construcción de cómo se va dando, desarrollando la sociedad. A veces sí puedes platicar del desarrollo de la medicina, de cómo va relacionándose con el desarrollo de la sociedad o el problema de la enfermedad. Tienes que echar mano de todo esto y es ahí donde la interdisciplina es fundamental.

El profesor David responde que, “Formalmente (el programa de estudios) sí (es interdisciplinario). Pero realmente no, pero lo que cuenta es la realidad. Habría que retomar el modelo.” Al parecer en su opinión más allá del programa y los fundamentos del Colegio, la práctica interdisciplinaria no llega a realizarse.

En la contestación de Alma se conjuntan varios factores ya tratados a lo largo de esta investigación. Existen ciertas finalidades que se plasman en los programas de estudio así como en los fundamentos del Colegio pero que en la vida cotidiana del aula se tornan de manera distinta y pueden o no cumplirse. Por lo que al igual que David, Alma comparte la idea de que la interdisciplina, en hechos concretos y materializados no es una constante en las clases de Historia del CCH.

Entendido así, de la interdisciplina interna. Sí lo es. Porque en todo el programa se trabajan, aspectos económicos, aspectos políticos, ideológicos y hasta culturales, hay un aprendizaje en todas las unidades. Si mal no recuerdo, salvo una; que sería la unidad uno de universal

uno, en todas se habla de aspectos culturales, que era algo que se había dejado fuera. Que te voy a decir, muchos no llegamos a esa parte, otros se quedan solamente en esa parte. Depende del profesor y depende del interés que tengan. Habrá quien diga: - yo mejor me pongo a ver las expresiones artísticas de la época y se tarda ahí en las expresiones de la pintura y la música y las modas etc. es su visión, su perspectiva, o puede tener más conocimiento de ese tema, o puede resultarles más agradable para trabajar con los alumnos etc. Yo trabajo más para la cuestión política y económica, es seguramente mi formación y mi interés, pero se trata de que vean el sistema capitalista. Y de repente estas cuestiones culturales, pero no te da tiempo de ver todo, no da tiempo de todo.

Se puede decir que el programa está elaborado de forma interdisciplinaria y como tal, brinda la posibilidad de que el alumnado tenga una panorámica amplia de los contenidos del programa. Así explica Alma la *interdisciplina interna*, aquella que se cubre en la letra escrita y en la integración que pueda hacer el profesorado en sus explicaciones. El factor tiempo para poder cubrir todos los aspectos deseados por el programa, en la clase, durante el semestre, vuelve aparecer como el componente que lo impide, sin dejar pasar el peso que implica la decisión del profesorado para cubrir cada cuestión.

No existe una definición de lo que para el Colegio es la interdisciplina tampoco existe una idea generalizada de este concepto ni de su manera de llevarlo a cabo en el ejercicio docente que se práctica en el CCH, pero como principio que constituye al Colegio prevalece y tiene presencia. Al respecto los parámetros que se han procurado hasta aquí son el programa de estudios y el profesorado, una vez descritos se busca integrar con la pregunta ¿Crees que se cumpla la interdisciplinaria en el CCH?

Es curioso que si bien la mayor parte del profesorado afirmó que se cumple la interdisciplina en la institución, al finalizar sus respuestas, de algún modo, manifiestan que no se cumple del todo. Para la maestra Cecilia el cumplimiento de la interdisciplina se genera a partir del modelo educativo pues equilibra las áreas de enseñanza y permite que el alumnado tenga una formación interdisciplinaria, por lo menos cuatro semestres.

Yo creo que sí. Porque su mismo modelo propicia esto, que sus cuatro áreas, talleres, matemáticas, histórico-social y experimentales; además de idiomas. La idea del modelo es que estas áreas sean equilibradas entre sí, y que el estudiante tenga posibilidad de tener conocimientos de todas estas áreas de manera equilibradas de tal suerte que se forme en ciencias y humanidades. Entonces el plan de estudios camina hacia este equilibrio y esta interdisciplinaria.

Aunque la maestra responde que sí a la pregunta, al final de su respuesta concluye que se preponderan las áreas de ciencias experimentales y matemáticas. Al respecto se pueden decir dos cuestiones. La primera es que el sistema universitario es disciplinar y por ende la correspondencia con su bachillerato propedéutico es igual. En segundo lugar, y paradójicamente, el remoto distanciamiento que no termina por disolverse entre las ciencias y las humanidades, donde las ciencias exactas aparentemente tienen predilección.

Solamente que al final cuando los estudiantes eligen las materias de quinto y último semestre, ahí creo que se privilegian unas materias sobre otras aunque la idea es equilibrar las materias de las ciencias duras y las de histórico-social. La intención es un equilibrio y que se logre esta interdisciplinariedad, pero al final creo que siempre sobresalen las áreas de matemáticas más que las de histórico-social. Aunque haya una intención de interdisciplina al final se prepondera las ciencias más formales, unas sobre otras.

La maestra Rocío muestra la interdisciplina que existe entre las disciplinas que componen cada área, pero fuera de ellas no es claro cómo realizar esa dinámica.

Dentro del área de historia sí creo. Por ejemplo sí se relacionan las materias de economía, de administración de ciencias políticas de antropología con las de historia, geografía. Sí están relacionadas todas estas. Pero con otras disciplinas fuera de ciencias sociales y humanidades no. Están por un lado los de matemáticas por otro los de experimentales no hay trabajo colegiado de esa naturaleza, pese a que se han hecho un montón de esfuerzos por tratar de hacerlo.

El acercamiento con el profesorado tuvo como beneficio poder acceder a sus diversas experiencias de trabajo, en las cuales se ve reflejado el esfuerzo por parte de la institución y del mismo profesorado por llevar a la práctica la formación que busca el CCH.

De hecho yo impartí un curso hace un año en Vallejo que tenía que ver con las tecnologías de la información y la interdisciplina. Yo trabajé con unos biólogos y desde la disciplina histórica pensar el surgimiento de la modernidad y de la revolución científica y ellos metieron cosas de biología, de cómo se fue descubriendo la síntesis de proteínas y más cosas. Y logramos hacer un trabajo colegiado pero eso no se hace tanto y ni es común. Cada quien está por su lado. No hay mucho trabajo interdisciplinario en el Colegio.

Al no tener una sola forma de determinar la interdisciplina fue el profesorado quien a la hora de responder se inclinó por la que mejor le parecía en el caso de la maestra Alma se quedó con aquella que se cumple debido a la integración de varias perspectivas a la hora de explicar las temáticas y la cual dependerá totalmente de cada docente.

Sí, se da en ese sentido que te decía yo, en el programa están desarrollados los elementos; dime si estamos hablando de lo mismo; se desarrollan los aspectos económico, los políticos

y los sociales en su expresión más amplia que implican lo ideológico, lo cultural, lo artístico etc. en todo el programa están planteados aprendizajes que abordan todos estos distintos aspectos de la realidad histórica. ¿Se cumple la interdisciplina? sí se cumple. No puedes explicar la Revolución Inglesa, sin hablar del desarrollo económico de Inglaterra y sin hablar de los conflictos políticos entre la nobleza. Y además a lo mejor dices no voy a tocar a profundidad lo cultural, lo que está pasando en términos artísticos porque no le puedo entrar hasta ahí, pero socialmente sí vas hablar sobre la cámara de los lores o la cámara de los comunes; que ya con el simple nombrecito sabes que están perfectamente bien diferenciados en términos sociales. Fíjate en un solo tema estas tocando tres aspectos y lo cultural que tiene que ver con la religión porque al fin y al cabo el conflicto también se da en términos religiosos. Entonces, sí existe esa posibilidad lo tienes que hacer, no habría la posibilidad de explicar absolutamente nada si no lo haces desde estas distintas perspectivas.

1.5 El CCH, la excepción de los bachilleratos generales en la CDMX

Pensar que la historia de América Latina tenga cabida en otras instituciones de nivel medio superior fue uno de los motivos que impulsó esta investigación. Para dilucidar dicho panorama, se le preguntó al profesorado ¿Crees que tenga cabida un temario que abarque temas de América Latina en otra institución de nivel medio superior que no sea el CCH?

Para Rodrigo es más fácil ubicar un imaginario social de América Latina, en la asignatura de Historia de México y en su respuesta se encuentran problematizaciones importantes; él ve casi inexistente la presencia de las temáticas de América Latina en la asignatura de Historia Universal. También ve lejano el momento en el que se puedan compaginar las nuevas visiones historiográficas; que incluyen a América Latina como conjunto; a las clases de Historia y de cuáles serán los convenios para empezar a escribir una historia de América Latina, por ejemplo, dónde hacer los cortes temporales y territoriales para enseñar la época colonial del continente Americano.

Sí. Yo creo que sí, [...] incluso a veces olvidamos esa parte de América Latina; se le menciona un poco en Historia de México el siguiente semestre y ya, te puedes olvidar del tema. Pero por ejemplo nuevas investigaciones historiográficas en el virreinato ya no tratan nada más Nueva España, los trata en el conjunto de virreinos, Nueva Granada, Rio de la Plata; entonces creo que nos falta mucho para llegar a ese sentido de que en algún momento todo eso conformó parte del imperio español. Ellos solo ven Nueva España y no es sólo eso hay un imperio español. Pero después, digo, también tendríamos que ver las Filipinas, porque eran imperio español y España no era definida, incluso en Alemania en algún momento con Carlos V. Entonces se complica mucho el asunto, es complicado.

En la respuesta de Cecilia se encuentran enmarcados los elementos que hay que tomar en cuenta respecto a una modificación de esta índole.

Sí. Yo creo que sí tiene cabida solamente que, quizá donde exista un problema sea en su modelo y sus programas, en la forma en la que estén concebidos. Es decir, a mí me parece que el programa no es lo importante, sino más bien cómo se ejecuta este programa. No tiene tanto que ver con los temas del programa sino con el modelo y la perspectiva para enseñar como la estrategia docente. Yo no vería ningún problema en que lo tuvieran los de preparatoria o de bachilleres pero le veo problema a cómo se tratan estas temáticas. Más bien el problema es cómo se abordan las temáticas desde que perspectiva pero creo que el programa puede aplicarse a otras instituciones. Y creo que lo llevan otras instituciones, las incorporadas y ahí creo que se entendería más la idea que tengo, no importa que las incorporadas lleven el mismo programa no sé hasta qué punto desarrollen este perfil del egresado o este modelo es decir el programa no es lo determinante en los resultados sino la visión desde la que se aplique el programa; algo así me digo a mi misma.

Esta respuesta es esclarecedora en varios aspectos; cuando la profesora Cecilia menciona que el programa no es lo importante, queda en evidencia que lo que sustenta y posibilita los contenidos temáticos de este programa es consecuencia de seguir un modelo educativo como el del CCH. La profesora lo dice; llevar a cabo este modelo educativo permite tener ese perfil del egresado. Por lo que el programa, si bien es un enlace que concuerda y busca dotar de una conciencia histórica, desarrollar un pensamiento flexible, crítico y sistemático; por decir sólo algunas de las habilidades que se esperan de la asignatura; no tiene un papel fundamental por sí solo, y se comprueba cuando Cecilia pone en cuestión cómo se abordan estas temáticas y desde qué perspectiva en otras instituciones. Aquí se corrobora que no se trata solamente de poner los contenidos de América Latina o incorporar más contenidos de los que están, sino de buscar una forma efectiva de hacer del contenido un aprendizaje significativo que posibilite la construcción de un imaginario social respecto a América Latina.

Debido a lo anterior lo que indaga el presente trabajo es, por un lado, si las temáticas están propuestas en el programa, cómo es que el profesorado las imparte; y por otro lado saber su perspectiva a partir de pensar otra institución de nivel medio superior con dichas temáticas. Al respecto la profesora Rocío nos muestra otro panorama.

Yo creo que sí (tiene cabida un temario que abarque temas de América Latina en otra institución de nivel medio superior que no sea el CCH) pero faltaría ver qué es lo que dice el Estado. Pero por supuesto que sí, y yo pienso que sería fundamental. Pero si tenemos este programa que se supone que es liberador y demás, y deja a América Latina en última instancia siempre, es algo grave. Tú mostrabas que en las temáticas dice América Latina, pero no es cierto en los aprendizajes no dice América Latina, no te dicen cómo abordar América Latina y todo está muy enmarcado en la cuestión europea. Entonces, si aquí se supone que tiene cabida y no pasa, imagínate en otras instituciones.

Rocío pone sobre la mesa un elemento de mayor envergadura, el Estado. Este punto hace abrir el espectro aún más, y tomar en cuenta que hablar de la educación pública escolarizada es someterse a los parámetros estatales. A la par de esta cuestión la profesora Rocío señala que aunque en las temáticas diga América Latina no aparece en los aprendizajes; lo cual, aunque no es del todo así,⁵⁰ prueba la distancia que existe entre lo que pueda decir el programa y lo que ocurre día a día en el aula.

Analizando detenidamente el diseño y estructura del programa, donde se explica que:

Respecto a los contenidos temáticos, materia prima a trabajar en la perspectiva de lograr los aprendizajes, se buscó que cubrieran los siguientes aspectos:

- Tener correspondencia con el aprendizaje enunciado.
- Entenderlo como objeto de enseñanza–aprendizaje: el contenido debe ser un enunciado que englobe distintos hechos históricos, que operen como materia prima para la comprensión procesual de la dinámica histórica del periodo y contribuyan al logro del aprendizaje.
- En la selección de los hechos históricos significativos para definir el contenido genérico procesual, el criterio principal es que contribuyan al logro del aprendizaje y se expresen en las estrategias.
- El contenido genérico procesual no implica el desglose de varias temáticas en la carta descriptiva, sino que debe entenderse como un enunciado que condensa y expresa diferentes hechos históricos en los distintos niveles de la realidad (económico, político, social, cultural), en una unidad de sentido e intencionalidad disciplinario–didáctica⁵¹.

Esto en conjunto con el enfoque disciplinario que preestablece que la asignatura se sustenta en una interpretación crítica de la historia, que la labor del profesor consiste en reconocer esta pluralidad interpretativa y que éste deberá esforzarse por construir objetos de enseñanza–aprendizaje que contribuyan a generar una interpretación crítica del conocimiento histórico⁵², reiterando que la finalidad de la asignatura es enseñar historia del capitalismo; se puede decir que el programa está equilibrado y que América Latina aparece de forma pertinente. Ya el profesor Rodrigo lo había puntualizado bien, “...el programa es muy eurocéntrico (...) es historia universal y así es; es lo que vivió Europa...”; la profesora Rocío también lo señala cuando dice, “...todo está muy enmarcado en la cuestión europea...”.

⁵⁰ Por ejemplo, la parte de la unidad 3 (La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945 – hasta la década de los ochenta) del programa II de Historia universal, dice textualmente en los tres apartados correspondientes (Aprendizajes, Temáticas y Estrategias sugeridas) América Latina.

⁵¹ Diseño y estructura del programa, en Programa de Estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea p5

⁵² Enfoque disciplinario, en Programa de Estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea p8

Si bien todo cambio o transformación requiere de hacer frente multidimensionalmente para lograr cierto avance; lograr cambiar en aras de enseñar una historia donde el capitalismo ha tenido medios y medidas invasivas y destructivas, y que además de enunciarlas e incluirlas, se enseñe que históricamente ha habido luchas, oposiciones y resistencias a ese modo de producción y sistema económico sin caer en simples dicotómicas, es el reto constante al que invita este trabajo y poner atención a América Latina podría ser una opción viable y factible para lograr los cometidos que; como mencionan los profesores; tan ambiciosamente pretende el programa.

En el planteamiento de la profesora Cecilia queda claro que el programa por sí solo no es el elemento que marque una diferencia en la asignatura de Historia, pero es en el planteamiento del profesor Víctor donde se puede ver como el mismo programa es el que ciñe la argumentación de la asignatura y por lo tanto de la clase.

Son características diferentes yo di clases en el Colegio de Bachilleres 30 años y te puedo decir que durante todo ese proceso el plan de estudios te va ciñendo a cierto modelo de enseñanza. Yo como maestro no podía trasladar y nunca pude trasladar todo lo que daba en CCH y lo que daba yo en Bachilleres, porque las materias son diferentes los contenidos temáticos que se proponen son diferentes, los propósitos son diferentes. Aquí el problema es, qué instituciones pueden asumir un programa parecido, y sí hay escuelas en provincia que tratan de reproducir o de implantar un programa de estudios parecido; pero ahí es la formación que tienen los académicos, la formación que se busca en los estudiantes y las implicaciones que tiene una educación de este tipo.

Esta contestación evidencia la manera en la que se entretajan los siguientes elementos; el programa de estudios, el profesorado, el perfil de egreso, la institución, y los objetivos de la asignatura; para formar un todo donde cada elemento de manera conjunta y separada opera para constituir una narrativa de la historia; que en la medida en la que pueda ser abonada de contenidos que posibiliten cuestionamientos a las narrativas eurocéntricas y homogenizadas; permitirá la conformación de un imaginario social de otras regiones como la de América Latina.

Para el profesor David; al igual que para la profesora Rocío; son los marcos institucionales los que imposibilitan otra forma de enseñar o narrar la historia y que son estas esferas las que se oponen a una transformación de esta índole.

Sí se puede enseñar (un temario que abarque temas de América Latina en otra institución de nivel medio superior que no sea el CCH). Lo que no sé es si las autoridades de otras

instituciones aceptarían un programa así. De que se puede enseñar sí se puede enseñar. Tu carrera es una prueba de que sí se puede y se puede hacer a nivel de bachillerato claro que sí.

La respuesta del profesor David también pone en evidencia un punto importante, existen ciertas temáticas que sólo tienen cabida en cierto nivel educativo y que por considerarse especializadas se dejan para niveles educativos de licenciatura en adelante. Sin duda es el caso de los problemas, la conformación y la historia de América Latina, que se ha quedado en conocimiento especializado dentro de los distintos centros y colegios de Estudios Latinoamericanos. Hacer que este conocimiento decante en los distintos niveles del ámbito académico propiciaría un impacto social.

La profesora Alma comparte el señalamiento del profesor David y la profesora Rocío al destacar cómo es que los sectores administrativos; que podrían brindar parte de las condiciones de posibilidad para formar un tipo de narrativa y enseñanza diferente; se desarticulan de la realidad del aula, y se enfocan en cubrir otras exigencias.

Sí. Mira es que esto tiene que ver con una cuestión netamente administrativa. Esto es académico (señala el programa) pero quien decide esto son los administrativos, son los burócratas. Cuánto debe durar la formación en el bachillerato, cuántos semestres vas a dar para una materia, cuántos para otra, eso lo terminan decidiendo los burócratas. El proyecto original de CCH era de cuatro turnos, tú lo sabrás y daba oportunidad de un montón de cosas. Alguien dijo que los alumnos no aprendían porque consideró que el aprendizaje está relacionado con el número de horas que te pases en un salón, lo cual está comprobado que no es cierto. También pensaban que mientras más pese la mochila más aprendes porque como vas a tener más materias entonces pesa más la mochila y ya sabes más. Totalmente falso. Pero fue la decisión burocrática, -¡ah! Si no tienes estas características, de todas las escuelas, te vamos a bajar el presupuesto-. Entonces, tienes que cambiar y modificar para volverte como una preparatoria. Eso le hizo mucho daño al CCH, en voz del propio doctor González Casanova, el día en el que desaparecieron los cuatro turnos el CCH se venía abajo y fue cierto, porque entonces se volvía una preparatoria. [...]

Aunque el profesorado ha remitido a otros sectores del modelo educativo; como las autoridades administrativas; el profesorado requiere visualizarse y anticiparse en esos nuevos escenarios para hacer efectiva cualquier modificación a los programas de estudio, y a su vez es importante poder conformar, mantener y solidificar un acercamiento de todos los sectores (que constituyen lo concerniente al modelo educativo) para pensar, promover y realizar otras narrativas. Narrativas que permitan y posibiliten imaginarios compartidos, fomenten respeto, empatía, pero sobre todo una posibilidad de cambio y transformación social.

[...] Ahora encargarle trabajo de investigación a los alumnos, es muy difícil porque salen de aquí a la una de la tarde con ganas de absolutamente nada. También son seres humanos son muchas horas están muertos de hambre, muertos de sueño y de desinterés. Entonces, todo se conjuntó para dar al traste; son decisiones burocráticas. Si hay un sistema que realmente esté interesado en que la gente aprenda puede meter la historia de América Latina perfectamente bien en un curriculum, sin problemas. Así como nos pusieron cómputo, así como le dieron más horas a inglés en la dinámica del neoliberalismo, pues exactamente igual puede introducir otra materia. Acá nos quitaron, modificaron, por ejemplo filosofía que tenía ética, estética, y la hicieron una sola. Han hecho lo que se les pega la gana en aras de la competitividad y de que estés con los estándares internacionales. Es viable, sí lo es. Se puede hacer, sí se puede hacer. Pero dependen esas decisiones burocráticas de gente que creo que lo último que le interesa es la educación.

Como se ha podido observar plantear otro horizonte para la Historia requiere permear los diferentes niveles de planeación, creación y administración de los sistemas educativos porque no se trata de acumular temáticas cuando la posibilidad es repensar y replantear las formas que permitirán la generación de imaginarios sociales, a partir de la reapropiación de saberes y conocimientos locales y regionales.

Las respuestas a este bloque de preguntas detonaron que el profesorado expusiera las diversas experiencias de su cotidiano dentro del CCH, las diferentes formas que tienen para cubrir el programa completo, sus propuestas para el mayor aprovechamiento del programa de estudios, como lo planteó David y Alma. También dejaron ver que los procedimientos que permiten cubrir los programas en su totalidad, no dejan de omitir alguna temática, como lo expusieron Cecilia y Víctor.

El profesorado tiene detectado que no siempre da tiempo de cubrir el programa completo pero no en todo momento son conscientes de aquellos contenidos que dejan fuera. Por lo que el hecho de que se omitan temáticas, no necesariamente tiene relación directa con cubrir el programa completo. Además se pudo ver que existe una idea generalizada de que las temáticas de América Latina; más allá de si se omiten o no; no tienen una relevancia en el curso de Historia Universal, en ese aspecto las profesoras Alma y Rocío al momento de concluir la entrevista manifestaron que poder dimensionar esta cuestión fue gracias a las preguntas que habían acabado de contestar.

Esta investigación procura abarcar distintas partes con el afán de imaginar temarios distintos a los establecidos actualmente en los diferentes bachilleratos generales de la Ciudad de México; a su vez empezar a examinar cuáles son las condiciones de posibilidad para que

cambios o modificaciones así se puedan concretizar, y qué medidas se requieren tomar para emprender una labor con tal objetivo. Una de esas medidas, es el trabajo con el profesorado. La plantilla docente del CCH muestra un perfil específico; es activo, propone, cuestiona y construye su labor; se adhiere y se forma a partir del mismo modelo educativo del CCH, ya sea por ser egresados del Colegio o no.

Resultaría reducido pensar que un programa que incluya el contenido temático de América Latina sólo tenga cabida en el CCH. Todo el profesorado dijo que sí, a la hora de pensar en un programa de esta índole en los otros bachilleratos generales, pero al mismo tiempo ven imposibilitada esta propuesta por el sistema educativo federal que ante estos vacíos se requiere prestar atención y hacer lo posible por cambiarlo.

Capítulo 2 Construcción personal del profesorado

Como se pudo ver en el capítulo anterior, el CCH consta de un panorama amplio donde el aprendizaje es el sustancial objetivo que persigue cada elemento que conforma al Colegio, para formar sujetos que por sí mismos puedan acceder al conocimiento y a la transformación de la cultura de su medio. A partir de los parámetros institucionales que se desglosaron anteriormente, proseguiremos a conocer al profesorado desde la construcción que hace de sí mismo. Las preguntas que ahondaron en esto conforman la primera parte de la entrevista y consistieron en buscar alguna relación entre

- el desarrollo profesional del profesorado,
- las circunstancias por las cuales se dedican a la docencia y
- sus criterios para decidir las temáticas que impartirán en su clase.

Con la consideración de que al conjuntar dos o tres de estos elementos se produce un impacto en las narrativas históricas que se imparten en las aulas, así como en la existencia o no de un imaginario social de América Latina.

2.1 La docencia como salida laboral

Una de las fuentes de empleo recurrentes entre profesionistas es la docencia. Es clave reflexionar sobre esta cuestión teniendo en mente que el profesorado no necesariamente está en el ejercicio docente como objetivo único de realización personal o profesional. Si bien tener el conocimiento temático y exponerlo puede llevar a la posición docente, esta labor implica una serie de habilidades que requieren de formación y desarrollo, para poder asumir de manera responsable y ética la posición de poder que embarga a la figura del profesorado y que trasciende en el alumnado.

De tal manera, mi interés va dirigido a saber si existe con anterioridad esta reflexión en el profesorado, y a su vez señalar que dentro de la formación profesional se requiere atender a la formación como docente por ser frecuentemente una salida laboral. Al respecto, Rodrigo menciona “... como historiador siempre como que terminas de alguna u otra forma dando clases...” En esta misma dirección, Alma respondió algo similar. “Realmente, (ser profesor)

sí es pura vocación o pura desesperación. En mi caso fue vocación pero en otros casos es desesperación, en lo que encuentro trabajo voy a dar clases”.

Una vez que el profesionista se involucra con la labor docente también empieza a buscar una mejor condición laboral, la cual propone al profesorado formarse y actualizarse. Ineludible pensar que la actualización docente será por un compromiso con la docencia per se, sino que está ligada a una lógica laboral; a más clases, mayor número de horas, por lo tanto mayor ingreso económico.

De acuerdo a lo que la profesora Alma comenta se puede constatar lo anterior,

[...] entré a la Maestría, pero en ese tiempo estaba yo dando Economía también aquí en el CCH y en la Facultad de Economía, y como siempre te dan los grupos que haya. Entonces, tu pides dame Economía, dame Historia de México, dame Historia Universal y todo lo que se pueda para llenar, así comencé con Historia, pero el gusto viene de mucho mucho tiempo atrás. Así fue como comencé a dar clases de Historia.⁵³

Así también lo muestra el comentario que hace el profesor Rodrigo, “...incluso la situación laboral al interior del Colegio es una situación muy competitiva por plazas y te hace adecuarte a nuevas formas de enseñar quieras o no.” O como lo expresa el profesor Víctor, “... (Lo Primero (que le hizo decidir ser docente fue) la necesidad...”.

Es importante señalar que la labor docente en México tiene amplias variaciones en su aspecto laboral, tomando en cuenta su historia magisterial, de sindicalismo y disidencia; fue uno de los trabajos que gozaba de prestigio y prestaciones sociales de un Estado benefactor que veía en la educación la impronta de crear identidad nacional y abonar a la construcción del Estado-nación. Aspectos que en la actualidad menguan debido al vuelco político-económico que en años recientes se ven cada vez más acentuados por el impulso global de aspecto capitalista y neoliberal ante reformas estructurales implantadas en el país. La llamada “reforma educativa” recientemente implementada disminuye y extingue las condiciones laborales que este trabajo tenía.

Aun así, la labor docente, con todo y ese contexto que sin pensarlo trastoca su accionar cotidiano en el aula – por el manejo de la información, la decisión del conocimiento a dar, el

⁵³ Aquí es importante resaltar que si bien los factores laborales-económicos son parte transversal de la toma de decisiones profesionales, en el caso de la profesora Alma tiene un mayor peso su vocación por la docencia y el gusto por la Historia.

trato con el alumnado- no deja de ser, como lo describe Rodrigo, *un buen trabajo*. “...Yo creo que es un ambiente muy padre para mí, honestamente me gusta mucho el trabajo, las vacaciones son buenas, la convivencia es buena. Es un buen trabajo.”

Las respuestas del primer bloque de preguntas que se le realizó al profesorado han dado cabida a los siguientes elementos para ser analizados.

- El papel social que el profesorado considera de su labor,
- los alcances que aspiran o desea tener el profesorado frente al alumnado,
- la forma en la que la labor docente se vuelve parte del proyecto de vida.

