



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

(MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR)

LA REVALORACIÓN DE LA HISTORIA COMO HERRAMIENTA
PARA COMPRENDER EL MUNDO SOCIAL,
PROPUESTA PARA EL BACHILLERATO DESDE UN ENFOQUE
CONFRONTATIVO

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

RAFAEL MEJÍA SANDOVAL

Tutora: Mtra. María Cristina Montoya Rivero

FES-ACATLÁN

Acatlán, Edo. De México, mayo 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

En primer lugar, a los estudiantes cuyas sonrisas, dudas, e inteligencias, tejen un pequeño pero seguro refugio a la esperanza... y la ayudan a no morir de frío.

A la UNAM por supuesto, que cuando uno pronuncia bien su nombre, pronuncia también, "pueblo", "futuro", "raíz".

A mi asesora la Mtra. María Cristina Montoya Ribero que ocupó su tiempo en leer y revisar pacientemente cada una de las palabras aquí escritas.

A mi familia y a mis compañeros, responsables de que en este trabajo además de mucho esfuerzo, haya también cantidades ingentes de alegría y cariño.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	5
CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO ACTUAL Y LA DEVALUACIÓN DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA, CONSECUENCIAS PARA EL INICIO DE SU ESTUDIO EN EL BACHILLERATO..	11
1.1 <i>Las distintas explicaciones de lo histórico-social en el siglo XXI</i>	11
1.2 <i>El interlocutor imaginado, adolescentes del siglo XXI</i>	15
1.3 <i>El estudio de la historia en el bachillerato universitario: entre la desmotivación inicial y la confrontación interpretativa</i>	22
1.4 <i>¿Todo lo sólido se desvanece en el aire? O de la pertinencia del discurso histórico en la actualidad</i>	30
1.5. <i>Una época de transición</i>	32
1.5.1 los cambios político – económicos.....	32
1.5.2 El cambio de percepción, el panorama deviene complejo.....	35
CAPÍTULO 2. LA PERSPECTIVA TEÓRICO-PEDAGÓGICA. LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES	40
2.1 <i>Significatividad y trascendencia, ¿por qué el aprendizaje significativo?</i>	40
2.2 <i>Incorporación significativa o por repetición</i>	44
2.3 <i>Naturaleza y condiciones del aprendizaje significativo, sus particularidades en la enseñanza de la historia</i>	48
2.3.1 Actitud y significatividad. Motivación.....	48
2.3.2 El material. Heterogeneidad y sesgo literario.....	55
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA TEÓRICA – HISTORIOGRÁFICA. DECONSTRUCCIÓN DE LA REIFICACIÓN DEL MUNDO	61
3.1 <i>La historia, una ciencia de lo vivo. (Paso 1, reconstitución del tejido temporal.)</i>	61
3.2. <i>Construcción y deconstrucción de las nociones del mundo social. (Paso 2, desaprender la “naturalidad” del mundo)</i>	67
3.3 <i>La situación problema o El quebrantamiento de la lisura narrativa. (Paso 3, La piedra en al camino y las disyuntivas)</i>	73
3.4 <i>La cuestión de la verdad, en historia. (Paso 4, Desvelar el secreto, la fuerza radica en la incertidumbre.)</i>	79

CAPÍTULO 4. INSTRUMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA.....	84
<i>4.1 Elementos base de la estrategia e integración de las perspectivas teóricas.....</i>	<i>84</i>
4.1.1 ¿En qué consiste el problema histórico a abordar?.....	86
4.1.2 El punto de partida, la construcción de <i>la situación problema</i>	87
<i>4.2 Descripción de la estrategia y explicación de los elementos componentes..</i>	<i>89</i>
4.2.1 Iniciando desde la Situación Problema.....	89
4.2.2 Las respuestas heterogéneas.....	90
4.2.3 La construcción colectiva de la respuesta histórica y <i>los cinco indicios</i>	91
4.2.4.- Parte final de la estrategia.....	97
<i>4.3.- La intervención frente a grupo. Análisis de la aplicación de la estrategia en los grupos del CCH.....</i>	<i>101</i>
4.3.1 Análisis de la primera actividad. El detonador inicial de Dallongeville, (Fase de Apertura).....	104
4.3.2 La respuesta de los estudiantes al planteamiento confrontativo durante la clase. Análisis de videos. (Desarrollo).....	106
4.3.3 Nannerl, el final de la estrategia (Cierre).....	117
<i>4.4- Revisión de los resultados de la aplicación. La presencia de la visión histórica en las respuestas de los estudiantes en las últimas actividades</i>	<i>119</i>
4.4.1 La situación de partida, los estudiantes y las ciencias de lo social.....	119
4.4.2 La percepción del sentido de la historia y de las causas de la desigualdad de género en la población con la que se trabajó.....	121
<i>4.5 - Las respuestas a la última actividad, y la presencia de la perspectiva histórica</i>	<i>126</i>
4.5.1 Distinción cuantitativa entre las respuestas con elementos histórico-sociales, y las que refieren a causas abstractas (machismo, discriminación, etc.).....	146
<i>Consideraciones finales.</i>	<i>150</i>
ANEXOS.....	163
Bibliografía.....	185

Introducción

Los jóvenes que ingresan al bachillerato de la universidad, llevan consigo la inercia de una determinada forma de concebir y estudiar la historia que ha producido en un sin número de estudiantes una real y entendible aversión hacia esta disciplina, como profesores podemos observar todos los días las manifestaciones de este hecho dentro de las aulas: grupos apáticos, estudiantes que mientras están en clase hacen todo lo posible por no atender al profesor, ausentismo, magro desempeño académico, deserción, y un deseo incontenible de que se acabe la clase rápidamente, entre otros. Lo podemos ver también fuera de los salones, en el casi nulo interés que se tiene en general por la historia.

Esta situación no solo acarrea problemas en las escuelas, estamos convencidos de que el hecho de no contar con una ciudadanía que pueda leer su realidad con una perspectiva histórica, es muy costoso para nuestro país en su conjunto, no solo para las instituciones educativas o para los profesores que tenemos que vérnoslas con los jóvenes de hoy en día. En efecto, al no contar con las herramientas intelectuales que nos ofrece la historia, nos convertimos en personas menos capaces de comprender y de actuar sobre la realidad en la que vivimos, y esto es cierto en todos los ámbitos de nuestra existencia individual y colectiva, pues en cada uno ellos se nos presentan situaciones políticas, económicas, sociales, etc. ante las cuales nos tenemos que posicionar de manera práctica y/o intelectual, y no hacerlo significa y ha significado el alejamiento de la posibilidad de ser artífices de nuestras vidas, ocasionando al mismo tiempo que un grupo cada vez más reducido de personas tomen por nosotros decisiones cruciales para el colectivo.

Pensemos por ejemplo en el simple acto de optar por uno u otro entretenimiento en fin de semana: salir a pasear a un recinto histórico, acudir a presenciar una exposición de cierto artista continuador o detractor de cierta corriente, asistir a alguna presentación basada en la vida de algún personaje u acontecimiento importante, o decidir simplemente quedarse en casa a ver la televisión, nuestra

resolución habla del grado en el que hemos desarrollado nuestra sensibilidad histórica. El hecho de usar uno u otro término para denostar a alguien, refleja la forma en la que está configurada nuestra ética, y nuestra ética también tiene como uno de sus materiales de construcción el conocimiento histórico, es decir, el hecho de que en nuestro país una persona no utilice la palabra “indio” para tratar de ofender a otra, puede ser un feliz síntoma de que esa persona ha explorado el basto mundo de las culturas originarias, ha reconocido sus formas de expresar la belleza, ha tenido contacto con la manera en la que esas culturas concebían a Dios, a la naturaleza, en fin, las ha humanizado.

Pensemos en el acto más serio de ejercer el voto. Tener cierto grado de conocimiento histórico, puede ser la diferencia entre ser conscientes de la trascendencia de este acto, (o de no hacerlo sin dejar de asociar el acto de anulación con un posicionamiento político) y entonces ser capaces de no vender nuestro sufragio por 300 pesos. Entonces, nuestro actuar político también se encuentra íntimamente vinculado a nuestro conocimiento de la historia.

En fin, podemos decir que contar con una perspectiva histórica del mundo nos hace mejores ciudadanos, mejores seres humanos y mejores constructores de nuestro mundo: “*El pueblo necesita de las novelas y del teatro, de las pinturas y de los poemas, <<porque será llamado a votar>>*”¹ Si lo que dice Alexander Meiklejohn es cierto para el arte, nos podemos imaginar qué tan verdadero resulta para el caso de la historia; de la misma forma en la que lo hace el arte, pero de una manera más directa, la historia nos vincula, nos arma, nos apresta contra la ligereza y contra el engaño.

Es por ello que vale la pena preguntarnos qué podemos hacer para reencontrar a los jóvenes -futuros ciudadanos- con el estudio de la historia. Este trabajo propone una manera de hacerlo, desde la perspectiva que nos da nuestro particular entendimiento del problema, pues para nosotros se trata en principio, de empezar a vencer el sinsentido con el que los estudiantes emprenden sus estudios históricos, se trata de transformar el hastío que domina su relación con la materia. Lo primero que

¹ Meiklejohn citado por Nussbaum en Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad Una defensa de la reforma en la educación liberal. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 117.

debemos decir es que ni remotamente se trata de un problema que surge unívocamente del estudiante, como podría suponerse si atendemos solamente a las quejas de muchos profesores que han decidido bajar los brazos ante el reto que hoy significa dedicarse a la enseñanza: “no leen”, “no reflexionan” o “no les interesa nada”, “solo les importa Facebook”. La cuestión es mucho más compleja en una época de un presente tan inasible, en la que todo parece empezar a desvanecerse cuando ni siquiera ha terminado de afirmar su presencia en el mundo. Por lo anterior, la tarea que tiene encomendada el profesor de historia es realmente difícil, casi un prodigio, y no creo estar exagerando si es que nos tomamos dicha tarea en serio, si nos asumimos como protectores de la memoria y de una visión compleja del tiempo y no solo como trabajadores de una institución. La historia pareciera ser un cuerpo extraño y absurdo en este universo de lo inmediato que lo abarca todo, y que imprime también su sello vertiginoso a la vida de los jóvenes; ellos, los que han nacido y viven en la temporalidad del instante.

La historia entonces, parece estar hecha de necesidad pura. Al invitarnos a mirar hacia el pasado ni más ni menos que para entender el presente, un presente que se evapora a cada paso.

¿Qué hacer ante esta situación?, estas son las condiciones a las que todo profesor debe responder de alguna forma, y no hacerlo es también una respuesta. Nosotros optamos por responder desde la fuerza de la disciplina misma, mostrando dicha fuerza, es decir, no desde la tecnología, no desde la pedagogía, no desde la literatura, pero sí acudiendo a ellas, haciendo que todas esas expresiones del pensamiento coadyuven para que la historia se luzca, para que pueda mostrarse valiente, bella y desenvuelta.

Nuestra propuesta por ende, no se elabora pensando solo en un determinado semestre del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Creemos que el enfoque *confrontativo* que adoptamos, puede ser una perspectiva con la que se intenten abordar los distintos temas de las materias de historia. Buscar y mostrar la pluralidad de visiones sobre un determinado proceso histórico es un reto para nuestro conocimiento disciplinario y para nuestra creatividad. Pensar que por dedicarnos a la docencia nos está perdonado el carecer de creatividad, es un gran error. Nosotros

hemos ofrecido una perspectiva dentro de la cual ese artista enclaustrado en nosotros puede externarse.

Ahora brevemente expondremos la forma en la que la estructura de nuestro trabajo va dando forma a nuestra propuesta:

En el primer capítulo...exponemos de manera más detallada el problema del que nos ocupamos: el desencuentro profundo con la disciplina, con su utilidad, con su sentido; añejo problema ya abordado por diversos historiadores dedicados a la enseñanza, “A nadie se le ocurriría poner en duda la utilidad del panadero, o del investigador médico. En cambio, muchos estudiantes nos dicen “Para que quiero conocer nombres de reyes y presidentes, lugares y fechas de batallas? ¡Todo eso ya está muerto!”² Tienen francamente mucha razón;” Estas palabras de Brom, dejan ver claramente que la cuestión radica también en lo que se concibe como historia. Examinar la particular dificultad que hoy significa encontrar este sentido al estudio de la historia es la tarea del capítulo uno.

En el segundo capítulo empezamos a delinear nuestro modo de entender y abordar el problema, particularmente desde nuestro enfoque pedagógico, que se despliega desde las aportaciones de Ausubel y sus deliberaciones acerca de la significatividad; nuestra postura es clara, el aprendizaje al igual que el material que usamos, o es significativo o no es. Para demostrar esto, planteamos una discusión con la enseñanza tradicional de la historia, basada en el ejercicio memorístico y en la pasividad del estudiante.

Bajo este eje argumentativo desglosaremos los diversos aspectos pedagógicos mediante los cuales construiremos *la significatividad* de nuestra propuesta didáctica, el material, el papel del estudiante, y la situación problema. Cabe mencionar, la discusión que se propone en este capítulo a cerca del matiz literario con el que impregnamos a algunos de los materiales textuales y audiovisuales que utilizamos en la estrategia, con el objetivo de enfatizar el aspecto significativo que desde nuestra perspectiva, debe recubrir al material.

En el tercer capítulo sentaremos las bases teórico–historiográficas sobre las que se construye nuestra propuesta. Podemos sintetizar dichas bases en dos temas

² Brom, Juan, *Para comprender la historia*, México, Nuestro Tiempo, 1989, p. 33.

nodales en torno a los cuales gira nuestra argumentación. Nos referimos en primer lugar a la indeclinable relación que debe tener el estudio de la historia con el presente-pasado tendiendo de esta manera, un vínculo con la perspectiva teórica planteada en el segundo capítulo, es decir con la necesaria significatividad en la enseñanza de nuestra disciplina. Después, mostramos cómo es que la historia desde su quehacer como disciplina científica, tiene preponderancia para explicar y develar el mundo social, el cual, arrancado del mundo *natural y/o metafísico*, queda abierto a la transformación por parte de los seres humanos

Iniciamos el cuarto capítulo delineando una perspectiva confrontativa que pueda mostrar la potencia de la historia como herramienta para comprender el mundo. Es así como arribamos a nuestra práctica docente, expuesta desde su planeación, implementación e interpretación en el último capítulo. Siempre teniendo presentes nuestros puertos teóricos, se va pormenorizando el trabajo hecho en clase con los estudiantes, tanto su involucramiento en el desarrollo de las sesiones como los cambios en su percepción del problema que propusimos para su estudio significativo y confrontativo. Al final, organizamos nuestros resultados en una serie de esquemas que nos permiten observar de qué manera la estrategia incidió en la capacidad de los estudiantes para utilizar la perspectiva histórica cuando se enfrentan a una problemática sociohistórica.

¿Qué hacer para reconciliar a la historia y los jóvenes? No hay una respuesta que encierre la “fórmula verdadera”. Aquí se presenta una propuesta de muchas que existen; para nosotros la cuestión es lograrlo *desde la disciplina*, es decir, lograrlo sin dejar en el camino a la historia misma.

Todos aprendemos más de un currículo que contiene desacuerdos y diferencias,
donde hay una interacción de puntos de vista opuestos.
Incluso en el proceso de comprender una obra en una sola clase
deberíamos buscar juicios contrastantes.

Marta Nussbaum, El cultivo de la humanidad.

CAPÍTULO 1. EL CONTEXTO ACTUAL Y LA DEVALUACIÓN DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA, CONSECUENCIAS PARA EL INICIO DE SU ESTUDIO EN EL BACHILLERATO.

La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado.
Pero no es quizás menos vano el Hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente.

Marc Bloch, *Apología de la historia*.

1.1 Las distintas explicaciones de lo histórico-social en el siglo XXI.

México, Julio del 2003, el obispo de la diócesis de Aguascalientes, afirma que las mujeres no deben salir a trabajar puesto que “en su casa tienen bastante que hacer”³

México, 2010, El Consejo Nacional Para la Discriminación y la Universidad Nacional Autónoma de México, dan a conocer que de acuerdo con su Encuesta Nacional sobre Discriminación, “seis de cada 10 mujeres piden permiso o avisan (a su esposo pareja o algún familiar) para participar en las actividades comunitarias o sociales”⁴. Un poco más adelante en la nota leemos: “(...) a pesar de que muchas mujeres tenían la opción de dejar a sus hijos al cuidado de alguien de la familia, sobre todo las abuelas, decidían no incorporarse al mercado de trabajo para evitar críticas de familiares, amistades y, desde luego, sus esposos, a quienes les preocupaba qué pensará la gente.”⁵

¿De cuantas formas se puede mirar esta realidad aún persistente en el siglo XXI?, creemos que se puede mirar de muchas formas.