2.2 Identidad docente

La labor docente encierra un valor político, tanto por su papel en el aula como porque una parte de los docentes son un sector social de lucha constante en este país⁵⁴. En el caso de Rodrigo, existe una identificación con el gremio docente de manera muy amplia, gran parte de su respuesta involucra este último factor cuando hace referencia a que “...tal vez ahorita (los maestros) estemos muy... no sé si “quemados” o “nos han quemado” más bien. A mí me encanta, yo pienso que la educación es algo importante para este país...” “...y ahorita, sí nos han quemado por ciertas circunstancias políticas, pero yo creo que (los maestros) somos parte importante (de la sociedad)...”⁵⁵

En esta respuesta se puede ver cómo en la docencia se imbrican, la sociedad y la educación;

[...] la educación es algo importante para este país creo que es la única forma en la que vamos a salir del agujero en el que nos encontramos como país. Es una solución muy a largo plazo pero creo que es la única solución posible. [...] la única solución de esta situación en que nos encontramos es la educación, somos los maestros y la formación de los chicos, [...] Pienso que esa es la importancia que tiene ser profesor o ser maestro no solo de manera personal; creo que somos básicos en la sociedad [...]

Esta reflexión da pie a un cuestionamiento latente en todo momento, en qué lugar se encuentra la educación como transformadora de la sociedad; aquí habrá que tomar en cuenta

⁵⁴ la disidencia magisterial como se mencionó anteriormente, no es un problema del presente inmediato sino posiblemente aquella a la que hace referencia el profesor Rodrigo es de hace 35 años aproximadamente.

⁵⁵ Esta consideración que explica el profesor Rodrigo respecto a la forma en la que se ha mediatizado la figura del docente es un tema extenso, fuera de los alcances del presente trabajo y que no me gustaría simplificar de ninguna manera, pero el comentario está estrechamente ligado a la inconformidad y manifestación respecto a la entrada en vigor de la reforma educativa como parte de un paquete de reformas estructurales implementadas por el gobierno en turno.

que la mayoría de las veces se le dota de varias y variadas cuestiones a la educación, además de su relación con la vida social e individual pero también ha sido dotada de un idealismo en el que dependiendo del lugar político-económico que se le mire, es la solución, pero también, es la cuestión que perpetúa otros problemas. De ser la solución podríamos referirnos al “educacionismo” de ser el problema le llamaríamos “funcionalismo estructural”.⁵⁶

Tanto para Rocío como para Cecilia la labor docente retribuye a la sociedad directamente; ya sea porque su labor se dota de significado a partir del lugar que socialmente se le da a la misma como por el aprendizaje que se espera proporcionar al alumnado.

En el caso de Rocío su retribución es a partir de la formación de ciudadanía,

[...] Ser maestra significa un reto enorme con la sociedad. Formar jóvenes me parece que es una responsabilidad enorme. [...] Entonces ir moldeando de una manera distinta a los jóvenes para mí representa un reto muy grande y a la vez un compromiso que tengo con la sociedad mexicana. En una cuestión macro eso creo que es ser profesor tener un compromiso con esta sociedad y entenderlo así. [...] el principal aprendizaje que espero obtenga el alumnado yo creo que el ser ciudadanos. El que puedan insertarse en la sociedad, poder organizarse poder participar, yo creo que es esa la finalidad del bachillerato.

Para Cecilia la retribución se encuentra a partir del contacto con el conocimiento que la figura docente permite. “Significa un medio para desarrollar mis capacidades y habilidades, para guiar a generaciones en el conocimiento y para servir a la sociedad de la que formo parte.”

Por lo que menciona el profesorado, el ejercicio docente; sin olvidar el ámbito escolar; es un puente entre lo que se espera de la sociedad y los integrantes de esta. Si bien la docencia se muestra en primera instancia como una salida laboral y en una parte del profesorado está relacionado con la correspondencia a la sociedad, también es una labor que se presenta en algunos casos como un objetivo de vida y una vocación.

2.3 La docencia como parte del proyecto de vida

Esta variable muestra que el ejercicio docente, de una parte del profesorado entrevistado se encuentra consolidado con la realización de un proyecto personal, pues en un momento determinado les fue posible compaginar tanto la profesión, con la salida laboral y la decisión

⁵⁶ Pérez Rocha Manuel. *Educación y desarrollo, la ideología del Estado mexicano*. Editorial Línea. Primera edición, México. 1983.

de seguir en el ámbito de la docencia hasta este momento. Así se puede ver en el caso de Víctor, Alma y Cecilia.

El profesor Víctor hace referencia a esto cuando responde,

[...] desde joven (quise ser maestro); más bien desde niño. Me atraía mucho enseñar. [...] decidí ser maestro, primero por la necesidad y después, una vez que ya pasé los exámenes y todo, como que vas construyendo tu proyecto de vida en función de lo que vas haciendo. Entonces yo di clases en secundarias primero, entre al CCH por concurso y también por concurso al Colegio de Bachilleres. Siempre me he dedicado a la docencia.

Las profesoras Alma y Cecilia aparte de mencionar la construcción del proyecto de vida con base en su labor docente mencionan la vocación para ser docentes y ambas se remiten a momentos de temprana edad en donde se imaginaron ejecutando su labor actual.

[...] Cuando yo estaba en la secundaria y me ponía a estudiar. Mi forma de estudiar era simular que estaba yo frente a un grupo y entonces, ponía yo mi material pegado en la puerta de la recámara y yo imitaba a mis profesores, esa era la manera en la que yo estudiaba, le explicaba a otros, a los que supuestamente me iban a ver. Así es que el asunto de dar clases lo tengo desde hace mucho tiempo, de tal manera que a mí no me costó trabajo dar clases.

Alma plantea la facilidad con la que se desarrolló al estar frente a grupo, debido a la práctica constante que tuvo al estudiar por medio de hacer exposiciones.

El ser profesor es una forma de vida, un camino que uno elige, no es un trabajo. Es verdaderamente una forma de vida porque le da sentido a tu existencia; hay muchas cosas que le dan sentido como la familia, las relaciones con otras personas, pero en este caso yo diría que es la más continua, la más constante porque está asociada con que es tu trabajo y es el trabajo de cada día y por lo tanto una forma de existir de cada día. Entonces, para mí es una forma de existencia y sí, le da razón de ser a la misma.

Configurar el sentido de la docencia más allá del ámbito laboral y relacionarlo con una forma de vivir la vida son las partes de su respuesta en las que la profesora muestra la conformación su ser docente como una vocación.

Con respecto a esto, la profesora Cecilia nos cuenta cómo se configura su ser docente con su realización personal y la realización profesional

Llegué (a ser maestra) por una búsqueda personal sistemática, porque a los 17 años, incluso antes, al finalizar la secundaria. Al buscar la institución en la que iba estudiar el bachillerato, pensé en una escuela Normal porque mi primera inclinación fue ser profesora y de ahí fue una búsqueda sistemática; pero luego decidí estudiar una licenciatura que me permitiera enseñar algo de manera seria y por eso dejé la escuela Normal donde cursé la preparatoria y

me fui a la universidad para aprender una disciplina y luego para enseñarla. Ha sido una búsqueda consiente, sistemática, deliberada por la docencia. [...] Yo interrumpí esa formación (docente), [...] finalmente no me convenció [...] una vez que terminé la licenciatura busqué otra vez dar clases, y digo otra vez porque yo ya tenía esta inclinación y lo primero que busqué no fue la investigación, sino una vez que ya estaba formada en la disciplina tenía que enseñarla, y fue cuando comencé a buscar lugares en donde trabajar como docente.

Por el contrario del resto del profesorado, el caso de Cecilia será el único que presente un contexto de previa formación docente o como también se puede ver, una determinación por dicha actividad.

El proceso de mi formación docente fue una lucha entre mi inclinación vocacional y mi formación en la disciplina pero que no me daba todas las herramientas para enseñarla. Una lucha entre mi vocación y toda la exigencia que te pide estar frente a un grupo. Fue una lucha; no lo llamaría un ensayo-error porque mi vocación me ayudaba a no hacerlo por hacerlo, sino fue una lucha de ir perfeccionando ciertas prácticas, de ir poniendo en acción mi vocación; y no fue fácil fue una lucha, fue difícil, fue una labor muy cansada de desgaste físico e incluso emocional. De querer hacer una actividad que es difícil a pesar de que tengas la vocación.

La dimensión que la maestra logra exponer, de lo que implica estar frente a grupo es importante porque alcanza a mostrar la relevancia de la formación docente, independientemente de la afinidad que exista hacia la actividad docente.

Aunque Rocío y Rodrigo no mencionan que la docencia fuera parte de su proyecto de vida; y comparten que ser docentes no era algo que se imaginaban hacer antes de que se les presentara como oportunidad laboral; sí mencionan que han encontrado en la docencia un espacio de interacción con el alumnado donde es posible desarrollarse ampliamente en varias esferas académicas, profesionales, personales.

Rocío menciona que llevar la teoría a la práctica ha sido una de las razones que la han impulsado a querer ser docente.

No siempre (quise ser maestra), cuando era niña pues no. Quise ser maestra cuando ya era licenciada en sociología y cuando vi que era un espacio donde podía aplicar la sociología en corto con algo real. De pronto el trabajo del sociólogo es muy del gabinete, de estar escribiendo y luego las investigaciones se quedan en fríos estantes. Entonces de alguna manera creo que la docencia te permite aplicar la teoría, después por eso quise ser docente.

Rodrigo por su parte, si bien plantea que haber llegado a la docencia fue de manera fortuita, la oportunidad de aprender junto con el alumnado, fue lo que ha llevado a seguir en este ámbito.

No. De chiquito no quería ser maestro, quería hacer otras cosas. Todavía en la universidad no quería ser maestro, a mí me gustaba por ejemplo, la investigación. Fueron las circunstancias las que me llevaron a ser maestro y creo que fueron los caminos correctos, creo que tomé el camino adecuado. Me gustó estar con los chicos, ya no me atraía por ejemplo el trabajo de oficina, [...] y yo con los chicos estoy aprendiendo con ellos.

Es de notarse que el profesorado que hace referencia al proyecto de vida, es aquel que tiene más de veinte años dando clases, en específico Alma y Víctor, y que en el caso de Rocío y Rodrigo que tienen menos de diez años dando clases son los que hacen una referencia al papel social del docente.

En el caso del profesor David, aunque no menciona textualmente que la docencia haya sido su proyecto de vida, comparte que,

[...] (le) gusta enseñar y (le) gusta asumir responsabilidades que entrañan orden, aplicación de disciplina, de orden, empezar a dominar las cuestiones que uno va plantear o continuar con la dominación de cuestiones que uno ya viene estudiando desde antes; entonces la docencia también es una oportunidad para continuar dominando cuestiones, periodos históricos, temas, autores, corrientes historiográficas, todo eso. Eso es la docencia eso es lo que permite.

Además comparte lo que para él significa ser docente, “Ante todo es un compromiso y vocación por la enseñanza.”

2.4 Formación docente

Al revisar los perfiles profesiográficos del CCH y ver las diferentes profesiones que son autorizadas para dar clases de Historia universal, surge en mí el interés de conocer la formación docente del profesorado, ya que no sólo el conocimiento disciplinar es el que se ocupa para dar clases. Al respecto el mismo grupo entrevistado me ha remitido a tres procesos. Se refieren al programa de formación docente del CCH, a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y la experiencia del ejercicio docente, el reto que implica estar frente a grupo, clase tras clase.

Es coloquialmente dicho que no hay como la escuela de la vida, que la única manera de aprender o de constatar lo sabido es haciendo. La respuesta del profesorado cuando se le preguntó por su formación docente fue bastante cercana a este pensar, pues sin importar si cursaron la MADEMS o estuvieron en los programas de formación docente, el proceso de la experiencia en el aula es aquello que prevaleció como respuesta vital, y a su vez muestra el fortuito momento en el que el profesorado entrevistado se encontró frente a grupo por primera vez.

En este caso el profesor Rodrigo reitera, “...Te digo que me llamaron a mí un viernes y me dijeron, -se presenta el lunes a trabajar-, yo ni sabía el programa, me dijeron, -ahí está el programa y ármese lo que pueda-, y bueno los primeros años en el CCH era así armarme lo que pudiera, como tu sepas, lo que aprendiste, lo que tú sabes...”

La profesora Cecilia menciona, “...el programa (de formación docente) te va dando ideas, vas leyendo cosas, vas teniendo contacto con otros profesores, con otras experiencias. Ese programa es de formación docente, pero no es lo que hace a un profesor ni lo que hizo el contraste entre lo primero que te narro⁵⁷ y lo que soy ahora. El contraste lo hace la experiencia, el error, la práctica, el irte renovando a ti mismo o irte perfeccionando a ti mismo. Es todo junto, pero yo pienso que es más la práctica que se une a tu vocación, a tu formación.”

En el caso de Rocío, que antes de la MADEMS no había impartido clases, también comenta algo similar aunque no sea su caso. “...Yo creo que he tenido bases sólidas, gracias a la MADEMS que te da un panorama muy amplio de lo que significa ser docente. Pero lo que yo he observado aquí en la institución es una forma, yo le llamaría, salvaje de ser docente. Es llegar y que te den tus dos plumones y tu borrador y vete a dar clases. Y nadie te dice cómo dar clases, qué es ser maestro, nada...”.

Al respecto el profesor David platica, “Cuando me invitaron a ser adjunto en Ciencias Políticas, me invitó Sergio de la Peña entonces me dijo palabras muy interesantes, me dijo –

⁵⁷ Aquí la profesora se refiere al proceso de su formación como docente donde nos comparte su búsqueda sistemática por la docencia, su trayecto por la escuela Normal, su inclinación por el conocimiento, ese amor por el conocimiento que le conectó con enseñar.

aquí está el programa y aquí están todos los libros-, porque él tenía que salir, tenía que ausentarse por razones de trabajo,..."

Alma indica las tres formas a las que el resto del profesorado se ha referido y de igual manera hace un énfasis en que es la práctica de estar frente al grupo y la experiencia lo que tiene preponderancia cuando se es docente.

Bueno, ya sabes que nadie te enseña a ser profesor. Últimamente con las MADEMS es que ya hubo otra orientación. [...] Hasta después ya cuando uno ingresa comienzas a tomar cursos que tienen que ver con el modelo educativo, con la disciplina, pero realmente no teníamos, no hay de hecho ahora, cursos que le digan al profesor qué va hacer en su clase, cómo vas a proceder, eso sigue sin existir. En la MADEMS supongo que sí existe. Así que yo me fui abriendo camino sola, de ensayo y error y mucho de mi experiencia de alumna de cómo me gustaban las clases y lo aplico, esa fue la formación.

La mención que hace la profesora hacia la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior alude a la importancia de tener una preparación que evidencie el escenario correspondiente a la práctica docente.

Después algo que me sirvió mucho fue un periodo de una actualización. [...] Qué otro aspecto ha sido importante en la formación, los seminarios, los grupos de trabajo que tenemos tantos aquí en el CCH y que no existen, no por lo menos con la formalidad de aquí, en las preparatorias. Aquí tenemos estos grupos de trabajo en donde se elabora todo tipo de material, pero nosotros nos hemos abocado a desarrollar materiales para los alumnos, paquetes didácticos. Eso te vincula mucho con las formas de enseñanza de los compañeros [...] Eso es lo que pasa con los profesores, en realidad los de la vieja guardia sí nos hacemos solos.

Ante la implementación del modelo educativo que se propone el Colegio, se puede inferir que existe una dinámica amplia para que la formación docente sea una parte importante en la institución. Aunado a los tres procesos de formación docente, salta a la vista la mención que hace David, Alma y Rocío al decir que la experiencia de ser alumnos también es parte fundamental en la formación como docentes. Así lo explican ellos,

David,...sólo la práctica te va enseñar a ejercer la docencia, ya sabes cómo es la docencia porque ya fuiste alumno entonces te falta hacer la práctica pero tienes que estudiar mucho seguir estudiando mucho-..."

Alma, "... mucho de mi experiencia de alumna de cómo me gustaban las clases y lo aplico, esa fue la formación..."

Rocío,...tú empiezas a recordar esos referentes que tienes de maestros de a lo mejor, el mejor maestro que tuviste desde la primaria y hasta la universidad, y de los peores, y de lo que no quieres hacer. Entonces esa es la forma en que aprendes a ser docente buscar en esos referentes que ya tienes cómo poder ser maestro.

Respecto a la MADEMS cabe señalar que por lo que mencionan Rodrigo, Rocío y Alma ha sido de gran utilidad para solventar esta parte de la formación profesional docente. Resulta importante destacar que para dar clases a nivel medio superior como para el nivel superior tener el conocimiento disciplinar es el principal requisito, sin que sea un impedimento el tener, o no tener las herramientas didáctico-pedagógicas para llevar a cabo una clase. Lo que podría estar basado en la idea de que el alumnado, para estos niveles educativos, tiene dominados los recursos que le permitirán apropiarse del conocimiento en gran medida por sí mismo, y lo cual no necesariamente es cierto.

Así bien los programas de formación docente del CCH se realizan de manera conjunta con los miembros de la Secretaría Académica y diversas instancias de la UNAM, principalmente con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y que tienen como objetivo la profesionalización de la docencia en el Colegio y del cual son participes los docentes bajo los mismos principios del modelo educativo de CCH.⁵⁸

2.5 El profesorado y la Historia

El marco en el que se vierten las temáticas de América Latina es la Historia. De una manera neutra e ideal la Historia es la disciplina científica que da las herramientas de investigación para la discriminación y análisis de la información, por lo que los temas y las temáticas pueden ser infinitos. Los objetivos que busca cubrir esta asignatura no dependen en estricto orden de los temas o temáticas a tratar.

Si bien hablar de temáticas específicas como la de América Latina no es, ni tendría que ser la prioridad de la asignatura de Historia tampoco es caso menor, pues mientras se busca cubrir los objetivos de cada una de las partes de las que consta la clase y el ámbito escolar como las teorías pedagógicas, las secuencias didácticas, el programa de estudios, el plan de clase, el modelo educativo, al mismo tiempo se enseñan formas de pensar, de interpretar la realidad, estereotipos e imaginarios.

⁵⁸ Secretaría Académica Colegio de ciencias y Humanidades portal en internet:

<http://www.cch.unam.mx/academica/?q=formacion>

LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES. Documento en línea:

http://www.cch.unam.mx/academica/sites/www.cch.unam.mx.academica/files/lineamientos_formacion_profesores.pdf

La intensión de este apartado es poder ver cómo el profesorado concibe para sí mismo la Historia. De qué forma esta concepción se entreteje con el objetivo que se le prepondera a la asignatura y el resultado que espera obtengan sus alumnos de esta. Qué tanto la característica eurocéntrica a la que ha hecho referencia el mismo profesorado, y que el presente trabajo busca dar a notar embarga a la asignatura de Historia Universal. Para ello se le realizaron las siguientes preguntas ¿Para ti qué es la Historia?, ¿Qué utilidad tiene la historia?, ¿En qué unidad o con qué temas te es más fácil ubicar el contenido histórico de América Latina? y ¿cuál es el principal aprendizaje que esperan obtenga el alumnado de tu clase?

En la respuesta de Rodrigo podemos ver que él se encuentra posicionado en la dimensión docente. La Historia, como disciplina, narración o relato, para Rodrigo sólo toma forma al ser enseñada.

La Historia es una materia enseñada y aprendida en principio tiene que tener sentido en los estudiantes, tiene que haber esta relación constante entre el pasado y el presente, [...] A mí en MADEMS, me enseñaron o aprendí, que la materia de Historia es una buena oportunidad para que los chicos tengan un desarrollo ético. [...] creo que ese es el principal objetivo de la historia enseñada. Es que yo, ya veo la historia como historia enseñada. Yo no le encuentro sentido si no enseñas la historia. Por ejemplo, yo puedo leer las investigaciones [...] de los Doctores y de los Maestros [...] pero sino se enseña, si los chicos no tienen contacto con esa investigación no tiene ningún sentido. Yo pienso que en la historia como historia enseñada, parte de nuestra responsabilidad, es hacer alcanzable ese conocimiento; ese alto conocimiento, ese conocimiento que únicamente se ubica en las altas esferas académicas, llevárselo a los chicos. Una especie de transposición del texto historiográfico hacia los chicos, porque son textos interesantes, son textos que pueden ser atractivos para los chicos.

La relación entre pasado y presente y el desarrollo ético que menciona Rodrigo son sólo algunos de los objetivos que comúnmente se buscan alcanzar en la clase de historia, formar un vínculo entre las investigaciones de otros grados académicos y las asignaturas de Historia en el bachillerato será un objetivo también deseable y ambicioso que de perseguirlo y llevarlo a cabo formaría un circuito de conocimiento que daría otro sentido a la formación profesional académica.

[...]Por ejemplo en Física; yo de repente veo el programa de Física y digo: -salen físicos de aquí, y químicos-, y en historia no. En historia es como este jueguito de apréndete las fechas todavía siento. En el CCH no tanto pero pienso que nosotros podemos hacer lo mismo, traer los temas que se están abogando en la academia y ponérselos a los chicos para que puedan entenderlos, para mí eso es la historia. Pero yo ya siempre lo veo desde el punto de historia enseñada, ya no puedo verla de otra manera.

Sin importar el objetivo que determine Rodrigo para su clase, él manifiesta que enseñar Historia no precisamente es para generar historiadores y que de alguna manera la producción subjetiva que suscitan las asignaturas del área de las humanidades se difumina.

El carácter científico de la disciplina histórica es indudable por lo que enseñar el método histórico es la parte constitutiva de la asignatura, y desde esta perspectiva se pronuncia Cecilia.

Para mí la Historia es una disciplina científica rigurosa con un método. Una disciplina por medio de la cual se estudia el pasado del hombre y que nos puede ser útil para entender el presente y para ver el futuro. Eso es para mí la Historia.

Esa visión en la que la historia posibilita dimensionar los acontecimientos humanos en el tiempo es una visión a la que Rocío también alude, pero menciona que en el CCH prevalece la visión de la Historia como ciencia.

Es una forma de entender nuestro pasado para comprender en el lugar en donde estamos, por qué estamos aquí y cuál es nuestro devenir. El discurso que hay aquí de la historia es muy de la historia como ciencia pero creo que hay otras formas de abordar la historia como desde la cuestión cultural, a mí me gusta mucho esta parte. Entonces creo que no debería encasillarse en la historia como ciencia y la historia como acontecer que es lo que aquí vemos, o como está marcado el programa.

La profesora Rocío alude a dos formas, la Historia como ciencia y la historia como acontecer estas dos formas de concebir la historia se integran dentro de la clase. En el proceso de recuperar un acontecimiento a través del método científico para la historia se gestan colateralmente las ideas, creencias y juicios como recursos para enseñar los temas y las temáticas que se imparten en el aula.

El maestro Víctor describe a la Historia como conocimiento explicativo, con una visión en la que se necesita saber del proceder de la humanidad, para la solución de problemas.

Es el conocimiento de lo que hemos vivido lo que ha vivido la humanidad, de los problemas que ha enfrentado de cómo se les ha dado solución, qué ha necesitado hacer para darle solución a los problemas, cómo va creciendo la sociedad, a qué problemas se enfrenta y cómo los soluciona. La explicación de todo eso es la Historia.

El profesor David en todo momento se ciñe ante su posicionamiento marxista y para él la parte que hace alusión a la memoria es la primordial en la Historia.

Desde la perspectiva marxista es para no olvidar los agravios y para no olvidar que vivimos en una sociedad fundada en la explotación. La explotación aquí es bárbara, sónica, de saqueo de los recursos naturales y las condiciones bestiales en las que nos hace trabajar. Desde la perspectiva marxista es para no olvidar agravios y la naturaleza clasista y explotadora del régimen de producción capitalista, para eso sirve la historia.

La maestra Alma se apegó a la idea de Historia como ciencia, que sirve para tomar acción en el presente.

Para mí, como Marc Bloch. Coincido con esa definición, la ciencia de los hombres en el tiempo. Me quedo con esa, [...]. Sí es una ciencia, sí tiene que estudiar a las sociedades, pero además, sí tiene que trabajar el presente histórico. No soy de la corriente que diga que la Historia sólo se ocupa del pasado. También se ocupa del presente, porque si no, no tendría razón de ser la Historia. ¿Sólo por conocer el pasado, sólo por quedarme en lo antiguo? Diría Marc Bloch el oficio del anticuario pierde sentido. (La Historia) tiene sentido en la medida en que a partir de éste presente, tú la demandas para comprender muchas cosas, para planificar otras, para imaginar un mundo diferente, para contribuir a él, etc., por eso me parece tan buena esa definición y yo coincido con ella.

Los puntos que ha mencionado el profesorado permiten ver el amplio panorama de aquello que se entrelaza en la Historia, el pasado, la memoria, la enseñanza, el carácter científico del método, los acontecimientos históricos, sortear estos elementos de tal manera que se cubran todos en la clase, en cada tema, en cada semestre de forma equilibrada es la labor del docente en el aula. Este entramado de elementos que hay que cubrir, también se conjunta en el uso que se le otorga a la Historia.

En ese sentido se le preguntó al profesorado qué utilidad tiene la Historia. Las respuestas fueron diversas, cada profesor otorga una utilidad distinta a la Historia. Rodrigo da en su respuesta tres utilidades de la Historia, ver alumnos moralmente éticos, obtención de conciencia histórica y desarrollo de lectura, con una utilidad que acoge a las tres anteriores, crear alumnos críticos de su propia realidad.

Lo que pienso es que la historia es una excelente oportunidad para desarrollar un alumno moralmente ético, con respeto hacia la civilidad, hacia las conductas cívicas, no cívicas de la bandera, sino de me detengo para dejar pasar a la gente. Creo que la historia es una excelente herramienta para lograr eso. No son clases de civismo, ni son clases de ética, pero sí pienso que es una excelente oportunidad para hacer eso, [...]

Es interesante lo que el maestro plantea, el componente ético que tienen las narraciones históricas a su vez educan en un aspecto moral al alumnado. Por esta razón tener presente que dar ejemplos o explicaciones superficialmente dicotómicas sin propiciar la reflexión o la

abstracción en las temáticas no favorece al análisis ni al entendimiento de la realidad histórica.

[...] es también una excelente oportunidad para que vean esta diferencia entre el pasado y el presente, para que tengan conciencia histórica, para que sean críticos de lo que ocurre en su país, especialmente en este país creo que la historia es una excelente oportunidad para eso. Creo que esa es la función de la historia, voy a sonar muy CCH, crear alumnos críticos de su propia realidad, no criticones; sino críticos de su propia realidad que observen la realidad desde otra perspectiva desde puntos de vista distintos y que no solamente se dejen llevar por un discurso sino que observen otras interpretaciones del mismo acontecimiento, yo creo que la historia lo puede lograr.

Lograr que el alumnado conozca y reconozca los elementos que se comparten en distintas temporalidades es uno de los objetivos cognitivos que sin duda se busca desarrollar en la asignatura de Historia, poder diferenciar entre el presente y el pasado para a su vez ver la manera en la que se relacionan es parte del proceso que logra la conciencia histórica para que ésta a su vez permita analizar de forma crítica la realidad o por lo menos es lo que da entender el maestro. Lo relevante es que Rodrigo relacione e identifique a este proceso como un elemento que instituye al Colegio, ya que parecería que no es un planteamiento que esté en todas las instituciones de nivel bachillerato y por ende en las clases de Historia.

También puede lograr desarrollo de lectura, no traen ahorita los niños desarrollo de lectura, no comprenden un texto, lo leen pero no lo comprenden, también es una excelente oportunidad para eso. Creo que esa es la función principal de la historia, ya te dije desde donde lo veo yo, tal vez un doctor te diga no, es estudiar las pinturas o el Virrey de Mendoza por ejemplo. Y yo ya no lo veo desde ese sentido.