³ Bañuelos, Claudio. “Las mujeres no deben salir a trabajar dice obispo.” *La jornada*, (México D.F.) miércoles 30 de julio del 2003, pág.40. Impreso.

⁴ Díaz, Ariane. “Seis de cada diez mujeres piden permiso para participar en actividades sociales.”, *La Jornada*, miércoles 1 de junio del 2011, pág. 46. Impreso.

⁵ *Ídem*.

Actualmente surgen todo tipo de explicaciones para dar cuenta de un fenómeno ya sea natural o social. Ante un problema determinado, se congregan innumerables discursos, opiniones, y soluciones de la más diversa índole, conformando un enjambre informe de interpretaciones que en muchos casos, sólo logra confundir a quien lo recibe. Esta situación ha sido potenciada por el espectacular desarrollo de los medios de comunicación, (particular mención merecen los medios electrónicos y virtuales como las redes sociales) pues intensifican como nunca antes, la circulación y generación de mensajes, versiones, e ideas.

Las dos notas periodísticas citadas más arriba, a pesar de lo breves que son, nos permiten atisbar lo complejo del problema al que se refieren y por ende, lo complejo también de su interpretación. Imaginemos todo lo que podría decirse u opinarse sobre ambas notas, es decir, sobre la cuestión del lugar que ocupan las mujeres en las sociedades del siglo XXI, los puertos desde los cuales partirían las explicaciones u opiniones serían muy numerosos así como la naturaleza de las mismas.

Se ha nombrado a la sociedad actual, *la sociedad de la información*, por la enorme cantidad y diversidad de información a la que tenemos acceso, pero ¿realmente los integrantes de dicha sociedad están informados? Es difícil pensar que realmente tenemos la capacidad para digerir, y asimilar ese ingente conjunto de opiniones y visiones del mundo tan diverso, por ello, como lo anotábamos más arriba, planteamos que lo que existe en realidad es un generalizado ambiente de confusión y perplejidad, puesto que no son sólo los mensajes los que se multiplican, sino también los cambios en la realidad misma, y para hablar de esto último volveremos a nuestras notas periodísticas. Al concluir la llamada *Era de las catástrofes*⁶ (1914-1945) empezó a generarse un contexto tal, que se trastocó el tipo de estructura familiar que enclaustraba a la mujer en las labores domésticas, después y capitalizando estos cambios ocurridos en la primera mitad del siglo XX, arribó la revolución sexual y cultural de los años 60s y 70s. Estos cambios han sido la base de la revolución paulatina que de manera fáctica se desarrolla ahora ante nuestros ojos, sin embargo, la antigua estructura se resiste a ceder tanto en la realidad de nuestro país, como en el ámbito de las representaciones mentales tanto femeninas como masculinas, es

⁶ Hobsbawm, Erick, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1998, pág. 29.

decir, es un cambio que a pesar de estar ocurriendo a fuerza de urgencia económica y voluntad humana, no es aceptado tan fácilmente, de hecho, en ninguna parte del mundo aunque en algunas sociedades la resistencia a dicho cambio es menor que en otras, lo cual, hasta cierto punto es entendible, si tomamos en cuenta que se trata de un cambio civilizatorio, es decir, se trata de la transformación de uno de los rasgos nos ha acompañado desde los albores de nuestra historia.

Este es solo uno de los cambios que hoy en día marcan nuestra realidad social, y que han contribuido junto con muchos otros, a hacer más extraño y difícil de descifrar este mundo moderno, el cual está plagado de culminaciones, de cambios drásticos, de profanaciones e invenciones. No es gratuito, que muchos de los principales pensadores del mundo actual, se refieran a esta etapa de la modernidad como “modernidad líquida”, en comparación con una realidad “sólida”, es decir, más estable, donde los diferentes ámbitos de la vida de los seres humanos parecían transcurrir sin mayores alteraciones: el ámbito laboral, el familiar, el religioso, el de la vida amorosa, etc. ahora todo es movimiento.

Es tal la realidad que nos toca vivir, y en la que nos toca educar, una realidad social que cambia muy a prisa, y sobre la cual levita una horda informe de interpretaciones tratando de asirla. Sin embargo, es importante observar que dentro de esa horda de interpretaciones, unas tienen más preeminencia que otras, unas son más sonoras y presentes que otras. Y son precisamente las interpretaciones que se transportan y desplazan en los grandes medios de comunicación, aquellas que están configurando la idiosincrasia de los hombres y mujeres de todas las edades en nuestros días, en claro detrimento de otras interpretaciones de la realidad como aquellos que surgen de la propia convivencia comunitaria: “Un territorio despojado de espacio público brinda escasas oportunidades para debatir normas, confrontar valores, debatir y negociar. Los fallos de bien y mal, belleza y fealdad, decencia e indecencia, utilidad e inutilidad, sólo descienden de lo alto, de regiones en las que no penetra sino el ojo más aguzado; los fallos son inapelables (...)”⁷

No solamente son las interpretaciones de la realidad que se forjan en la convivencia entre los miembros de una comunidad las que pierden sonoridad, es decir

⁷ Bauman, Zigmunt, *La Globalización, consecuencias humanas*, México, FCE, 2001, pág. 37.

presencia, también se diluyen las interpretaciones construidas desde ámbitos especializados como el académico, y en este caso nos referimos precisamente a la interpretación histórica.

Mucho se dice sobre la pobreza, sobre el papel de la mujer en la sociedad, sobre las transformaciones de la familia, sobre el aprendizaje de los niños y adolescentes, sobre la moda, sobre la sexualidad, la democracia, en fin, y... ¿dónde está la perspectiva de una de las disciplinas sociales que se ha encargado desde hace muchos años de estos y otros temas? ¿A caso pensamos que hemos entendido de manera clara estos y otras cuestiones igual de acuciantes como para darnos el lujo de ya no atender la voz de la historia, la economía, la sociología, etc.? Pensamos que no es así, pensamos que ante la situación antes descrita, la perspectiva histórica debe insertarse de manera preeminente entre esta niebla espesa formada por el cúmulo de versiones de la realidad, y no solamente debe hacerlo en las cuestiones evidentemente sociales, sino en todo aquello que reclame una explicación, todo aquello que arrebate por un segundo nuestra mirada absorta.

Con lo dicho hasta aquí, hemos querido dejar claro uno de nuestros fundamentos teórico-históricos: el objeto de estudio de la historia, no es de manera alguna, sólo el pasado. Aquello que merece el concurso de los esfuerzos de los cultores de Clío, es todo aquello que al despegar la vista del libro, se alcanzado por nuestras mirada.

Desde esta postura historiográfica realizaremos nuestro análisis y nuestra propuesta, propuesta basada en la certidumbre de que la disciplina histórica puede contribuir de manera efectiva a aminorar el grado de incertidumbre al que estamos confinados en el mundo actual, y además, que la historia, al demostrar su fuerza comprensiva y debeladora, puede generar que se le conciba como una herramienta para tomar este aparentemente impenetrable y confuso mundo por asalto, sapiente en primera instancia y tal vez después, por asalto factual.

Hablamos de la posibilidad de empezar a trazar sobre este universo difuso, tenues líneas que bosquejarán las formas básicas de una estructura que en primer instancia, permanece oculta a nuestro entendimiento, y que sin embargo está ahí, oculta bajo el polvo levantado por la hipervelocidad comunicativa.

¿Cómo se encuentran en ese mundo de hiprevelocidad los adolescentes?, ese sujeto que ahora nos parece tan extraño, y que sin embargo, es el receptáculo de todos nuestros esfuerzos, nuestras limitaciones y de nuestros aciertos. Nos parece que atender a esta pregunta, es un necesario punto de partida.

1.2 El interlocutor imaginado, adolescentes del siglo XXI.

¿A quién hablamos cuando entramos en un salón de clases? ¿Quién está frente a nosotros cuando iniciamos un tanto nerviosos, con el conocido: “Buenos días, mi nombre es...”? Esta pregunta que lamentablemente muchas ocasiones nos tardamos en formular, se presenta por su propio peso, en algún momento de la vida académica de cualquier docente, hoy se convierte en una cuestión fundamental. Esto es cierto, sobre todo para los profesores de nivel bachillerato, que además de lidiar de manera personal con una época de transformaciones profundas en todos los órdenes de la vida, tienen que realizar su trabajo bajo condiciones laborales cada vez más difíciles. Ocupados en el arduo ejercicio de adaptación que como adultos les exige el nuevo panorama social, los profesores y las profesoras del siglo XXI están en estrecho e inevitable contacto con una de las poblaciones más receptivas de estos tiempos transformadores: los adolescentes.

No planteamos esta cuestión a cerca de la identidad de nuestros interlocutores, es no querer reconocer que la situación de la enseñanza en general, y de la enseñanza de la historia en particular, tienen grandes problemas que no han sido ni entendidos ni resueltos.

Está muy lejos de los alcances y las intenciones de este trabajo el realizar una revisión pormenorizada de todo lo que está implicado en el tema de la adolescencia actual, sin embargo nos parece importante observar la forma en la que el mundo de la educación, y el mundo de los adolescentes resultan tan ajenos el uno del otro. Si uno observa las actitudes de los jóvenes estudiantes hacia la escuela y todo lo que tiene que ver con el estudio, nota en seguida que no se trata del tedio, o el aburrimiento que se ha manifestado en otras épocas. No, la ruptura que hoy existe es más profunda; está vinculada, al general sentimiento de desesperanza al que nos

referimos en el apartado anterior, y en el que ahora están inmersos los jóvenes, sean o no estudiantes.

Es una crisis compleja porque no se explica solamente desde los cambios culturales, las transformaciones en la estructura familiar, o la irrupción de las nuevas tecnologías en las relaciones interpersonales, pero estas y otras variantes están involucradas. En este segundo apartado, abordaremos solo una de las varias aristas de la cuestión: la incongruencia entre el estudiante imaginado por el discurso educativo, y el estudiante real.

Por un lado las instituciones educativas proyectan e imaginan, un tipo de estudiante al cual se le dirige un tipo de lenguaje, un tipo de discurso, y del cual se espera un tipo de actitud y de respuesta; y por el otro lado, está ese mismo estudiante mostrándose hostil o en el mejor de los casos, indiferente ante los constantes mensajes que le llegan en las aulas, o desde las autoridades educativas, e incluso desde sus padres.

Cristina Corea habla de *subjetividades*, las cuales son entendidas por la autora como el conjunto de prácticas realizadas por el individuo para posibilitar la continuidad de determinada situación o determinada parcela de la estructura social. Cada una de las instituciones sociales, genera en los individuos un determinado tipo de subjetividad que permite la reproducción de la propia institución la cual a su vez, coadyuva para la reproducción de la *metainstitución* estatal (Estado). Así por ejemplo podemos encontrar las subjetividades dicotómicas padres/hijos, jefes/empleados, profesores/alumnos, etc. Sin embargo, en el siglo XXI, algunas de estas subjetividades están dejando de producir los comportamientos esperados y necesarios para la reproducción de sus correspondientes instituciones, son subjetividades *rotas*, y una de ellas es precisamente, *la subjetividad pedagógica*. La palabra *estudiante*, cómo muchas, otras ha perdido su profundidad, se ha adelgazado de sentido ante su constante ir y venir en boca de todos, pero sobre todo, por las propiedades que hoy están ausentes en los mismos individuos que hoy denominamos con esa palabra. ¿Qué implica ser *estudiante*?

Tengo que leer un libro para la escuela (...) Estoy obligado a subrayarlo, a identificar ideas principales, a relacionar las ideas de ese libro con las de otro, a realizar una ficha bibliográfica, (...) a producir un resumen, a contestar consignas; he de someterme incluso a un ritual llamado examen en que se me evaluará en el desempeño de todas las operaciones anteriores: soy una subjetividad pedagógica.⁸

No es muy difícil ver que ser un estudiante, es decir, una *subjetividad pedagógica* implica ser capaz de llevar a cabo ciertas operaciones necesarias para poder efectivamente, estudiar. Lectura, escritura, memorización, concentración, abstracción, son algunas de las tareas que se necesitan para realizar por ejemplo, la lectura y estudio de un libro. Este conjunto de requerimientos que parecería estar al alcance de cualquier persona es precisamente de lo que según Corea, carecen los adolescentes que hoy pueblan las aulas. Y esto sucede porque que otro tipo de subjetividad está ganando terreno entre los chicos, nos referimos a la *subjetividad mediática*, la cual resulta diametralmente opuesta a la subjetividad pedagógica, y le resulta tan antitética porque se trata de esa subjetividad que se va produciendo a través del constante y estrecho contacto que ahora tienen los jóvenes con los *mass media*. En el discurso mediático, lo fundamental es la imagen mientras que el texto está empobrecido o literalmente exiliado, tanto que cuando escuchamos las preguntas de los clientes a los expendedores de películas piratas, notamos una preocupación constante “¿ya viene doblada?”.

El ritmo que imprimen los medios a la subjetividad mediática, es el mismo con el que saltamos de un canal a otro cuando “buscamos algo” en la tv, un ritmo disperso, inquieto, y carente de lógica. Un ritmo que está en búsqueda de algo que atrape nuestra retina pero solo mientras esa imagen coagula y después nos aburre, entonces recomienza la impaciente búsqueda, ¿búsqueda de qué?

Otro elemento de la subjetividad mediática es su invitación a mantener vidas saturadas de estímulos, y esto no es propio solamente del mundo de los jóvenes, corren tiempos profundamente hedonistas, la sensualidad parece ser una de las

⁸ Corea, Cristina, y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido Escuelas destituidas familias complejas*, Buenos Aires, Paidós, 2004, p.49.

pocas promesas que no defrauda, ya que su recompensa se concreta en la propia realización del acto, es decir, mientras dura el sonido, la imagen, el contacto o el aroma hay realización.

Todo huele, todo suena, todo brilla, todo, (...) Nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos; entonces la desatención o la desconexión son modos de relación con esas prácticas o esos discursos sobresaturados de estímulos. Así la desatención (o la desconcentración), por consiguiente es un efecto de la hiperestimulación.⁹

Se trata al parecer, de una verdadera confrontación en la cual una de las primeras víctimas es la capacidad de concentración. Pero dentro de esta lucha también el tiempo está en disputa.

El tiempo, puntual e instantáneo dentro de la subjetividad mediática, se va imponiendo al tiempo lineal, progresivo y estructurado de las prácticas académicas. La *instanteinidad* de los mensajes de celular, la inconexión entre una publicación y la que sigue en facebook, los escándalos que se van sucediendo y desplazando mutuamente, van conformando la percepción de que el tiempo es espontáneo, episódico, momentáneo; se cambia la noción de tiempo por la de instante, instante que fluye inasible e incapaz de guardar en sí reminiscencias del pasado porque el pasado es como el puente que se va desplomando a medida que el héroe lo recorre en frenética carrera hacia el otro lado. ¿El otro lado? Una característica que refuerza la eternización del instante en el tiempo de los adolescentes del siglo XXI, es que el otro lado no se ve.

(...) era el futuro el que hacía que uno se levantara temprano, tuviera ilusiones, pusiera fuerza de voluntad, le echara ganas, (...) y podía ser el futuro en la forma vulgar de casa coche familia y herencia, o en la más refinada de las utopías, de un

⁹ *Ibidem*, p.50.

mundo mejor para todos, que fue algo muy palpable en el siglo XIX e incluso alcanzable en el siglo XX, pero ahora ya no está ni se le ve por ningún lado.¹⁰

No resulta tan difícil entender la elección por una vida sensorial y atiborrada de presente que hacen los jóvenes, así mismo resulta comprensible el hecho de que postergan cada vez más su entrada al mundo adulto, ese mundo que contemplan todos los días mediante la figura de sus familiares, de sus maestros. No lo quieren, rehúyen de ese mundo como si se tratase de un injusto castigo; de hecho muchos adultos, hoy más que nunca y en tanto les es posible, se permiten el retorno a la infancia o el estancamiento en la juventud tipo síndrome de Peter Pan: “Nunca como en estos años se han publicado tantos libros de psicología sobre regresión a la infancia, ni se han registrado tantos fenómenos de jóvenes que se resisten a ser adultos”¹¹. En contraste, la escuela, institución del *tiempo largo* por excelencia e hija predilecta de la modernidad, ofrece una buena vida pero a largo plazo y solo después de un denodado esfuerzo, y aun así no es seguro que se cumpla el objetivo. Por supuesto ofrece también *conocimiento* pero, ¿qué tan valorado es el saber dentro de nuestras sociedades? ¿Y qué tan valorado es por los jóvenes? No demasiado, y el reconocimiento de esta devaluación del conocimiento en nuestra época surge la motivación por atender esa circunstancia.

¿De qué manera se ha ido imponiendo la subjetividad mediática? ¿Podemos asegurar que es la subjetividad mediática la que se está imponiendo?, si no tuviéramos la posibilidad de hacer la lectura de las actitudes y los rostros en el aula, podríamos explorar el contacto que los adolescentes tiene con los medios masivos de información, el grado en el que se exponen a ellos, “Es la unanimidad universal: con o sin escuela, los niños encuentran en los programas de la tele su fuente primordial de información, formación y deformación, y encuentran también sus fuentes principales de conversación”¹². Esto lo escribió Eduardo Galeano por primera vez en

¹⁰ Conferencia ofrecida por Pablo Fernández Christlieb para la mesa redonda “Adolescencia y juventud del hoy al mañana”, parte de la serie de simposios “Las ciencias en la UNAM. Construir el futuro de México.” Realizada en la Facultad de Psicología el 6 de abril del 2011.

¹¹ Verdú, Vicente, *El estilo del mundo La vida en el capitalismo de ficción*, Barcelona, Anagrama Colección Argumentos, 2003, p.58.

¹² Galeano, Eduardo, *Patatas arriba La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI, 2009, p.301.

1998 y no le faltaba razón, de hecho, a pesar del auge de otros medios como el internet, la televisión sigue estando muy presente en la vida de los niños y adolescentes, sin embargo, no es el medio que ellos más valoran. El medio que goza de su preferencia suprema es el celular, según Roxana Morduchowicz “Cuando hablan de jerarquía, los chicos mencionan en primer lugar el celular, luego la computadora y finalmente la televisión.”¹³ *Un mundo de tres pantallas*, es así como Morduchowicz describe el universo de los adolescentes, tres pantallas que poco a poco se unificarán en una sola, la del celular pues a medida que se va masificando la conectividad a internet por medio del citado aparato, los chicos van prescindiendo de la computadora y otros medios para realizar sus actividades favoritas: escuchar música y “convivir” con sus amigos, ya que las redes sociales estarán acompañándolos todo el tiempo. Por ello, el celular se convierte paulatinamente en su posesión más preciada, pues es su medio de comunicación y su forma de no sentirse nunca solos, al respecto, la investigadora argentina nos refiere que la mitad de los jóvenes nunca apagan su celular y tres de cada diez solo lo apagan para dormir.

La presencia de las tres pantallas en la vida de los adolescentes es abrumadora, “En un año los chicos pasan más tiempo con los medios de comunicación y las tecnologías que con cualquier otra actividad incluyendo la escuela”¹⁴, inevitablemente, se ha forjado la supremacía de la subjetividad mediática, con todo y sus rasgos característicos sobre los individuos.

Solo el espacio escolar parece solicitar a los jóvenes poner en práctica las habilidades y disposiciones propias de otras subjetividades que no sean la subjetividad mediática, y debemos advertir que en este aspecto, y en el contexto específico de nuestro país, la escuela va sola, pues el otro gran espacio educativo -el hogar- muchas veces está colonizado por los medios electrónicos, por supuesto, son los padres los que permiten que el dominio de *las tres pantallas* se extienda hasta la casa, e incluso hasta la habitación misma del adolescente. “Los adolescentes viven

¹³ Morduchowicz, Roxana, *Los adolescentes del siglo XXI, Los consumos culturales en un mundo de pantallas*, Buenos Aires, FCE, 2013, p.28.

¹⁴ *Ibidem*, p.47.

en un mundo visual, y esto es así por decisión de los adultos. Efectivamente, la elección de contar con más pantallas que medios gráficos en una casa es siempre decisión de los padres”¹⁵

Y a esto debemos sumar el hecho que las redes sociales, el mundo virtual tiene sus propias exigencias, presentan sus propias demandas a los jóvenes, ya que no se trata solo de conectarse y comunicarse, se trata de *ser visto*, de ser aceptado y ser popular, ya que redes como facebook funcionan como verdaderas vitrinas del *éxito social* tanto virtual como real, ya que en cada facebook se puede observar el número de “amigos” que el usuario tiene, el número de “likes” que reciben sus comentarios y sus fotografías, así como el número y el tipo de comentarios que publican otras personas en su “muro”. Redes como facebook pueden resultar intensamente *cuantificantes*, y *estratificantes*, al grado de que en algunos casos, los adolescentes han recurrido a la violencia, a la exhibición sexual, o a la humillación propia o ajena con tal de estar constantemente en la mira de los demás usuarios. Ahora los adolescentes miden su comportamiento, su imagen y sus palabras sabedores de que sobre ellos se yergue el escrutinio implacable de su audiencia, audiencia que como nunca, se ha vuelto sempiterna, “Piensan en sí mismos, pero al mismo tiempo se interrogan sobre sus públicos. Por primera vez aparece un sentido de la audiencia: esperan de sus lectores comentarios que los validen.”¹⁶ El panóptico foucaultiano se revierte y se cierne sobre el individuo, que es al mismo tiempo quien parece exigir que se le observe y evalúe desde todos los puntos. “Las redes sociales han servido como plataforma para sublimar la necesidad de hacer públicos los aspectos de la ahora extinta vida privada. Junto con jóvenes que obtienen súbita fama por ocurrencias, proezas o simples videos graciosos, algunos más lo han hecho por cometer un crimen o atentar contra su vida”¹⁷ No son pocos los que han sucumbido a esta presión, o a esta necesidad de ser vistos, las noticias alrededor del mundo de muchachos o muchachas que se suicidaron como consecuencia del escarnio público

¹⁵ *Ibidem*, p.22.

¹⁶ *Ibidem*, p. 91.

¹⁷ “Ser famoso en facebook, única misión en la vida”, Juan Pablo Proal, 16, mayo, 2014, PROCESO.com.mx, México. <http://www.proceso.com.mx/?p=372370>.

que padecieron a través de las redes sociales se suceden unas a otras. No es raro, tampoco que algunas cuentas en facebook se cierren y se reincorporen bajo una nueva identidad, o sencillamente desaparezcan para siempre.

Ahora tratemos de imaginar a un adolescente atravesado por una abrumadora cantidad de mensajes mediáticos y por toda esta *instantaneidad*, por una *textualidad* muy escasa, por una difusa y desdibujada noción de la autoridad, y por el avasallamiento de la imagen y la percepción sobre la consciencia; ahí está sentado en aula interpelado y exigido por una dinámica de comportamiento y pensamiento que le es extraña y ajena, en la que no tiene práctica y la cual, desde su punto de vista resulta un tanto absurda pues ya se sabe, a pesar de las palabras de los padres, lo difícil que resulta la vida para los miles de egresados que las universidades generan cada año.

Dos subjetividades tratando de convivir en el mismo individuo, en el mismo cuerpo, tratando de conformarlo con actitudes y aptitudes asimétricas. Dos distintas formas de observar al mismo sujeto, desde las instituciones educativas se trata del futuro ciudadano, y desde los *mass medias*, se trata de un consumidor, de un espectador. En medio de esta tensión, está el adolescente que diariamente llega a nuestras aulas. En el siguiente apartado trataremos de acercarnos un poco más a la realidad específica de los adolescentes con los que se aplicará la propuesta del presente trabajo, nos acercaremos a su contexto que también es el nuestro, al Colegio de Ciencias y Humanidades, y en particular a la relación con el estudio de la historia que los estudiantes tienen cuando ingresan a la institución.

1.3 El estudio de la historia en el bachillerato universitario: entre la desmotivación inicial y la confrontación interpretativa.

Tomando en cuenta las circunstancias contextuales antes descritas, se nos ocurre, como lo habíamos planteado en el primer apartado, que la historia es más necesaria que nunca, pero primero hay que sacarla del baúl de los objetos inútiles al que la subjetividad mediática la ha marginado. Antes de esbozar la manera por medio

de la cual pretendemos lograr eso, veamos en qué condiciones se encuentra la disciplina histórica dentro del Colegio en el que realizaremos nuestra práctica.

Responder de manera convincente a la pregunta ¿Para qué sirve la historia? es fundamental para el estudio de la historia en el nivel bachillerato en tanto que dicho cuestionamiento, es uno de los primeros temas con el que se encuentran profesores y estudiantes cuando estos últimos apenas están saliendo de la secundaria, pues se le localiza en la Unidad I de la materia Historia Universal Moderna y Contemporánea I, impartida en el primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de hecho se encuentra en la primera temática señalada por el Programa de Estudio del Colegio que a la letra dice: “¿Qué es y para qué estudiar Historia?” (Pág. 13) Así, simple y llanamente. La temática que le sigue, está encargada ya, de presentar a los novales estudiantes las distintas corrientes historiográficas, las distintas formas de periodización, las fuentes, etc.

Lo conmino lector, a que por un instante, se coloque en el lugar de un estudiante de secundaria cuyo acercamiento al *estudio de la historia*, consistió en copiar monografías y biografías, memorizar fechas y nombres, y que a tres semanas de haber iniciado su bachillerato, aún sin haber entendido muy bien cuál es el sentido de esta materia, se le pida que aprenda a distinguir entre sus principales corrientes.

Precisamente, parte de la intención de este trabajo, es llamar la atención acerca de la importancia de este tema de la unidad I del Programa del Colegio. Creemos que la temática “¿Qué es y para qué estudiar Historia?” merece que se le dé más importancia, que se insista en la cuestión, y de ser posible que se responda de varias formas a esa pregunta puesto que es esta pregunta el verdadero tema de arranque si lo que se pretende es un estudio serio de la disciplina, es la oportunidad que tiene el profesor de captar la atención del estudiante haciéndole ver la potencia descubridora, reveladora, y profanadora de la historia, es la oportunidad de mostrar uno de sus *porqués* más interesantes y apasionantes, y se encuentra ahí en el inicio de la vida universitaria de los jóvenes.

Es necesario tomar en cuenta, algunas de los elementos psicológicos y sociales que contextualizan la singular transición entre el último año de educación básica, y el inicio del nivel medio superior.

El ingreso al Colegio es una vivencia inaugural de una nueva etapa de la vida social y académica, pues los estudiantes se ven obligados a abandonar un conjunto de circunstancias y entrar en otras muy distintas. En muchos sistemas de bachillerato este proceso de relocalización, no es tan pronunciado pues se continua con un sistema bastante similar al de la secundaria en muchos sentidos, pero en el CCH, sí lo es. Puesto que por vez primera en sus vidas, decisiones importantes están en manos de los estudiantes, por vez primera ellos tienen la posibilidad de constituirse como individuos diferenciados o no del grupo o grupos sociales a los que ahora pertenecen, se les dota de un grado de responsabilidad como no lo habían conocido anteriormente, la responsabilidad de hacerse cargo de ellos mismos.

No hay duda, el primer semestre de bachillerato es difícil para los jóvenes, ya que el colegio los provee de un ambiente áulico y extra áulico, muy distinto del que los proveyó la secundaria, es un ambiente donde permea la libertad, donde no hay un control de su vestuario, ni de su aspecto físico, no hay prefectos que los vigilen todo el tiempo, no existe un sistema coercitivo para introducirlos en los salones, e incluso existen diversos tipos de organizaciones estudiantiles donde ellos construyen una *socialidad* que en ocasiones es totalmente independiente de cualquier autoridad del mundo adulto. En muchos casos resulta complicado para los estudiantes tener a la mano tal grado de libertad, sin que exista una presencia permanente y visible de las figuras de autoridad. El Colegio realiza una apuesta por la responsabilidad de los adolescentes, una apuesta que pocos actores de nuestra sociedad realizan, y que debe ser sumamente cuidadosa y consciente de los riesgos académicos y personales que se abren al otorgarla al estudiante.

Obviamente el Colegio no los abandona totalmente a su propia suerte, pero el contexto generado por su modelo educativo y por otros factores que le son ajenos, es tal que los mecanismos de supervisión y cohesión se vuelven tenues para los estudiantes. Y si a esto le sumamos el nulo interés que el resto de los actores sociales tienen por lograr que los jóvenes vean en el estudio una perspectiva de vida, nos damos cuenta que resulta cuando menos esperable el dato de que, es dentro del nivel bachillerato en el que la deserción llega a niveles críticos, es decir, cuando están entre los 15 y los 17 años, los estudiantes optan o se ven obligados a dejar de serlo.

En la Encuesta Nacional de la juventud 2005¹⁸, se señalan como causas principales de este fenómeno, además de las razones de tipo económicas, la falta de interés: “*no le gusta estudiar*”, rasgo claro de una hegemonía de la subjetividad mediática.

El panorama en esta etapa de la trayectoria universitaria es realmente complicado, y automáticamente surgen preguntas que nos interpelan como docentes, ¿Qué podemos hacer para mantener a los jóvenes de hoy dentro de las aulas? Ahora, como docentes del área socio-histórica, estamos habituados al análisis de la realidad social, eso nos lleva a por lo menos entender la desesperanza de los adolescentes de la que ya hablábamos antes, ya que el futuro realmente está cancelado para muchos de ellos, y desde esta dolorosa certidumbre, necesitamos repensar la forma en la que reiteraremos –porque a pesar de todo y tal vez por ello lo haremos- la invitación para que tomen el camino del saber.

A las complejas condiciones que describíamos en el apartado anterior, debemos sumar otra realidad inocultable: el distanciamiento de los padres con respecto a la vida de los hijos se acrecienta en esta etapa. Hasta cierto punto, este alejamiento puede verse como una etapa inevitable del desarrollo adolescente, y de hecho así es pues es el joven quien naturalmente lo provoca, sin embargo, la época que nos toca vivir, acentúa este distanciamiento. Pues los padres (en muchos casos ambos son trabajadores o alguno de los dos está ausente), suelen delegar sus responsabilidades en la institución, la cual a su vez espera en vano que los padres estén alertas y presentes en la educación de sus hijos. Vale la pena mencionar esta dimensión familiar, puesto que es la familia el primer y más inmediato contexto del joven, y en tanto que tal, es determinante. El éxito o el fracaso académico de los estudiantes de este nivel, se encuentra estrechamente ligado a las condiciones con las que se encuentra cada día en casa al regresar del Colegio. Poco o nada puede un profesor contra un ambiente familiar contaminado por la violencia, el abuso, el alcoholismo, o por la simple desvalorización del conocimiento.

Además de estas condicionantes psico-sociales, existen otras de tipo más específicamente académicas, y que en ningún momento dejamos de reconocer como

¹⁸ Tomado de Diagnóstico Institucional para la revisión curricular, UNAM, Dirección General, Colegio de Ciencias y Humanidades.

consecuencias de los problemas políticos y económicos de nuestro país. No podemos pensar la enseñanza de la historia en el bachillerato, sin considerar a los estudiantes de este nivel como recién egresados de escuelas donde prevalece un esquema de enseñanza unidireccional, memorístico y que no permite interpelación alguna: “Se trata de un sistema de enseñanza en el que no se presta atención a la interiorización del conocimiento y, por el contrario, se obstruye la reflexión y la autoconciencia de los alumnos (...)”¹⁹ Recuperamos esta sentencia sobre la educación secundaria que se vierte en el Diagnóstico Institucional realizado por el CCH en 2012, porque nos muestra el tipo de enseñanza a la que han sido expuestos los estudiantes de primer semestre con los que deberán trabajar los profesores del Colegio encargados de iniciarlos en el estudio de la historia de forma crítica, significativa y científica. En la secundaria los estudiantes están inmersos en un sistema donde los conocimientos resultan poco o nada significativos, o siquiera atractivos, donde predomina la verticalidad en cuanto a la relación con los profesores, y donde no existe una *dialogicidad*²⁰, tan fundamental según Freire para cualquier proceso educativo que se oriente a la formación integral del ser humano.

Existe entonces un desajuste a la nueva realidad académica, que por supuesto resulta de la incompatibilidad de las dos subjetividades que ya señalábamos con Corea, y suele manifestarse muy pronto, ya que al terminar el primer semestre aproximadamente la mitad de los alumnos ha reprobado de una a seis materias,²¹ (de seis en total) lo que, dicho sea de paso, representa para algunos estudiantes algo totalmente nuevo en su trayectoria académica, ya que en la secundaria nunca habían reprobado. Esta incompatibilidad, se muestra de manera especialmente aguda en los problemas que los estudiantes tienen para escribir y para leer, práctica común en casi todas las materias impartidas en el Colegio, con la que los estudiantes tienen que vérselas cotidianamente.

¹⁹ Diagnóstico Institucional para la revisión curricular, UNAM, Dirección General, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012, pág. 17

²⁰ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, siglo XXI, 2008.

²¹ “Diagnóstico Institucional para la revisión curricular”, UNAM, Dirección General, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012, pág. 16.

Estas características de la educación *tradicional-memorística* (bancaria diría Freire) prevalecientes en el nivel básico, impactan también de manera específica en el aprendizaje de las materias del área socio-histórica, y desde nuestra postura pedagógica e historiográfica diremos que este impacto desemboca en un empobrecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas materias. En el Colegio, las materias de historia, tanto Historial Universal (primer y segundo semestre) como Historia de México (tercer y cuarto semestre), son de las de más alto índice de reprobación.