El profesor termina su participación reiterando que su punto de vista es a partir de la enseñanza, el peso en su labor docente y lo que ésta puede construir en el alumnado y no sin antes haber recalcado que un aspecto como el de la lectura de comprensión sigue siendo una tarea fundamental de la educación.

En el comentario de Cecilia se muestra que la enseñanza de la Historia muestra una relación pasado-presente y que esta relación enseña a las sociedades.

[...] La utilidad de la Historia radica en que los hombres del pasado, las experiencias del pasado, sí tienen que ver con nosotros. Entonces nosotros tenemos que enseñarle a los estudiantes que cada proceso que revisamos, cada experiencia del pasado que revisamos, tiene que ver con nosotros. Y esa es en realidad la relación pasado-presente, y la Historia como una maestra para las sociedades del presente.

Es en esta respuesta donde se puede ver que el profesorado da énfasis y delimita lo que hay que aprender en su clase.

Para Rocío formar para la ciudadanía es clave, pero trasciende éste fin para enunciar la posibilidad de comprender y ser sujeto histórico.

Justamente eso que decía hace un ratito. Formar a los chicos como ciudadanos, que ellos se asuman como sujetos históricos que están haciendo ellos mismos la historia que si ellos participan de su comunidad, de su sociedad están haciendo historia, creo es esa la utilidad que tiene. Que comprendan el pasado para entender su presente y proyectar hacia el futuro.

La última línea con la que termina su participación la maestra será a su vez el mismo sentido con el que de forma breve responde Víctor, “Es conocer cómo vive la gente, explicarse su presente, preparando a los chavos para lo que viene, para su futuro.” Esta idea donde el aprendizaje radica en el conocimiento del pasado, la comprensión del presente y la posibilidad de vislumbrar o elaborar un futuro.

En el caso de David y Alma dan una respuesta de carácter personal mostrando el sentido y la utilidad que en su vida ha adquirido la Historia. En este sentido, siguiendo la hipótesis del trabajo, de alguna forma se le transmite la utilidad que le otorgan estos profesores a su alumnado. Para David tendrá una utilidad política que está totalmente ligada a su militancia.

Tiene mucha utilidad, muchísima. Para que el individuo tenga tranquilidad, para que no sea políticamente ingenuo, para que no se frustre por las respuestas que da el régimen a los movimientos de protesta. Yo soy sesentaiochoero, yo soy del movimiento del 68. Yo estaba cursando el primer semestre de la licenciatura. El marxismo me enseña que no tengo porque frustrarme, es la respuesta social inevitable de un régimen contra una protesta. Por ejemplo nunca nos planteamos la caída del régimen, nunca, eran reformas y la respuesta fue bestial, lo del 2 de octubre. Bueno entonces para eso sirve, para no frustrarse. [...]

Alma por su parte argumentó que la utilidad de la Historia es la toma de conciencia, se pone a ella misma como ejemplo y pondrá a la figura del docente y su entorno como elemento de transformación social.

Eso, que te permite darle sentido a tu vida. Si no te planteas un objetivo en la vida, pero un objetivo que contribuya a una transformación, yo digo que la vida carece de sentido. Porque entonces tu vida se vuelve como la de un animal o una planta, nace, crece, reproducirse y morir, y no cumples con ninguna función. Yo creo que sí tenemos la función de aportar a la transformación desde el ámbito en el que nos estemos moviendo. Por eso la educación para mí es mi aportación. No puedo hacer otra cosa, aquí estoy, en eso me especialice y esa es mi

aportación, pero la Historia, el conocimiento histórico te permite tomar conciencia de ello de lo contrario vives de forma totalmente inconsciente.

La última pregunta que se le realizó al profesorado fue, cuál es el principal aprendizaje que esperas obtenga el alumnado de tu clase, con la intención de ver qué de lo que ellos mismos conciben como Historia priorizan y dan énfasis en el momento de dar su clase. Al respecto Rodrigo externa que dependerá del tema.

En los ejemplos que menciona el profesor tiene identificada cuál es la idea que procura transformar y dichos ejemplos buscan dejar en claro la relación presente-pasado y mitigar las dicotomías.

Esa es muy buena pregunta. Muchas veces depende del tema, por ejemplo, ahorita que estamos viendo Mesoamérica, lo que me interesa es que se quiten esa idea de que los indios vivían muy felices y todo era maravilloso llegaron los españoles, eran los malos y a partir de ahí nos fue de la fregada. En principio que se quiten esa idea, que se quiten esa idea de “a nosotros nos conquistaron” ¡no!, espérense; ustedes ni nacían. Esta idea de identidad nacional mestiza que tienen muy arraigada de que lo mexicano es una mezcla, ¡no! espérense. No están metiendo en esa mezcla a millones de indígenas o a millones de personas que son mexicanos y no tienen esa condición. No sé, depende del tema por ejemplo, en el siglo XIX mexicano a mí lo que me interesa que vean es cómo la falta de unidad nacional fue la que nos costó... ¡ves!, otra vez ese discurso -“nos costó”-, fue la que costo que el país perdiera más de la mitad del territorio, pérdida de guerras, pérdidas millonarias, desfalcos económicos. Si no vamos a estar unidos, si no vamos hacia un mismo objetivo, no lo vamos a lograr. Creo que es por tema, al menos en Historia de México es diferente.

Debido al gusto que el maestro Rodrigo comparte por la Historia de México se imposibilita un poco que nos explique a profundidad cómo se desarrolla su clase de Historia Universal.

Ya en Historia universal vas uniendo los temas, vas en el sentido del desarrollo del capitalismo entonces vas describiendo desde la crisis del feudalismo hasta ahora, siento que la materia de Historia Universal bajo ese riel del desarrollo del capitalismo ese es aprendizaje principal, a parte de otros. Pero a mí la que más me gusta es Historia de México porque los temas que se ven están en el centro de la discusión, por ejemplo cuando vemos el siglo XX las diferencias sociales, los niveles de corrupción, eso les suena familiar y que hagan ese clic y hagan ese sentido de mi presente con el pasado se relacionan es para mí lo más importante. A mí no me gusta que se aprendan los nombres y las fechas, pero sí que reflexionen sobre la realidad en la que viven, creo que ese es el aprendizaje más importante.

El desarrollo del capitalismo fue el aprendizaje que mencionó el maestro, pero es el estímulo de reflexionar sobre la realidad el que señaló como el aprendizaje más importante, el cual sobre pasa los temas y las temáticas pero a su vez requiere de que las anteriores abarquen un

panorama amplio en el que se visibilice la diversidad y las diferentes regiones de las que se compone la universalidad y para poder concretar algo así vale la pena procurar una narración deseuropeizada.

Cecilia apunta que el principal aprendizaje será lograr que el alumnado le encuentre un sentido útil a la Historia “El principal aprendizaje que pretendo es que ellos alcancen a entender que la Historia tiene un sentido y una utilidad para su vida personal y la vida social. Ese es principal aprendizaje que pretendo en todos mis cursos.” Lograr que el alumnado entienda la importancia del conocimiento que se le otorga en cada asignatura no es tarea fácil ni tampoco algo que se pueda saber a simple vista, aun así existen docentes que mantendrán la claridad en el objetivo y la intención en cumplirlo.

En el caso de Rocío es fácil ver la relación que manifiesta entre enseñar ciudadanía y la enseñanza de la Historia. En esta respuesta en particular la profesora expone la finalidad que encuentra al propiciar ciudadanía en el alumnado.

Yo creo que, el ser ciudadanos. El que puedan insertarse en la sociedad, poder organizarse poder participar, yo creo que es esa la finalidad del bachillerato. Al final ellos están transitando de la niñez a la adultez. Entonces tienen que hacerlo a partir de pensar en sociedad tanto en historia como en ciencias políticas. La finalidad es esa que ellos puedan participar de su sociedad, de su comunidad que aprendan a ver al otro. Tú sabes que estamos pasando por una crisis de la cuestión de los lazos de la comunidad y que se piensa mucho en la individualidad y justo es eso, es ir creando en ellos esos lazos de comunidad para que eso se traduzca en una ciudadanía libre, participativa, crítica.

Parecido a la respuesta que Rodrigo proporcionó ante la utilidad de la Historia, Víctor menciona que espera que su alumnado adquiera conciencia crítica. Pues al parecer existe una relación ante estos dos elementos, la asignatura de Historia y la adquisición de conciencia crítica.

Que aprendan la historia de su país, que entiendan la historia universal como ha sido y en lo que se refiere a ciencia política que entiendan la dinámica del Estado, pero sobre todo que entiendan valores sociales, que se formen y que tengan una conciencia crítica de lo que van aprendiendo.

Así como Rocío mantiene la ciudadanía como el eje principal de su clase con David ocurre algo similar. Él manifiesta que “El principal (aprendizaje) es razonar y distinguir corrientes historiográficas. Es muy importante que al aprender a razonar comparen corrientes

historiográficas.” Direccionando hacia estos tópicos su clase, así lo demuestra en la mayoría de sus respuestas fue enfático es este sentido.

En la respuesta de Alma se muestra ampliamente hasta dónde busca llegar con su ejercicio docente poniendo sobre la mesa dos tipos de aprendizajes, uno actitudinal y el otro meramente intelectual en el que se espera la adquisición del método histórico.

El principal aprendizaje es que sepan investigar cualquier problemática temática que se les presente. El principal aprendizaje; como hablamos de aprendizajes diversos, este es un aprendizaje de procedimiento; pero tiene que haber también un aprendizaje de actitud y lo que yo quisiera que aprendieran es a tener ganas de saber, a amar el conocimiento, yo creo que si tienes eso lo demás viene solito porque justamente como lo que quieres es aprender los obstáculos los vas haciendo un lado. Te vuelves bueno y por más que tengas problemas los superas porque tienes esa finalidad, ese objetivo; ese es en términos actitudinales el principal aprendizaje que yo quisiera que se llevaran los chavos. Y lo que te digo, la investigación, el procedimiento, el volverlos independientes, es el otro punto. Más allá que hables de temáticas estamos hablando de métodos de conocimiento de un método, de una actitud, de una disposición a. Para mí eso es. De alguna manera la Historia se vuelve el pretexto, de alguna manera la Economía etc. Bueno, tomemos el caso de la Revolución Francesa y veamos aquí cómo se procede, por qué es importante hablar sobre la Revolución Francesa, por qué tenemos que saberlo, y la otra es cómo lo vamos a averiguar cómo lo vamos a investigar.

En la intensión que pone la maestra Alma en su clase, se manifiesta el sentido práctico de la Historia, la utilidad de la Historia en la vida cotidiana y de cómo un procedimiento metódico transforma a aquellos que entren en contacto con el mismo. De esta forma, como lo señala la profesora, la materia a tratar sea cual sea traerá consigo otros aprendizajes que sobrepasan a la disciplina, los temas y las temáticas.

Como se puede ver, el profesorado tiene a su labor y a la asignatura en alta estima. Incitar a ver los alcances y el potencial de atender las posibilidades que se generan a partir de tomar en cuenta otras problematizaciones, como la de visibilizar toda una región llamada América Latina, fue uno de los propósitos de esta investigación.

La historia universal puede abarcar cada región del mundo para que tenga cabida en su narración y recuperar ese principio es un esfuerzo que debe sortearse de todas las maneras posibles. Las que en este trabajo se pueden vislumbrar se enuncian en tres opciones, la construcción de una historia Latinoamericana, la transformación de la narrativa de la historia

universal a partir de tomar distancia del sentido eurocéntrico de esta, y en una acción de implicaciones amplias en la configuración de una materia que imparta dicha historia.

2.6 El impacto del docente hacia el alumnado

Esta relación dialógica que se lleva a cabo entre el profesorado y el alumnado también conlleva la aspiración o el anhelo de aquello que cada docente espera transmitir a su alumnado. Antes de preguntar, cuál es el aprendizaje que se espera obtenga el alumnado de la clase de Historia universal, el profesorado externó aspectos específicos del alumnado donde se ve reflejada la importancia que el mismo profesorado imprime a su labor.

En una de las respuestas del profesor Rodrigo, la idea de que el profesorado "... (sea) un ejemplo a seguir...", así como la de "...ser moralmente superiores..." vislumbra ese lugar de impacto que espera tenga cabida en sus grupos. Hasta donde se ha podido leer, por parte de la profesora Cecilia, su objetivo está plantado en el conocimiento, ella se sabe guía para poder acceder a esa parte disciplinar, "...ser docente significa para mí guiar a generaciones en el conocimiento." Y la profesora Rocío, funge su rol como docente a partir de la formación de valores en los jóvenes, "Formar jóvenes me parece que es una responsabilidad enorme. Si bien desde casa ellos traen cimentados ciertos valores aquí en la escuela se refuerzan..."

Las formas en las que se llega a la docencia son totalmente diversas, el profesorado lo ha dicho; ya sea vocación, una cuestión meramente laboral, un compromiso social u otra; cada una aporta de manera concreta algo en la construcción que el profesorado hace de sí mismo.

La labor docente conlleva la relación humana entre el profesorado y el alumnado, dicha relación trae consigo una cualidad que va más allá de la mera evaluación, de los contenidos o del conocimiento disciplinar; pues de tras de cada acto, en cada gesto, en la elaboración o no elaboración del vínculo entre estos dos actores, existe una intención consciente o inconsciente que es inaprensible pero que en todo momento opera. Esta intención es singular en cada profesor. De ahí la importancia de hacer este registro de su angular punto de vista de las dimensiones que abarca su labor, la disciplina que enseñan, la institución en donde laboran y una temática concreta: América Latina. Se trata del pequeño, pero significativo lazo entre lo que es importante para el profesorado y las exigencias que su labor le pide cumplir, del objetivo personal que se persigue en la labor docente. Porque como lo menciona

Alma, "...me decidí a ser maestra por la transformación personal. Sí, porque alguien te educa, alguien te enseña, alguien cambia tu vida, alguien te pone, te muestra las cosas y yo quise repetir esa experiencia para los demás, para otros. Creo que ya no sirve, pero bueno."

2.7 Identidad latinoamericana

Cuando se le preguntó al profesorado respecto si se sienten latinoamericanos y si les parece importante enseñar historia de América Latina fue con la intención de observar si la construcción personal que tienen respecto a la región, influye de alguna manera en determinar las temáticas que enseñan, si influye en las narrativas de la historia, o en dado caso, si al tener una idea negativa de la región esto les hacía omitir las temáticas de América Latina. En cuanto a esto último no hubo ninguna idea negativa respecto a la región por parte del profesorado; en cambio se puede ver una presencia de identidad latinoamericana, pero que no impacta en la narrativa con la que se enseña la historia universal.

Hubo respuestas que sin mayor elaboración afirmaron su identidad latinoamericana, fue el caso de Rocío, Víctor y Alma, en cambio las respuestas de Rodrigo, Cecilia y David permiten observar un poco el proceso de construcción de identidad, nacional y regional.

Por ejemplo, esta pregunta permitió a Rodrigo poner en cuestión la pertenencia de México a Latinoamérica,

Yo me siento mexicano. ¿México es Latinoamérica?, No. México, yo creo, que no quiere ser Latinoamérica. Tal vez, es como Argentina que quiere ser europea, no lo sé. México quiere ser TLC, quiere ser América del norte. México no quiere ser Centroamérica o Sudamérica.

Sin duda este cuestionamiento interpela al profesorado a referirse a una cuestión de identidad que se ve enmarcada por un proceso histórico, que en este caso fue la participación en un modelo económico neoliberal, como lo describe el profesor.

Desde los años ochenta México ha volteado absolutamente para arriba; todavía Echeverría, sin defenderlo, decía -vamos a voltear hacia abajo-, pero los otros a partir de los ochenta todo fue para EE. UU., y ya dependemos completamente de ellos y ahora que nos corran del TLC qué nos va pasar. Yo creo que ya es tiempo de voltear otra vez hacia abajo y casi con la cola entre las patas, pidiendo disculpas e incluso las cosas en Latinoamérica están complicadas especialmente porque México ha tomado una postura de peón del imperialismo principalmente por lo que está ocurriendo en Venezuela, que México condena y vale la pena preguntarse ¿qué no has visto tu ventana? Cómo te atreves a condenar un país cuando tu estas igual o peor.

La participación de Cecilia tiene la peculiaridad de demostrar cómo a partir del contacto académico se propicia un imaginario.

Sí me siento latinoamericana, pero es algo muy reciente. Porque creo que la historia latinoamericana no nos ha dado identidad, entonces es algo reciente y que tiene que ver con mi formación con los análisis que han derivado de mis clases. Sí me siento latinoamericana y me siento muy orgullosa de serlo pero es algo reciente un producto de mi formación más que de mis clases de primaria o de secundaria que no te hablan de que eres latinoamericano.

En este párrafo sobresalen dos cosas. La primera, es la relación que se hace de historia-identidad. La segunda, que la enseñanza funge un papel primordial en el acceso a cierto conocimiento, las temáticas, ya sea por alusión u omisión causan un impacto en el alumnado. La ausencia de un imaginario de América Latina se comprueba en la respuesta de la maestra y a su vez que partir del espacio académico es posible adquirir un imaginario de la región.

Les contaba a mis estudiantes que tengo una amiga de República Dominicana y me decía ella que México no tenía nada interesante como para querer vivir aquí. Y le decía que sí que hay muchos problemas aquí en México, que yo soy consciente de los mismos, pero que yo me siento orgullosa de ser mexicana. Me puse a investigar sobre República Dominicana y entonces le contaba que República Dominicana tiene una historia fascinante porque es el primer lugar donde llegaron los españoles y fue el primer asentamiento español y luego de llegar al continente desde las Antillas por Veracruz y luego llegar al centro de lo que hoy es México, pues se olvidaron de República Dominicana y hoy es una región con diversos problemas. Quizá la chica habla más bien desde su experiencia y supongo que ella no se siente orgullosa de ser latinoamericana porque ella dice: -yo pienso más bien en España o en Chile o en otros lugares pero menos en tu país o el mío-.

Ya lo mencionaba de alguna manera Rodrigo, el imaginario de la región se posibilita a partir de la identificación próxima del país en el que se radica, con la región. Si el discurso hegemónico que prevalece aspira a una relación con América del Norte y con referentes estadounidenses, como también lo menciona la maestra Alma, difícilmente se puede imaginar una proximidad a América Latina.

Entonces es algo reciente esta identidad latinoamericana, pero tenemos que trabajar para sentirnos orgullosos a esta región y lo que yo les digo a mis estudiantes es que tenemos que conocer la música, la comida, las distintas tradiciones. Por ejemplo en América Latina sí hubo socialismo, sí hubo diversos intentos de socialismo pero fracasaron. Tenemos que revisar esas experiencias y sentirnos orgullosos. Entonces sentirme Latinoamericana es algo reciente y producto del análisis histórico y más bien del análisis de la enseñanza que he realizado, de la enseñanza de la historia mundial, ha derivado de eso.

En su respuesta, Cecilia plantea una forma de cómo dar cuenta de América Latina, y es a partir de aspectos que la caractericen.

Para David ciertos fundamentos de práctica política son elementales para acceder a una identificación con la región trayendo a colación el internacionalismo.

Latinoamericano identificado con una clase, con los jodidos, los explotados, sí. Porque tenemos los mismos problemas, los mismos explotadores con otros nombres; nombres de personas los grandes capitalistas y nombres de las empresas. Pero sí me identifico claro que me identifico, es una bonita tradición el internacionalismo, que luego se pervirtió pero es una tradición que viene desde la Revolución Francesa, esa Revolución es internacionalista, es una tradición que tenemos que recuperar los de abajo, la clase asalariada. No es fácil recuperarla actualmente porque hay mucho pesimismo pero es una bonita tradición. Si me dices si me identifico como latinoamericano sí, pero en ese sentido.

De acuerdo a las entrevistas y a grandes rasgos, América Latina es importante porque brinda identidad y una historia regional para ser enseñada; pues, atendiendo a lo que el profesorado dice de la historia de América Latina; sirve para situarse social e históricamente, recordar, dejar evidencia, registrar y hace notar las condiciones peculiares de la región; como la explotación, la desigualdad, la existencia de lo otro. Aunque ese sea el resultado de las entrevistas, también es evidente que no existe un vínculo respecto estas ideas y la enseñanza de la Historia Universal, ya que el mismo profesorado hace hincapié en que no hay una presencia significativa de América Latina y de su historia en sus clases.

En la respuesta de Rodrigo, se puede leer que la idea de que en dado caso de enseñar historia de América Latina se haría un contrapeso a la idea que solo aspira hacia un sólo camino, el hegemónico.

Sí. Creo que sí (es importante enseñar historia de América Latina). Para que dé a notar que hay algo más que América del norte, incluso nosotros nada más volteamos hacia el norte y sería esencial que recordáramos esa parte que existe hacia el sur.

Con Cecilia queda remarcada la posibilidad de conformar identidad con América Latina, además de poder dimensionar los problemas y apuntalar soluciones.

Sí. Es fundamental, necesario, eso sí lo consideraría imprescindible (enseñar historia de América Latina). En los cursos de Historia de México, en los cursos de Historia universal, siempre se hable de historia Latinoamericana que sea el centro. Justamente por estos problemas de identidad que tenemos, porque tenemos muchos problemas y no somos capaces de mirarlos desde la perspectiva histórica porque no nos han enseñado historia

Latinoamericana sería una manera de darnos identidad y empezar a vislumbrar alguna salida a nuestros problemas como latinoamericanos. Sí es fundamental.

Para Rocío enseñar historia de América Latina es una manera de hacer conciencia a partir de saber sobre el proceder de otras sociedades con condiciones aproximadamente similares.

Sí es muy importante (enseñar historia de América Latina). Porque creo que solamente de esa manera podremos de alguna manera hacernos conscientes de lo que está sucediendo, de por qué está sucediendo lo que sucede en nuestro país actualmente y es lo que te decía al principio si no volteamos a ver lo que pasa en los pueblos latinoamericanos que son como nosotros, no vamos a poder cuestionar, criticar, participar, organizarnos de los problemas sociales que existen. Por eso creo que es importante.

Más allá de entrever América Latina, Víctor resalta el vínculo que existe al compartir la misma lengua en dicha región, en esta respuesta se entiende que es importante reconocer la identidad que conforma el hablar español, así como la posibilidad que ofrece la historia de América Latina para lograr situarse en el trayecto histórico en el que se encuentra inmerso.

Yo creo que va de la mano con lo que hemos estado platicando. Es muy importante que la gente entienda dónde está situada, qué problemas viven, qué problemas se han dado, en el trayecto histórico de cada uno de los países y es importante la solución que se ha propuesto, y qué tipo de identidad vamos teniendo y hay algo que forma parte de una identidad que nos permite una relación más estrecha, es la lengua. Hablamos el español y no hablamos un español distinto, entonces eso nos da mucha identidad, aunque las culturas sean diferentes.

Al ser reducida la presencia de América Latina en la asignatura de Historia Universal el profesor manifiesta que aquello que se le pueda ofrecer al alumnado dependerá del acercamiento y la profundidad que le haya dado cada docente a lo largo de su trayectoria profesional.

[...] Yo por ejemplo, tuve la fortuna de que me diera clases Rodolfo Puiggrós que fue rector de la universidad en la época de Perón y de la esposa de Perón en el poder, y cuando se desata la guerrilla después; una persona con mucho prestigio académico y nos daba política y gobierno en América Latina y hablaba cada clase de un país, cada clase era una conferencia de un país. Luego me tocó la fortuna de tener como maestro John Saxe-Fernández en el militarismo en América Latina y era ir explicando. Entonces, estos tipos de formación que tienes después la vas refrescando con lo que lees, con los libros que vas leyendo y lo vas involucrando pero hasta ahí no puedes profundizar más.

De acuerdo con David, la utilidad de la historia está plasmada en la capacidad que ésta tenga para denunciar y mantener la memoria, así que enseñar América Latina será pertinente en la medida en la que sea ejemplo de las consecuencias que causa el sistema capitalista

Sin duda. Sí, es importante (enseñar historia de América Latina). De nuevo porque hay que recordarle, argumentarle a las generaciones actuales, a los chavos, que hay agravios, que hay explotación, que hay una desigualdad monstruosa, que esa desigualdad y esa explotación no se van a resolver mediante la competencia electoral. No se van a resolver así, entonces, para eso sirve la historia de nuevo.

Para Alma, claramente se ve que enseñar la historia de la región haría un contrapeso ante una identidad y una ideología imperante.

Sí (es importante enseñar historia de América Latina), por este asunto que platicábamos hace rato. Por la cuestión de la identidad. Si América Latina se enseñara en todas las escuelas ya estaríamos muy avanzados en el sentido de quitar esa ideología pro gringa, pro yanqui, pro imperialista de los jóvenes. Además una ideología frustrada porque quieres ser, pero sabes que no eres, quieres sentirte pero sabes que no lo eres. Entonces, eres un frustrado a la mera hora.

En la respuesta de la profesora Cecilia y del profesor Víctor es evidente que si ha sido posible la presencia de un imaginario social y de la importancia de América Latina es gracias a su acercamiento con la región durante su trayectoria académica. Por lo que es importante reconocer que en muchas ocasiones, de no ser por el ámbito académico, existen temas que no son tratados en ningún otro lugar, uno de esos temas es la historia de América Latina. De ahí la tarea de hacer visible desde su historia, su política, tanto sus múltiples como diversas problemáticas y manifestaciones sociales a América Latina.

Resulta significativo que después de concluir la entrevista tanto con la profesora Alma como con la profesora Rocío compartieran que la charla les dejaba reflexionando sobre el énfasis que podrían hacer en las temáticas de América Latina y sobre lo curioso que les resultaba darse cuenta que aunque para ellas la historia de América Latina es importante, y que en lo personal comparten una identidad latinoamericana no lo habían tomado en cuenta para hacerlo evidente en sus clases. En cambio con Cecilia, Lenin, Víctor y David a sabiendas de que en ellos se encontraba resuelta la presencia de un imaginario social de América Latina, debido a su formación profesional, veían poco probable que la historia de América Latina tuviera, o pudiera tener, en el momento de la entrevista o más adelante, un énfasis en sus clases.

Capítulo 3 El imaginario social de América Latina en el profesorado

A lo largo de los capítulos anteriores se ha buscado tejer los rubros en los que se dividió la entrevista y los niveles de observación con los que se analizaron las respuestas. Este capítulo se propone entrecruzar los elementos anteriores bajo la hipótesis de que, a partir de la idea, los referentes o la familiaridad que el profesorado tenga sobre América Latina estará orientada la forma en la que enseñe las temáticas que aparecen en el programa. Se indagó sobre la idea que tiene el profesorado de la región y su enseñanza con las siguientes preguntas, ¿Qué es para ti América Latina? ¿Cuál crees que sea el imaginario social respecto a América Latina que transmites en tu clase de historia?

Al principio de la respuesta a la primera pregunta el maestro Rodrigo se apega al constructo histórico pero después externa su interpretación al respecto.

Desde la construcción histórica, la construcción que hizo Napoleón III de una unidad latinoamericana en contra del creciente poderío norteamericano y creo que siempre ha sido eso, esa diferencia entre las Américas. Yo honestamente esa división que hacemos de América Latina la veo negativa porque nosotros también somos América si no “America” son ellos y nosotros somos “Latin America” y no. Les guste a ellos o no y nos guste o no a nosotros, somos americanos.

Desde el punto de vista de Rodrigo se puede decir que América Latina es el constructo que hace una diferencia de connotación negativa, lo que se puede relacionar con el hecho de que él no se sienta latinoamericano⁵⁹

Creo que es una división negativa, que desde que se hizo es negativa, se hizo en contra de los yanquis, bueno, de los norteamericanos y que después se utilizó por los propios norteamericanos para formar este sentimiento de unidad en contra del poderío norteamericano que creo que solamente dividió incluso a las propias naciones latinoamericanas con la influencia misma del poderío norteamericano. A mí no me gusta tanto el término latinoamericano.

Es importante tener presente los señalamientos de orden histórico que menciona Rodrigo para idear la manera de mitigar, en las narraciones que se usan para la enseñanza de la

⁵⁹ Ver 2.7 Identidad Latinoamericana, p 81.

historia, construcciones que se ligan a partir de relaciones dicotómicas de aparente incompatibilidad, como la de “yanquis” contra latinoamericanos o viceversa. Aun así, llama la atención que aun con la connotación que el profesor le emplea a América Latina también le signifique con el término *unidad*.

Las preguntas de la entrevista buscan construir con el profesorado una explicación ante la ausencia de un imaginario de América Latina en la clase de Historia Universal. Cuestión que se puede aseverar porque el mismo profesorado ha indicado la nula presencia de este. La intención es encontrar en sus respuestas aquellos elementos, significados, explicaciones y justificaciones de esta falta de imaginario para tomarlas en cuenta, subvertirlas y abrir paso a la existencia de uno.

En el camino a esa construcción se encuentra una vinculación de México con América Latina a manera de identificación. Así se puede ver en la respuesta de Cecilia, además se encuentra una explicación a que la historia de América Latina refiera al subdesarrollo.

América Latina es la región a la que pertenece mi país y es una región con una historia importante pero que ha corrido paralela a la historia europea y la historia del capitalismo imperialista y que por esta razón de haber corrido paralela luego de las independencias latinoamericanas, de haber corrido paralela a este capitalismo imperialista; pues la historia de América Latina es la historia del subdesarrollo la historia de las intervenciones estadounidenses, la historia de las dictaduras militares y la historia de una región atrasada económicamente y que sólo últimamente han empezado como a despuntar algunos países. Eso es para mí América Latina, una región con problemas económicos, sociales, culturales, pero también una región con posibilidades.

Cecilia nos muestra la ambivalencia que embarga a América Latina, una región con los problemas del subdesarrollo que a su vez contiene las posibilidades para liberarse del mismo. Elementos de este tipo son los que requieren mantenerse presentes para que el imaginario de América Latina conlleve el desafío que requiere ser llevado al ámbito social.

En el profesorado existe un imaginario de América Latina, que aunque no sea explícitamente enseñado es probable que se transmita a la hora de dar la clase. Ese imaginario evoca a la unidad, que al mismo tiempo se compagina con la identidad y la hermandad entre los pueblos, de esa manera lo muestran las respuestas de Rocío y Víctor.

Yo creo que son nuestros pueblos hermanos. Que debemos vernos en el espejo de América Latina, que debemos reconocer que somos parte de América Latina, creo que es fundamental eso. Entonces, América Latina es parte de mi identidad.

Por su parte Víctor expresa lo siguiente,

Primero no son ajenos a nosotros, yo tengo amistad con venezolanos con centroamericanos con gente de Costa Rica, de Honduras, del Salvador y no hay una diferencia muy grande con lo que somos como personas, pero tenemos una visión del mundo a veces diferente porque obedece a cuestiones culturales, de formación. Entonces América Latina es la hermandad que todavía no se constituye como familia.

La respuesta de David es poco precisa aun así, refleja ese imaginario que para él se encuentra en América Latina cuando menciona que es un *espacio de lucha*.

¡híjole! Pues es muchas cosas. Es un espacio donde predomina el capitalismo; el capitalismo nativo y extranjero digamos desde los años 70 hasta la fecha prevalecen las políticas neoliberales que son políticas del gran capital financiero multinacional, tanto nativo como extranjero y es un espacio de lucha y de atrocidades que hace el gobierno estadounidense con los gobiernos nativos. [...]

En la respuesta de Alma se encuentran elementos que se comparten con las respuestas anteriores.

Nuestros hermanos, los hermanos de sufrimiento porque padecemos lo mismo estamos subyugados por los mismos, históricamente estamos subyugados por los mismos, y en ese sentido América Latina para mi significa la hermandad y significa la única posibilidad de salir adelante. Sí creo en el sueño de Simón Bolívar, sí lo creo. [...]

Para mi América Latina significa el futuro de los latinoamericanos si bien no podríamos pensar en una sola gran nación porque sabemos todo lo que implica, pero sí en una gran unidad. Guardando las diferencias y las especificidades de cada quien, sí una identificación (pero) ya basada en otro tipo de cosas, [...]

Tomando en cuenta los elementos que este grupo de profesores proporcionó; la idea de hermandad, pensar en que América Latina históricamente ha estado subyugada y la propuesta de unidad, se puede ir conformando imaginarios sociales que pasen del fenómeno individual al fenómeno social.

A partir del constructo que cada docente tiene de América Latina se le preguntó cuál era el imaginario social que le transmitía al alumnado en su clase de Historia. En la contestación de Rodrigo, él piensa en transmitirles un sentimiento de lucha, con base en reflexionar en la injusticia social que se vive en México y es interesante ver lo potente que puede ser el

imaginario que él se propone ya que es tan amplio que abarca más allá de América Latina, propone imaginar todo el mundo.

Yo creo que este sentimiento de lucha, de justicia social, que reflexionen sobre la situación de su pueblo, en este caso México, y que lo conecten con los demás pueblos de América Latina que no creo que las diferencias esenciales sean muchas. No creo que México sea muy diferente a Argentina. Yo pienso que es el reflejo de la injusticia social que vive su país que lo reflejen en otras partes del continente y en otras partes del mundo pues no solo ocurre en Latinoamérica sino en todo el mundo, y que haya algo más y salgan de ese sentido de dominación y sí, se vayan al lado de la lucha social, pero que entiendan que deben ser críticos con su realidad social y de la justicia social.

En el caso de Cecilia su respuesta manifiesta una reflexión consiente y crítica de los pormenores que implica el imaginario que ella transmite en su clase haciendo el llamado a que sea otro.

Creo que es un imaginario negativo. El de la colonización, el de la pobreza, el del poco progreso es un imaginario social de lo que pudo ser y no somos. De formar parte de una región con muchos problemas. Creo que ese es el imaginario social que yo les transmito desgraciadamente. Pero tendría que ser otro, pero bueno ese imaginario creo que también lo tenemos como sociedad, no tenemos otro. Conocemos de Colombia por las telenovelas pero no conocemos los problemas de Colombia que son semejantes a los nuestros o que fueron semejantes a lo que ahora nosotros vivimos como efecto del narcotráfico conocemos poco nuestra región y ese imaginario social termina transmitiéndose en los cursos. Pero es un imaginario escaso, pobre muy reducido.

Cecilia menciona como negativo el imaginario que se difunde en su clase, pero lo que describe es parte innegable de la cotidianidad social que se vive, no tan solo en América Latina si no en el mundo entero. Se requiere hacer un esfuerzo para poder ver y entender más allá, de esa idea negativa generalizada socialmente, no se puede dejar de lado. Para no caer en chauvinismos y para dejar de limitar en el imaginario social y cultural a una región entera en sus prejuicios y estereotipos.

Con la respuesta de Rocío, así como se pudo ver en una de las respuestas de Cecilia, se observa un imaginario que busca hacer pertenencia regional a partir de México y que apela por la unidad.

De un pueblo que ha luchado por tener mejores condiciones de vida frente al monstruo de la metrópoli, en este sentido de lo que te decía al principio de la dependencia económica política y demás. De esa unidad que existe en América Latina o que debería de haber y que de pronto nosotros no lo vemos y les pongo ejemplos de qué pasa con los centroamericanos que llegan a México y como los mexicanos somos con ellos. Y luego decimos que como los gringos son

así con los mexicanos y nosotros cómo nos portamos con los centroamericanos. Eso a ellos los deja como en shock y entonces de alguna manera ese imaginario que yo quiero que entiendan de América Latina es el de la unidad en América.

En cambio Víctor en su respuesta no emite un imaginario sino más bien una intensión de que a través de la información y el conocimiento se detone una reacción en el alumnado.

La necesidad de despertar para no tener una vida tan lacerante como la que tenemos. El imaginario social que es, cómo vamos entendiendo nuestra vida y cómo nos vamos situando en el mundo y si tenemos cada vez más información, más conocimiento de las cosas pues tenemos un imaginario mucho más grande, eso es lo maneja Castoriadis.

Esta respuesta a su vez propone dar al alumnado los elementos suficientes para que cada miembro del grupo forme su propio imaginario, lo que sin duda también es altamente deseable, pero aun así el problema de lo extenso del programa y lo reducido del tiempo para abarcarlo por completo sigue estando por lo que se requiere no dar información específica de cada país como en general las respuestas de Víctor lo refieren, sino como lo sugiere el segundo problema en cuestión, hacer el espacio para que el eurocentrismo que permea a la asignatura de Historia Universal se expanda y de cabida a otros horizontes culturales, otras narraciones.

De igual manera como se ha visto con las respuestas anteriores, la contestación de David busca brindarle al alumnado un panorama concreto de la cuestión social.

El imaginario social es de una sociedad oprimida, explotada. No es un invento, es lo que hay es lo que hay en América Latina. Son las arbitrariedades y brutalidades que cometen los gobiernos nativos y el gobierno estadounidense en turno, muchas brutalidades. Yo no hablo más que de eso, así es esto.

Es irrefutable que de forma general en todas las participaciones del profesorado existe una idea, una propuesta o un planteamiento que da cabida a la posibilidad de conformar un imaginario social de América Latina que a su vez genere la oportunidad de pensar en la justicia social, la dignidad, la libertad, la esperanza, la transformación de las condiciones materiales nada recíprocas que se mantienen en la sociedad actual. Como lo muestra la participación de Alma.

¿Qué les transmitiré? Yo espero que les transmita la idea positiva de América Latina he estado interesada en mostrar un pueblo digno, un pueblo capaz de detectar sus problemáticas, un pueblo valiente que lucha contra los gigantes y en el fondo lo que yo quiero decir es que

tenemos la esperanza, que nos podemos liberar, que podemos hacer diferente el mundo en el que vivimos. Eso es a lo que yo aspiro, no sé si sea lo que yo logre, pero con lo que yo digo en clase, con lo que se investiga es eso. [...]

La intención con la que cada docente imparte su clase de Historia Universal sobrepasa los temas, las temáticas y los aprendizajes que se esperan. Idear los recursos para concretizar la intención del profesorado sería una de las utilidades de impulsar la conformación del imaginario social de América Latina en las clases de Historia Universal en el bachillerato. Modificar y subvertir las imágenes preconcebidas de la región también hará que las imágenes que se tienen de sus poblaciones se trastocuen, como lo infiere al final de su respuesta la maestra Alma.

Pueblos que pueden hacer revoluciones, pueblos que pueden liberarse, gente inteligente, capaz. Esa es la idea mucha gente genuina, honesta, porque luego parece que la corrupción la traemos los latinoamericanos en el ADN junto con un taco de chicharrón como dijera botellita de jerez. Poder decir sí podemos ser honestos honrados, valientes, patriotas. Quién sabe si lo logre pero por lo menos eso intento.

Como se puede ver, las enseñanzas del profesorado van desde señalar los aspectos negativos que han acogido a la región como es el caso de Víctor, David y Cecilia, pasando por ser críticos de la realidad social como lo expresa Rodrigo, hasta la idea de lucha que muestra Rocío y Alma. Juntando estas ideas se puede vislumbrar la concreción de un imaginario social que sea parte de los mecanismos que permitan la emergencia y la difusión de la utopía⁶⁰. El profesorado como personas tiene un imaginario de América Latina, el objetivo a partir de este punto es que dicho imaginario se presente en sus clases y pueda llegar al alumnado.

3.1 Una materia llamada historia de América Latina

Pensando en las posibles formas de presentar al alumnado el imaginario que sí existe en el profesorado y en nutrir dicha presentación se realizó la siguiente pregunta, ¿Qué opinas de una materia que abarque sólo la Historia de América Latina? Bajo el supuesto de crear una materia específica para la historia de América Latina, Rodrigo expresó lo siguiente.

⁶⁰ Baeza R. Manuel Antonio. *Los caminos invisibles de la realidad*. Ensayo de sociología profunda sobre imaginarios sociales. RIL Editores. Chile. 2000.

Yo creo que sería excelente para el sistema CCH. Porque el sistema CCH, al principio de visión marxista, ahora una visión de la historia cultural, de la historia total, creo que sería buena idea. Y nos quitaríamos ese peso de encima de que siempre nos autoreclamamos de que no vemos Latinoamérica. -¿dónde quedo Latinoamérica?, ve hasta donde se ve Latinoamérica. Sí profesor porque Latinoamérica no existía antes. A mí me parecería muy buena idea, quien sabe que dirían los demás profesores, tal vez dirían no y Europa, pero tal vez sería una buena sugerencia ver historia latinoamericana.

En la respuesta del profesor parece haber una relación directa entre el modelo educativo del CCH y las corrientes historiográficas con las que se trata a la historia y que sobresalen en la institución. Esto permite observar de alguna manera la fuerza que aún prevalece en el Colegio respecto a la tendencia política/ideológica que persigue la institución.

Cuando Rodrigo menciona el *autoreclamo* sugiere que hay una preocupación latente por una parte del profesorado tocante a la relevancia de las temáticas de América Latina. Este mismo comentario, de acuerdo con el profesor, está basado en la comunicación que él ha tenido con sus colegas. Al respecto se le pidió a Rodrigo ahondara en el tema.

Es que yo he dado algunos cursos del programa nuevo y hay profesores del CCH de corte marxista radical que dicen, -Latinoamérica y la lucha de clases- y que ya en este programa ya no es tan evidente. Y están los de la nueva escuela que hablan del constructivismo, la Escuela de los Anales, y la totalidad. Siempre hay ese debate las generaciones son diferentes entonces siempre hay ese debate, yo creo que muchos profesores apoyarían esa historia latinoamericana. Aunque también habría mucho debate porque de dónde la vamos empezar, qué vamos a considerar como Latinoamérica. Yo pienso tenemos que empezar desde Napoleón III, desde que él dijo esto es Latinoamérica, y todos dirían no porque esa es una construcción Europea.

En esta explicación, se expone una relación en la que aquellos profesores que se preocupan por el lugar que tienen las temáticas de América Latina son marxistas o ven en dichas temáticas un buen ejemplo para referir al marxismo. La respuesta de Rodrigo también se remarcan varios puntos a considerar para una materia que abarque sólo la historia de América Latina, como la corriente pedagógica e historiográfica a seguir, o la brecha generacional entre el profesorado para determinar estas dos últimas. También la respuesta deja en claro que una historia Latinoamericana tiene debates que resolver, como el planteamiento que constantemente señala Rodrigo, a partir de qué momento se empezaría a narrar la historia de América Latina.

Por parte de la maestra Cecilia se encuentra un punto de vista opuesto al anterior.

(Una materia que abarque sólo la historia de América Latina) No tendría mucho sentido porque América Latina no se puede entender sin mirarla desde la historia mundial entonces una materia que se llame América Latina, está bien, pero es como para especialistas. Yo tomé en la licenciatura América Latina I que era el periodo colonial siglo XVI al XVIII, luego América Latina II que me parece que era siglo XIX y América Latina III siglo XX y creo que está bien pero es para especialistas. Creo que pierde su sentido si no se integra en la historia mundial; pero igual integrarla sólo a la historia mundial tal y como está concebida en el programa hace que no halle sentido, tendría que haber un equilibrio o dar un tipo de historia latinoamericana desde la mirada latinoamericana sin perder de vista los vínculos con el contexto mundial.

En esta respuesta se puede ver otra problemática que implicaría la construcción de un supuesto como el que propone la pregunta, como el de justificar por qué no solo es una asignatura para especialistas. También se ve claramente que pensar en una historia de América Latina no tiene cabida si no se considera el amplio espectro de su imbricación con las demás historias. Cabe destacar que a lo largo de este texto se ha hecho énfasis en que no se trata de enfocarse en América Latina como una idea o intención chauvinista, sino de hacer el esfuerzo de expandir lo que contiene y refiere el término universal en la historia.

Por ejemplo, Cecilia en su exposición habla de que una materia de América Latina pierde sentido si no se integra en la *historia mundial*. Se puede pensar que utilizar el término *mundial* conlleva poder dimensionar partes específicas como África y Asia. Aunque la profesora considera una materia de esta índole, como una materia para especialistas aun así se percibe una apertura hacia la enseñanza de la historia de América Latina, tal vez no como materia, pero si en la elaboración de una historia con base en el equilibrio que posibilite dar cuenta de una historia latinoamericana o la mirada latinoamericana.

La idea con la que se inició la realización de esta investigación fue confirmada, el profesorado la comparte y en esta participación de Cecilia queda explícito que la forma en la que la historia de América Latina está insertada en el programa del Colegio no propicia un sentido de la misma y difícilmente genera un imaginario social en el alumnado.

Cuando se le realizó esta pregunta a la maestra Rocío ella planeó fundamentalmente dos cuestiones; dar al alumnado referentes distintos a los propuestos en el programa y el cuestionamiento sobre lo arriesgado que podría ser una idea así, en la formación de bachillerato. A pesar de lo anterior la profesora muestra disposición ante el supuesto.

Yo creo que eso les daría a los chavos referentes distintos a los tradicionales, porque casi siempre se ve la historia esta que esta impuesta por occidente y de pronto no volteamos a ver la historia de América Latina que es tan parecida a nosotros. Sin embargo no sé qué tanto eso se empatara con la formación en el bachillerato no sé qué tan arriesgado podría ser, pero yo creo que sería interesante probar.

La idea de que abarcar las temáticas de América Latina es para especialistas no fue exclusiva de la profesora Cecilia también lo manifestó el profesor Víctor, argumentando que considerar una materia así depende de una coyuntura que la posibilite. Que exista la necesidad y la inquietud de una parte del profesorado de explicar de manera más específica la historia de América Latina no es suficiente.

El problema del bachillerato en el CCH es que ha habido muchas inquietudes de algunos maestros que tenemos la necesidad de explicar de manera más específica la historia de América Latina pero no ha habido la coyuntura para poder proponer eso, porque a nivel profesional, depende las carreras, ya se estudia América Latina. Por ejemplo, en Políticas, hay política y gobierno en América Latina, el desarrollo económico en América Latina; en Economía también hay materias sobre América Latina pero ya son formaciones mucho más específicas. [...]

En este argumento se puede hacer evidente cómo se concibe el conocimiento y su aplicación en la cotidianidad. Si América Latina es algo que *se ve después*, dependiendo la profesión, es importante tomar en cuenta que no todo el alumnado que egresa del bachillerato ingresa a los estudios profesionales. Teniendo en mente esta idea con la que está concebida la profesionalización universitaria, y que permea a la sociedad, con mayor razón es trascendental que el imaginario de América Latina se elabore y en la medida de lo posible se consolide a nivel bachillerato, pues aun pensando en el alumnado que ingresa a la universidad, dentro de los otros campos como el de las ciencias exactas, es poco probable que se pueda conformar un imaginario social de América Latina.

Aquí en el bachillerato tal vez haga falta, si crear la materia de América Latina pero como es un plan de estudios reducido, en función de las materias que se dan no se puede atiborrar a los alumnos de manera específica en ese tema, tal vez los maestros los vamos abordando en función de cómo vamos entendiendo el proceso histórico y qué importancia va teniendo y entonces empezamos a dar ejemplos. Pero así específicamente incluirla como materia sería muy difícil, porque forma aparte de la Historia universal y en quinto y sexto semestre pues sería una materia, no sé, tendría que cambiar mucho la estructura curricular del Colegio.

Viendo de manera conjunta lo señalado por el profesorado hasta este momento se puede decir que cada docente se las ingenia, echa mano de sus recursos didácticos y sobre todo de su

formación previa a dar clases para cubrir la mayor cantidad de áreas temáticas posibles, pero el contenido de América Latina no puede quedarse sólo en los ejemplos con los que el profesorado pueda enriquecer su clase.

Porque, por ejemplo, en la materia de Ciencias Políticas donde se da el primer semestre de sociología tenemos que ver las corrientes sociológicas, cómo se va dando la construcción del estudio de la sociedad en América Latina. Por ejemplo un libro muy importante es el de Mauro Marini, que habla sobre el desarrollo de la sociología y tenemos muchos estudios específicos, pero una materia sería mucho muy difícil.

En este caso, Víctor descarta la posibilidad de que la historia de América Latina se convierta en una materia, ya que se alteraría el *plan de estudios que es reducido en función de las materias que se dan* y que cambiaría el sentido del mismo, *atiborrando a los alumnos de manera específica*.

De igual forma el profesor David en su respuesta aunque aprueba la idea, no demuestra que tenga relevancia, “Pues sería el equivalente a Historia universal, sólo que con énfasis en América Latina y su relación con el imperialismo del norte.”

Alma es partidaria y entusiasta del supuesto de una materia que abarque sólo la historia de América Latina y aunque en su misma respuesta se pueden ver los argumentos que anteriormente plantearon Cecilia y Víctor, la maestra argumenta como algo útil y pertinente.

Muy bien, sería excelente. Ya sé que alguien va decir no puede ser en el bachillerato, eso ya que suceda en la licenciatura, pero tiene que ser porque los mexicanos tenemos muy poca conciencia como latinoamericanos. Los mexicanos se sienten; y digo se sienten porque por lo menos yo no conscientemente; norteamericanos en el sentido de la liga con EE.UU. y terminas con la posición de ver a América Latina como algo con lo que no tenemos nada que ver. Entonces, falta esa conciencia en el alumno si existiera ello nos permitiría identificarnos. Nosotros somos de acá, de América Latina independientemente de donde esté ubicado geográficamente nuestro país, nuestras raíces son esas nuestros intereses son esos, las similitudes son con ellos, la alianza debiera ser con América Latina, no con aquellos; y se crearía otra manera de entendernos como mexicanos. [...]

La maestra Alma enuncia una materia o las temáticas de América Latina como una posibilidad para resolver problemas de identidad,

[...] Porque en este lazo que queremos, pretendemos, establecer con EE.UU. a la mera hora en el subconsciente hay una situación de inferioridad. Sí quiero parecerme mucho al gringo pero estoy bien consiente que no es cierto, que soy de tercera porque soy subdesarrollado y entonces es una relación enfermiza. Quiero ser como ellos, quiero parecerme a ellos, pero sé que no lo soy. Yo creo que ese es el problema de la identidad no tenemos elementos de

identidad con esa cultura. Tenemos elementos de identidad acá y si te identificas te revaloras entonces ya no es tu situación del inferior en función del gringo del imperialista, es tu superioridad como pueblo, como alianza, como conjunto, como colectivo, que se puede enfrentar con el gigante imperialista. Sería fabuloso que existiera. Sueño guajiro.

Si bien en toda la respuesta, Alma manifiesta aprobación y hasta cierto entusiasmo por una propuesta así, las palabras con las que finaliza su exposición de alguna manera ponen como irrealizable una materia que abarque sólo la historia de América Latina aunque tuviera grandes beneficios como ella misma lo plantea. Se puede pensar que detrás de su último comentario los procedimientos e implicaciones de llevar a cabo este tipo de propuestas difícilmente llegan a concretarse.

Aparentemente América Latina tiene la función de construir identidad. Al menos es una idea constante en varias de las respuestas de Alma, y por lo menos en alguna de las respuestas del resto del profesorado aparece esta misma idea. Por ejemplo, cuando se preguntó qué objetivo tendría que tener esta supuesta materia, Cecilia explícitamente dijo que el objetivo tendría que ser *lograr identidad*, su respuesta es sugerente en cuanto que a partir de las tradiciones y costumbres propias de la región se obtenga el referente del mismo.

Lograr identidad entre los miembros del curso, que se sientan parte de Latinoamérica que valoren las tradiciones, costumbres, pero sobre todo la historia latinoamericana, las luchas de los pueblos latinoamericanos y que haya algunas propuestas, que son difíciles, pero que haya propuestas de que América Latina tenga mayores posibilidades culturales, económicas, sociales, que se den algunas respuestas a alguno de los problemas sociales de América Latina. Tendría que ser con esa visión, porque igual si se realiza la historia latinoamericana y los estudiantes no sacan ninguna referencia a partir de eso, creo que está de más.

El reto está planteado, se requiere conformar aquello que pueda llamarse *historia Latinoamérica*. Que problematice la condición social, cultural, económica que se vive en la región, y que ponga en relieve sus luchas.

De la misma forma Alma habla de *influir en la identidad* para hacer un contrapeso ante la influencia estadounidense.

Ese. Que tengamos, que tenga la posibilidad de que influya en la identidad de los mexicanos esa es la cuestión, la identidad. No somos sajones somos latinos, y tenemos problemáticas específicas y requerimos unirnos para poder enfrentar esas problemáticas y reconocer nuestro valor en términos de capacidades de todo tipo que nunca las vas a reconocer si te estas comparando con el gigantón que solo es superior en términos de abuso, en términos de fuerza, pero de una fuerza que ha logrado con base en la represión, en el saqueo, en la mentira. [...]

Si bien se plantea la identidad como un objetivo, se tiene que tener siempre en mente que la identidad es una cuestión porosa y que de ninguna manera puede hablarse de una sola, sino de identidades.

En la respuesta de Rodrigo como en la de Víctor es visible el imaginario regional de unidad latinoamericana.

La unidad latinoamericana. Yo pensaba que ahora con Donald Trump⁶¹ tal vez sería diferente, si no nos hacen caso los de allá ahora vámonos para acá, pero no fue así, fue completamente lo contrario vamos a seguir viendo al norte a ver si nos hacen caso. Yo pienso que el objetivo principal sería una conciencia de unidad Latinoamericana, tal vez suene un poco Bolívar, pero sí, una conciencia de voltear más hacia el sur y ya no tanto hacia el norte. [...]

Existe un imaginario que se detona en el profesorado al hablar de América Latina. Este trae consigo las referencias de la *Patria Grande* o de *Nuestra América*, ideas potentes que se elaboraron a partir del contexto independentista y pos independentista de la región y que a su vez refieren a sus configuradores Simón Bolívar y José Martí, respectivamente.

Recapitulando, las respuestas a las preguntas que cavilan una asignatura de América Latina sus componentes y objetivos no distan entre sí. El profesorado presenta mayor cercanía a configurar una cuestión de identidad latinoamericana, se refieren a hacer sentir al alumnado latinoamericano o creerse parte de la región. La liga que se establece entre historia e identidad no es un tema que este trabajo alcance a abarcar, sin embargo se puede decir que se tiene bastante claro que es una de las formas en las que se ha utilizado a la historia. De tal manera que uno de los objetivos que el profesorado ha manifestado que tendría que perseguir esta asignatura es la de vincular a México con Latinoamérica.

3.2 La historia de México y su relación con la historia de América Latina

La intención de las preguntas del punto anterior⁶² es dilucidar los elementos con los que el profesorado piensa la historia y su clase de historia universal y así poder ver cómo y con qué

⁶¹ El ascenso a la presidencia de EE.UU. por parte de Donald Trump ha sido una cuestión polémica debido a sus perspectivas raciales y discriminatorias que agrupa sus políticas migratorias, el reajuste al Tratado de Libre Comercio de América del Norte, entre otras.

⁶² De existir una materia que abarque sólo la Historia de América Latina ¿qué objetivo (aprendizaje) crees que tendría que tener? ¿Qué opinas de una materia que abarque sólo la Historia de América Latina?

se entretujan con las temáticas de América Latina. Al respecto hubo quienes se inclinaron por la relación México-Latinoamérica para darle un lugar en su narración a América Latina.

En general todas las respuestas de Rodrigo son contundentes en que para él, pensar América Latina es a partir de México, refiriendo y constituyendo América Latina desde la historia de México. Ninguna pregunta de la entrevista⁶³ menciona la relación México-Latinoamérica y como ya se vio el vínculo que algunos profesores hacen entre América Latina y México es parte del contenido que entrama su enseñanza.

Cuando Rodrigo menciona que *la situación en América Latina es complicada, tensa y separada*, cabe destacar la pérdida de relación diplomática que tiene México con América Latina, tomando en cuenta que durante los años setenta la presencia diplomática que tenía México en ese momento marcaba un contra peso sobre la presencia estadounidense en América Latina.