Otra de las características del tipo de enseñanza de la historia de la que pretendemos desmarcarnos es su énfasis en limitar la historia al *relato*, es decir, un curso de acontecimientos en el que sucediéndose unos a otros, generan la sensación de estar ante la descripción de un proceso mecánico, hueco, determinado, liso y despojado de cualquier rastro de humanidad. Al respecto Dalongeville plantea, “Contrariamente a los que se cree, no hay razones para que la historia escolar sea un simple narración. Relatar la historia a los niños nunca ha permitido cumplir con uno de los mayores objetivos de la enseñanza de la historia: la formación de ciudadanos.”²² Coincidiendo con Dalongeville, planteamos que la historia debe poner frente al estudiante: misterios, retos, problemas que lo inviten a usar sus capacidades, esa es la mejor forma de respetar su inteligencia, y de cultivar su espíritu científico, y esto es algo que no ha logrado la enseñanza de la historia en el nivel básico, “¿Por qué de la situación problema para enseñar historia? La respuesta es simple, porque nunca he quedado satisfecho con las prácticas que reducen la enseñanza de la historia al rango de narración oral de la historia, es decir, que limitan la historia al relato.”²³

Muchas cosas se podrían hacer para rescatar a la educación en general y a la enseñanza de historia en particular, de la monumental degradación a la que se ha visto sometida por parte del estado mexicano, de la Secretaria de Educación Pública, de los medios de comunicación masivos, etc. Aquí proponemos acciones susceptibles

²² Dalongeville, Alain, “La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación práctica” Seminario organizado por el Comité Promotor de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Enseñanza y Didáctica de la historia en colaboración con el Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, 21 al 25 de febrero del 2000. Unidad Sur del CINVESTAV-IPN. Pág. 7.

²³ *Ídem.*

de adoptarse en el aula, ese es el espacio en el que se inscribe la propuesta que ponemos ahora a consideración, puesto que reconocemos la parte de responsabilidad que recae en los profesores del fracaso de la enseñanza de la historia. Hemos tenido gran parte de la responsabilidad en la creación de esa gran aversión por las disciplinas que estudian las sociedades humanas actuales o pasadas. Hemos forjado la idea en los estudiantes de que la historia es sólo una materia que hay que padecer y tratar de pasar para no volver a saber de ella jamás. “Es importante que la Historia no sea para los escolares una verdad acabada, o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria”²⁴ Por supuesto, no condenamos la memorización como herramienta para el estudio de la historia, lo que rechazamos, y ahí coincidimos con Prats y Santacana, es que el estudio histórico se reduzca a eso, volveremos a este punto más adelante.

Uno de los más evidentes resultados de una concepción de la enseñanza de la historia anclada en los principios de la memorización obtusa y la narración monótona (amén de las dificultades propias de la transición entre un nivel y otro) es la consiguiente carencia de interés en los estudiantes por su estudio. Un problema que hemos dejado crecer, y que por supuesto se nutre también del estado de cosas prevaleciente en todos los puntos de la geografía educativa básica y media superior. Como decíamos anteriormente, no le encuentran sentido, ¿y cómo emprender una tarea de manera dedicada o al menos interesada, sino le vemos utilidad?

Los estudiantes tienden a considerar que las matemáticas y las ciencias son más útiles que la historia. En algunos casos, la asignatura de historia está entre las favoritas, mientras que en otros es de la menos preferidas; en un caso se encuentra que el interés y gusto por la historia decrece con la edad (esto puede deberse al tipo de instrucción recibida), y finalmente, los estudiantes tienen dificultades para explicar por qué están aprendiendo esta materia y para qué les podría servir fuera de la escuela.²⁵

²⁴ Prats, Joaquín, y Santacana, Joan, *Principios para la enseñanza de la historia*. En “Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora”, Mérida, Junta de Extremadura, 2001, Pág. 21.

²⁵ Barriga, Arceo, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en *Perfiles Educativos*, Vol. 20 No. 82 pp. 40-66. UNAM-CESU. 1998, pág. 48

Ahora, ¿es posible ver en términos de “realidad social” este desapego por el estudio de la historia?, lamentablemente creemos que sí. Si consideramos que uno de los objetivos prácticos de la historia es la construcción de ciudadanía democrática e incluyente,

Pero si por una parte la historia nos hace adentrarnos en las identidades del grupo y en la búsqueda de lo propio, por otra nos obliga a registrar la diversidad del acontecer humano, nos abre al reconocimiento del otro, y en esa medida nos hace partícipes de experiencias no vividas peor con las cuales nos identificamos y formamos nuestra idea de la pluralidad de la aventura humana²⁶

Entendemos, entonces que la historia tiende puentes, entre los que son distintos, para encontrarse y convivir siendo distintos, veamos. La Encuesta Nacional de Exclusión, Tolerancia y violencia aplicada en el 2008, en las escuelas públicas, refleja la presencia de altos niveles de intolerancia entre los jóvenes del nivel medio superior, por ejemplo: al 54% no le gustaría tener como compañeros a enfermos de SIDA, al 52.8 % no le gustaría tener compañeros homosexuales, al 38.3% no le agradaría trabajar con jóvenes con ideas políticas distintas y al 35.1% con personas de otra religión.²⁷ En la misma encuesta, se muestra que aunque, a primera vista hay un rechazo a la violencia, los jóvenes admiten haber incurrido en prácticas de abuso contra sus compañeros: insultos, exclusión, ofensas verbales y físicas. “Jóvenes de entre 15 y 19 años de edad constituyen la mayoría de las personas que se manifestaron por la tortura y hasta la pena de muerte para combatir la delincuencia organizada”²⁸ Por supuesto, el clima de violencia que permea en el país, es el principal causante de esta actitud adoptada por los jóvenes. Pero el desconocimiento de la historia contribuye a –aunque no sabemos en qué medida- que la sociedad, opte por soluciones que a todas luces significan un retroceso histórico. Podríamos abundar en ejemplos, pero ya ha quedado establecido el punto: La forma en que se enseña

²⁶ Florescano, Enrique , *La función social del historiador*, Vuelta 218, enero 1995, pág. 16

²⁷ 1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior. Dr. Miguel Szekely Pardo. Subsecretaria de Educación Media Superior. 21 de Abril del 2008.

²⁸ La Jornada, 25 de agosto del 2011. “Jóvenes aprueban tortura y hasta pena de muerte contra delincuentes” Olivares Alonso Emir, Política.Pág.5.

historia, en las instituciones educativas de Media Superior y en el resto del país, está dejando todo pendiente, estamos perdiendo la oportunidad de construir un mejor sociedad, haciendo mejores seres humanos.

De lo anterior, nos planteamos dos preguntas fundamentales: ¿En realidad la historia sirve para algo? Y lo más importante, en caso de ser así, ¿cómo transmitir esa certidumbre a los estudiantes adolescentes del siglo XXI? Ahora nos ocupamos.

1.4 ¿Todo lo sólido se desvanece en el aire? O de la pertinencia del discurso histórico en la actualidad.

Hemos hablado ya en la primera parte de este capítulo, de que el mismo contexto en el que vivimos y estudiamos, hace urgente recuperar la perspectiva histórica de la realidad, si es que pretendemos despejar la niebla que obnubila nuestro punto de vista sobre lo que acontece a nuestro alrededor.

Actualmente, una de las dificultades más acuciantes que enfrentan los profesores de Historia y en general de Ciencias Sociales, es hacer ver a los estudiantes lo necesario que resulta realizar un esfuerzo para comprender el mundo de lo humano. El intento de encontrar la causa de una epidemia o las investigaciones encaminadas a descubrir la manera en que se puede anticipar un desastre natural, se perciben como empresas indudablemente legítimas y necesarias, no sucede lo mismo por ejemplo, cuando se le propone a un estudiante analizar los hechos que antecedieron al surgimiento de los estados totalitarios o cuando se le aconseja comparar distintos modos de producción y observar el devenir de las sociedades. Con frecuencia, dichas tareas no pasan de ser eso: tareas. Y aquí es dónde se pierde una pieza esencial para la construcción del conocimiento, el sentido, si no se percibe que *tiene sentido* lo que se estudia, si no se percibe que se estudia para lograr un objetivo, se pierde el interés por entender, por aprender, tornando muy difícil la tarea del profesor. Es fundamental regresar a un principio básico, transmitir con claridad que el esfuerzo por aprehender cognoscitivamente la realidad de los humanos puede ser la única posibilidad de mejorar nuestra condición como especie, y por su puesto es fundamental transmitir la idea de que es posible hacerlo.

Como mencionamos antes, muchas veces hemos escuchado que la historia se define contundentemente como “el estudio del pasado”, desde esta definición, la historia se nos aparece como algo totalmente distanciado de nosotros, puesto que ese pasado que estudia la historia suele ser percibido por los propios historiadores como algo de lo que nos hemos despojado totalmente, algo que no forma más parte de nosotros, como una especie de tumor que se nos extirpó, o miembro que se nos amputó, y que ahora está quien sabe en qué cañería alejándose cada vez más de nosotros.

Contra esta visión limitada del estudio de lo histórico, adoptamos una postura que explica el presente como una realidad llena de pasado. Sino empezamos a dejar claro el vínculo entre pasado y presente, sino mandamos a la papelera de reciclaje esa idea en la que el presente está despojado de pasado, entonces no podremos hacer notar lo acuciante que es el estudio histórico para entender los problemas que nos aquejan, es decir, al estudio histórico se llega desde las noticias que leemos en el periódico del día de hoy. El ayer más antiguo, y el minuto en el que se escriben o se leen estas líneas, están conectados por miles de vasos comunicantes y erigen una relación corpórea indisoluble, ese es nuestro mundo social: un cuerpo cálido, que exuda y respira, un cuerpo cicatrizado, en el que se han estacionado los días y los años.

“(…) en cierta ocasión acompañaba yo en Estocolmo a Henri Pirenne. Apenas habíamos llegado cuando me pregunto: “¿Qué vamos a ver primero? Parece que hay un ayuntamiento completamente nuevo. Comencemos por verlo”. Y después añadió como si quisiera evitar mi asombro: “Si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y amo la vida”²⁹

Y es por ello que el estudio histórico puede echar luz sobre los problemas que padecemos y las incertidumbres que nos acongojan, no sólo como una referencia externa, sino como vía regia a la comprensión del presente, esto es lo que buscamos hacer vidente, esta posibilidad que tiene el estudio histórico de esclarecer los nudos sociales actuales.

²⁹ Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, FCE, México DF, 2012, Pág. 47

1.5. Una época de transición.

1.5.1 los cambios político – económicos

Siempre ha sido difícil comprender lo que pasa en la sociedad. Desde que percibimos la necesidad de entendernos y modificarnos a nosotros mismos en tanto que sociedad, empezaron a surgir las ciencias sociales, sin embargo, esta segunda década del siglo XXI, ofrece particulares dificultades a tales pretensiones de intelección. Sin embargo, la particularidad de esta época no empieza a gestarse con el fin del siglo XX, sino que es resultado de los grandes cambios políticos y económicos que se venían cocinando desde el fin del panorama político y económico producido por la posguerra.

A finales de la primera mitad del siglo XX, las políticas económicas orientadas por el keynesianismo habían logrado regular la economía de mercado. En gran parte del mundo occidental, consiguieron controlar las ambiciones de ganancia de las grandes empresas haciéndolas entrar en un sistema de compromisos y correspondencias hacia el estado y hacia los distintos sectores de la sociedad involucrados en los procesos productivos. Sin embargo, a partir de la década de los 70, estos postulados económicos que habían surgido para atemperar las crisis político-económicas del sistema capitalista, (en especial después de la Gran Depresión), empiezan a ceder ante las ideas de la Escuela de Chicago. Por todo el mundo el Estado Benefactor que había sido uno de los indiscutibles puntos de coincidencia entre las distintas fuerzas políticas de todos los países devastados por la Segunda Guerra Mundial, empieza a ser puesto en tela de juicio tanto teórica como prácticamente.

¿Pero cómo lograron cambiar el rumbo económico que desde finales de la Gran Guerra llevaba el mundo? ¿Cómo pretendían Friedman y Hayeck, que a mitad del siglo XX los estados liberaran las fuerzas del mercado y se retiraran de cualquier función económica? Los apologistas de la libre empresa miraron hacia América Latina. Ya desde los años 50, fueron preparando los agentes intelectuales que sostendrían el enfrentamiento con los “desarrollistas”, que en términos generales podemos decir que eran la versión latinoamericana de los keynesianos. Cientos de

estudiantes latinoamericanos fueron llevados a la Universidad de Chicago, para ser educados bajo el paradigma Neoliberal.

Sin embargo, el panorama no era bueno para los “Chicago Boys”³⁰ en las décadas de los 50 y los 60, pues la tendencia mundial, y más aun la de América Latina apuntaba hacia el desarrollismo: redes de seguridad social, proteccionismo industrial y agrario, establecimiento de barreras arancelarias, parecían ganar partidarios entre los gobiernos de América Latina; Arbenz en Guatemala, Goulart en Brasil, Fidel Castro en Cuba, Perón en Argentina etc.

Pero fue Chile en el año de 1970, en el que los neoliberales de la escuela de Chicago en verdad temblaron. Un presidente al que los trabajadores llamaban “compañero” puso en práctica una política económica totalmente contraria a la que predicaba la teoría Neoliberal, incluso, desbordaba el marco del desarrollismo y se insertaba declaradamente en un proceso revolucionario, se trataba del gobierno de Salvador Allende. Para fortuna de los defensores de las ideas neoliberales, llegó a la presidencia de E.U. Richard Nixon, “Fue Nixon quien les daría a los Chicago Boys y a sus profesores algo con lo que siempre habían soñado: Una oportunidad de demostrar que su utopía capitalista era más que una teoría de un taller académico de un sótano, una oportunidad para rehacer un país desde cero. La democracia había sido poco hospitalaria con los Chicago Boys en Chile, la dictadura se mostraría mucho más acogedora.”³¹ Fue así como Pinochet apoyado por la CIA, y por los sectores más conservadores de Chile deponen al gobierno de la Unidad Popular, para instaurar la dictadura que permitiese a los pupilos de Friedman, desplegar como nunca, el modelo Neoliberal.

¿Por qué recordamos este hecho ocurrido en Chile hace ya algunos años?, porque este dantesco acontecimiento marcaría un punto de inflexión en el siglo XX, ya que lo que pasó en Chile en 1973, no fue más que el inicio de un proceso que sigue intensificándose hasta nuestros días, es decir, el inicio de la propagación mundial del modelo político-económico neoliberal. Es importante tener esto presente, ya que la desarticulación del Estado Benefactor, la desregulación de la economía, el

³⁰ Término con el que se conocía a los estudiantes latinoamericanos educados en la ortodoxia neoliberal.

³¹ Klein, Naomi, *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*, Barcelona, Paidós, 2007, p. 96.

abaratamiento de la fuerza de trabajo y el detrimento de sus organizaciones, así como el aumento exponencial del poder político y económico de las empresas transnacionales, son algunos de los elementos que constituyen el medio donde se reconfiguran las sociedades, sus modos de convivencia y de trabajo, sus representaciones, su ética y sus concepciones.

Un contexto, en el que el viejo marco que sostuvo la erección institucional, ideológica y sistémica de la modernidad capitalista –y dentro del cual se confeccionó el sistema educativo- se desmantela gradual e indefectiblemente. Por supuesto, uno de los elementos de ese viejo marco de la *modernidad*, al que nos referimos, es el ámbito de la política (por mencionar uno de los más importantes), no podemos dejar de tomarlo en cuenta porque la creación de un sistema nacional, democrático, y legal, que permitiera una activa vida ciudadana y una relación Estado – individuo mínimamente corresponsable, fue uno de los baluartes de los pensadores y abanderados de la modernidad. Las estructuras estatales, empezaron a tornarse modernas en tanto que se dotaban de los organismos institucionales que permitieran que las decisiones fueran tomadas por representantes de la población y buscando siempre el bien común. Sin embargo, hoy iniciando la segunda década del siglo XXI, resulta muy difícil sino es que imposible sostener que este ideal de la modernidad se haya cristalizado. Lo cual merece toda nuestra atención, puesto que a medida que se intensifica el proceso de globalización, se debilita cada vez más, la capacidad de las sociedades actuales para decidir sobre su vida y su relación con el mundo, ahora esa capacidad radica en contraparte cada vez más en unos cuantos, ¿en quiénes? “En las circunstancias actuales de globalización, la economía ha adquirido un especie de capacidad de „retirada“: puede abandonar el juego de poder territorial.