Digo, nos van a correr del TLC, entonces creo que tenemos que buscar otras formas; y creo que sí hubo una apertura, cuando entró Donald Trump creo que Macri dijo: -aquí estamos-. No sé si Macri o Bachelet lo dijo. Pero bueno, la situación en América Latina también es muy complicada, la situación en Venezuela, ahorita las cosas están muy tensas y muy separadas entre los países latinoamericanos especialmente México.

Rocío se inclina por un objetivo bastante cercano a la idea que reitera Rodrigo, en la que se estreche la relación de México con América Latina, “Yo creo que el objetivo tendría que ser ver las similitudes que hay con México, en qué nos parecemos a los países de América Latina, eso nos permitiría ver nuestra propia realidad.”

La postura de David tocante al objetivo que persiga la materia está totalmente relacionado con la corriente historiográfica y como se ha podido ver en sus respuestas para él el marxismo es la opción. Esta manera que tiene el maestro para llevar a cabo su clase, constata que para construir un imaginario de América Latina se requieren cubrir otras áreas, como la bibliografía del programa, las estrategias didácticas y la elección de la corriente historiográfica.

Para observar cómo se han cubierto las diferentes partes del programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I-II -temas o temáticas, propósito de la unidad, aprendizajes u

⁶³ Véase Anexo Entrevista

objetivos educativos, sugerencia didáctica, etc.- integrado las temáticas de América Latina a estas, se pasará a una rápida comparación de los mismos.

3.3 La Historia de América Latina en los programas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea (HUMC) del CCH

A partir del papel que juega el conocimiento histórico para la institución, hacer el rastreo de cómo las temáticas se han ido acomodando en las diferentes modificaciones al programa es pertinente para poder resolver cuestionamientos como cuál ha sido la importancia y el proceso que han tenido las temáticas de América Latina dentro de los programas; en qué momento y bajo qué criterio se han integrado estas temáticas; qué aprendizajes cubren o proporcionan; y cuáles han sido las modificaciones de estas temáticas en las revisiones y actualizaciones del programa; de esta manera también se busca aterrizar y ver gráficamente el materia con el que trabaja el profesorado. En seguida, de manera breve y concisa se pasará a la comparación de los programas 1995, 1996, 2003 y 2016 para dar respuesta a los cuestionamientos anteriores.

A demás de las modificaciones estructurales del plan de estudios de 1971 al plan 1996 -la reducción de cuatro turnos a dos, el aumento de horas para las materias básicas, el énfasis en incrementar el dominio de los idiomas y el uso de computadoras-⁶⁴ la asignatura de Historia Universal, Moderna y Contemporánea se desglosó en I y II, por lo que pasó a impartirse en dos semestres -primero y segundo- y Teoría de la Historia se convirtió en materia optativa -de quinto y sexto semestre-.⁶⁵

En el programa de 1995, si bien las temáticas de América Latina no aparecen de forma explícita y desglosada, los referentes temáticos sí se encuentran inferidos de forma general; esto tiene que ver con que la materia de HUMC antes de la actualización del 96 sólo se daba en un semestre, por lo que se requería fueran pocas las temáticas que abarcara en el programa. Ya que era un sistema de cuatro turnos, con un mayor hincapié en el ejercicio de investigación que haría el alumnado siempre impulsando el objetivo del Colegio que ha sido mostrar el desarrollo y las crisis del capitalismo.

⁶⁴ Modelo educativo del CCH, documento de trabajo, septiembre 2012, p. 68.

⁶⁵ Comparación del plan de estudios gaceta amarilla y plan de estudios 2003.

Así las menciones que existen de América Latina en el programa 1995, refieren puntualmente su contribución al desarrollo del capitalismo; en un primer momento a partir de Europa y después Estados Unidos; como se puede ver la pregunta de la unidad uno en la pregunta de las sugerencias didácticas, ¿de qué manera contribuyó América al desarrollo del capitalismo en Europa? (**Anexo 1**⁶⁶). De igual manera están referidas Hispanoamérica y Latinoamérica; la primera, en la temática de *Revoluciones democrático-burguesas* y la segunda en *Nacionalidades*; ambas en la segunda unidad, así como también están referidas en el subtítulo “Las repercusiones en Latinoamérica y México” en la temática de *Primera Guerra Mundial* y en la de *Potencias emergentes* con el subtítulo, “Estados Unidos, la influencia en Europa y América”, estas en la tercera unidad. En la cuarta unidad se encuentra la temática *Guerra Fría, Macartismo y repercusiones en América Latina*, en esta misma unidad esta otra temática titulada *Respuesta frente a la crisis* con el subtítulo “El neoliberalismo, Estados Unidos influencia en América Latina”.

Se puede ver que a lo largo del programa de manera general las referencias se encuentran plasmadas y abarcan cada unidad, pero únicamente articuladas a partir del capitalismo europeo o estadounidense. Tomando en cuenta la cotidianidad en el aula -factor que para este trabajo es de vital importancia- no se garantiza la formación de un imaginario social de América Latina, debido al tiempo y la dinámica en la que pudiera impartirse este programa.

Parte de este rastreo deja ver que uno de los grandes problemas con los que se enfrentó el CCH en sus inicios (1971) fue que las clases comenzaron a impartirse teniendo como base, únicamente el plan de estudios, o sea las materias-asignaturas (o mapa curricular) de los seis semestres, pero no contaban con programas para cada una de ellas por lo que no existen registros de los temarios que se debían impartir durante cada curso, dejando estos a la libre elección de cada profesor.

Es indispensable señalar que toda esta novedosa concepción del conocimiento, de su enseñanza y de su aprendizaje en el bachillerato no existía materializada en ningún lado, lista para ser puesta en práctica en la nueva institución. La innovación implicaba

⁶⁶ Para la realización de los tres anexos se tomaron exclusivamente las referencias temáticas de América Latina, respetando las numeraciones, incisos y nombre de los apartados tal y como se encuentran en cada programa revisado.

y exigía un enorme esfuerzo de construcción del conocimiento que debería procesarse en la institución y preverse en distintos términos, no solo programáticos y materiales, sino de experimentación pedagógica, de seguimiento y evaluación de los principales planteamientos de la innovación. Exigía indudablemente la formación de sus profesores en el tipo de conocimiento a transmitir y en los métodos y estrategias didácticas para ello. Los profesionales universitarios que conformarían la planta docente no eran, ni lo son actualmente, formados para reflexionar sobre las bases epistemológicas y metodológicas del conocimiento que aplican y de sus relaciones con otras disciplinas, ni adquieren a lo largo de su formación profesional la capacidad de conducir el aprendizaje de grupos adolescentes. Tampoco existían los libros o materiales así concebidos. La innovación exigía, entonces, la construcción cuidadosa articulada e integrada de todos los elementos de la estructura curricular.⁶⁷

Tomando en cuenta que desde el periodo de conquista (siglo XVI) se empieza a dibujar la idea de lo que más adelante se conocerá como América Latina se hizo la revisión a la parte I del programa de HUMC para ver, de manera amplia la forma en la que se abarcan las temáticas en la totalidad del programa.

El programa HUMC I 1996 (**Anexo 2**) consta de cinco unidades, en ellas se abarca desde el feudalismo hasta finales del siglo XIX. Como una constante entre el programa anterior y éste se puede observar que América aparece enunciada en la primera unidad en el apartado estrategias de enseñanza-aprendizaje con la misma pregunta ¿de qué manera contribuye América al desarrollo del capitalismo en Europa?

En la tercera unidad, en el título, *El desarrollo del capitalismo: Europa y el mundo (1600-1830)* se encuentra la temática “La expansión colonial de los siglos XVII y XVIII” donde se menciona América junto con Asia y África. Más adelante aparecerá enunciada América en las estrategias enseñanza-aprendizaje con la realización de un mapa histórico. El tema *Las revoluciones de independencia y el surgimiento de los países hispanoamericanos* aparece en junto con la pregunta ¿Cuál es la relación existente entre los movimientos emancipadores de

⁶⁷ Ibarrola, Óp. Cit. p. 5. También se puede consultar el Informe Académico de Víctor David Jiménez Méndez (CELA) que hace un análisis comparativo del programa de HUMC 1971 y el programa 1996 en donde presenta los programas que él utilizó en 1997, y así observar las diferencias de los programas.

América y los acontecimientos políticos europeos? en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esta referencia que hace la pregunta, me parece, muestra de equilibrio pues se mitiga la narrativa eurocéntrica cuando se le da hincapié a la interrelación entre América y Europa.

Llama la atención que en esta parte del programa que abarca los movimientos independentistas no se haga ninguna referencia a la independencia de Haití como antecedente que es, dejando a la vista nuevamente lo eurocéntrico de la narrativa y lo invisibilizada que esta la región del Caribe como se mencionó en la introducción del presente trabajo.

Rastrear temáticas de América Latina desde la primera parte del programa podría ser una cuestión anacrónica, debido a que este término empezó a denominar la región ya muy avanzadas las independencias, pero lo que deseo señalar con este recuento en donde se menciona América es, cómo se va tratando esta temática en su nombrar cronológico. Me refiero a que desde las distintas menciones -como *Nuevo Continente*, *América*, *América Latina*-, la narración histórica comienzan las alusiones o las omisiones de un imaginario regional.

La quinta unidad del programa en cuestión (1996) titulada, *La expansión del capitalismo en el mundo 1750-1870* es de gran interés ya que incluye a otras partes del mundo, como Rusia, Europa del Este, Asia y América. Esta unidad entera puede tomarse como ejemplo de una iniciativa para otorgarle un espacio a enunciar otras regiones más allá de Europa occidental, sin embargo a pesar de que existan estas temáticas no deja de ser eurocéntrica la narrativa empleada. En el subtítulo 5.3 “América: EU y América Latina (1830-1870)” se expresa con mayor amplitud la historia de América Latina, dejando en evidencia los contrastes entre ambas partes del continente.

Esta unidad -que aglomera las otras partes del mundo que no son Europa- no se figura en el programa anterior y es la que desaparece en los siguientes programas (2003, 2016). Podría conjeturar que la intención de omitir esta quinta unidad en los subsecuentes programas fue la cantidad de temáticas, lo que me parece un retroceso pues en vez de figurar un imaginario del resto del orbe se privilegió una noción eurocéntrica. Aunado a esto, está latente la premisa de que no con regularidad se llega a concluir íntegramente el programa así que existe la posibilidad de que aun haya existido esta unidad no logrará impartirse.

Contrastando los programas 2003 y 2016 de HUMC I-II (**Anexo 3**), el cambio que resulta evidente es una mayor cantidad y claridad en el apartado de estrategias; también se puede observar que al inicio de cada unidad tienen escrito un propósito, cuestión que no figurada en los programas anteriores; además de establecer una concordancia entre aprendizaje esperado con el tema de la unidad y las estrategias sugeridas, como se puede observar en la unidad titulada, *La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945 – hasta la década de los ochenta*, del programa 2016; el cuadro de aprendizajes tiene una mayor inclinación a ciertas especificidades respecto de América Latina, esto podría ser debido a que no basta con caracterizar los procesos revolucionarios y de descolonización, así como la emergencia del tercer mundo frente a la bipolaridad; si no que los principales conflictos de la guerra fría -Cuba por ejemplo- servirán para explicar la lucha por la hegemonía mundial entre Estados Unidos y la Unión Soviética. En este sentido el programa 2016 (HUMC II) focaliza como aprendizaje la dinámica de los movimientos sociales en el periodo de las dictaduras en América Latina y su relación de éstas con el imperialismo estadounidense, poniendo como tema *Las formas de lucha política y guerrilleras* con ejemplos de Chile y Argentina.

Así entonces, el énfasis que se hace en los documentos para proporcionar al estudiantado los elementos que le servirán para analizar la realidad social -los métodos (el científico-social y el científico-experimental), junto con el hilo conductor que orienta los temas del programa (la historia del capitalismo), y el enfoque disciplinario de la historia crítica (diversas corrientes historiográficas)- pueden explicar el ordenamiento del contenido y la inclusión de las temáticas sobre América Latina. Pero, si bien es cierto, que el estudio del capitalismo es imprescindible para de algún modo asimilar la realidad social presente, ¿puede evidenciar las relaciones de subordinación (cultural, de capital y territorio) de unas regiones sobre otras?, ¿expone los vínculos de influencia mutua y de reciproca interacción que ejercen las distintas regiones del mundo, entre ellas?, ¿el estudio del capitalismo podría hacer un contra peso ante las narrativas eurocéntricas?

Es claro que no se puede entender el desarrollo del capitalismo sin la expansión territorial, el colonialismo o la dominación y es evidente que son los temas del mercantilismo, capitalismo, subdesarrollo, los que permiten hablar de la historia de América Latina y ponerla como

ejemplo, pero a su vez dichos temas desde la narrativa eurocéntrica dejan de lado elementos que se pueden resignificar y con los cuales reescribir la historia de América Latina -como lo comunitario, la resistencia, la rebeldía- y que a su vez ayuden a la conformación de un imaginario social que permita la utopía. La historia de América Latina bajo la premisa de construcción abre la posibilidad de proporcionar múltiples sentidos a la historia, habrá de contrarrestar el eurocentrismo a partir de las narrativas con las que se enseña la historia.

3.4 Más allá de las temáticas de América Latina

Una historia o una visión latinoamericana de la Historia, también puede cubrirse desde otras partes como la bibliografía o la corriente historiográfica con la que se imparte la clase. Más allá de analizar la bibliografía que el programa proporciona se optó por retomar un punto del apartado de estrategias sugeridas donde se indica leer distintos textos sobre América Latina. Para tener una idea de estos elementos y la manera en la que los está pensando el profesorado, las interrogantes que se realizaron fueron las siguientes, ¿Cuáles son los textos sobre América Latina con los que trabaja?⁶⁸ ¿Qué interpretación histórica le das a los temas de América Latina? y de las temáticas mencionadas en el programa respecto América Latina, ¿Cuáles abarcas y de qué manera los introduces?

Para responder esta última pregunta se le proporcionó al profesorado un material impreso donde aparecían exclusivamente las temáticas que nombran a América Latina por unidad,⁶⁹ con el propósito de que su respuesta fuera lo más precisa posible. Primero para determinar cuáles son las temáticas a las que se recurre para introducir a América Latina, en qué parte del programa se encuentran y a partir de qué referentes históricos se soporta, para entonces poder tener una idea de cuál es el imaginario social con el que se queda el alumnado.

En esta respuesta concordaron ampliamente Rodrigo y Rocío en que uno de los temas que se enseña respecto a América Latina es el del *plan u operación Cóndor*. Rodrigo hace hincapié en que la visión con la que se aborda dicha temática es a partir de la hegemonía que en ese momento se generaba por parte de los norteamericanos sobre el resto del continente.

⁶⁸ Punto uno del apartado de estrategias, cuarta temática, unidad 2 Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II 2016, p 36.

⁶⁹ Véase Anexo Material de apoyo.

El Plan Cóndor, Kissinger, Nixon, siempre bajo la visión de la hegemonía norteamericana sobre el continente, este intento de los norteamericanos por ser hegemónicos en el continente, específicamente el golpe de Estado en Chile y se ve la influencia norteamericana y se ve también cual era el sentido del golpe de Estado, me refiero quitar un presidente democráticamente electo y poner un gobierno títere de los EE.UU. Esa es la idea y a los chicos les suena parecido a lo que ocurre aquí.

Puntualmente el maestro sólo mencionó el golpe de Estado en Chile y la Revolución cubana, lo que sobresale de su respuesta es cuando dice que América Latina se enseña a partir de la visión de EE.UU. para el siglo XX y a partir de Europa para el siglo XIX. Esto es importante ya que en estas narrativas es donde se omite un imaginario social de la región y donde se sigue sosteniendo una historia eurocéntrica.

La Revolución Cubana también te mencionaba, también en esta relación con los EE.UU. y más por su relación con la Guerra Fría que llega a Latinoamérica, sí bien ya México vivía un tipo de guerra Fría porque para bien o para mal es el vecino de los EE.UU., pero cuando EE.UU. ve los misiles tan cerca es cuando el mundo entero entra en pánico. Pero siempre esta visión latinoamericana siempre se ve desde algo más no desde América Latina misma, sino, en el caso del siglo XX desde EE.UU. y en el caso del siglo XIX y siglos anteriores desde Europa.

Rocío por su parte agrega la temática de las dictaduras, pero sobre todo llama la atención que, en general, dentro de la mayoría de sus repuestas ella busca señalar la situación social de México a partir de mencionar América Latina. Esto tiene la ventaja de poder afianzar a México como parte de la región pero no abona a un imaginario social.

Por ejemplo, regresamos a esta parte de la unidad 3 es la que yo más he trabajado con América Latina. Lo que hago primero es leer algunos textos de la operación Cóndor, leemos textos vemos algunos videos, comentamos cuestiones que tienen que ver con el reconocimiento de lo humano, hacemos debates sobre cómo se vivió esta cuestión de las dictaduras y que estaba pasando en México y tratamos de ver si se parece una dictadura militar con lo que estaba pasando en México como se encuentra América Latina hoy en día, y traemos noticias de lo que está pasando discutimos acerca de eso y ya.

Preguntar por la manera en la que abordan las temáticas dio pie a que el profesorado hablara sobre la metodología y los recursos didácticos que utilizan en clase, como se ve en la contestación anterior y como se verá más adelante con la participación de David.

Cuando se le preguntó al profesorado por la corriente historiográfica que ocupa para las temáticas de América Latina fue con la intención de obtener un panorama completo de cómo se trabajan estas temáticas. A lo que Rocío respondió, “Como yo reviso a América Latina en

la cuestión de los años 70, entonces reviso el materialismo histórico”. Al respecto la respuesta de Cecilia nos describe de forma general como introduce las temáticas que nos atañen en el curso completo de Historia Universal.

Primero vemos el momento de la colonización ese es un primer momento en el siglo XVI, el momento de la colonización española por lo menos en nuestro país, en nuestra región; el segundo momento es el de las independencias latinoamericanas; el tercer momento es el momento de las dictaduras militares en América Latina y el cuarto momento es aquel del neoliberalismo, es decir la situación actual. Y las introduzco desde esta mirada del subdesarrollo, del saqueo que hace España y luego los otros países imperialistas para buscar que los estudiantes logren una mirada de identidad, pero también de distancia de que lo que le ha ocurrido a América Latina pues no es su culpa es una circunstancia más bien histórica y ante estas cuestiones podemos tener ciertas respuestas y ciertas soluciones. Desde esa mirada introduzco estos temas.

Si bien en algunas ocasiones se buscó que las respuestas del profesorado se enfocaran únicamente en la segunda parte y exclusivamente en las temáticas correspondientes, en esta contestación, Cecilia dimensionó de forma íntegra el programa logrando presentar una secuencia completa de la forma en la que enseña América Latina. Dando un panorama de colonización y subdesarrollo para la región sin perder de vista parte de su objetivo que es lograr identidad. Así mismo respecto a la corriente historiográfica ella comenta “la descolonización, con la visión de la lucha contra el imperialismo”.

Uno de los resultados no previstos que generó esta investigación fue que al final de las entrevistas en la mayoría de los participantes se propició una reflexión respecto a su proceder en el aula con las temáticas de América Latina. Para ver claramente esto, es importante recordar que cuando se le preguntó a Cecilia cuál creía que era el imaginario social que le transmitía a sus grupos⁷⁰ mencionó que era un imaginario negativo y que este es el más divulgado socialmente así también al final de esa respuesta abre la posibilidad a que sea otro. Ella elaboró conscientemente el proceder del imaginario que en su clase se produce y al final de la entrevista comentó que está dispuesta a subvertirlo.

En la respuesta de Víctor claramente se ve que es fácil difuminar el contenido temático de América Latina en lo vasto del programa.

Bueno, aquí forma parte de todo el proceso que se va dando. Debo decirte que América Latina es una partecita que se toca no de una manera muy profunda pero si se tiene que por lo menos

⁷⁰ Esta pregunta fue una con las que se finalizó la entrevista. Ver Anexo Entrevista.

decir cómo están los países, cómo se integra. Por ejemplo Brasil que en un momento determinado tiene un desarrollo económico muy importante, cuáles son las crisis políticas, por qué hay crisis políticas que devienen en la crisis económica que empieza a manifestarse ya. Todo este tipo de cosas lo tiene que explicar el maestro, pero no es el centro. Tú lo vas explicando pero no es el centro de la explicación de la historia universal ni de la ciencia política; eso es otra cosa, no. Sí se puede insertar pero no de manera profunda lo haces.

Nuevamente como ya se había mencionado en apartados anteriores, el tiempo para poder cubrir lo extenso del programa es un factor difícil de sortear así como volver a evidenciar que dependerá de la formación previa que tenga el profesorado respecto a una visión latinoamericana, el imaginario que pueda otorgarle a su clase. En esta situación tenemos los ejemplos de Víctor y Cecilia.

C: Entonces, ¿la forma en la que abarca América Latina sería en una visión de enunciar?

V: Sí muy general, permite ir relacionando la incidencia de las potencias los movimientos sociales, pero además aquí el problema es la formación que vas teniendo; un latinoamericanista, que puede ser especialista en el estudio de los países latinoamericanos pues se centraría más en dar la historia de América Latina y tal vez sería más profundo el conocimiento que da, pero los que no somos latinoamericanistas pero tenemos que abordar esto no profundizamos porque además el tiempo no nos lo permite. Yo por ejemplo, tuve la fortuna de que me diera clases Rodolfo Puiggrós [...] nos daba política y gobierno en América Latina [...]. Luego me tocó la fortuna de tener como maestro John Saxe-Fernández en el militarismo en América Latina y era ir explicando. Entonces, estos tipos de formación que tienes después la vas refrescando con lo que lees, con los libros que vas leyendo y lo vas involucrando pero hasta ahí no puedes profundizar más.

Aún con que en la participación del profesor dice que es reducido lo que se ve de América Latina y que para poder cubrir a la región habría que ver país por país, la corriente historiográfica que ocupa es “fundamentalmente Marx, materialismo histórico. (Y que) Eric Hobsbawm es fundamental (en esta parte)”.

En esta respuesta el profesor David explicó detalladamente cómo lleva a cabo su secuencia didáctica a través de exponer el funcionamiento del capital financiero, lo vincula con el caso mexicano y así explica el imperialismo. Cuando se le preguntó a David por la corriente historiográfica que utiliza reiteró que sería bueno poder ver más de una corriente historiográfica, pero que para que eso suceda se requiere reducir el programa. El curso de él se basa en el marxismo y mencionó a autores como Gunder Frank, Enrique Semo, Theotónio Dos Santos, Ruy Mario Marini, Darcy Ribeiro, en los que él se basaría para la historita de América Latina además de enseñarla de manera comparada, pero a costa de sacar cosas del

programa. Las descripciones otorgadas por David y Víctor muestran la manera en la que se pueden omitir las temáticas de América Latina.

De igual manera Alma confirma que América Latina es algo muy pequeño, que es reducido lo que se ve respecto a estas temáticas en las aulas por lo menos antes de la unidad tres.

Por ejemplo la temática uno (El nuevo colonialismo: la Conferencia de Berlín y la dominación colonial imperialista en África, Asia y América Latina.), yo no trabajo con América Latina. Trabajo con África con Asia porque evidentemente aquí en la unidad uno está la conferencia de Berlín (unidad 1) va con África y con Asia. Trabajo América Latina con el imperialismo yanqui, que es otra temática y en esa sí lo veo. Pero así América Latina en general y particularmente en el caso de México con la doctrina Monroe, la pérdida de los territorios etc. pero es una cosa pequeña. Luego, la crisis del capitalismo esto de la inserción de la economía a América Latina (unidad 2) lo trabajo con ese asunto de la posguerra, realmente está ubicado ahí, qué es lo que pasa con esta coyuntura, que las economías latinoamericanas logran un respiro, que son los surtidores de aquellos productos que no se están produciendo por estos países, pero es así en términos muy generales. [...]

La maestra Alma fue la más detallada en su descripción y en esta se siguen reafirmando dos cosas. Que antes de la unidad tres, aun estén señaladas las temáticas en el programa, es complicado que se vean y la otra es que probablemente al elegir ejemplos para generar afinidad con las temáticas y el alumnado se elegirán ejemplos respecto a la historia de México.

[...] Aquí sí trabajamos más América Latina, en el caso de Cuba (unidad 3) por la Revolución cubana y lo que te decía de las guerrillas. Esto yo lo trabajo, las dictaduras militares (unidad 3) y aquí en esto de globalización y neoliberalismo (unidad 4) se ve en términos súper generales, sin ni siquiera hablar de un país en especial de cómo afecta al mundo el neoliberalismo y realmente lo trabajo con México, [...] Así es como lo veo, pero en realidad es muy general ya son tantos temas que ya no te clavás en particular con algún país; salvo en el caso Cuba ese sí lo trabajo mucho; ya sea que elija yo Nicaragua o Guatemala, las dictaduras militares del Salvador, de Guatemala, vemos alguna película respecto a esto y es así ya no te da chance de más.

Aunque las temáticas de América Latina están distribuidas en el programa de Historia Universal solo abarcan una parte corta y no alcanzan a dimensionar a la región por completo. Respecto a la historiografía que utiliza la maestra, de igual forma mencionó materialismo histórico, marxismo.

En la revisión que se realizó al programa se tomó en cuenta que en el primer punto del apartado de estrategias sugeridas en la cuarta temática de la unidad dos se menciona que el

alumnado trabaje con textos sobre América Latina. Estos textos que el profesorado pueda proponer junto con la pregunta de qué corriente historiográfica utilizan para tratar estas temáticas, abarcaron un amplio espectro de la construcción formal y académica de América Latina en el profesorado.

Es de observarse con interés que en el caso del profesor Rodrigo aunque no lleva a cabo esa estrategia sugerida planteó al momento un texto.

Yo de América Latina no propongo ninguna lectura, hasta que vemos Historia de México. Pero ahora que lo mencionas podría ser, *Maten al León* de Ibarguengoitia. Alguna vez en la universidad yo tuve la clase de Historia de Latinoamérica desde las novelas, a mí me gustó mucho y fue muy interesante, ahí leímos esa novela y otras más. Yo la verdad no les recomiendo a los alumnos textos de América Latina, pero sería una buena sugerencia, incluso el programa creo que no los menciona. [...] Constantemente me acuerdo de ese libro y se me ocurre ahora que puede quedar.

Aunque la sugerencia del profesor no concuerde con la unidad y las temáticas de donde aparece esta estrategia sugerida lo importante es que se puede volver a ver que los referentes y los imaginarios que el profesorado puede llegar a tener son porque dentro de su formación académica han existido.

Así como Rodrigo propuso rápidamente un texto cuando se le realizó esta pregunta la profesora Cecilia contestó sin vacilar los textos que utiliza tanto ella como el alumnado.

Hay una colección que editó el Colegio de México, el Fondo de Cultura Económica, es una colección que se llama *Para una historia de América Latina* y tiene diversos tomos. Uno se llama *Las estructuras* otro *Los nudos* y entonces abarcan un poco de la historia Latinoamericana, son algunos de los libros que utilizo y otro que es básico es el de Pablo González Casanova no recuerdo el título, pero él habla de las diversas facetas por las que América Latina ha atravesado y como ha ido luchando contra el imperialismo. Esos son textos básicos que utilizo.

A diferencia de Cecilia y Rodrigo, la profesora Rocío contestó que ella no lo trabaja y tampoco encontró al momento de la entrevista algún título para poder sugerirlo. Cabe destacar que Rocío junto con David y Alma son las únicas personas del profesorado que no hicieron referencia a su formación académica previa para la construcción de un referente o imaginario de América Latina, como sí el resto del profesorado.

En su respuesta, Víctor señala de forma general los textos que utiliza haciendo un énfasis en que al ser textos de historia universal observan y mencionan colateralmente a América Latina.

Los textos que se trabajan son de historia universal aquí es muy socorrido el texto de Miguel Ángel Gallo, pero leemos a parte los textos de historia universal por ejemplo de Hobsbawm, y a otros autores que ahorita no recuerdo porque son muchos, pero ahí de manera muy de lado se tocan países latinoamericanos pero son los textos clásicos. Por ejemplo a veces es muy importante leer el proceso de desarrollo para poder explicarse el conflicto de entre guerras en países europeos como se va despertando el espíritu militarista, entonces ahí hay un libro que se llama *Europa contra Europa* otros textos que hablan de las contradicciones mundiales pero no se centran estrictamente en América Latina y esos son los libros que utilizamos sobre todo Hobsbawm y Gallo que es un especie de manual para nosotros de Historia.

En el caso de David su respuesta siguió describiendo la manera en la que da clase. Comenta que él prefiere trabajar con textos hemerográficos explicando las categorías y el análisis de los mismos ya que así acerca al alumnado a casos concretos de la realidad actual donde el principal objetivo de David es explicar el funcionamiento del capital financiero.

En esta participación de Alma se confirma la cuestión de que la mayoría de las veces es por tiempo que se toman ciertas medidas o se hacen ciertas modificaciones, hasta omisiones.

Cuando trabajo esto de América Latina lo que hago es utilizar es el Portal Académico. Qué es lo que sucede, mira por supuesto que hay textos especializados, pero obviamente estamos hablando de tabicones. Tú no tienes tiempo con los chavos para mandarlos a leer ese texto y después trabajar en clase etc., no lo puedes hacer. Lo que hacemos es libro de texto; pero por lo regular no lo trabajo porque no me gustan estos libros de texto; pero sí el Portal Académico.

La profesora Alma fue parte de la comisión que realizó el programa 2016, además de haber sido coordinadora del Portal Académico, lo que permitió tener un punto de vista singular brindando contestaciones desde la experiencia y no siempre desde la inferencia. Por ejemplo, se hizo la aclaración de por qué el apartado de estrategias sugeridas no dispone de algún título para ese punto en específico.

Creo que es muy serio el Portal Académico si no todos los temas, la mayor parte, son textos originales. Todos los ejercicios son originales, digo puede haber alguna excepción por ahí, pero son originales. Te lo digo porque yo coordiné el Portal Académico de historia universal. Trabajamos un año para cada materia y nos abocamos por temas, te toca tal y a leer, y hacer tu propio texto. Son textos originales, siempre hay por ahí un simulado. Por eso lo trabajo con el Portal Académico. Y no se sugieren los textos porque son estrategias sugeridas. Entonces, -maestro te proponemos que pudieras hacer esto. ¿Con que texto? tu decídelo,

elígelo-, para que no pareciera la camisa de fuerza en donde -¡ah!, entonces, tengo que usar tal texto y la tendencia de tal libro es esta etc.,- tu das la libertad para que el profesor trabaje desde su perspectiva.

Se puede decir que el profesorado no propone lecturas de América Latina pero al ser incentivados se abrieron a la posibilidad de implementarlas en sus clases. Desde una gran generalidad la parte donde hay un énfasis para las temáticas que competen a este trabajo se abordan en la Revolución cubana y las dictaduras militares.

La entrevista tuvo como consecuencia, a través de los constantes señalamientos hacia América Latina, visibilizar partes del programa en las que se hace presente y que el profesorado desconocía. Por diversas razones no siempre son tomadas en cuenta; ya sea por otras dinámicas que el profesorado elige llevar a cabo en sus clases o en este caso específico, de usar textos por el reducido tiempo para poder revisar alguna lectura.

3.5 El imaginario de lo universal

En este trabajo se han tratado diversos factores por los cuales las temáticas de América Latina no consolidan un imaginario social en la asignatura de Historia Universal, hasta el momento se han contemplado factores como el tiempo en el que se requiere cubrir el programa, la gran cantidad de temáticas que pretende abarcar el mismo, las estrategias didácticas para hacerlo, etc., a estos factores también se le puede agregar un elemento que va más allá de las aulas y el profesorado y que a su vez embarga a ambos.

La forma en la que socialmente está concebido el proceder humano y en que se presupone su organización es eurocéntrica. Esa lógica eurocéntrica permea la narrativa con la que se cuenta y se enseña la historia. El inconveniente de esta forma de concebir el orden y la dirección de las sociedades y la humanidad está en que se presente como unívoca, y cuando dejan de importar las omisiones que en su composición ejerce. El sentido de lo universal está envuelto de eurocentrismo y de la misma manera se sigue reproduciendo. Y es que esta reproducción narrativa se ha combinado con diversos relatos como el de civilización, progreso, desarrollo, entre otros.

En relación a esto se le preguntó al profesorado ¿Crees que la Historia está contada con narrativas eurocéntricas? Es conveniente señalar que antes de realizar esta pregunta (de acuerdo al orden establecido en la entrevista) tanto Rodrigo como Rocío de alguna manera

se habían anticipado a indicar esta característica de la narrativa histórica dentro de la que se enmarca la asignatura de Historia Universal. Rodrigo se adelantó a este planteamiento en su respuesta respecto a los temas o temáticas que omite a la hora de impartir su materia, manifestando que él es eurocentrista y en consecuencia se puede prescindir, por ejemplo de enseñar las independencias latinoamericanas.⁷¹

Sí claro. Mi narrativa es eurocéntrica, completamente de acuerdo. No creo que este mal tampoco que este bien, sólo que es fácil y el programa también lo maneja así, a veces como que se quiere salir y siempre decir -y la relación con Latinoamérica- ¿Cuál es concretamente la relación de la Segunda Guerra Mundial y Latinoamérica?, ¿el telegrama a Zimmermann?, es muy complicado y muchas veces te concentras más en los temas que ocurrieron en Europa y México lo van a ver en algún momento.

Ante el sobreentendido de que México es parte de América Latina al ver historia de México también se da por vista la región, lo cual reduce e imposibilita que el alumnado se cuestione las construcciones históricas en las que se vive dentro del propio país. Ya también en otra respuesta Rodrigo comentó que las temáticas de América Latina parecen estar colocadas de manera forzada en el programa de estudios, eso se complementa junto con esta respuesta donde dice que es complicado relacionar a Latinoamérica con la Segunda Guerra Mundial.

Indudablemente estos planteamientos muestran el arduo trabajo que implica pensar en una historia latinoamericana si bien Rodrigo mantiene esa narrativa y hasta se autodenomina a sí mismo eurocéntrico, Cecilia abre la posibilidad de modificar esta cuestión a partir de la agencia del profesorado.

Sí, pero la labor del docente es narrar de otra manera la historia. Narrarla desde la posibilidad que tienen los latinoamericanos, los asiáticos, los africanos. Narrar nuevas posibilidades para estos pueblos que justamente han sido subdesarrollados por Europa. Sí está narrada así, pero hay posibilidades de otras narrativas. De hecho aquí en el modelo CCH aunque las temáticas que se dedican a África, a Asia y América Latina son escasas todo el curso puede ser un ensayo por narrar la historia desde otra perspectiva, desde esta perspectiva menos eurocéntrica a pesar de que los protagonistas de esta historia mundial sean Europa y luego EE.UU.

Esta participación resuelve y descifra una forma de mitigar el peso hegemónico de la narrativa eurocéntrica que permea a la historia. La única cuestión aquí es que el docente sea consciente de su labor, lo que probablemente pone demasiado peso en el profesorado y sin

⁷¹ Véase 1.4.3.2 El profesorado y el programa de estudios, p 40.

duda no es sencillo que una labor así se asuma tan fácilmente, tomando en cuenta la exposición de Rodrigo. De una u otra forma en estas respuestas se puede ver por qué la importancia de hacer un trabajo de esta índole en conjunto con la plantilla docente.

A la par que Cecilia, Víctor comparte la opinión de que una transformación a la narrativa se va propiciar a partir del enfoque que disponga el profesorado.

Depende del enfoque que le dé el maestro. Porque por ejemplo, yo he estado leyendo a Edgar Lander que habla de explicar los movimientos sociales en América Latina y en el mundo en función de no pensar que las potencias son el centro del desarrollo histórico y hay una corriente historiográfica que empieza hablar de este proceso. Esta Aníbal Quijano, Mignolo, Ventura do Santos, que están haciendo todo un proceso de explicación diferente de la Historia universal y no es necesariamente a partir de las grandes potencias sino más bien cómo las potencias han influido, pero más importante es la identidad que se va generando en los países, por movimientos de resistencia, las implicaciones que tiene, eso vale la pena explicarle.

La aportación de Víctor también contribuye a la idea de que a partir de la visión, la formación y la iniciativa del profesorado dependerá la construcción de los referentes e imaginarios que hasta cierto punto se pueden generar en el aula.

Para David saber distinguir entre corrientes historiográficas también contribuiría a que la interpretación eurocéntrica no fuera la hegemónica.

Pero cuál historia, la historia de América Latina, o la historia de Europa occidental, o la historia de Asia, de África.

C: Pues la Historia que decimos universal.

D: Bueno sí, hay interpretaciones eurocentristas; sí las hay pero afortunadamente no es la única. Ahora sí eso se aplica aquí es difícil responder esa pregunta teniendo en cuenta al CCH porque no se distinguen las corrientes historiográficas, no hay distinción entre profesores de las corrientes historiográficas. De verdad es una carencia. Entonces, si enseñan la visión eurocentrista, yo no lo sé. Yo te digo que yo no la enseño porque estoy comparando no solo leo la corriente marxista. También leo... los historiadores españoles también son buenos o los historiadores franceses que no son marxistas que tienen muy buenos trabajos excelentes; no son marxistas.

De la misma forma cuando el maestro responde que él no enseña una historia eurocéntrica contribuye a las respuestas anteriores en las que se comparte la idea de que la elección de esa narrativa depende de cada docente.

Si hay un énfasis de Europa como el continente, las economías que impulsan el progreso en los continentes atrasados bla, bla, bla, y sí hay racismo también, lamentablemente. El racismo, por ejemplo, en Europa está muy fuerte la gente que huye de la guerra provocada por los mismos países de Europa y de EE. UU., la gente emigra y cómo los reciben, cómo los

tratan, cómo tratan a un argelino en Francia, aunque ya el chavo es francés lo tratan como un musulmán, como un criminal, como un bandido. Eso es discriminación.

Para esta pregunta Rocío y Alma contestaron simplemente que sí, sin proporcionar más información al respecto, y al mismo tiempo estas dos profesoras fueron las que externaron de manera enfática que a partir de esta entrevista reconsideran y planean poner atención en las temáticas aquí tratadas.

La asignatura de Historia Universal que se enseña desde el nivel básico hasta el bachillerato, sólo ha podido dimensionar el proceder de la parte occidental de Europa a partir de ahí es desde donde por lo general se cuentan, se describen y se narran los acontecimientos históricos. Esta narrativa no ha sido capaz de brindar un panorama amplio en el cual pueda dimensionarse la diversidad de pensamientos y saberes, las implicaciones a su expansión objetiva como subjetivamente, y a partir de ahí, el imaginario de la historia universal difícilmente se piensa lejos o diferente de su característica eurocéntrica.

3.6 En busca de una historia incluyente

A partir de ubicar la narrativa eurocéntrica que permea a la asignatura de Historia Universal se buscó involucrar al profesorado en el análisis y ver en sus respuestas la forma en la que se justifica la inserción y la importancia de estas temáticas. De ahí la pregunta, por qué crees que estén las temáticas de América Latina en el programa.

Las respuestas de Víctor y Alma señalan, con un tono un tanto de obviedad, al hecho de que el programa hace referencia a América Latina por el simple hecho de ser historia universal. A sabiendas de que Víctor, laboró en Colegio de Bachilleres se le interpeló enfáticamente con esta pregunta, buscando conocer el factor determinante que para él hace la diferencia en los programas.

Porque son necesarios y forman parte de la historia universal eso no puede desdeñarse, imagínate desconocer la realidad que tenemos. Pues no se puede.

C: Pero no aparece en otros programas por ejemplo en el Colegio de Bachilleres.

V: Bueno en el Colegio de Bachilleres ya la Historia desapareció. Yo renuncié al Colegio de Bachilleres y después se vino toda la reforma de los programas y ya la Historia no es la Historia como nosotros la conocemos ahí ahora es la construcción de la vida ciudadana y todo ese tipo de cosas que obedece mucho, en el lenguaje de Marx, al estudio de la súper estructura no a la estructura social.

Así como pareciera evidente la relación de que la historia universal da cuenta de todas las regiones, también parece clara la relación entre el modelo educativo del CCH y el programa que imparte. Este tipo apariencia es parte de la narración eurocéntrica; dejando exentas a las demás instituciones de bachillerato para impartir cierto tipo de temáticas, debido a tan estricta lógica en la que se infiere que sólo el CCH contiene temáticas como las de América Latina por su particular interés de enseñar historia del capitalismo, y que cualquier otro bachillerato general no tendría ningún compromiso social-educativo para que sus asignaturas y temáticas se conciban más allá del funcionalismo.

Alma por su parte también hace esta referencia a que la historia universal debiera dar cuenta de muchas cosas y vuelve a verse el vínculo entre México y América Latina.

Finalmente la idea es, si es Historia Universal entendida como materia de enseñanza tendría que estar dando cuenta de muchas cosas, de todo lo que sucede; pero además es México, somos latinoamericanos y no podrías prescindir de América Latina. No tiene el peso que debiera tener porque finalmente termina jalando la visión eurocéntrica, tanto por el planteamiento de este eje que te digo, de historia del origen, desarrollo y crisis del capitalismo y el origen no está en América Latina, ni el desarrollo del capitalismo está en América Latina y más bien, terminas viendo los impactos de, en América Latina y te centras en Europa y en EE.UU.

En la contestación de la profesora se puede ver que las temáticas de América Latina se justifican a partir de que el eje del programa es enseñar la historia del capitalismo, cuestión que también impide pensar que en otras instituciones se puedan insertar dichas temáticas, ya que no comparten el mismo objetivo.

Con David se pueden ver las dos justificaciones anteriores, América Latina se encuentra en el programa porque tiene una historia común con México, y porque es parte del desarrollo del capitalismo.

Porque tenemos una historia común. México tiene una historia común con los demás países de América Latina. En América Latina se ha desarrollado el capitalismo en distintos momentos con distintos orígenes y sigue dominando el capital financiero; nada más que ya es nativo y extranjero.

A diferencia de las tres participaciones anteriores Rodrigo y Rocío consideran que estas temáticas no tienen una función precisa y no están asimiladas en la clase, así como tampoco

son asimiladas por una parte del profesorado. Rodrigo lo menciona como un contenido forzado.

Yo pienso a veces, que se les olvido América Latina y dijeron métanla. O siento que el programa muchas veces hace eso, “sacan el conejo del sombrero” y dicen ya cubrimos Latinoamérica siento yo que a veces pasa eso, o al menos con vida cotidiana estoy seguro que eso pasa. No sé si con América Latina ocurra lo mismo siento que algunos temas, no me acuerdo de los títulos, pero lo siento muy forzado.

De forma espontánea Rocío plantea una cuestión, aunque poco planteada, pero que ha sido relevante en los comentarios de una buena parte del profesorado. Existen maestros dentro de la misma plantilla docente procedentes de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos que se han hecho presentes a partir de manifestar señalamientos similares a los propuestos en este trabajo en la asignatura de Historia Universal. Una vez más se encuentra la idea de que el vínculo que se puede hacer a partir de la historia de América Latina hacia la historia de México es la justificación que tienen estas temáticas.

Seguro había un latinoamericanista en el grupo que elaboró el programa. (Risas), no es cierto. Yo creo que justamente porque resultan importantes para la formación del chico. Yo creo que el pensar en América Latina es posicionarse también para introducirlo al estudio de la historia de México. Creo eso.

C: Suponiendo que no haya estado un latinoamericanista en la mesa de trabajo de cuando se elaboró el programa, ¿Por qué crees que dejaron los temas?

R: Pues tal vez hubieran omitido aún más a América Latina. Porque entiendo que hay muchos economistas y por eso esta tan cargado a la cuestión económica en el programa.

La manera en la que Cecilia justifica la existencia de las temáticas es sumamente interesante ya que plantea tres cosas. Que las temáticas de América Latina están para “deseuropeizar” la historia universal, lo cual no es posible garantizar ya que, como se ha expuesto, las temáticas corresponden a ciertos temas mismos que corresponden a un modelo educativo y que a su vez se enseñan con un tipo específico de narrativas. Conjuga, la búsqueda de matizar el eurocentrismo que enviste a la asignatura de Historia Universal con la presencia de latinoamericanistas, como de alguna manera lo hizo Rocío. Prefiere el uso del término historia mundial en lugar del de historia universal, lo que podría suponerse que en ella existe otra perspectiva a la historia. Por último se vuelve a establecer que aun estén las temáticas no se logra un objetivo preciso con estas.

Hay una preocupación de los profesores del CCH justamente por deseuropeizar la historia mundial y han tenido la intención de meter temas de América Latina justo con ese sentido,

también hay muchos latinoamericanistas aquí; no solo aquí sino en todos los planteles y como se construye de forma conjunta, pues ha habido intensión de deseuropeizar de meter más temas de América Latina pero si tu miras el programa no hay suficientes temas sobre América Latina; es como una revisión muy rápida entonces eso no nos ayuda demasiado pero esa ha sido la intensión.

3.7 Historia de América Latina, una tarea por hacer

Teniendo en mente que se busca pugnar por una asignatura de Historia Universal que dé cabida a un imaginario social de América Latina y que se imparta con otro tipo de narrativas se le propuso al profesorado pensar en cuál sería el concepto o tema central para explicar la historia de América Latina. Al respecto en las respuestas se puede ver la intensión del profesorado por romper con ideas deterministas y con la iniciativa de construir otras imágenes de la región. Por ejemplo, en la respuesta de Rodrigo está expuesto el sentir tocante no dejar que los discursos caigan en vanas dicotomías.

Yo creo que el concepto de dominación y de unidad, un concepto de dominación aceptando que ha sido una zona dominada, pero no quisiera que se entendiera como dominada en el sentido de que fueron los malos los que nos dominaron, sino que hay una forma de salir de ese discurso y por eso el discurso de la unidad. No como Octavio Paz que se queda en tema de la dominación pero no propone nada, yo creo que este de América Latina sí como una dominación pero también con un aspecto de abrir algo nuevo, un tema nuevo una nueva convivencia latinoamericana podría ser. Yo pienso que a veces se queda atrás el programa y nosotros los profesores nos quedamos también en este tema de dominación y ya no vemos nada más.

La necesidad y el interés porque las temáticas planteadas en el programa tengan otras causas y no tan sólo se queden en los problemas que acogen a la región es uno de los mayores retos que operaría esta construcción, y que de bien librarlo se lograría permear integralmente en un imaginario de América Latina.

Es preciso decir que esta pregunta se elaboró pensando en la misma forma en la que está planteado el programa de Historia Universal, con un tema y un concepto central que en este caso es la historia del capitalismo. La maestra Cecilia elabora una propuesta de secuencia cronológica más allá del tema central o el concepto que podría ser eje en la historia de América Latina.

Creo que la historia de América Latina así como está concebida en el programa arranca en el siglo XVI en la colonización. Yo creo que tendríamos que ir antes porque justamente ahí hay un poco de incomprensión histórica porque se arranca en el momento en el que llegan los europeos entonces tendríamos que revisar un poco de historia prehispánica. América Latina

antes de la colonización y creo que añadir algunos temas culturales; es decir lo que se ha desarrollado en América Latina culturalmente hablando de tal suerte que los muchachos no solamente vean la colonización, la intervención, el imperialismo, sino que vean las creaciones culturales de América Latina. Yo arrancaré con esas cuestiones. [...]

El tipo de secuencia histórica que menciona la maestra es el orden con el que se enseña la asignatura de Historia de México, si bien es una gran propuesta habrá que analizar y tomar en cuenta los perjuicios que se podrían propiciar al seguir este formato, como ella mismo lo reflexiona.

[...] Tampoco perderse en lo prehispánico sino hacer como una liga entre las creaciones prehispánicas de estos pueblos que luego conformaran Latinoamérica y de las creaciones recientes, la música, la comida, los intelectuales, la cultura intelectual, la poesía, que son cosas que no conocemos. Yo desde ahí arrancaré y creo que hay un mal arranque en el programa.

La observación que realiza Cecilia, pone en relieve que América Latina en el programa de Historia Universal se introduce a partir del proceder de la historia europea. Ya lo mencionaba Rodrigo “no es que este bien o que este mal” la cuestión es que tener sólo un panorama, que se presente como unívoco, no da cabida a imaginar a la región fuera de los parámetros sobre los que la visión eurocéntrica ha constituido a la misma. Por último, aunque la profesora Alma comentó más conceptos, como expansión territorial, imperialismo, conquista, aculturación, el concepto de dependencia será el tema central debido a ser un concepto que atraviesa a la historia de América Latina, sugirió la profesora. El resto del profesorado va a concordar en este aspecto, la dependencia y el capitalismo son el tema central o el concepto con el que se ha de explicar la historia de América Latina.

La dominación, la colonización, el subdesarrollo son los parámetros que requieren cuestionarse para brindar otras posibilidades para la región. Por lo tanto se entiende y se está totalmente de acuerdo en que el programa es vasto, que el orden cronológico es preciso y conveniente a los objetivos que persigue el Colegio y por ende la asignatura. Es a partir de este resultado que proponer e imaginar una materia que ubique y precise la particularidad de América Latina tiene pertinencia y una posibilidad de existencia.

Conclusiones. Del programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea a la clase de Historia Universal

Este fue un estudio de caso que localizó en el programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencias y Humanidades las temáticas de América Latina. Frente a este hallazgo se buscó explicar qué es lo que propicia estos contenidos, ya que otros bachilleratos generales no los toman en cuenta. Con la intención de poder obtener un amplio panorama respecto esta situación se procedió de dos maneras; una fue la investigación documental y la otra entrevistas a profundidad.

En las conclusiones a partir del trabajo documental se puede decir que existe una relación del contenido de América Latina con el CCH a través de su programa de HUMC, debido al énfasis que hace dentro de sus documentos normativos, donde el Colegio tiene como compromiso formar alumnos con conciencia de los problemas fundamentales de su medio. Siguiendo esta lógica, para la institución, América Latina es parte del entorno de su población estudiantil y docente. Esta idea tiene su raíz en el contexto en el que se creó el Colegio, pues responde a su momento político-ideológico en el que se fundó.

De igual forma, debido a la época y a las corrientes historiográficas en boga para el momento de su fundación, -materialismo histórico y marxismo- enseñar historia del capitalismo ha sido, desde entonces, el objetivo de la asignatura de Historia Universal. Estos hechos que hablan de la historia del CCH -formar alumnos con conciencia de su entorno y capacidad para modificarlo, como enseñar historia del capitalismo- se vuelven los principios que lo constituyen hasta la fecha, y responden desde la parte documental el porqué de las temáticas en el Colegio.

A partir del trabajo de campo uno de los principales hallazgos de la tesis fue constatar que los docentes no enseñan las temáticas de América Latina no obstante se encuentren en el programa de la asignatura de Historia Universal y a pesar de que históricamente el CCH ha valorado su contenido en los programas de estudio. Parte de esto se debe a las narrativas

eurocéntricas que reproducen inconscientemente ante las exigencias institucionales por cubrir el programa de estudios.

El camino para encontrar tal hallazgo fue darle un lugar prioritario a la construcción personal del profesorado a partir de tomar en cuenta ciertos factores que no siempre se consideran - como el tiempo efectivo de clase, el gusto y el interés que tenga respecto a las temáticas, su compromiso y agrado ante su labor- pero que en todo momento intervienen en su toma de decisiones, en su visión de la enseñanza, así como en los resultados de sus evaluaciones. Esto permitió conocer qué tan involucrado y comprometido está con su labor docente, y vislumbrar si es que se ve a sí mismo como parte trascendental del aprendizaje. El grupo en el que se basó este trabajo estuvo compuesto por personas comprometidas y entregadas a su labor, consientes del papel que juega su participación frente al alumnado como con el esfuerzo extra de asumir un papel activo en su formación dentro del Colegio. Lo cual demuestra la disposición que tiene este profesorado para pensar otras formas posibles de modificar su práctica docente.

La metodología empleada para esta investigación, y en específico la técnica de entrevista a profundidad permitieron de manera sustancial y efectiva -sin dejar de lado su posible parcialidad- generar reflexiones y proponer acciones para incentivar y proporcionar un imaginario social de América Latina a partir de la enseñanza de su historia. Las respuestas del profesorado partieron de sus experiencias y desde una autoevaluación se abrieron a la posibilidad de transformar sus clases de Historia, las narrativas eurocéntricas y el lugar en el que se le coloca América Latina en el imaginario social de las clases.

Como lo dejan ver los comentarios de los docentes, dicha autoevaluación llevó al profesorado a un punto de reflexión y cuestionamiento en cuanto al manejo de las temáticas de América Latina en sus clases. De ahí la importancia de los trabajos que emplean esta metodología y esta técnica en particular en la que la interacción persona a persona, por breve que sea posibilita el intercambio de ideas, y en este caso en específico, generó autocuestionamientos, reflexiones y propuestas para la enseñanza de la historia de América Latina. Por ejemplo, Rodrigo se abrió a la posibilidad de abordar la temática de las independencias latinoamericanas al momento de la entrevista; el caso de Cecilia es el ejemplo de que si no fuese por el contexto académico posterior al ciclo básico no habría un acercamiento a la

región; así también Rocío y Alma externaron que reconocer la importancia personal que tiene esta región para ellas abre posibilidades a futuro para transmitirla a su alumnado.

Esta investigación es insistente en ahondar en el tratamiento de las temáticas de América Latina en el CCH y con miras a otras instituciones de nivel bachillerato, tomando las respuestas del profesorado como evidencia de que si no fuera dentro de su formación académica escolarizada, no tendrían el acercamiento con el conocimiento de América Latina. Lo que hace sostener el planteamiento de que darle un espacio a estas temáticas en el bachillerato es imprescindible, ya que por el momento, probablemente no haya otro lugar donde se pueda propiciar este conocimiento. No es el estudio de América Latina por sí mismo el que está en juego al omitir sus temáticas, si no el uso que se le da al conocimiento -y en específico al conocimiento histórico- para que a través de su narración se normalice la exclusión, se invisibilice la diversidad, se sistematice el racismo, se homogenice el clasismo y se mantengan jerarquías de saberes.

Una de las ideas que lanza este trabajo es una materia de historia de América Latina, esta es tan sólo una propuesta que si bien no se desarrolló en este trabajo; de ser tomada en cuenta debe asegurarse que su fundamento principal sea la invención de otra narrativa y por ende de otra historia, de esta forma América Latina sólo es el pretexto para incentivar una tarea de mayor envergadura. El esfuerzo será prominente, sin importar desde donde se manejen las temáticas de América Latina -Historia Universal, Historia de México, Historia Latinoamericana- si la matriz explicativa -la narrativa eurocéntrica- sigue siendo la misma, cada vez será más lenta la transformación hacia una realidad con justicia social, respeto a la diversidad, consciencia del medio ambiente, entre otras esperanzas que hacen falta materializar para el porvenir humano. De aquí que los esfuerzos por narrar y pensar distinto haya que plantearlos y plasmarlos más allá de los programas de estudio y empiecen a manifestarse en antologías, material didáctico, libros de texto, secuencias didácticas, planeación curricular, selección de contenidos, modelos educativos, políticas públicas, etc. Siendo consecuente con todo lo anterior y pensando en un futuro prometedor, no es posible conformarse con que sólo un modelo educativo como el del CCH propicie un programa con las temáticas de América Latina por lo que otra de las tareas que deja en el tintero esta

investigación es ponerse a pensar e investigar en las formas que pueda incrustarse en otros programas de bachillerato dichas temáticas.