Mientras que el Estado y la sociedad aún están territorialmente determinados y siguen jugando al viejo juego, la economía se ha pasado a otra dimensión.”³² Y continua Beck: “La economía no es poderosa porque puede ocupar una posición estratégica, sino porque puede desocuparla. Esta deliberada no intervención es la

³² Beck, Ulrich, *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*, Barcelona, Paidós Estado y sociedad, 2002, p. 42.

base del poder de la economía frente al Estado, (...)”³³. Por supuesto, existen Estados nacionales que son agentes poderosos en el concierto internacional, como el grupo de países que conforman el del G-8, sin embargo, ese poder se ejerce y se alía con el poder económico para anular la capacidad de decisión de otras estructuras estatales más débiles, y a aun en contra de la sociedad civil de su propia nación o la de otras naciones, dando el mismo resultado, una sociedad incapaz de gobernarse con una perspectiva democrática.

Si el centro nervioso de una sociedad ha sido acaparado por un agente cuya única finalidad consiste en incrementar el rendimiento económico, entonces, el resto del cuerpo social empieza a ser afectado. El clima es desconsolador, y veremos cómo de estos cambios estructurales se desprende un estado absorto, un ambiente de desconcierto y de zozobra.

1.5.2 El cambio de percepción, el panorama deviene complejo.

El mundo era uno después de la “Era de las catástrofes”, y durante la “Edad de oro”, y otro cuando el capitalismo adopta su última forma, la Neoliberal.

Recordemos que el capitalismo del siglo XIX, totalmente liberalizado, estuvo en crisis recurrentes, los desastres en los mercados bursátiles se sucedían, los ciclos comerciales producían una profunda inseguridad, ante ello, en la generación que siguió a la Segunda Guerra Mundial: “(...) este desorden se controló hasta cierto punto en la mayoría de las economías avanzadas; unos sindicatos fuertes, las garantías del Estado de Bienestar y las empresas a gran escala se combinaron para producir una era de relativa estabilidad. Este periodo aproximado de treinta años define el pasado estable ahora amenazado por un nuevo régimen”³⁴. Reproduciremos estas palabras de Richard Sennett, pues ilustran de manera clara como el trastocamiento de la base económica del mundo, es decir la forma en la que nos organizamos para producir los bienes necesarios para la vida, repercute de manera

³³ *Ídem.*

³⁴ Sennett, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 21.

contundente en el resto de la existencia de las personas: los lazos familiares, nuestras concepciones del mundo, e incluso nuestras relaciones amorosas, etc.

Y no puede ser de otra forma, si las formas de trabajo actuales no permiten certidumbre sobre lo que pasará dentro de un año, un mes o una semana; y ante esta levedad de los vínculos laborales establecida por el segundo capitalismo, lo único que puede pasar es que se generalice un estado de angustia con respecto al futuro, además de que esas capacidades de fortalecer los elementos del carácter que implicamos en la construcción de nuestros lazos sociales se ven afectados: "(...) el capitalismo a corto plazo amenaza con corroer (el) carácter que une a los seres humanos entre sí y brinda a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible"³⁵.

Partiendo también de la segunda mitad del siglo XX, Marcela Gleizer, emprende, al igual que Sennett, una exploración sobre las consecuencias que los cambios del "nuevo capitalismo" han traído a la vida cotidiana y a la subjetividad individual:

La identidad ha dejado de ser un dato para convertirse en un problema. En otras palabras, que la identidad ya no puede entenderse como heterónomamente determinada, ya sea por la estructura social o por una cosmovisión religiosa; (...) la construcción de la identidad deja de ser una responsabilidad social para ser una responsabilidad de cada individuo, donde las exigencias externas parecen sobrepasar las capacidades individuales para hacerles frente, (...)³⁶

Es decir, en el tiempo que nos ha tocado vivir, como lo llama Senneth, el tiempo del nuevo capitalismo, nos ha quitado la certeza incluso de nosotros mismos, ¿Quiénes somos?, hasta la primera mitad de siglo XX, siguiendo a Gleizer, decimos que tal pregunta estaba resuelta, resuelta por las instituciones sociales que organizaban el mundo de los seres humanos, pues eso ha cambiado, ahora, la construcción de la identidad no nos es dada, es una construcción personal, y de nosotros depende la selección de los materiales con que llevaremos a cabo dicha construcción.

³⁵ *Ibidem.*, p. 25.

³⁶ Gleizer, Salzman, Marcela, *Identidad subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, FLACSO-Juan Pablos Editor, 1997, p. 17.

Entonces, antes de intentar comprender esta época de conmociones y renovaciones, tenemos la acuciante tarea de construirnos a nosotros mismos.

Y que pasa con la vida amorosa, esa relación con la alteridad que muchas veces constituye el primer círculo de socialización que nos rodea, incluso más íntimo que el de la familia. Hoy que hay tanta necesidad de entender sus transformaciones, entender el porqué de nuestras angustias y de nuestras alegrías al relacionarnos amorosamente con otras personas, nos preguntamos, ¿podemos saber o aprender algo acerca del amor?

Lo que sabemos, lo que deseamos saber, lo que nos esforzamos por saber, lo que intentamos saber acerca del amor y el rechazo, del estar solos o acompañados, de morir solos o acompañados... ¿Acaso es posible racionalizar todo eso, ponerlo en orden, ajustarlo a los estándares de coherencia, cohesión y totalidad establecidos para temas menores? (...) ¿O acaso no sucede que cuando se dice todo acerca de los temas fundamentales de la vida humana las cosas más importantes quedan sin ser dichas?³⁷

Y por fin, con el conocimiento mismo pasa algo similar, ¿o podemos pensar que el ejercicio de aprehender el mundo intelectualmente ha escapado a esta época en la que todo parece transformarse y relativizarse? Desde el estudio de Thomas Kuhn³⁸ sobre la forma en la que avanza la ciencia, está claro que incluso dentro del campo de las ciencias exactas, el trabajo de los investigadores, está fuertemente influido por elementos *no objetivos*, como por ejemplo los grupos de trabajo, los marcos institucionales, las corrientes teóricas más extendidas y los nichos conceptuales, es decir, por la subjetividad socialmente determinada del científico.

Quedó atrás el viejo anhelo positivista de conseguir un trabajo científico (ya sea dentro de las ciencias duras o dentro de las ciencias sociales) totalmente aséptico, totalmente libre del rastro humano, y se acepta más bien que la ciencia, esa empresa en la cual ya los pensadores modernos del siglo XVII habían depositado toda su

³⁷ Bauman, Zigmunt, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, FCE, DF, 2006, p. 16.

³⁸ Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE Breviarios, 1986.

confianza para el descubrimiento y la construcción del mundo, también es una creación humana falible; y sus postulados tienen vigencia mientras que la comunidad científica de determinada área acuerda sustituirlos por otros que satisfagan mejor nuestros deseos de conocer.

Esta perspectiva sobre el trabajo científico, nacida a principios de la segunda mitad del siglo XX, fue determinante para alterar el panorama del conocimiento, para, concebir de forma distinta lo que hasta ahora ha sido la más fundamental herramienta de la que nos hemos servido como especie para entender y construir nuestro mundo.

El mundo ha cambiado y nuestra forma de comprenderlo también, nos encontramos en un periodo cambiante, en el que como acabamos de decir, nuestros instrumentos para captar esos cambios, por decir lo menos, se encuentran en construcción. Donde la mayoría de los individuos de nuestras sociedades, nos encontramos expuestos a un sin número de mensajes, explicaciones, preguntas sobre una realidad que parece no detener ese abrasivo y envolvente movimiento en el que como hemos visto, nos arrastra a nosotros mismos, imponiéndonos la necesidad de determinarnos, de concebirnos

“El sí mismo es poco, pero no está aislado, está atrapado en un cañamazo de relaciones más complejas y más móviles que nunca. Joven o viejo, hombre o mujer, rico o pobre, siempre está situado sobre „nudos“ de circuitos de comunicación, por ínfimos que estos sean.”³⁹

¿Cómo es que la historia puede hacer frente a este panorama ya revisado en el que los jóvenes carecen de asideros, de referencias claras y de paradigmas absolutos? Se trata de un horizonte en el que todo parece superfluo, en el que permea un clima donde hay pocas cosas en las que valdría la pena invertir esfuerzo, tiempo. La historia, desde nuestro punto de vista puede intervenir de dos maneras.

La primera es abriendo todo ese cúmulo de experiencias humanas que muchas veces se quedan ahí inertes mientras pasamos cerca de ellas, de sus representaciones. Atrapadas en los libros, en las estatuas, en los letreros que anuncian los nombres de las avenidas, las historias, las dignas proezas, los dignos hombres y mujeres que cambiaron el mundo y que soñaron, mueren otra vez, los

³⁹ Lyotard, Jean-François, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 2004, p. 37.

mata el olvido y nuestra indiferencia, y con su segunda muerte mueren también otros mundos posibles.

La historia puede jugar a ser Pandora, en este caso la caja y la mujer son el mismo cuerpo dentro del cual, han de irrumpir sus propias manos para tomar las costillas y separarlas, dejar así que se vierta sobre este mundo gris, confuso y sin memoria, sin credo y sin asideros, el indomeñable infierno de las coloridas experiencias, de las convicciones y de las pasiones de otros seres humanos, en otros tiempos, en otros lugares, que encendieron e iluminaron el mundo tantas veces.

CAPÍTULO 2. LA PERSPECTIVA TEÓRICO-PEDAGÓGICA ¿POR QUÉ LA SIGNIFICATIVIDAD? LOS ELEMENTOS FUNDAMENTALES.

“En los últimos años, en el pensamiento y en la investigación ha prevalecido la tendencia a recalcar más el poder motivacional de causas intrínsecas y positivas como la curiosidad (...)”

Ausubel, Psicología educativa.

2.1 Significatividad y trascendencia, ¿por qué el aprendizaje significativo?

Nuestro objetivo es lograr que los estudiantes otorguen *un sentido* al estudio de la historia, es decir, que puedan darse cuenta de que si entran a su clase de historia entonces habrá un cambio en ellos, principalmente, aunque también en el mundo, ¿en el mundo? Sí, porque una vez que el estudiante advierte que la historia no es solamente una materia escolar, sino una forma de esclarecer la vida entonces el mundo se presenta aprehensible, maleable; su antiguo halo de naturalidad inalterable empieza a desvanecerse. El cambio, entonces operado en los ojos del estudiante, opera en el mundo porque ante sus ojos, la realidad se descubre poco a poco, de la manta que nos impedía verla como producto de la manufactura humana.

Partiendo de nuestra perspectiva pedagógica, podemos decir que el objetivo es lograr una *significatividad* del conocimiento histórico. Ya que desde el punto de vista que nos sirve como punto de partida, *el conocimiento histórico o es significativo o no es*; debemos aclarar una cuestión importante: Qué entendemos por conocimiento significativo.

Sí partimos de lo que Ausubel postula como aprendizaje, es decir: “una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”⁴⁰.

Entonces nos reencontramos con el objetivo que planteamos al inicio del trabajo: la mayor parte de las cosas que aprendimos, las aprendimos porque en realidad, nos trastocaron, cognitiva y/o emocionalmente, (aunque no todo lo que nos afecta, emocional o cognoscitivamente, deriva forzosamente en un aprendizaje) no quedaron ahí flotando fuera o dentro de nosotros como muchas veces sucede.

Nuestra pretensión no es que el conocimiento se acumule en la memoria, pues aunque se pueda lograr la permanencia de un dato o de un acontecimiento en la memoria de una persona, no por ello resulta significativo. Sin *significatividad*, el conocimiento se enmohece, ocupa un espacio, sí, pero nada más. Como pasa con los objetos amontonados en las zotehuelas: ahí están, estancados, inertes y anquilosados, siendo observados por quienes han olvidado su utilidad (si es que un día la tuvieron) o su origen, percibidos solo como formas oxidadas, pesadas, estorbosas y mudas.

En una situación similar muchas veces los datos acumulados en la memoria, que para el caso de la historia se trata de los hechos históricos, las fechas, los personajes, los lugares, etc., no llegan a constituirse como conocimiento significativo, no llegan a sobreponerse al óxido de la simple acumulación memorística y se quedan solo como eso, como un dato más, pesado, estorbo y mudo. Por ende, destacamos la importancia de la *significatividad* como perspectiva teórica para lograr el aprendizaje de la historia, es decir para trascender la memorización y lograr el entendimiento (y de hecho, consideramos que esto es cierto también para el aprendizaje de cualquier otra materia).

Los fenómenos cognitivos han sido explicados en términos de estímulos y respuestas, también, como un simple proceso de almacenamiento, e incluso en términos computacionales (desde el paradigma del procesamiento de la información). Cada una de estas concepciones del fenómeno psico-educativo, dejaban fuera todo

⁴⁰Díaz, Barriga Arceo, Frida, y Hernández, Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, México, 1999, McGrawHill, p. 18.

aquello que no fuese observable o registrable, todo aquello que no fuera susceptible de ser computable, por ejemplo, las motivaciones, las creencias, las intencionalidades, los valores, etc. “En estos sistemas no habría sitio para la <<mente>> (<<mente>> en el sentido de estados intencionales como creer, desear, pretender, captar un significado). No tardó mucho en alzarse la voz que pedía la erradicación de estos estados intencionales dentro la nueva ciencia”⁴¹ Al dejar fuera los *estados intencionales* de las acciones humanas por considerarlas imprecisas, poco confiables, el conductismo y el cognitivismo se condenaron a la incomprensión de las actividades humanas y de los procesos de aprendizaje y creación de conocimiento, ya que en los procesos psicoeducativos, intervienen aspectos simbólicos, emocionales, actitudinales y sociales.

Por esto último, creemos que no se pueden ignorar los *sistemas simbólicos* con los que construimos y nos movemos dentro de un mundo de significados como el social; dichos sistemas son fundamentales para poder interactuar con nuestros semejantes y lo son también para poder aprender, para acceder a lo nuevo, a lo que nos es desconocido.

En esos sistemas simbólicos están las herramientas, que nos permitirán valorar o devaluar situaciones o acontecimientos diversos; discrepar o asentir con alguien, prestar atención o ignorar tal imagen o tales palabras; es decir la *significatividad*, en tanto que forma parte de los procesos de reproducción social, forma parte de los procesos de aprendizaje.

Los sistemas simbólicos, suelen ser englobados bajo el término de cultura, y su importancia fue determinante incluso para la misma constitución de la especie: “El Rubicón de la evolución humana se cruzó cuando la cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula. Como producto de la historia más que de la naturaleza, la cultura se había convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y en el juego de herramientas que nos

⁴¹ Bruner, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza editorial, 2006, p.27.

permitía hacerlo.”⁴² Y lo continua siendo para que nos sigamos *con-formando*, como seres humanos. La apuesta es la siguiente:

Construimos significados para poder desenvolvemos en el complejo mundo social, y podemos construirlos para acceder a cuerpos de conocimiento especializados como los de las ciencias; en el caso particular de la historia, su instrucción tradicional-memorística en las aulas, ha dejado de lado la dimensión significativa del aprendizaje, basándose solo en el almacenamiento de información. ¿Por qué no recuperar otros elementos o herramientas de la inteligencia humana, para poder acercar a los estudiantes a la disciplina histórica?

En nuestra propuesta, anhelamos lograr un vínculo entre el estudiante y el conocimiento histórico, similar al que nos une a las personas, a los libros o a los eventos que de alguna u otra forma asimilamos, y se quedaron *en* nosotros a pesar de la creciente interposición del tiempo. Cuando el conocimiento es significativo pasa lo mismo, se presenta y se queda, no bajo la forma de dato sino como una nueva parte de nosotros, esto es, se incorpora a nosotros a veces solidificando, a veces sustituyendo, a veces rompiendo, o alterando nuestro equilibrio cognitivo o emocional. Dice Jerome Bruner hablando de la obra de Bartlett: “En efecto, según él, cualquier <<tendencia conflictiva>> capaz de alterar el equilibrio individual o amenazar la vida social es igualmente capaz de desestabilizar la organización de la memoria.”⁴³ Esta es la idea que soporta el argumento de Ausubel en cuanto a la importancia de la *significatividad* del conocimiento, y como mencionábamos antes: la nueva información de la realidad, o se queda e impacta, o se pierde; o reestructura nuestras percepciones, nuestras representaciones y nuestros *sistemas simbólicos*, o se desvanece.

⁴² *Ibidem*, p.31.

⁴³ *Ibidem*, p. 73.

2.2 Incorporación significativa o por repetición.

Para Ausubel se distinguen dos dimensiones del aprendizaje: la *adquisición*, en esta, el conocimiento puede ser adquirido por recepción o por descubrimiento; y la *incorporación*, que se refiere a la forma en la que se “incorpora” el conocimiento a la estructura cognitiva del aprendiz, y se puede realizar de dos formas, por *repetición* o por *significatividad*.

Aunque no dejemos de reconocer que la memorización juega un papel importante en el aprendizaje humano, no pensamos que constituya su piedra angular si lo que se busca es que el estudiante sea capaz de absorber información nueva, y que además ésta le resulte coherente y dotada de sentido, tanto en la estructura de la propia información que se recibe, como en la relación que guarda con el mundo real.