El alcance de los Estudios Latinoamericanos en el ámbito educativo es sobresaliente, los latinoamericanistas que incursionan en la docencia dentro del CCH han establecido una presencia y una participación, tomando en cuenta que esta profesión antes del 2008 no era considerada por el perfil profesiográfico del CCH, haber logrado injerencia para impartir clases dentro del mismo sistema que forja a dichos profesionistas es un primer logro, de ahí se puede deducir que parte de su labor ha sido darle un lugar relevante a dichas temáticas como lo constata el programa 2016 y así como lo refirieron las maestras Cecilia y Rocío.

Por otra parte se encontró que el imaginario social que alberga el profesorado, está ligado a la idea de integración regional. Este es un ejemplo de lo potente que es una idea que trasciende tiempo-espacio y conjunta un sentido de agrupación y pertenencia. Aunque la prevalencia de este imaginario, sin importar su data histórica, requiere cuidado en su uso manifiesta su potencia al evocarlo y querer desarrollarlo hoy en día. Otro resultado que es enriquecedor para este trabajo, fue puntualizar la relación México-Latinoamérica, a la cual dio énfasis el profesorado, esta relación simple y sencillamente da cabida a otros planteamientos que pueden hacer propuestas didácticas, generar algunas temáticas para los programas de Historia de México, pero sobre todo modificar el sentido de la Historia patria, nacionalista, etnocéntrica.

Con la comparación que se realizó entre los programas se puede reconocer que América Latina tiene plasmado su desarrollo histórico en cada uno de ellos, por lo que no es aventurado decir que siempre se ha buscado hacerle referencia. También se puede ver que en cada modificación a los planes se ha realizado un esfuerzo por concordar los apartados de temáticas, objetivos educativos, y las sugerencias didácticas o las estrategias de enseñanza-aprendizaje; no tan sólo para las referencias a América Latina sino de manera general en todas las temáticas que abarca el programa. En el programa 2016 dichas referencias temáticas se encuentran en la parte de objetivos educativos -y aunque corresponde al esfuerzo de concordancia como ya se mencionó- que América Latina esté en dicho apartado muestra, teóricamente, la pertinencia que se busca darle a la región y sus temáticas. Respecto a los programas, de igual manera se dejan líneas abiertas que pueden seguirse trabajando con

mayor detalle como crear propuestas didácticas desde las continuidades detectadas, utilizar más elementos para el análisis, como las horas previstas para cada temática o las sugerencias bibliográficas para cada unidad.

Una de las afirmaciones que se puede hacer a raíz de este trabajo es que, de no ser por el objetivo de enseñar la historia del capitalismo, lo más probable es que no se enseñarían temáticas de América Latina en el CCH, así como no lo hacen otras instituciones de nivel medio superior. A la par de este planteamiento se puede constatar que aunque las temáticas aparezcan en los programas, éstos no serán visibles si no se dispone -por parte de la institución, del cuerpo docente, de los grupos de investigación- hacer un alto a la narrativa eurocéntrica, y al mismo tiempo que ese alto, sea el parteaguas para dar pasos decisivos a la construcción de una historia de América Latina.

Una modificación en la narrativa con la que se enseña la historia en las clases, requiere tener la disposición desde los programas y junto con este un acompañamiento que propicie desde el profesorado su modificación en clase. La narración para contar la historia universal en el CCH pone el énfasis en el capitalismo, la importancia que se le da a este elemento al mismo tiempo imposibilita que las temáticas de América Latina puedan generar un imaginario fuera de los esquemas en los que el capitalismo ha enmarcado a la región: colonialismo, dependencia, subdesarrollo. Esta es la razón por la que una historia Latinoamericana pensada en otra narrativa y que logre ejemplificar la relación con el capitalismo profundizando y subvirtiendo el discurso hegemónico que embarga a la Historia no puede quedar sólo en la decisión de aquellos docentes que así lo consideren necesario. Es entendible que los factores externos a las clases -lo extenso del programa, el tiempo reducido para abarcarlo o las eventualidades que se puedan generar durante los ciclos escolares, cuestiones difícilmente manejables por el profesorado- sean algunos causantes de omitir temáticas, pero no son los únicos que se involucran a la hora de tomar esa decisión. Las respuestas del profesorado permiten ver que trabajar de cierta manera -interdisciplinariamente, por ejemplo- impartir u omitir ciertas temáticas también es cuestión de gusto y formación personal.

Este trabajo ha podido demostrar que América Latina, su Historia y su imaginario, para conformar una entidad que se pueda apropiar cualquier persona requiere esfuerzos más allá de las temáticas y la cantidad de estas en los programas. Requiere contarse otra historia, desde

otros puntos de partida como región. Esta investigación busca un espacio donde se pueda materializar la subversión de las ideas eurocéntricas hegemónicas que embargan a la enseñanza de la Historia y no tan solo a esta sino al conocimiento, al sistema educativo y las más íntimas aspiraciones que se ven invadidas por dichas ideas. Ser conscientes de esta peculiar condición de posibilidad que envuelve a las acciones, pensamientos y decisiones como investigadores o docentes es sólo uno de los tantos pasos que habrá que seguir dando para conseguir narrativas distintas.

La concatenación, capitalismo-América Latina, en la que se basa el programa de estudios analizado es totalmente verídica, pertinente e innegable. La apuesta es redireccionar y resignificar elementos que también constituyen a América Latina -como lo comunitario, la educación popular, sus rebeliones, sus pueblos originarios junto con sus cosmovisiones, lenguas y costumbres propias- para darle un punto de fuga, de cuestionamiento, de imaginación y creatividad, al orden establecido que proporciona el discurso hegemónico y sus ya vividas manifestaciones.

Ideas que optan por la transformación a partir de la imaginación dentro de navegaciones ya consolidadas -como la narrativa eurocéntrica que permea a la enseñanza- ya no están en puerto seguro, el hecho de pensar una nueva narrativa para contar la historia, las pone a flote en mares que no sencillamente llegan a conclusiones.

Bibliografía

- Baeza R. Manuel Antonio. *Los caminos invisibles de la realidad. Ensayo de sociología profunda sobre imaginarios sociales*. RIL Editores. Chile. 2000.
- Bartolucci Jorge I. *El colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980)*. ANUIES. México 1983.
- Basil Rodríguez Alain, Et al. *Imaginarios sociales latinoamericanos. Construcción histórica y cultural*. UNICACH e IPN. 1era edición. México. 2008.
- Bravo Ahuja Víctor y Carranza Palacios. *La obra educativa*. SEP. 1976.
- Cerutti Horacio. “Utopía y América Latina”, en *La utopía en América Latina*. UNAM. México. 1991.
- García Alejandro y Flores Ozaine. *Crónica de una historia. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur 1971-2004*. CCH-Sur. 2005.
- Gómez Morales Eduardo Manuel. *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*. Tesis de licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 2015.
- Hernández Navarro Luis. *Sentido contrario, vida y milagros de rebeldes contemporáneos*. Editorial Ítaca/La Jornada Ediciones. 2da edición. 2015
- Lander Edgardo, compilador. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. 2000.
- Plá Sebastián y Joan Pagés (coord.) *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. UPN. 2014.
- Ramos Rubén. *La educación en América Latina. Enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista*. Editorial Académica Española. Alemania. 2012.

- Rodríguez Gómez Gregorio, et al. *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. 2da edición. 1999.
- Salazar Sotelo Julia. *Narrar y aprender historia*. UNAM. UPN. México. 2006.
- Villegas Ordaz Jesús, *Educación pública y bachillerato. La función social del Colegio de Bachilleres (1973-1983)*. Tesis de licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. 1992.
- Wallerstein Immanuel. *Universalismo europeo, el discurso del poder*. Traducción Josefina Anaya. Siglo XXI. México. 2007.
- White Hayden. *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Traducción Jorge Vigil Rubio. Paidós Ibérica. 1992.

Bibliografía de proximidad temática

- Blas P., Ma. del Carmen González Muñoz, Enrique Roca y Ma. Jesús Serviá. *Los planes y programas para la enseñanza de la Historia en Iberoamérica en el nivel medio*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. 1996.
- Cibotti Ema. *Una introducción a la enseñanza de la historia Latinoamericana*. FCE. Argentina. 2004.
- ----- . *América Latina en la clase de Historia*. FCE. Argentina. 2016.
- Hernández Vera Jesús Humberto. *Los temas de historia de América Latina en los programas de historia a nivel bachillerato en la educación particular*. Informe académico por actividad profesional. Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 2011.
- Jiménez Méndez Víctor David. *La presencia del estudio de América Latina en los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Informe por actividades docentes. Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 1997.
- Llambías Margarita. *Educación para la integración: cómo se enseña la historia en Nuestra América*. FLATEC. CICCUS Editorial. Buenos Aires, Argentina. 2013.

- Vázquez Hernández Mariana Leticia. *La importancia de la enseñanza e inclusión de la historia de América Latina en el Plan de Estudios de Educación Básica Secundaria en México. Hacia una verdadera Historia Universal*. Tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. 2013.
- Vázquez Vera Josefina Zoraida y Pilar Gonzalbo Aizpuru. *La enseñanza de la historia*. Organización de los Estados Americanos. Washington, D.C.1994.

Hemerografía

- Cabello Bonilla Víctor. “Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH”, en *Cuadernos del Colegio*, Num. 41-42 (octubre-marzo 1988-1989).
- De Ibarrola María. *La Construcción Institucional del curriculum en la historia del CCH*. Documentos DIE, N° 31, 1993.
- Miravete Novelo Nancy y Manuel Martínez Peláez “De la ‘Nueva Universidad’ a la Universidad nueva”. Foro universitario N° 4, marzo de 1981.
- Pintos Juan Luis. *Orden e imaginarios sociales (una propuesta de investigación)*. Paper Revista de sociología vol. 45. 1995.
- Zorrilla Alcalá Juan Fidel. “El proyecto educativo del CCH y los maestros” en *Los universitarios: la élite y la masa*. Cuadernos del CESU, N°1, 1985.

Documentos

- Almanza Huesca Beatriz A. y Ramírez Cárdenas Claudia Lorena (coord.) *Producto: Evaluación cualitativa del programa de Estudios de Historia de México I*. Documento inédito.
- Modelo educativo del CCH, documento de trabajo, septiembre 2012.
- Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado, 2006.
- Plan de estudios gaceta amarilla, 1971.

- Programas de Estudio para las asignaturas del Área Histórico-Social (versión extensa): Historia Universal Moderna y Contemporánea. Historia de México I y II. Teoría de la Historia. Coordinación: Miguel Ángel Gallo Tirado. CCH cuadernillo número 58, 21 de julio de 1995.
- Propuesta de Programas de Estudio para las asignaturas: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. Historia de México I y II. CCH cuadernillo número 90, 16 de febrero de 1996.
- Programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I-II, CCH 2016.
- Programa de Historia Universal, Moderna y Contemporánea I-II, CCH 2003.

Anexo 1

- Programa 1995 Historia Universal Moderna y Contemporánea.
En este plan de estudios se impartía HUMC en un solo semestre, fue con la modificación del 96 que se decidió ampliarla a dos semestres.

PRIMERA UNIDAD: INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA Y SURGIMIENTO DEL CAPITALISMO.		
TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
<p>1. INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA.</p> <p>A. DEFINICIÓN DE HISTORIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Características como disciplina. -Concepto y objeto de estudio. -Disciplina social. -Los métodos y su problemática. <p>B. UTILIDAD DE LA HISTORIA.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Memoria histórica. -Vinculación con el presente y ubicación en la realidad social. -Ideología. Opresión o liberación. <p>C. LOS GRANDES PERIODOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Periodización tradicional: Antigua, Media, Moderna y contemporánea. 	<p>A través de su trabajo en esta unidad, el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexionará sobre algunos de los principales problemas de la historia. -Analizará los factores que propiciaron el surgimiento y desarrollo del capitalismo en Europa y su expansión mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación del curso. -Dinámica de integración grupal. -Organización del trabajo del grupo. -Asignación de una investigación semestral relacionada con algún tema del curso. -Exposición panorámica de la unidad por el profesor. -Lectura de textos básicos. -Elaboración de resúmenes o cuadros sinópticos de los temas propuestos. -Presentación de mapas históricos que ubiquen los temas tratados. -Identificación de los conocimientos de la antigüedad que fueron rescatados en este periodo por el movimiento humanista. -Elaboración de un listado de los aportes más relevantes del Renacimiento en la

<p>-Periodización del materialismo histórico: modos de producción.</p> <p>2. SURGIMIENTO DEL CAPITALISMO (SIGLOS XV-XVIII).</p> <p>A.ASPECTOS ECONÓMICOS.</p> <p>-Acumulación originaria de capital.</p> <p>-Ciudades y comercio.</p> <p>-Descubrimiento y colonización.</p> <p>-Proletarización del siervo y artesano.</p> <p>- De la artesanía a la maquinofactura.</p> <p>-Acumulación de capitales.</p> <p>B.ASPECTOS POLÍTICOS.</p> <p>-Reforma.</p> <p>-Del Estado señorial al absolutista.</p> <p>C.ASPECTOS SOCIALES.</p> <p>-Cambios en la población.</p> <p>-Familias y grupos sociales.</p> <p>D.ASPECTOS CULTURALES.</p> <p>-Humanismo y Renacimiento.</p> <p>-Ilustración</p>		<p>pintura, escultura, arquitectura, literatura y tecnología.</p> <p>-Presentación de un cuadro comparativo entre las formas de producción del feudalismo y las del capitalismo.</p> <p>ACTIVIDADES EXTRACLASE:</p> <p>Proyección de videos, por ejemplo: <i>El nombre de la rosa, 1492, La conquista del paraíso, Nostradamus,</i> etcétera.</p> <p>TEMAS DE REFLEXIÓN:</p> <p>-¿Es la historia una ciencia?</p> <p>-¿Por qué se desarrolló el capitalismo en Europa Occidental?</p> <p>-¿De qué manera contribuyó América al desarrollo del capitalismo en Europa?</p>
--	--	--

SEGUNDA UNIDAD: DESARROLLO Y CONSOLIDACION DEL CAPITALISMO (siglos XVIII-XIX).		
TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIAS DIDACTICAS
<p>1. CAPITALISMO DE LIBRE COMPETENCIA.</p> <p>A.DESARROLLO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA.</p> <p>-Liberalismo económico y político.</p> <p>B.REVOLUCIONES DEMOCRÁTICO-BURGUESAS.</p> <p>-Inglaterra.</p> <p>-Francia.</p> <p>-Estados Unidos.</p> <p>-Hispanoamérica.</p> <p>C.REVOLUCION INDUSTRIAL.</p> <p>-Inglaterra.</p> <p>-Francia.</p> <p>D.CAMBIOS EN LA POBLACION URBANA.</p> <p>-Situación obrera.</p> <p>-Socialismo.</p> <p>2. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DEL IMPERIALISMO (SIGLO XIX).</p> <p>A.DESARROLLO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO.</p>	<p>A través de su trabajo en esta unidad, el alumno:</p> <p>-Comprenderá y explicara las condiciones históricas que permitieron la consolidación del capitalismo de libre competencia, su paso a la fase imperialista, el surgimiento de nuevas potencias y sus rivalidades hasta la paz armada.</p>	<p>-Exposición panorámica de la unidad por el profesor.</p> <p>-Lectura de textos básicos.</p> <p>-Representación mediante un breve sociodrama de alguna de las revoluciones burguesas de este siglo.</p> <p>-Ilustración de los avances de la tecnología durante la Revolución Industrial y análisis de las condiciones de los obreros en las fábricas.</p> <p>-Realización de un esquema que muestre los planteamientos de los movimientos Ludista y Cartista.</p> <p>ACTIVIDADES EXTRACLASE:</p> <p>-Presentación de los videos: <i>Dantón, Tiempos modernos</i>, etcétera.</p> <p>-Visita a una fábrica textil, para observar las condiciones laborales y poner atención en el nivel de la tecnología utilizada, para comentar si aún corresponde al siglo XIX o si ya está modernizada.</p> <p>TEMAS DE REFLEXIÓN:</p> <p>-¿Cuáles fueron las características del capitalismo de libre competencia?</p>

<p>-Electricidad.</p> <p>-Petróleo.</p> <p>-Química.</p> <p>B.GRANDES POTENCIAS.</p> <p>-Inglaterra.</p> <p>-Francia.</p> <p>C.NUEVAS POTENCIAS.</p> <p>-Alemania e Italia, desde su unificación.</p> <p>-Japón restauración de Meidji.</p> <p>-Estados Unidos, de la expansión a la guerra con España 1898.</p> <p>-Rusia.</p> <p>D. LA FASE IMPERIALISTA.</p> <p>-Nuevo reparto del mundo colonial y neocolonial.</p> <p>E.NACIONALIDADES.</p> <p>-Balcanes, Irlanda, Europa Central, Latinoamérica.</p> <p>F.CULTURA DEL SIGLO XIX.</p> <p>-Romanticismo.</p> <p>-Realismo.</p> <p>3. LA PAZ ARMADA HASTA 1914.</p>		<p>-¿Cuáles fueron los objetivos básicos de las revoluciones burguesas?</p> <p>-¿Qué elementos contribuyeron a la transición del capitalismo de libre empresa al monopólico?</p>
--	--	--

TERCERA UNIDAD: CRISIS DEL IMPERIALISMO Y GUERRAS MUNDIALES.		
TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIAS DIDÁCTICAS
<p>1. PRIMERA GUERRA MUNDIAL Y CAMBIOS DE POSGUERRA (1914-1929).</p> <p>A. PRIMERA GUERRA MUNDIAL.</p> <p>-Origen y características. Repercusiones en Latinoamérica y México.</p> <p>B. LA CAIDA DE LOS VIEJOS IMPERIOS Y EL NUEVO REPARTO MUNDIAL.</p> <p>-Revolución Rusa.</p> <p>-Desmembramiento del Imperio Turco-Otomano. Mundo árabe.</p> <p>-Desmembramiento del Imperio Austro-Húngaro. Europa del Este.</p> <p>C. LAS POTENCIAS EMERGENTES.</p> <p>-Estados Unidos, la influencia en Europa y América.</p> <p>-Japón, su presencia en Asia.</p> <p>2. CRISIS DE 1929 Y SUS EFECTOS EN EL MUNDO.</p>	<p>A través de su trabajo en esta unidad, el alumno:</p> <p>-Analizará la crisis del capitalismo monopolístico, sus manifestaciones en las dos guerras mundiales, la crisis de 1929 y sus repercusiones internacionales.</p>	<p>-Exposición panorámica de la unidad por el profesor.</p> <p>-Lectura de textos básicos.</p> <p>-Elaboración de mapas históricos que señalen los cambios geopolíticos resultantes de la Primera y Segunda guerras mundiales.</p> <p>-Realización de un periódico mural sobre los efectos sociales de la crisis de 1929.</p> <p>-Elaboración de acetatos en los que se presenten los aspectos más relevantes de la política panamericanista del <i>New Deal</i>.</p> <p>-Presentación de un cuadro sinóptico de las causas y consecuencias de la Segunda guerra mundial.</p> <p>ACTIVIDADES EXTRACLASE:</p> <p>-Visita a la hemeroteca para recabar información de la época, y presentarla en fichas de trabajo.</p> <p>-Presentación de una sala –que el profesor determine- de una exposición con mapas y fotografías sobre la participación de México en la Segunda guerra mundial.</p> <p>-Presentación de algún video relacionado con la época, por</p>

<p>A. CRISIS DE 1929, ECONOMÍA, POLÍTICA Y SOCIEDAD.</p> <p>B. ALTERNATIVAS FRENTE A LA CRISIS.</p> <p>-<i>New Deal</i>. Panamericanismo.</p> <p>-Laborismo inglés.</p> <p>-Fascismos.</p> <p>3. SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945).</p> <p>A. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS.</p> <p>B. POLÍTICA DE BLOQUES.</p>		<p>ejemplo: 1900, <i>El huevo de la serpiente</i>, <i>Gandhi</i>, etcétera.</p> <p>TEMAS DE REFLEXIÓN:</p> <p>-¿Cuál fue la vinculación de la Revolución Rusa con la Primera guerra mundial?</p> <p>-¿Por qué se dice que la crisis de 1929 fue ocasionada por una sobreproducción?</p> <p>-¿Cuáles fueron los rasgos característicos de los regímenes totalitarios en Alemania, Italia, Japón?</p> <p>-¿Qué condiciones posibilitaron el sistema de alianzas en la Segunda guerra mundial?</p>
---	--	---

<p align="center">CUARTA UNIDAD: EL MUNDO BIPOLAR Y EL NUEVO ORDEN MUNDIAL (1945-1994).</p>		
TEMÁTICA	OBJETIVOS EDUCATIVOS	SUGERENCIA DIDÁCTICA
<p>1. FORMACIÓN DEL MUNDO BIPOLAR Y DESCOLONIZACIÓN (1945-1970).</p> <p>A. GUERRA FRÍA, MACARTISMO Y REPERCUSIONES EN AMÉRICA LATINA.</p> <p>B. EL MUNDO SOCIALISTA HASTA 1989.</p> <p>C. DESCOLONIZACIÓN.</p> <p>-África y Asia. Países no alineados, nacionalismo.</p>	<p>A través de su trabajo en esta unidad, el alumno:</p> <p>-Conocerá el surgimiento de dos bloques dominantes después de la Segunda guerra mundial, sus repercusiones mundiales, la descolonización y la crisis del socialismo.</p> <p>-Distinguirá las nuevas orientaciones económicas, ideológicas y culturales de este periodo.</p>	<p>-Exposición panorámica de la unidad por el profesor.</p> <p>-Lectura de textos básicos.</p> <p>-Elaboración de un mapa histórico del mundo de la posguerra, donde se distingan los países de los bloques capitalistas y socialista.</p> <p>-Realización de una mesa redonda sobre las causas del derrumbe del socialismo real.</p> <p>-Presentación de una reseña crítica del discurso sobre la</p>

<p>D. MEDIO ORIENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Importancia geográfica, económica e ideológica. -Conflicto Árabe-Israelí. OLP. <p>2. EL NUEVO ORDEN MUNDIAL. REPUESTAS FRENTE A LA CRISIS (1970-1994).</p> <p>A.LA CRISIS ECONÓMICA DE LOS AÑOS SETENTA Y SUS REPERCUSIONES.</p> <p>B. RESPUESTA FRENTE A LA CRISIS.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El neoliberalismo, Estados Unidos, influencia en América Latina. -La modernización de China. -La perestroika y la glasnost en la URSS. -Globalización y formación de bloques económicos: <ul style="list-style-type: none"> La comunidad Europea. El sureste asiático. El TLC. <p>3. LA SOCIEDAD, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1945-1994).</p> <p>A.SOCIEDAD.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cambios demográficos. -Movimientos sociales. (Minorías étnicas, religión, 		<p>“Segunda declaración de La Habana”.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de un mapa económico en el que se muestren los bloques de la Comunidad Económica Europea, Asiática y Americana. -Discusión por equipos sobre los efectos positivos y negativos de la industria bélica y la ciencia moderna en general. -Presentación de un collage que contenga los diversos problemas del mundo actual. <p>ACTIVIDADES EXTRACLASE.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visita por equipos a alguna organización ecologista para informarse sobre los problemas mundiales de contaminación y compartir con el grupo los resultados. -Observación sistemática sobre la función social que desempeñan los medios masivos de comunicación y análisis de los resultados a través de un debate grupal en clase. -Visita al Museo de Arte Moderno con la finalidad de observar algunas de las manifestaciones artísticas del siglo XX. -Presentación de videos para ilustrar la unidad, por ejemplo: Nacido el 4 de julio, El francotirador, Sandino, Romero, 1984, Un día después,
---	--	---

<p>ecología, feminismo, etcétera.)</p> <p>B. CIENCIA Y TECNOLOGÍA.</p> <p>-Comunicaciones e informática.</p> <p>-Energéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Petróleo. • Energía Nuclear. <p>-Avances de la medicina, biología, química, etcétera.</p> <p>-Armamentismo.</p> <p>-Deterioro ambiental.</p> <p>C. LAS MANIFESTACIONES CULTURALES.</p> <p>-Los nuevos medios: cine, radio, televisión.</p> <p>-Los grandes temas: religión, enajenación, discriminación, sexualidad, futuro y ciencia ficción, drogas, etcétera.</p>		<p>Cuando el destino nos alcance, Apocalipsis, Pelotón, etcétera.</p> <p>TEMAS DE REFLEXIÓN:</p> <p>-¿A qué se debieron y cuáles fueron las características del mundo bipolar?</p> <p>-¿Fue la caída del socialismo real producto de sus problemas internos o de las presiones externas?</p> <p>-¿Cuáles son las soluciones que proponen las minorías a los grandes problemas del mundo?</p> <p>-¿Cuál sería la actitud que podrías asumir ante algunos de los problemas que aquejan a tu sociedad?</p>
---	--	--

Anexo 2

HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I

Programa 1996	PRIMERA UNIDAD. INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA
Programa 2003	UNIDAD I. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA HISTORIA
Programa 2016	Unidad 1. Introducción al conocimiento de la Historia

- Esta primera unidad busca dar un panorama general de lo que es conocimiento histórico, la ciencia histórica y las teorías históricas. No aparece ninguna referencia a América Latina.

Programa 1996	<p>SEGUNDA UNIDAD LA CRISIS DEL FEUDALISMO Y EL ORIGEN DEL CAPITALISMO: EUROPA Y LA EXPANSIÓN DEL MUNDO (SIGLOS XII- XVI)</p>	<p>Temática:</p> <p>2.3 LA EXPANSIÓN EUROPEA Y LAS NUEVAS FORMAS DE ACUMULACIÓN CAPITALISTA (SIGLOS XIV-XVI)</p> <p>-La política mercantilista: el comercio marítimo y la expansión colonial.</p> <p>- El papel económico del Nuevo Mundo.</p> <p>-El origen de la formación del mercado mundial.</p>	<p>Objetivos educativos:</p> <p>-Reflexionará sobre los cambios políticos, religiosos y de mentalidades.</p>	<p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>¿De qué manera contribuye América al desarrollo del capitalismo en Europa?</p>
---------------	--	--	---	---

Programa 2003	UNIDAD II. EL FEUDALISMO: ANTECEDENTES, CARACTERÍSTICAS Y CRISIS. PRIMEROS INDICIOS DEL CAPITALISMO (SIGLOS XII-XVI)	Temática: Las grandes expediciones y las nuevas rutas comerciales.	Aprendizajes: Se mencionan tres, de los cuales ninguno hace referencia a la llegada a América.	Estrategias: Revisión de mapas históricos para identificar las expediciones geográficas y descubrimientos de los siglos XV y XVI
Programa 2016	Unidad 2. Panorama de las sociedades precapitalistas y los indicios del capitalismo. Siglos XII al XVI	Temática:	Aprendizajes:	Estrategias sugeridas:

- Las temáticas señaladas en esta unidad contienen implícitamente el llamado “descubrimiento de América” donde se puede comenzar a dibujar un imaginario menos cargado a la visión eurocéntrica, pues se podría decir que este es uno de los primeros puntos nodales con los que se narra la historia de América Latina.
- A lo largo del programa 1996 no se figura una relación clara entre sus apartados de temática, objetivos educativos y estrategias enseñanza-aprendizaje.

Programa 1996	TERCERA UNIDAD EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO: EUROPA Y EL MUNDO (1600-1830)	Temática: 3.2 CAMBIOS POLÍTICOS IDEOLÓGICOS Y EXPANSIÓN	Objetivos educativos: -Describirá los principales cambios políticos e ideológicos y la expansión colonial	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: d) Debate sobre el colonialismo europeo en los siglos XVII y XVIII. e) Elaboración colectiva, en clase, de un mapa histórico que muestre la
---------------	--	---	---	--

		<p>COLONIA EN LOS SIGLOS XVII Y XVIII.</p> <p>-La expansión colonial de los siglos XVII y XVIII: América, Asia y África.</p> <p>3.3 LAS GRANDES TRANSFORMACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES EN EL SIGLO XVIII Y PRIMER TERCIO DEL SIGLO XIX.</p> <p>-Las revoluciones de independencia y el surgimiento de los países hispanoamericanos.</p>	<p>européa de los siglos XVII y XVIII.</p>	<p>colonización de América, Asia y África.</p> <p>h) Mapa histórico de América.</p> <p>j) Cuadro comparativo de las independencias de los países hispanoamericanos con la de Estados Unidos, destacando causas, características y alcances.</p> <p>Preguntas de investigación temática</p> <p>d) ¿Cuál es la relación que existe entre los movimientos emancipadores de América y los acontecimientos políticos europeos?</p>
Programa 2003	<p>UNIDAD III. TRANSICIÓN A LA SOCIEDAD CAPITALISTA LAS REVOLUCIONES BURGUESAS (SIGLO XVI A PRINCIPIOS DEL XIX).</p>	<p>Temática:</p> <p>La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal.</p>	<p>Aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce el proceso de acumulación originaria de capital y el papel histórico que jugaron América y África. 	<p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una cronología de los acontecimientos más importantes del periodo y su ubicación en el espacio geográfico, que permita a los alumnos conocer la interrelación de los procesos históricos.

Programa 2016	Unidad 3. Transición a la sociedad capitalista y el ascenso de la burguesía al poder. Siglos XVI–XVIII.	Temática: Los imperios coloniales europeos y la formación del mercado mundial.	Aprendizajes: El alumno conoce la relación entre el auge comercial y la acumulación originaria de capital, así como su vinculación con la explotación de los recursos de Asia, América y África.	Estrategias sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> • Realiza dos mapas sobre los imperios coloniales de los siglos xvi y xvii, en los que identifica las posesiones territoriales de Portugal, España, Países Bajos, Francia e Inglaterra; señalando los principales productos que extraían de ellas y su contribución a la acumulación originaria de capital. • Lee el apartado: “Fiebre de oro, fiebre de la plata” y “El rey azúcar y otros monarcas agrícolas” en Las venas abiertas de América Latina, de Eduardo Galeano, elabora un resumen de las ideas principales y, en sesión plenaria, se hará un debate sobre los recursos naturales que en esa época eran los más codiciados y explotados, y lo compara con la situación actual.
------------------	--	--	--	---

Programa 1996	UNIDAD IV LA CONSOLIDACIÓN DEL CAPITALISMO EN EUROPA Y SUS CONSECUENCIAS (1830-1870)	En esta unidad no se aborda ningún tema que se relacione con América Latina			
Programa 2003	UNIDAD IV. AUGE DEL CAPITALISMO DE LIBRE COMPETENCIA Y PRESENCIA DEL MOVIMIENTO OBRERO. LOS NACIONALISMOS (SIGLO XIX HASTA 1873)	Propósitos: Comprenderá los procesos de independencia y construcción del estado-nación en América Latina y el Caribe en el contexto del capitalismo mundial.	Temática: América Latina y el Caribe: de las revoluciones de Independencia a la construcción del Estado-nación y el surgimiento de nuevos vínculos de dependencia. El desarrollo capitalista, el expansionismo territorial y la Guerra de Secesión de los Estados Unidos. Sus repercusiones en América Latina,	Aprendizajes: • Comprende los movimientos de Independencia latinoamericanos. • Distingue el proceso de desarrollo capitalista de los Estados Unidos, así como su política expansionista en América Latina y el Caribe.	Estrategias: • Lectura de textos específicos y de mapas históricos –con el auxilio del profesor– para ilustrar los movimientos de Independencia latinoamericanos y los procesos de expansión de los países capitalistas dominantes.

			particularmente en México.		
Programa 2016	Unidad 4. El auge del capitalismo industrial de libre competencia y los inicios del movimiento obrero. Fines del siglo XVIII – último tercio del siglo XIX		Temática: El contexto mundial y los movimientos de independencia en América Latina. Los proyectos de nación y su relación con el capitalismo.	Aprendizajes: Explica el surgimiento de las naciones latinoamericanas, sus formas de organización política y su incorporación al sistema capitalista.	Estrategias sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> • Lee el texto “El proceso de independencia de América Latina”. Consulta en: <http://clio.rediris.es/n37/operaciones2/tema52.pdf> • Elabora un cuadro con las características generales del proceso y compara dos mapas históricos en los que se plasme la división política de esta región antes y después de la independencia. Debate grupal sobre la diferencia entre independencia política e independencia económica.

- El programa 1996 consta con cinco unidades para la materia HUMC I

<p>programa 1996</p>	<p>QUINTA UNIDAD. LA EXPANSIÓN DEL CAPITALISMO EN EL MUNDO 1750-1870</p>	<p>Temática:</p> <p>5.3 AMÉRICA: EU Y AMÉRICA LATINA (1830-1870)</p> <p>-Estados Unidos: capitalismo y expansión territorial.</p> <p>-Estados Unidos: política, sociedad y cultura.</p> <p>-Estados nacionales y expansión capitalista en América Latina.</p> <p>-América Latina: sociedad y cultura.</p>	<p>Objetivos educativos:</p> <p>-Comprenderá algunos de los elementos que caracterizaron la relación económica y política entre los Estados Unidos y América Latina.</p> <p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>e) Análisis del texto o bibliografía señalada para el estudio de los Estados Unidos y América Latina (resúmenes, cuestionarios, fichas, notas o cuadros sinópticos) para trabajar en clase.</p> <p>f) Debate sobre el tema “Estados Unidos y América Latina entre 1830 y 1870”.</p> <p>g) Mapa histórico de América Latina entre 1830-1870.</p>	<p>Estrategias de enseñanza aprendizaje:</p> <p>Preguntas de investigación temática:</p> <p>d) ¿Cómo explicar el atraso económico de América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XIX?</p>
----------------------	---	--	---	--

Anexo 3

HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II

- A continuación se muestra una comparación entre los programas 1996, 2003 y 2016, con la finalidad de observar cuáles han sido las modificaciones respecto a América Latina en cada uno. El análisis esta hecho unidad por unidad, en el programa 2016 es evidente la relación entre sus tres bloques (aprendizajes, temas y estrategias) a diferencia del programa 2003 que no aparece prescrita dicha relación, en este caso cabe aclarar que yo soy la que ha establecido que aprendizaje corresponde a que tema, así como a la estrategia de aprendizaje.

Programa 1996	PRIMERA UNIDAD LA EXPANSIÓN DEL IMPERIALISMO Y LA CONSOLIDACION DEL CAPITALISMO EN EL MUNDO (1870-1914)		Temática: 1.2 LAS BASES ECONÓMICAS DEL IMPERIALISMO Y LA POLÍTICA EXPANSIONISTA -La colonización imperialista: Asia, África, Oceanía y América Latina.	Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Sin referencia a América Latina.	Objetivos educativos: Estudiará las características de la política imperialista y comprenderá los efectos políticos, económicos y sociales de la expansión colonial.
Programa 2003	UNIDAD I EL SURGIMIENTO DEL IMPERIALISMO CAPITALISTA Y SU	Propósitos: Comprenderá las características del imperialismo, la expansión colonial y	Temas: La Conferencia de Berlín. El imperialismo y la expansión colonial:	Estrategias: Ejercicio que propicie una síntesis de conocimientos que permita al alumno	Aprendizajes: Explica las características del imperialismo capitalista y de su política expansionista,

	EXPANSIÓN EN EL MUNDO (1873-1914)	sus repercusiones en Asia, África, América Latina y Oceanía.	África, Asia, América Latina y Oceanía. Los movimientos antiimperialistas.	diferenciar el colonialismo de los siglos XVI al XVIII y el de fines del XIX. Breve investigación en equipo sobre: b) las consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales del imperialismo en alguna de las regiones colonizadas.	relacionándola con los problemas y luchas sociales en las metrópolis y con el atraso de los países coloniales y semicoloniales
Programa 2016	Unidad 1. El capitalismo imperialista (1870–1918)	Propósitos: América Latina no se menciona en este apartado.	Temas: El nuevo colonialismo: la Conferencia de Berlín y la dominación colonial imperialista en África, Asia y América Latina. El surgimiento de las nuevas potencias capitalistas.	Estrategias sugeridas: Realiza un cuadro comparativo y localiza en mapas históricos, después de buscar información sobre las características económicas, políticas, sociales e ideológicas de la dominación colonialista y las posesiones de explotación de materias primas de Inglaterra, Francia, Alemania y	Aprendizajes: Compara la dinámica imperialista y la expansión colonial para identificar la rivalidad entre las potencias.

				<p>Estados Unidos a principios del siglo XX.</p> <p>Debate en equipos:</p> <p>La mitad de los equipos, elaboran un texto argumentativo a favor del colonialismo y la otra mitad en contra.</p> <p>Exposición y debate de ideas, relacionándolos con la permanencia de estas situaciones en el mundo actual.</p>	
--	--	--	--	---	--

Programa 1996	Unidad II el capitalismo y el mundo en crisis (1914-1945).		<p>Temática:</p> <p>2.3 EL MUNDO ENTRE EL AUGE Y LA CRISIS.</p> <p>-América Latina: del Estado oligárquico al populista (1870-1945).</p>	<p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>8. Investigación en equipo sobre los temas “América Latina: del Estado oligárquico al populista.</p> <p>Preguntas básica de investigación:</p> <p>d) ¿Qué diferencia encuentras entre un</p>	<p>Objetivos educativos:</p> <p>-Identificará las consecuencias del desarrollo y crisis del capitalismo en América Latina, Asia y África así como su dinámica particular.</p>
---------------	---	--	---	---	--

				Estado Oligárquico y uno populista?	
Programa 2003	UNIDAD II. GUERRAS, REVOLUCIÓN SOCIALISTA Y CRISIS (1914-1945)	Propósitos: Reflexionará sobre las consecuencias del expansionismo norteamericano y el desarrollo capitalista dependiente de América Latina.	Temas: América Latina y el intervencionismo de los Estados Unidos: oligarquías, populismo y dependencia. Crecimiento de las fuerzas antiimperialistas.	Estrategias: Elaboración de una línea de tiempo entre América y Europa que abarque de 1914 a 1945, con el fin de que el alumno recupere información y compare los acontecimientos que ocurren simultáneamente en América y Europa.	Aprendizajes: Comprende las repercusiones de la Segunda Guerra Mundial y de la política imperialista de Estados Unidos en América Latina.
Programa 2016	Unidad 2. Crisis del capitalismo de entreguerras y la construcción del socialismo en un sólo país (1917–1945)	Propósitos: El alumno analizará los problemas y crisis del capitalismo liberal expresados en la revolución socialista, la crisis económica, el surgimiento de regímenes totalitarios y la guerra, para entender las transformaciones en el mundo y el	Temáticas: Inserción de América Latina en la economía mundial. Formas de gobierno en Latinoamérica y la política exterior estadounidense para América Latina en la primera mitad del siglo xx.	Estrategias sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> • Lee distintos textos, impresos o virtuales, sobre América Latina en el contexto del periodo de entreguerras, de la crisis capitalista y de la Segunda Guerra Mundial. • Trabajo en equipo con base en los siguientes lineamientos: 	Aprendizajes: Analiza las características económicas, políticas y sociales de América Latina en la primera mitad del siglo xx y el intervencionismo de los Estados Unidos en esa región.

		<p>impacto de éstas en América Latina.</p>		<p>- Elaboración de un cuadro comparativo sobre las similitudes y diferencias de tres países latinoamericanos con relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de gobierno entre 1917–1945. • Desarrollo económico e incorporación al mercado mundial. • Los efectos políticos y sociales de la crisis de 1929. • Formas de intervención de los Estados Unidos. • Realización de una caricatura sobre la política intervencionista de los Estados Unidos en América Latina, “el gran garrote” o “el buen vecino”, para reflexionar sobre los intereses y mecanismos de 	
--	--	--	--	--	--

				dominación aplicados por esta potencia. Producto para evaluar evidencia de aprendizaje: búsqueda de información, trabajo en equipo, elaboración de una de caricatura.	
--	--	--	--	--	--

Programa 1996	UNIDAD III ENTRE EL CAPITALISMO Y EL SOCIALISMO: EL MUNDO BIPOLAR (1945-1976)		<p>Temática:</p> <p>3.2 DE LA DESCOLONIZACIÓN A LA CONSOLIDACIÓN DEL BLOQUE SOVIÉTICO.</p> <p>-La expansión del socialismo en el mundo: América Latina, África, el Mundo Árabe.</p> <p>3.3 DE LA COEXISTENCIA PACÍFICA AL</p>	<p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>6. Periódico mural sobre los siguientes temas: “El problema árabe-israelí”, o “La guerra de Vietnam”, “La Revolución Cubana”.</p> <p>Preguntas básicas de investigación.</p> <p>e) ¿Qué repercusiones tuvo la expansión del socialismo sobre los países latinoamericanos que no adoptaron este sistema?</p>	<p>Objetivo educativo:</p> <p>-Comprenderá la importancia de la descolonización y la expansión del socialismo en el mundo como factores de lucha de los bloques de poder.</p> <p>-Comprenderá los actores que debilitaron el mundo bipolar y sus consecuencias.</p> <p>-Analizará las consecuencias sociales y culturales de los cambios científicos.</p>
------------------	--	--	--	--	--

			<p>ROMPIMIENTO DE LA BIPOLARIDAD.</p> <p>-Los conflictos mundiales de la coexistencia pacífica: el problema árabe-israelí, Vietnam, la crisis de los misiles en Cuba, Laos y Camboya.</p> <p>-Los no-alineados y el Tercer Mundo.</p> <p>3.4 DE LA SOCIEDAD DE MASAS A LA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL.</p> <p>-Las contradicciones de la sociedad contemporánea: entre el Norte desarrollado y el Sur dependiente.</p>		
Programa 2003	UNIDAD III. LA CONFORMACIÓN DEL MUNDO BIPOLAR Y EL TERCER MUNDO (1945-1979)	Propósitos: América Latina no aparece mencionada en este apartado	Temas: Descolonización de Asia y África: la India, el sudeste asiático y los nuevos estados africanos. La	Estrategias: Lectura y análisis de textos y documentos históricos relativos al periodo, para que el alumno identifique	Aprendizajes: Caracteriza los procesos revolucionarios y de descolonización, así como la emergencia del Tercer

			<p>revolución socialista China y la revolución cubana.</p> <p>América Latina: movimientos de liberación nacional y las dictaduras militares.</p> <p>Procesos revolucionarios en el mundo.</p> <p>Las crisis de los años 70 y la quiebra del Estado benefactor.</p>	<p>algunos rasgos característicos del mundo bipolar (el papel del Estado benefactor; la disputa por hegemonía mundial; la descolonización, etcétera)</p>	<p>Mundo frente a la bipolaridad.</p>
Programa 2016	<p>Unidad 3. La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945 – hasta la década de los ochenta.</p>	<p>Propósitos:</p> <p>América Latina no aparece mencionada en este apartado.</p>	<p>Temáticas:</p> <p>Principales conflictos de la guerra fría: el reparto de Europa, el Medio Oriente, China, Cuba y Vietnam.</p> <p>Política de los Estados Unidos para América latina. Formas de lucha política y guerrillera. Las dictaduras militares.</p>	<p>Estrategias sugeridas:</p> <p>Busca noticias periodísticas que expliquen las condiciones actuales de los siguientes países: Vietnam del Norte, Corea del Norte, Cuba, Israel y Palestina, haz un tríptico que recupere la situación política y económica de estas naciones.</p>	<p>Aprendizajes:</p> <p>Explica las características de los conflictos generados en distintas regiones del mundo, como expresión de la lucha por la hegemonía mundial entre los Estados Unidos y la Unión Soviética.</p> <p>Relaciona la dinámica de los movimientos sociales en su lucha contra las dictaduras y el papel del imperialismo</p>

				<ul style="list-style-type: none"> • Consulta libros, revistas y páginas web para indagar acerca de las dictaduras en América Latina en la segunda mitad del siglo xx y el concepto guerra sucia, elabora un cuadro comparativo en donde se destaquen los siguientes puntos: país, fechas de inicio y término, personajes y principales acontecimientos, en clase se comenta el contenido del trabajo, reflexionando sobre si en la actualidad se mantiene esa práctica. • Busca en distintas fuentes, información y caricaturas, sobre el golpe de estado contra el presidente Salvador Allende y la injerencia de los Estados Unidos, selecciona una y elabora una interpretación sobre su significado. 	<p>estadounidense en América Latina. Relaciona la dinámica de los movimientos sociales con las características de las dictaduras y el papel del imperialismo estadounidense en América Latina.</p>
--	--	--	--	---	--

				<ul style="list-style-type: none"> • Busca la biografía y canciones de “Alí Primera” y destaca los temas a los que hace referencia. Lee y escucha el tema “No basta rezar” para reflexionar sobre la política represiva de las dictaduras militares y del imperialismo estadounidense. <p>Consulta en: http://acordes.lacuerda.net/ali_primera/no_basta_rezar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ve la película La noche de los lápices, de Héctor Olivera y resuelve en equipo la guía de observación. • Busca en internet información sobre la dictadura militar en Argentina y el movimiento de las “Madres de la Plaza de Mayo”. Elabora por 	
--	--	--	--	---	--

				escrito una reflexión sobre la persecución política, la tortura y los derechos humanos en América Latina en esa época y en la actualidad.	
--	--	--	--	---	--

Programa 1996	UNIDAD IV CISIS DEL CAPITALISMO TARDÍO Y CÍDA DEL BLOQUE SOVIÉTICO: EL MUNDO DE 1976 A NUESTROS DÍAS.		<p>Temática:</p> <p>4.1 LOS ÚLTIMOS CONFLICTOS ENTRE LOS EU Y LA URSS.</p> <p>-Centroamérica y el Caribe: la revolución nicaragüense, la guerra de baja intensidad y las invasiones a Granada y Panamá.</p> <p>4.2 LA QUIEBRA DEL ESTADO BENEFactor Y EL ASCENSO DEL NEOLIBERALISMO.</p> <p>-América Latina de la crisis del populismo al</p>	<p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje:</p> <p>2. Análisis sobre la bibliografía correspondiente al tema 4.1 para participar en un debate sobre el tema “Centroamérica y la guerra de baja intensidad”.</p> <p>5. Investigación sobre el tema: “América Latina en los años 70”.</p> <p>6. Mapa histórico del mundo a finales del siglo: las nuevas regiones geoeconómicas.</p>	<p>Objetivos educativos:</p> <p>-Descubrirá los cambios en la política económica mundial a raíz de la crisis del capitalismo tardío.</p> <p>-Descubrirá los nuevos bloques económicos en el mundo y comprenderá las características de la globalización económica y sus efectos en la sociedad.</p> <p>-Analizará los principales problemas históricos derivados de la crisis del capitalismo tardío, reflexionando sobre sus efectos y perspectivas hacia el siglo XXI.</p>
---------------	--	--	--	--	---

			<p>ascenso del neoliberalismo (Chile, México, Argentina).</p> <p>4.4 PROBLEMAS HISTÓRICOS EN UMBRAL DEL SIGLO XXI.</p> <p>-La explosión demográfica y la divergencia Norte-Sur.</p> <p>-Las transformaciones del capitalismo financiero y las empresas multinacionales.</p> <p>-Los cambios en la agricultura, la biotecnología, la nueva revolución tecnológica y la degradación del medio ambiente.</p> <p>-La encrucijada del Estado-nación.</p>	<p>Preguntas de investigación.</p> <p>d) ¿Cuáles son los principales cambios operados en la América Latina como consecuencias del neoliberalismo?</p>	
--	--	--	---	---	--

Programa 2003	UNIDAD IV. EXTINCIÓN DEL MUNDO BIPOLAR. NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS (DE 1979 A NUESTROS DÍAS)	Propósitos: América Latina no aparece mencionada en este apartado.	Temas: El final de la Guerra Fría y los conflictos político-militares en la década de los ochenta: revolución, guerra de baja intensidad en Centroamérica y el Caribe, Medio Oriente y África. Surgimiento y caracterización del neoliberalismo: Inglaterra, Estados Unidos y América Latina. La crisis de la deuda: costos sociales y políticos.	Estrategias: • Diseño de un esquema comparativo que muestre los bloques comerciales capitalistas y sus zonas de influencia. • Exposición del profesor y análisis grupal respecto al papel hegemónico de los EUA después de la Guerra Fría y las dificultades que enfrentan para mantener su posición dominante y expansionista.	Aprendizajes: • Entiende los principales aspectos del neoliberalismo y la globalización capitalista, sus costos y la creciente movilización en su contra. • Analiza la política de Estados Unidos, sus pretensiones de hegemonía y unilateralidad, así como las resistencias que enfrentan.
Programa 2016	Unidad 4. Globalización y neoliberalismo: crisis del sistema capitalista y problemas actuales. De la década de los ochenta a nuestros días.	Propósitos: América Latina no aparece mencionada en este apartado.	Temáticas: Panorama de los bloques económicos regionales. La emergencia del grupo BRICS. Panorama de los proyectos alternativos.	Estrategias sugeridas: • Indaga en internet el significado e importancia de las naciones con economías emergentes (BRICS) y vacía la información en un organizador gráfico.	Aprendizajes: Analiza la formación de un nuevo sistema multipolar y su relación con algunos proyectos nacionales.

			<p>Características de la inserción de México en el mundo globalizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo con base en los siguientes lineamientos: <ul style="list-style-type: none"> - Selección de alguno de los siguientes países: China, Corea del Norte, Vietnam del Norte, Venezuela o Cuba. - Investigación sobre su modelo económico, sistema político, situación social y fundamentos ideológicos. - Presentación de los resultados al resto del grupo, relacionándolos con el caso mexicano. 	
--	--	--	---	--	--

- Como ya se mencionó el programa 2003 carece de una relación clara entre los aprendizajes esperados, las estrategias de aprendizaje y los temas. Así que cuando no aparece explícitamente América Latina en el apartado de aprendizajes y estrategias, yo he inferido los enunciados que le correspondían a este apartado para la elaboración de este cuadro; ya que para el programa 2016 de alguna manera resulta explícita una concordancia entre los aprendizajes, las estrategias y las temáticas.

Anexo Entrevista

Entrevista #

Asignatura(s) que imparte:

Fecha/Lugar

Formación en.../dónde

Nombre

Antigüedad como profesor:

Edad

¿Cuántos años has dado clases en el CCH?

Sexo

Profesores

1. ¿Para ti qué significa ser maestra/o?
2. ¿Cómo llegaste a ser maestra/o de Historia?
3. ¿Siempre quisiste ser maestra/o? Sí, ¿por qué? /No, ¿Por qué decidiste ser maestra/o?
4. A grandes rasgos, ¿cómo ha sido tu formación como profesor(a)?
5. En lo personal, ¿cuál es el principal aprendizaje que esperas obtenga el alumnado de tu clase?
6. La clase que impartes de Historia universal, ¿es interdisciplinaria?

Enseñanza de la Historia

1. ¿Para ti qué es la Historia?
2. ¿Qué utilidad tiene la historia?
3. ¿Te da tiempo de cubrir el programa completo? Sí/No ¿Cuál es la razón principal?

4. A la hora de impartir tu materia, ¿Omites algunos temas o temáticas? Sí, ¿Cuáles? /No, ¿Crees que se pueda prescindir de algún tema? Sí, ¿cuál?
5. ¿Crees que el programa de estudios de Historia universal, moderna y contemporánea es interdisciplinario?
6. ¿En qué unidad o con qué temas te es más fácil ubicar el contenido histórico de América Latina?
7. ¿Qué opinas de una materia que abarque sólo la Historia de América Latina?
8. De existir una materia que abarque sólo la Historia de América Latina ¿qué objetivo (aprendizaje) crees que tendría que tener?
9. ¿Crees que la Historia está contada con narrativas eurocéntricas?

Institución

1. ¿Para ti qué es lo que caracteriza al CCH como institución?
2. ¿Qué significa para ti dar clases en el CCH?
3. ¿Cómo se relaciona el perfil de egreso del estudiante con el programa de estudios?
4. ¿Crees que se cumpla la interdisciplinariedad en el CCH?
5. ¿Crees que tenga cabida un temario que abarque temas de América Latina en otra institución de nivel medio superior que no sea el CCH?

Enseñanza de la Historia de América Latina

1. ¿Qué es para ti América Latina?
2. ¿Te sientes latinoamericana/o?
3. ¿Crees que sea importante enseñar Historia de América Latina? Si/No ¿por qué?
4. De las temáticas mencionadas en el programa respecto América Latina, ¿Cuáles abarcas y de qué manera los introduces?
5. En el primer punto del apartado de estrategias de la unidad 2 (Crisis del capitalismo de entre guerras y la construcción del socialismo en un solo país 1917-1945) dice textualmente -lee distintos tipos de textos sobre América Latina en el contexto del periodo de entre guerras, de la crisis capitalista y de la Segunda Guerra Mundial- ¿Cuáles son los textos con los que por lo regular se trabaja?
6. ¿Por qué crees que estén los temas de América Latina en el programa?

7. ¿Qué interpretación histórica le das a los temas de América Latina?
8. ¿Cuál crees que sea el concepto o tema central para explicar la historia de América Latina?

Alumnado

1. ¿Crees que el alumnado se cuestione su realidad social? Si/No ¿por qué?
 - 1.1 ¿Qué formas podrías decir que tiene el alumnado de cuestionar su cotidianidad, su realidad social?
2. ¿El alumnado tiene referentes (sociales, económicos, políticos o culturales) respecto a América Latina?
3. Después de abordar los temas de América Latina, ¿Existe algún interés en específico, con el cual el alumnado se identifique?
4. En una retrospectiva de tu experiencia como docente, ¿cuál crees que sea el imaginario social respecto a América Latina que transmites en tu clase de historia?

Anexo Material de apoyo

Programa Historia universal moderna y contemporánea II (2016)

Pregunta 4 Enseñanza de la Historia de América Latina.

Unidad 1.	El capitalismo imperialista (1870–1918).
Temáticas:	<ul style="list-style-type: none">• El nuevo colonialismo: la Conferencia de Berlín y la dominación colonial imperialista en África, Asia y América Latina.• El surgimiento de las nuevas potencias capitalistas.

Unidad 2.	Crisis del capitalismo de entreguerras y la construcción del socialismo en un sólo país (1917–1945).
Temáticas:	<ul style="list-style-type: none">• Inserción de América Latina en la economía mundial.• Formas de gobierno en Latinoamérica y la política exterior estadounidense para América Latina en la primera mitad del siglo xx.

Unidad 3.	La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945 – hasta la década de los ochenta.
Temáticas:	<ul style="list-style-type: none">• Principales conflictos de la guerra fría: el reparto de Europa, el Medio Oriente, China, Cuba y Vietnam.• Política de los Estados Unidos para América latina. Formas de lucha política y guerrillera. Las dictaduras militares.

Unidad 4.	Globalización y neoliberalismo: crisis del sistema capitalista y problemas actuales. De la década de los ochenta a nuestros días.
Temáticas:	<ul style="list-style-type: none">• Características de la inserción de México en el mundo globalizado.• Panorama de los bloques económicos regionales. La emergencia del grupo BRICS. Panorama de los proyectos alternativos.

Pregunta 6 Enseñanza de la Historia.

Unidad 1. El capitalismo imperialista (1870–1918).	Temas: imperios multiétnicos, colonialismo, imperialismo capitalista.
Unidad 2. Crisis del capitalismo de entreguerras y la construcción del socialismo en un sólo país (1917–1945).	Temas: democracia liberal, totalitarismo, socialismo, capitalismo liberal, revolución socialista.
Unidad 3. La era del mundo bipolar y su impacto en el tercer mundo. De 1945 – hasta la década de los ochenta.	Temas: sistema socialista, sistema capitalista, contracultura, dictaduras, Guerra Fría, descolonización, revolución.
Unidad 4. Globalización y neoliberalismo: crisis del sistema capitalista y problemas actuales. De la década de los ochenta a nuestros días.	Temas: globalización, neoliberalismo, hegemonía, posmodernidad.