Entonces, la *incorporación por repetición* tiene como algunas de sus principales características las siguientes:

- “Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.
- El alumno manifiesta una actitud de memorización de la información.
- El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”⁴⁴

Podemos observar que en esta forma de incorporación del conocimiento, puede lograrse un almacenamiento de información en el estudiante, de hecho ese es su cometido, sin embargo, no hay elementos para pensar que esa misma información que logra incorporar el estudiante, le sirva para algo más que para repetirla en un examen que así se lo solicite. Una vez pasada la prueba, los datos permanecerán (si es que permanecen) en la memoria del estudiante, como objetos arrumbados en la zotehuela, como *depósitos de efectivo realizados en un banco* diría Freire. Esta repetición ensimismada es una de las características fundamentales de la llamada *concepción bancaria* de la educación, aquella que se refiere a la realidad como algo

⁴⁴ Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Op.Cit.*, p.20.

detenido, estático, y en la que se tiende a “hablar o disertar sobre cosas completamente ajenas a los educandos. (...) En ella, el educador aparece como un agente indiscutible, (...) cuya tarea indeclinable es „llenar“ a los educandos con el contenido de su narración o disertación.”⁴⁵ Y en este caso, la tarea principal de los educandos consiste en retener los depósitos realizados por el profesor: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten.”⁴⁶

En esta visión de la educación quedan canceladas, tanto para el profesor como para el estudiante, la creatividad, y la imaginación, aquí el conocimiento, se torna en algo totalmente ajeno a sí mismo, si es que concebimos al conocimiento como una auténtica actividad creadora, pues todo verdadero aprendizaje constituye un acto de reconstrucción del saber, es decir, el saber no puede “darse” tiene que ser construido (reconstruido) por cada individuo; entonces las cualidades creativas imaginativas se vuelven nodales en el proceso educativo, pues los profesores necesitan disponer todo lo necesario para que a su vez el estudiante, haga eco de la capacidad creativa del maestro, y ponga en juego su inteligencia e inicie su propio proceso creativo que lo llevará al saber.

Recordemos ¿de dónde surge la concepción *bancaria* de la educación?, surge de la necesidad que los estados nacionales experimentan al momento de transitar del *Ancient regime* a la organización estatal capitalista moderna. El siglo XIX será el testigo de esta transformación en la educación, las sociedades europeas consolidan sus sistemas capitalistas en todos los ámbitos, y mientras que las estructuras se van erigiendo legal y organizativamente, también van requiriendo individuos con los conocimientos y el tipo de mentalidad adecuada para aceitar el mecanismo capitalista. Se necesitó entonces una población que fuera capaz de proveer la mano de obra adecuada a la creciente industria, se necesitaron también profesionistas para formar una clase media y una nata burocrática más espesa que nunca; y se requirió que por igual, que la población entera compartiera actitudes, pensamientos, consideraciones e incluso gustos similares, de esta forma se buscaba conjurar el peligroso contacto con

⁴⁵ Freire, *Op.cit.*, p. 7

⁴⁶ *Ibidem*, p. 71

pensamientos y experiencias contrarias al naciente orden social; ¿De qué manera se podría subvertir dicho orden? planteando alternativas de vida, de pensamiento y de organización social que resultaran contrarias a los fundamentos de la organización capitalista, y entonces, tratando de evitar esto, nació la escuela pública, con una tarea uniformadora, estandarizadora.

Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.⁴⁷

Esta idea de uniformar el pensamiento y controlar las actitudes se reflejó con rapidez, en los nóveles espacios educativos, lo cual puede observarse en la actitud despectiva de los profesores, en la concepción del estudiante como *alumno*, palabra cuyo análisis etimológico nos deja ver cierto tipo de filosofía educativa, ya que el *alumno* es aquel *que carece de luz*; se puede ver de igual forma en la rígida estructura del salón de clase, en la generalización de la educación básica y la *elitización* de la superior, en la evaluación pero más específicamente en su carácter punitivo, y por supuesto en el absoluto énfasis puesto en la memorización, que como hemos visto, implicó en primer lugar la cancelación de otras dimensiones del aprendizaje, y en segundo lugar, la objetivación del propio estudiante. En otras palabras: en la educación bancaria, no existe invención, búsqueda o problematización, el mensaje está hecho y hay que deglutirlo, por ello es que resultó perfectamente útil para los nacientes sistemas político-económicos capitalistas de

⁴⁷ Giroux, Henry, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación" en Galan Giral, Isabel y Marín Mendez Dora, coord. Investigación para evaluar el currículo universitario. México, Unam-Porrúa, 1988. p. 14.

finales del siglo XIX. Y después, para las burocracias estatales instaladas en los regímenes controlados por los soviéticos.

Pensar en una simple acumulación de información, es decir, sólo en un *cambio cuantitativo* del nivel de información que tiene el estudiante, es adoptar una visión *bancaria* del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde nuestra perspectiva dicho proceso no puede dejar de contemplar a la memorización como una de sus partes importantes pero, tampoco puede agotarse en ella, debe trascenderla.

Repetir y retener, no implica estar construyendo ni conocimiento, ni sujeto cognoscente. La educación basada en la narración o disertación del profesor, nos dice Freire, genera un cierto tipo de estudiante acostumbrado a concebirse como un recipiente vacío y listo para ser llenado. “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado (o declamado). Más aún la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador”⁴⁸

Cuando se ha generado una propensión en los estudiantes a aprender por medio de la repetición o vaciamiento no importa “(...) cuanto significado potencial sea inherente a la proposición particular, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado”⁴⁹. En el mismo tenor de Ausubel, Freire dice: “En estas disertaciones (narraciones del profesor), la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante, De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.”⁵⁰

⁴⁸ Freire, Paulo, *Op.Cit.*, p. 73

⁴⁹ Ausubel, David Paul, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983, (reimp. 2012). p.48

⁵⁰ Freire, *Op. Cit.*, p. 71

2.3 Naturaleza y condiciones del aprendizaje significativo, sus particularidades en la enseñanza de la historia.

Una vez explorada la cuestión del *porqué* del aprendizaje significativo, ahora hablemos de las condiciones que lo hacen posible.

Nos concentraremos en la forma de incorporación por la que optamos en este trabajo y a la que nos hemos referido en el inicio del capítulo: la *incorporación por significatividad*, antítesis directa de la incorporación por *repetición*. ¿Cuáles son las condiciones que comporta la incorporación cognoscitiva significativa?

“El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra.”⁵¹ Como podemos ver, son dos las condiciones principales señaladas por Ausubel como necesarias para la consecución del aprendizaje significativo, y las podemos sintetizar de la siguiente manera: Actitud de aprendizaje significativo y material potencialmente significativo. *Entendidos como los dos pilares de la significatividad.*

2.3.1 Actitud y significatividad. Motivación.

El problema profundo del que nos queremos ocupar, como lo habíamos planteado en el primer capítulo, es que el llamado de la historia no encuentra respuesta entre nuestros estudiantes, mencionábamos también que no es un problema exclusivo de la historia, sino que el conjunto de las disciplinas que componen el saber humano, suelen ser ignoradas por los y las jóvenes. Este es un problema que en general, enfrentan todas las instituciones cuya tarea tiene que ver con la educación o la divulgación científica, y aunque sería muy interesante observar de qué manera se

⁵¹ Ausubel, *Óp. cit.*, p. 48.

enfrentan a ella estos espacios tan diversos, en estas líneas nos ocuparemos de estudiar el problema en las aulas de bachillerato donde se enseña historia. De esta situación se desprende la presencia de la palabra *revaloración*, en el título del presente trabajo.

La incapacidad de sentir que cierto tema sea necesario es la razón que los estudiantes mencionan a menudo para explicar su pérdida de interés en los estudios de preparatoria (...). Hacer algo, sin interesarse en lo que se está realizando, produce relativamente poco aprendizaje permanente (...), pues es razonable suponer que sólo el material de estudio que venga al caso de las áreas de interés del campo psicológico del individuo podrá ser incorporado e integrado significativa y eficientemente, y a largo plazo en la estructura cognoscitiva.⁵²

Por un lado está el profesor, individuo preparado en su disciplina y punta de lanza de todo un proyecto educativo institucional y/o nacional, tratando de encontrar la frecuencia adecuada para comunicarse con el mundo de los aprendices. Y por el otro, está ese misterioso territorio de los jóvenes estudiantes que al parecer -en su mayoría- no tienen mucha disposición de colaborar en el proceso de su propia educación. Son dos discursos distintos, distanciados y opuestos, son dos formas de entender el mundo, dos formas distanciadas y opuestas; el resultado es muchas veces, la frustración del profesor, (o incluso su desinterés) y la sensación por parte del estudiante, de que la permanencia en el aula es una pérdida de tiempo: el aburrimiento, el sin sentido.

Se produce un desacuerdo entre el sujeto imaginado por el discurso pedagógico y el sujeto real constituido por las prácticas hegemónicas cotidianas. (...) Ahora, si el sujeto supuesto no coincide con el sujeto real de las prácticas, el enunciado no toca al individuo; esta forma de reconocimiento no es pertinente para este individuo que, seguramente, se siente reconocido en otro lado, por otro discurso, en otra

⁵² Ausubel, *ibídem*, p.350

interpelación. La respuesta –sintomática- es la indiferencia, el aburrimiento, la abulia.⁵³

La palabra “abulia”, es definida por la Real Academia Española como: *Falta de voluntad, o disminución importante de su energía*, describe claramente el estado en el que se encuentran los estudiantes ante el estudio. El aburrimiento, la falta de voluntad y dirección es un obstáculo, no solo para estudiar sino incluso para vivir, no es gratuito el nivel de autoviolencia que experimenta hoy la juventud. Sin embargo, y como lo destaca Cristina Corea, existen otros discursos que sí logran obtener la atención del estudiante, otros discursos, que lo han habituado a la supremacía de la imagen, y con ello, a la percepción instantánea, al aislamiento temporal de las ideas, a la imposibilidad de réplica, en fin, al discurso de *los mass media*, un discurso carente de textualidad, superficial, orientado al consumo y al hedonismo. “Leer un texto universitario con la disposición subjetiva de un espectador de videos, tiene como resultado un trastorno serio en las operaciones más elementales de la comprensión: imposibilidad de poner en cadena el conocimiento; imposibilidad de retener el sentido de lo que se lee”⁵⁴

Uno de los males que sigilosamente carcome nuestro espíritu en esta época es la desmotivación, que crea un estado de sopor en la juventud ante las voces del mundo adulto, estado susceptible de ser eliminado solo durante fugaces instantes a fuerza de consumo, sensación y expectación. Estos instantes fugaces son dados a los adolescentes por otros actores sociales que no ven en el adolescente un ser humano en pleno proceso de formación sino un consumidor, un telespectador, un futuro productor, un futuro deudor, todo menos un ser humano complejo y multidimensional que está forjando una identidad individual y colectiva. Entonces, ¿cómo podría ser posible otra actitud, si de hecho, los jóvenes observan que en el mundo adulto que les espera, muy pocos tienen el privilegio de dedicarse a lo que les agrada? Si lo pensamos de manera detenida, la fractura entre las expectativas escolares y el

⁵³ Corea Cristina, *Pedagogía del aburrido*, Data publicación Revista Palabras. Letra y cultura de la región N.E.A. No.1, Buenos Aires, 1995, (sin paginación)
http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/Pedagogia_del_aburrido_CristinaCorea.doc

⁵⁴ *idem.*

posterior ejercicio profesional, tiene consecuencias muy serias para los proyectos de vida contextualizados en nuestra época.

En este problema del desacople de los discursos, y siguiendo a Corea, nosotros leemos una imposibilidad del propio discurso pedagógico el cual no ha querido o no ha sabido ganarse la atención del estudiante, ni si quiera para iniciar un diálogo. Las condiciones sociales, materiales y culturales en las que se enseña siempre van a cambiar, y podemos decir que, las condiciones particulares de la época en la que nos encontramos no son las mejores, pero eso es algo que debe estar dispuesto a asumir como parte de su trabajo todo aquel docente que pretenda ser eficaz en su labor.

Los bostezos, los retos, y los cientos de dibujos hechos sobre los bancos, son muchas veces (cuando estos no constituyen una manera particular de escuchar) formas de evadir la clase, de darle otra naturaleza distinta a la que se supone tiene; son de igual forma, señales de que estamos dejando de hacer algo como profesores, porque al final de cuentas, hacer lo necesario para lograr el aprendizaje, es nuestro trabajo. No hay razón para esperar en esta época globalizada, mejores condiciones de enseñanza que las que tenemos ahora, sencillamente porque no hemos empezado a construirlas o no hemos hecho lo suficiente en ese sentido. El adolescente del siglo XXI que arriba a las aulas del bachillerato en nuestro país no tendrían por qué llegar a nuestro salón ansiosos, esperando el momento en el que empiece a hablar el profesor. ¿Por qué tendríamos que esperar que -bajo el contexto en el que nos encontramos-, cincuenta y cinco estudiantes de bachillerato entraran al aula con una impaciencia por aprender historia como aquella con la que aguardan su nuevo celular? El problema es ese, cambiar su actitud hasta donde nos sea posible: ¿Cómo hacer de su clase de historia (y de los demás saberes), uno de los pequeños lapsos de su vida más ansiados? Concedemos que tal vez eso sea demasiado. Si lo anterior es muy pretencioso, es un poco más realista preguntarnos ¿cómo podemos hacer de la enseñanza de la historia un momento medianamente digno de su atención? Ausubel nos propone pensar en la significatividad como primer paso, la cual a su vez pasa por lograr ciertas condiciones entre las cuales, la existencia de una *actitud favorable* hacía el aprendizaje es fundamental.

El estudiante debe estar motivado, debe desear aprender: “(...) el rol del maestro, del profesor, o bien del diseñador de materiales o sistemas educativos. No puede restringirse a una sistematización de los modelos de transmisión de la formación. (...) los espíritus de los alumnos, de los educandos, deben aprender a desear el conocimiento con impetuosidad, con un ardor casi fisiológico.”⁵⁵

Podemos motivar al estudiante de distintas maneras, sin embargo, la presente propuesta apuesta por el *impulso cognitivo* el cual se orienta: “(...) a la tarea únicamente en el sentido de que el aprendizaje exitoso *per se* constituye su propia recompensa”⁵⁶. ¿Cuáles son las formas más efectivas de conseguir una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte de los adolescentes? “(...) el hambre, la sed, el dolor, etc., rara vez motivan el aprendizaje humano; y aunque las recompensas materiales sean efectivas a menudo, los motivos intrínsecos (orientados a la tarea) y de mejoramiento del yo, con el avance de la edad tienden a dominar cada vez más el cuadro motivacional.”⁵⁷

Reiteramos, se puede lograr la motivación del estudiante de distintas maneras, sin embargo y por lo expuesto hasta aquí, podemos decir que la presente propuesta se inscribe dentro del denominado impulso cognitivo, o *pulsión cognitiva*, “la pulsión cognitiva (el deseo de tener conocimientos como fin en sí mismo) es más importante en el aprendizaje significativo que en el repetitivo e instrumental y, por lo menos potencialmente, es la clase de motivación más importante en el salón de clase.”⁵⁸

Por ende, la estrategia que se presentará en el capítulo cuatro, plantea un problema cuya solución apunta a una resolución contenida en el mismo problema, la recompensa se va desplegando a lo largo de la estrategia, (pues consiste en la comprensión misma del problema) pero sobre todo en su desenlace, sin embargo, éste solo puede mostrarse una vez que se han recorrido el conjunto de las etapas previas. La estrategia en su conjunto, apunta a que el estudiante valore la historia *haciendo historia*. Se trata de un ensayo donde el estudiante recreará la perspectiva y

⁵⁵ Larocque, Gabriel, “Teorías de la comunicación vs. Teorías del aprendizaje” en *Perfiles Educativos*, No. 40 pp. 15-23. Pág. 1.

⁵⁶ Ausubel, *Op. Cit.*, p. 348.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 349.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 350.

la labor del historiador, pero al realizar esta recreación, podrá ir despejando su incomprensión sobre un determinado problema histórico. Haciendo la tarea académica, encontrará la motivación para seguir realizándola. Entonces la pregunta se muestra claramente: ¿Cuál es la relación que aspiramos a construir entre el estudiante y el saber? O para ponerlo en otros términos:

Cuando desnudamos a la mujer amada, la tarea de retirar las prendas de su cuerpo podría ser encomendada a un sofisticado mecanismo, ó incluso, ella misma podría encargarse de dicha labor, de manera que nos “ahorraríamos” el esfuerzo que realizamos con los manos, el esfuerzo físico de desanudar, de desabotonar, de deslizar por los brazos o por las piernas la suave tela. Sin embargo, esa es una tarea que ni nuestros dedos, ni nuestros labios desean “ahorrarse”, es una tarea que contiene su recompensa *per se*, en ella misma, pues en esa acto de *descubrir* lo cubierto (y utilizo la palabra descubrir en sus dos acepciones) se va creando el cuerpo que por unos momentos habitaremos y que por unos momentos nos habitará. De nuestras manos, y casi como prodigio mágico empiezan a surgir: la forma del cuello, la simetría de la espalda, y el contraste entre la textura de la piel de las piernas y la de los hombros.

De la misma manera, en el aprendizaje significativo, la recompensa es inherente a la propia tarea, la labor académica va generando el aliciente necesario para su consecución; la satisfacción no le es ajena, se encuentra en la lectura del texto, en la interpretación de la imagen, en la conversación con el compañero, es decir, en la construcción del conocimiento. No llega desde lo externo como gesto magnánimo de la autoridad sapiente. La *pulsión cognitiva* es el conocimiento bastándose a sí mismo para cautivar, y lo hace mediante el asombro causado por el descubrimiento pausado o vertiginoso de una parcela del universo que se vuelve poco a poco accesible a nuestro entendimiento. Desde esta perspectiva el saber, encuentra sus razones en el extenso cuerpo del propio conocimiento, así como las manos encuentran su alegría en los nervios que las hacen detenerse un momento ante cada botón.

Nuestra intención es apuntar a que la tarea académica en la historia debe ser percibida como deseable, disfrutable, no como un trabajo obligatorio del que siempre buscamos rehuir y a cuya realización solo acudimos bajo amenazas, promesas o

coerciones, y no podría suceder de otra manera puesto que está ausente la motivación intrínseca.

Debemos señalar que en la construcción del aprendizaje significativo esta actitud positiva hacia el aprendizaje, tiene su especificidad, ya que se expresa logrando que el estudiante haga por sí mismo las conexiones entre la tarea académica que el profesor despliega en el aula, y su estructura cognitiva personal, esto por supuesto, requiere de que el docente conozca los elementos que constituyen dicha estructura en el estudiante, o por lo menos tenga noción de ella. Esta última parte nos da pie para reparar un momento en el papel que el estudiante juega dentro de la perspectiva del aprendizaje significativo.

2.3.1.1 El papel del estudiante en el aprendizaje significativo.

El papel del estudiante en la construcción de aprendizaje significativo, es fundamental, puesto que es él quien debe construir los vínculos entre la nueva información y su estructura cognoscitiva personal:

El profesor no puede aprender por el alumno a navegar intelectualmente. Solo puede presentarle las ideas tan significativamente como sea posible. El trabajo real de articular las ideas nuevas en un marco de referencia personal sólo puede realizarlo el alumno. De aquí se desprende que las ideas que le sean impuestas a los alumnos, o que estos acepten sin crítica, no podrán ser significativas en el verdadero sentido del término.⁵⁹

Esto nos permite emparentar la perspectiva ausbeliana con la constructivista, puesto que una característica fundamental de esta última, es la de dar un papel fundamental al estudiante en el proceso de aprendizaje. “Ausubel, (...) postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos, y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar

⁵⁹ *Íbidem*, p. 351.

a su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y la estructura)...”⁶⁰

Recordemos que el aprendizaje, resulta significativo cuando se vinculan los materiales nuevos con los conceptos y las nociones ya existentes, y los estudiantes reformulan las proposiciones recientes en sus propios términos, es decir el individuo, debe estar dispuesto a realizar el esfuerzo para integrar el material conceptual nuevo en su personal marco de referencia, en su sistema simbólico. “*Esto significa traducir y parafrasear las nuevas ideas en sus propios términos y en relacionarlos con su propia experiencia, con su historia personal y con su sistema de ideas*”⁶¹. Hecha la decodificación, el nuevo material queda dotado de sentido, de significatividad a la información con la que tiene contacto por primera vez.

2.3.2 El material. Heterogeneidad y sesgo literario.

*“El arte es una mentira
que nos acerca a la verdad”
Picasso*

El otro aspecto que según Ausubel resulta fundamental para lograr la adquisición de significados, es el material. Este debe ser como habíamos mencionado anteriormente, potencialmente significativo para el estudiante, y con esto se quiere decir *relacionable* con su estructura de conocimiento, es decir, sustancial; Veamos el ejemplo que nos muestra Ausubel en “Psicología educativa”, “(...) los datos sobre las temperaturas promedio mensuales de las ciudades se relacionan significativamente con un concepto de clima, y también se relacionan con ideas acerca de la radiación solar, la posición de la órbita de la tierra, y así por el estilo, de una manera generalmente congruente.”⁶².

⁶⁰ Díaz Barriga, Hernández Rojas, *Op.Cit.*, p. 18.

⁶¹ Ausubel, *Op Cit.*, p.351.

⁶² *Ibidem*.p.51

Entonces, el material debe estar construido sobre una base *no arbitraria*, es decir, el material debe tener existencia en las nociones previas de los estudiantes. Cuando se habla de *no arbitrariedad*, Ausubel, pretende que el material utilizado, pueda ser abierto para su decodificación por el estudiante mediante su propio lenguaje, ya que si es totalmente arbitrario, el estudiante no encontrará nada dentro de sí que puede utilizar como asidero de la información que le está llegando, y de esto se deriva, que la réplica desde su estructura cognoscitiva no podría acusar la más mínima variación de la delimitada por la propia lógica del material.

Aunque el estudiante se encuentre motivado, y dispuesto a realizar los enlaces entre la nueva información y sus nociones previas, no podrá hacerlo si la tarea académica no fue lo suficientemente certera como para detonar la estructura cognitiva previa del individuo. Sí el material está escrito en “otro idioma”⁶³ no habrá ninguna posibilidad de suscitar la identificación mínima que requiere la creación de nuevos significados.

Entonces, ¿Cómo se lleva a cabo el contacto entre la estructura cognoscitiva del estudiante y el conocimiento disciplinar? Existen distintas vías para hacerlo: aquella donde el profesor es el mediador principal, y otra que consiste precisamente, en que sean los recursos materiales dispuestos por él, los principales encargados de establecer el vínculo. Tales recursos pueden ser por ejemplo libros, imágenes, películas, etc. Nosotros nos hemos decantado por esta segunda opción, puesto que pensamos que es necesario diversificar los canales de comunicación entre la disciplina histórica y el aprendiz, por supuesto, no pretendemos una anulación del trabajo del profesor en el aula, sólo pensamos que ese trabajo debe expandirse y adaptarse a las condiciones y necesidades de sus escuchas, así como de servirse de todo aquello que le permita suministrar fuerza, sonoridad, extensión, claridad y contundencia a su palabra.

En nuestra planeación, optamos por materiales escritos y audiovisuales (videos), para hacer más clara la imagen del contraste que buscamos destacar. Sin embargo, se buscó que en ambos tipos de materiales hubiese presencia de un lenguaje narrativo, cercano al de la literatura. Pretendemos aprovechar la fuerza de la

⁶³ Expresión coloquial de los estudiantes para referirse a lo que les parece totalmente ajeno.

estructura de las narraciones para destacar los elementos histórico-sociales que nos interesa acercar a la mirada de los estudiantes. Entre otras cosas, lo que contamos en los cuentos que utilizaremos como material, son historias de ruptura, historias donde existe una confrontación entre la protagonista (o las protagonistas) y su contexto; *en la reflexión sobre esa confrontación reside la esencia de la estrategia, en la lectura que se le da desde distintos horizontes interpretativos*. Es por ello que recurrimos a la narración, y su capacidad de dotar de sentido, a lo normal o “canónico”, y a lo excepcional. “Otra característica de la narración. (...) es su especialización en la elaboración de vínculos entre lo excepcional y lo corriente”⁶⁴

El lenguaje literario va introduciendo al lector poco a poco y sin que éste lo note, en un mundo ajeno al suyo, va forjando en su mente las imágenes necesarias para que se solidifique la estructura de la narración. En el caso de nuestros materiales-narraciones, lo que está en el centro es por un lado la creación de una imagen mental de un mundo *normalizado*, aceptado socialmente y por ende, hasta cierto punto sólido; y por el otro, la subversión contra esa normalidad o *canonicidad*. El estado de crisis que surgirá de la confrontación entre lo socialmente sólido y la “desviación”, nos dará la oportunidad de observar cómo la historia, a diferencia de otras interpretaciones y en tanto que disciplina científica, tiene las herramientas necesarias para darnos razón de esos procesos. “El dramatismo, (...) se centra en desviaciones respecto a lo canónico que tienen consecuencias morales, desviaciones que tienen que ver con la legitimidad, el compromiso moral o los valores.”⁶⁵

Por supuesto, las *historias*, que construimos para introducir a los estudiantes en la temática que nos ocupa, fueron hechas con apego a la verdad histórica, sin embargo, están recubiertas por el lenguaje literario porque nos interesa muy poco dejar en la memoria de los estudiantes algunos datos de la Edad Media, o de la sociedad del siglo XVIII; lo que nos interesa es que los estudiantes observen de qué manera esos contextos históricos, partiendo del sexo de una persona, entraron en juego para determinar el conjunto de su existencia. Sin entrar por completo en el terreno de la ficción, durante la construcción de nuestros materiales nos permitimos distanciarnos

⁶⁴ Brunner, *Op. Cit.*, p. 62.

⁶⁵ *Ibidem*, p.66.

del lenguaje y la rigurosidad de *la narración* propiamente histórica, no porque creamos que el discurso histórico no propicie emoción o interés, (lo cual suele suceder cuando el historiador acerca su lenguaje al de las formas literarias), sino porque en algunos casos, la literatura lo hace mejor, y tomando en cuenta las condiciones del estudiantado, creemos que el lenguaje literario puede representar un aliado importante para ganar su atención.

Escribe Martha Nussbaum en *Justicia Poética*: “Las obras históricas y biográficas nos brindan información empírica, que es esencial para la buena elección. Incluso pueden despertar formas relevantes de actividad imaginaria, si están escritas en estilo narrativo seductor. Pero, en la medida en que alientan y la identificación y la simpatía del lector, semejan obras literarias. Ello ocurre especialmente cuando desean mostrar el efecto de las circunstancias sobre las emociones y el mundo interior, (...)”⁶⁶ La literatura interpela nuestra estructura cognoscitiva, por medio de la fuerza de los mundos que pone en nuestras manos; un libro que soporta una obra literaria es una presencia inquietante, sus páginas esperan plenas de preguntas, de invitaciones e insinuaciones, el párrafo está vivo, los personajes nos miran a los ojos, mientras asesinan, mientras aman, mientras mueren, al punto que se llega hacer necesario, levantar la mirada y pararse a respirar; en la literatura la belleza se palpa, los gritos se escuchan y los sueños se comparten.

Es imposible mantener el equilibrio ante una obra literaria, (a menos que sea muy mala) por eso usaremos su estilo narrativo ya que en principio queremos *perturbar*, ¿qué significa esta palabra? Entremos en ella: *Inmutar, trastornar el orden y concierto, o la quietud y el sosiego de algo o de alguien*; esa es la definición de la Real Academia de la Lengua. La literatura, el teatro, e incluso el cine, tienen como objetivo (aunque no siempre) sacarnos de nuestro sosiego para colocarnos ante una perspectiva distinta de la realidad. “(...) la buena literatura es perturbadora de una manera que rara vez lo son la historia y las ciencias sociales.

⁶⁶ Nussbaum, Martha, *Justicia poética*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1995, p. 30.

Como suscita emociones poderosas, desconcierta e intriga. Inspira desconfianza por la sensiblería convencional, y provoca una confrontación a menudo dolorosa con nuestros pensamientos e intenciones.”⁶⁷

Hemos procurado que la estructura general de la estrategia apunte a la significatividad, provocando generar un evidente contraste entre las distintas interpretaciones que se revisarán en torno al problema histórico social que revisamos; ya que, como lo hemos dicho antes, la revaloración de la disciplina histórica, surgirá de la confrontación que los estudiantes harán entre la perspectiva histórica, por un lado y la perspectiva que sobre el tema se vierte tanto desde su propia perspectiva cognoscitiva (conformada en gran medida por el discurso de los *mass-media*), como desde distintos horizontes interpretativos que a nuestro juicio, son menos competentes que la historia para dar cuenta de los hechos.

Como parte de la estrategia y atendiendo las consideraciones de Ausubel, construimos un material potencialmente significativo, es decir sustancial y no ajeno a la estructura cognoscitiva de los estudiantes, de hecho el tema principal, se eligió pensando en que se trata de una problemática histórica-social con una innegable presencia en la realidad tanto cotidiana como discursiva de los estudiantes. Algunos de los materiales, fueron expresamente diseñados para hacer tangible a los estudiantes esa presencia previa de las distintas interpretaciones del problema abordado, en sus propias estructuras cognoscitivas y los restantes

Cabe adelantar que en este trabajo presentaremos una estrategia que apunta hacia la significatividad, y que se recarga en materiales potencialmente significativos, los cuales se han construido desde un acercamiento a la narración literaria. Hemos mencionado ya en este capítulo, que la actitud y la motivación del estudiante son de crucial importancia en la construcción del aprendizaje significativo, ya que recordemos, es él quien hará la interpretación y decodificación del material ofrecido por el maestro. En capítulo siguiente veremos cómo pretendemos *operativizar* lo que junto con Ausubel llamamos el *impulso cognitivo*: la valoración del estudio por sí mismo.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 30.

Además de apoyar nuestra propuesta desde un mirada pedagógica, lo hacemos también desde una perspectiva historiográfica. Aquella que Braudel llamaba *historia operacional*, término con el cual el historiador francés hacía énfasis en la necesaria vinculación de la disciplina histórica con el presente. Dicha perspectiva tiene presente en todo momento, la preocupación que muchos historiadores han tenido por el aspecto pedagógico de su ciencia, sólo por mencionar algunos: Bloch, Dallongeville, Ferro, Bain, Carretero y Aguirre Rojas.

En el siguiente capítulo, se complementarán los dos fundamentos teóricos de nuestra perspectiva, podremos ver cómo, desde la mirada de la historia tampoco se descuida la dimensión de la significatividad tan necesaria para el aprendizaje, pues cuando se involucra al estudiante en la construcción del conocimiento, y no se le trata solamente como un consumidor del mismo, entonces, la estructura psíquica está totalmente conectada con el saber que se ha generado. Es por ello que nuestra apuesta por la significatividad, desde nuestro punto de vista, se convierte en una de las bisagras más importantes del presente trabajo.

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVA TEÓRICA – HISTORIOGRÁFICA. DECONSTRUCCIÓN DE LA REIFICACIÓN DEL MUNDO.

“No hay, pues,
más que una ciencia de los hombres en el tiempo
y esa ciencia tiene necesidad de unir
el estudio de los muertos con el de los vivos.”

Marc Bloch, Introducción a la historia.

3.1 La historia, una ciencia de lo vivo. (Paso 1, reconstitución del tejido temporal.)

Es lunes, voy caminando tranquilamente por la calle, cuando de pronto me topo bruscamente con el titular de un periódico que reza: *Desmantelar Pemex y CFE en la reforma energética.*⁶⁸ El tema del petróleo ha tenido siempre mucha presencia en los espacios de debate oficiales y en los no oficiales del país, pues la centralidad de este recurso es incuestionable. Sin embargo, en la transición entre el 2013 y el 2014, el debate y la confrontación en torno al futuro del energético llegaron a su punto álgido pues se decidiría el marco legal que determinaría la manera en la que el país explotaría el hidrocarburo. De esta manera, se conformó una clara oportunidad para observar el peso que tiene la historia sobre los debates y los conflictos más importantes que enfrentamos hoy en día, y en general sobre el mundo actual. ¿Es posible debatir sobre este asunto sin traer a colación la dimensión histórica? No. El titular periodístico mencionado un poco antes, se refería a un proceso de modificación constitucional que se llevaba a cabo en esos momentos; sin embargo, la dimensión histórica del problema es por demás evidente, de hecho resultó imposible para quién pretendiera una comprensión cabal del problema, la época del porfiriato, el 18 de marzo, las relaciones con las grandes potencias, etc. en pocas palabras, la cuestión resultaba y resulta inabordable desde una perspectiva ahistórica, como la que

⁶⁸ Becerril, Andre. Ballinas, Victor. “Desmantelar Pemex y la CFE en la reforma energética.” *La Jornada* ,9 de diciembre del 2013, p.5. Impreso.

difundían y defendían precisamente muchos medios de información. Nadie que pretendiera participar seriamente en el debate podía sustraerse del peso histórico que implicaba la discusión, incluso la postura oficial hizo uso de la figura de Lázaro Cárdenas para legitimar su posición.

Decía Pierre Villar, *La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico*⁶⁹, esta frase encierra una idea fundamental: el presente y su complejidad, solamente son accesibles a nuestra comprensión cuando se observan los cambios, los procesos y las continuidades que los antecedieron.

El periódico es un reflejo del presente cotidiano, pretende ser una ventana al amplio mundo en el que vivimos y al que no podemos acceder de manera completa por nuestras limitaciones; las secciones de un diario nos dotan de cierta movilidad dentro del mundo de nuestra época, página tras página nos coloca ante realidades económicas, políticas, sociales y culturales, que de otra manera nos serían inaccesibles. Sin embargo, Villar advierte que esta ventana al mundo (constituida no solo por el periódico, sino por todos los *mass media*) entraña un peligro grave: el de la tergiversación de la realidad, pues la realidad esta matizada por el medio, pasa por su tamiz, y solo a través de él llega a nosotros.

Si dependemos, de estas herramientas informativas para acceder a la experiencia humana tan diversa y compleja de nuestro tiempo, entonces nos encontramos cautivos de *sus* interpretaciones de la realidad, que son en realidad las interpretaciones de la realidad de un sector determinado de la sociedad ¿Cómo aminorar esta dependencia?, ¿cómo escapar de este cautiverio y ver la verdad oculta detrás de los titulares, y de las imágenes? Volvemos a la frase de Villar y respondemos, *con conocimiento histórico*.

Por lo tanto, es totalmente legítimo y necesario que el historiador vaya recorriendo las calles de la sociedad en la que vive mostrándonos que detrás de las fachadas de cada edificio que encuentra a su paso, se encuentran contenidas entre el polvo y los muebles viejos de su interior las historias que hoy no podemos ver a simple vista pero que se han quedado impregnadas en los muros dándoles su aspecto actual.

⁶⁹ Villar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1999, p.12.

Es así como entendemos la frase de Villar, como una invitación para tener siempre en cuenta la indisoluble relación *pasado-presente*, y además, para poder hacer frente a lo que este historiador francés, llamaba *la información deformante*, aquella emitida desde los grandes medios de comunicación.

El mundo que observamos, que oímos, que comemos, que andamos y que sentimos, es decir el mundo físico, está hecho de historia, así mismo el mundo que construimos como seres humanos y con otros seres humanos, es decir, el mundo social, también está hecho de historia. No hay nada más absurdo como pensar en la espontaneidad de los fenómenos sociales, cada acontecimiento, cada época histórica es parte (a veces como consecuencia, a veces como causa y a veces de ambas maneras) de un proceso, que se va desarrollando en una o en distintas líneas temporales, como nos enseñara Braudel.

Con ayuda de nuestros sentidos, percibimos la realidad social que nos circunda, sin embargo y como pasa también con el resto del mundo, llega a nosotros de manera fragmentaria. Es solamente dentro de la perspectiva histórica, donde esos fragmentos empiezan a unirse y hacer visibles las contradicciones, las limitaciones y las estructuras que las forman.

Si no realizamos esta operación de *historizar el presente*, entonces corremos el riesgo de ver únicamente la hoja de lo que en realidad es todo un árbol: “*es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven*”⁷⁰. Si no atendemos la voz de la historia no podremos leer un periódico y *mucho menos trascenderlo*; es decir, no podremos *leer el presente*, en su justa dimensión como receptáculo de todo tiempo pretérito y seguiremos contentándonos con concepciones parcas y superficiales que tarde o temprano terminan regresando a nosotros en forma de incertidumbre y confusión.

Esta incertidumbre se acentúa, en el caso de los estudiantes del bachillerato cuyos cuerpos y psiques se encuentran en una etapa difícil, de transición, situación a la que se suma una época histórica especialmente complicada (como ya

⁷⁰ Díaz Barriga, Arceo, Frida, “Una Aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, México, *Perfiles Educativos*, 1998 (82), CESU-IRESE, p.44.

mencionábamos en el primer capítulo): “Se ha constatado una tendencia presentista que acompaña a los razonamientos de la mayoría de los adolescentes, con una escasa consciencia de las diferencias socioeconómicas, políticas o culturales de otras épocas”⁷¹. ¿A dónde conduce éste *presentismo*? Ya lo mencionábamos, a más desconcierto.

Adoptar esta perspectiva, donde pasado y presente son indisolubles significa adoptar una postura teórica antipositivista, puesto que para esta corriente historiográfica, la historia debe enfocarse exclusivamente en el estudio del pasado, dejando de lado cualquier reflexión sobre el tiempo en el que vive quien estudia o hace la historia: Nos dice Aguirre Rojas con respecto a la postura positivista: “Objeto de estudio de la historia: el pasado escrito, registrado en textos. Definición: la ciencia del pasado.”⁷² El historiador positivista, al dedicarse exclusivamente al pasado, está disociando artificialmente la época que habita, del proceso que la originó, actúa como si no hubiera nada en su mundo presente que le exigiera una reflexión acerca de sus razones y causas; camina por las calles de su ciudad indiferente, como si detrás de las fachadas de los edificios que encuentra a su paso, no hubiese más que pilares apuntalándolas, como si los nombres de las calles hubiesen sido tomados al azar del directorio telefónico, como si el mundo fuera una escenografía de una mala película de *western*. No, la perspectiva del estudio histórico debe ser *global*: “(...) es global, en primer lugar, por las dimensiones del objeto de estudio que abarca. Es decir, por incluir en su territorio de análisis al inmenso conjunto de todo aquello que ha sido transformado, resignificado, producido o concebido por los hombres, desde la más lejana y originaria “prehistoria” hasta el más inmediato y actual presente.”⁷³

Braudel no planteaba otra cosa cuando explicando lo que es la *historia operacional*, defendía vehementemente ante los sociólogos la legítima intervención que la historia realiza en el tiempo presente.

⁷¹ Carretero, Mario, y Montanero, Manuel, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, Madrid, UAM-FLACSO, 2007, p.136.

⁷² Aguirre, Rojas, Carlos, *La “escuela de los Annales”. Ayer, hoy, mañana.* México, Los libros de contrahistorias, la otra mirada de Clío, 2005, p. 76.

⁷³ *Ibidem* p.79.

“Hoy el historiador es aceptado sólo con una gran desconfianza en la mesa en donde discuten los representantes de todas esas otras disciplinas. Pero yo tomo decididamente mi lugar en esa mesa, convencido de que la voz del historiador debe ser también atentamente escuchada allí”⁷⁴ Braudel, piensa que debe extinguirse esa división que pone a la historia por un lado, ocupándose exclusivamente del pasado, y por el otro al resto de las disciplinas sociales abocándose al presente; Bloch describía también esa situación: “Así, encontramos por una parte un puñado de anticuarios ocupados por una dilección macabra en desfajar a los dioses muertos; y por otra a los sociólogos, los economistas, a los publicistas: los únicos exploradores de lo viviente.”⁷⁵

Tanto Bloch como Braudel, lanzan al historiador al encuentro del mundo de lo vivo, al respecto éste último, dice claramente: “Para el historiador es evidente que el objeto de la investigación histórica no se reduce a los hechos que han ocurrido solo en el pasado, y que la historia no está encarcelada dentro del mundo de las cosas muertas.”⁷⁶

Jean Chesneaux también observa esta necesidad de situarse en el mundo de lo vivo para llegar al pasado, él llama a este modo de proceder: *inversión de la operación pasado-presente*, “desenrollar la bobina al revés”, decía también Bloch. Nos cuenta Chesneaux en su obra *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* que grandes historiadores como Michelet y el mismo Bloch, obtuvieron mucho conocimiento de sus contactos con el mundo que les tocó vivir, este último por ejemplo, de sus frecuentes pláticas con los trabajadores de principios del siglo XX, de su experiencia militar en ambas guerras mundiales, sin mencionar su honrosa participación en la Resistencia; y Michelet, de sus caminatas que lo llevaron a recorrer Francia de punta a punta. Junto con estos historiadores, creemos que no puede haber presente despojado de pasado, y por ende, cualquier fenómeno contemporáneo, contiene preguntas y vetas que conducirán a los estudiosos de las ciencias sociales hacia la historia, hacia un constante ir y venir por el tiempo. Esto representa una ventaja para los estudiantes

⁷⁴ Braudel, Fernand, “La historia operativa”, México, *Contrahistorias* (2), marzo-agosto, 2004, p. 30.

⁷⁵ Bloch, *Op Cit.* p. 43.

⁷⁶ Braudel, *Op. Cit.* p. 30.

que debutan en el estudio historiográfico, puesto que si en su clase y en sus libros de historia se le impele a que miren su presente, entonces les será más significativo el esfuerzo intelectual que realizan, porque de hecho serán ellos los que estén significando su estudio. Debemos buscar que el vínculo que naturalmente tienen los fenómenos sociales con sus etapas anteriores, quede de manifiesto, de esta manera el estudiante mismo podrá empezar a insertar su existencia en las distintas cadenas de acontecimientos, acontecimientos que en un principio le resultaban totalmente ajenos.

En fin, no estamos proponiendo algo nuevo en los estudios de historia, solo le restituimos -junto con Bloch, Braudel y Chesneaux- algo que por derecho le pertenece: el estudio de la vida del ser humano en su amplia dimensión temporal, puesto que, un estudio sobre por ejemplo algo tan amplio y general como el Estado, no podría carecer del análisis resultante del juego de reflejos que se diera entre las formas actuales y pretéritas de dicha formación, el historiador al tener en sus manos diversos modelos de Estado, se encargará de manejarlos, colocarlos y vincularlos de tal manera que la perspectiva resultante le obsequie las imágenes que mejor convengan para lograr su comprensión. Y si el historiador no hiciere el trabajo de proyectar su estudio hacia el presente en el que habita, éste se encargará de demandárselo, pues no podemos olvidar que el trabajo histórico es especialmente susceptible de ser usado en las contiendas políticas e ideológicas que tienen lugar en nuestra sociedad.

El presente estimula el estudio del pasado, sí, pero dejemos claro un punto. Entonces, ¿estamos tratando de justificar el estudio del presente por parte de los historiadores? Si fuera así, cabría entonces preguntarse ¿qué le correspondería hacer a éstos en el estudio de ese presente que ya de por sí, es objeto de los esfuerzos intelectuales de sociólogos, politólogos, economistas, etc.? No, esa no es la intención, lo que pretendemos es simplemente hacer notar que en el presente, no solo se encuentra el estímulo, sino también, el propio objeto de estudio del historiador y por ende, éste debe ser lo suficientemente abierto como para notar que, como lo decíamos antes, cualquier fenómeno histórico social está conectado por medio de diversas líneas de tiempo con sus orígenes más remotos, a la vez que proyectado

hacia sus manifestaciones últimas, actuales. Como lo apuntábamos en las primeras líneas de este capítulo, con el titular del periódico *La jornada*, todo acto humano presente guarda una potente dimensión histórica, unas veces esto es más evidente, otras no tanto, sin embargo ahí está latente obligando a que sus distintas facetas temporales sean aprehendidas por quien pretende conocer su realidad más allá de la inmediatez que se nos presenta a primera vista. Si según Acheró Mañas *el arte es un arma cargada de futuro*⁷⁷, un periódico es un paño húmedo de tiempo. “Hemos de concebir los acontecimientos como dotados de <<significado>> mediante referencia a una estructura temporal más amplia de la que son componentes.”⁷⁸ Y si esos acontecimientos no son concebidos como parte de una estructura temporal mayor, el periódico será mudo, seco.

3.2. Construcción y deconstrucción de las nociones del mundo social. (Paso 2, desaprender la “naturalidad” del mundo)

“No acepten lo habitual como una cosa natural,
pues en tiempos de confusión organizada,
de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada,
nada debe ser natural, nada debe ser imposible de cambiar”

Bertold Brecht

¿De qué forma los individuos desarrollaron sus concepciones de lo social? Recibiendo desde su infancia la estructura normativa y valorativa que les permitirá comportarse *adecuadamente* dentro de la comunidad; las normas y valores les son introyectados en *la convivencia misma* con sus semejantes más experimentados, los adultos y con los miembros de su generación. También reciben esta información normativa de forma explícita, ya sea de sus padres, de la escuela, o de los medios de información. En un principio, el niño no busca explicarse esta estructura normativa, solamente se adapta. Su comportamiento se va pautando poco a poco, después de cada llamada de atención y cada gesto de aprobación, el infante va interiorizando las

⁷⁷ Película *Noviembre*, de Acheró Mañas, 2003, España.

⁷⁸ Danto, Arthur, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica*, Buenos Aires, Piados, 1989, p. 40.

normas de convivencia social, no conoce las razones de esas reglas, sólo enmarca su comportamiento en ellas. Estas “guías de acción” son los materiales con los que el niño construye sus modelos representativos del mundo humano, en los que pocas veces entra la explicación del *porqué* de esas normas y del conjunto de la estructura social, “No se le explica al niño el sistema de la tienda y la distribución de mercancías, ni sus relaciones con el proceso de producción. Ni tan poco se le explica cómo se produce la movilidad social y cuáles son sus determinantes, ni las causas que motivan las guerras.”⁷⁹ Es decir, se manda al niño a la tortillería con la siguiente instrucción: “Le das a Don Miguel este billete, él te tiene que regresar una moneda de 10 pesos y un kilo de tortillas”, o desde muy pequeño se le anima con frases de este tipo: “échale ganas a la escuela para que cuando seas grande te puedas comprar todo lo que quieras”. Entonces a medida que se amplía nuestra interacción con las distintas esferas sociales se va generando cierta manera de percibir el mundo en el que nos desenvolvemos; sin embargo, nuestra visión del mismo permanece en la superficie en lo inmediato y de esa inmediatez surgen nociones y modelos útiles, pero carentes de explicaciones que van generando nuestro conocimiento previo del mundo y se va creando el espacio propicio para que sea el propio niño quien desde su praxis cotidiana en su ambiente material y social, empiece a aportar las explicaciones a los fenómenos que lo rodean y que además lo involucran.

Recurriremos a uno de los conceptos que mejor describen esta tensa relación entre el conocimiento surgido de la experiencia en el mundo, y aquel que surge de la intención expresa de comprenderlo, nos referimos al concepto de *pseudoconcreción*, de Karel Kosik: “El conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forma el mundo de la pseudoconcreción.”⁸⁰ Coincidimos con Kosik, las primeras nociones del mundo en el que vivimos, en tanto que no surgen guiadas en principio por una motivación explicativa sino más bien instrumental,

⁷⁹ Delval, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*, Ciudad de México, Siglo XXI editores, 2013, p. 107.

⁸⁰ Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1965, p. 27.

entonces son nociones en muchas ocasiones distantes y opuestas de las explicaciones arrojadas por el ejercicio consciente de análisis y explicación. Kosik llama a estas representaciones que emanan de la actividad práctico-sensible de los individuos en el mundo: *formas fenomenoménicas* de la realidad, el rimbombante y filosófico término de Kosik, solo pretende hacer referencia al origen pragmático de dichas nociones.

Retomemos un poco el pasaje que hemos recuperado de *Dialéctica de lo concreto*. Estas *formas fenomenoménicas*, en razón de su inmediatez, su regularidad y su evidencia van adquiriendo, como decía el filósofo checo, *independencia y naturalidad*. Lo mismo pasa con las pautas y las formas de funcionamiento que de niños aprendemos sobre el funcionamiento de la sociedad, estas normas nos van pareciendo cada vez más alejadas del mundo de lo humano, de su origen humano, puesto que como hemos visto, cuando se introyectan en el individuo no hay explicaciones y cuando las hay, suelen ser superficiales.

En particular, las formas de convivencia social se “espesan” y se “endurecen” - dirían Luckman y Berger-, cuando no asistimos a su creación, cuando por ejemplo, esas instituciones de convivencia nos fueron heredadas por las generaciones precedentes; el mundo social cobra así, cierta *impermeabilidad* pues se le percibe de forma parecida al mundo material, es decir: dotado de *naturalidad*. Por sí mismas, las formas de relacionarnos con nuestros semejantes que heredamos ya tienen un alto grado de solidez e independencia con respecto a nosotros mismos, (ya que para nosotros “siempre fue así”) pues son las que nos han permitido conducirnos entre los otros individuos y entre los grupos con cierto grado de eficacia y aceptación. “Para los hijos, el mundo que les han transmitido sus padres no resulta transparente del todo; puesto que no participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada que, al igual que la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes.”⁸¹ Y por supuesto, se objetivizan aún más, cuando experimentamos las sanciones que resultan de no seguir sus derroteros; y también cuando son reafirmadas desde los distintos nodos de comunicación social.

⁸¹ Berger John, y Luckmann, Tomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986, p. 81.

Nuestro conocimiento del mundo humano, -un mundo que a diferencia del mundo natural surge de nosotros- se nos aleja y se presenta como algo auténticamente ajeno a los seres humanos en general y a nosotros mismos en particular, como si hubiese sido creado por designio divino o por prodigio de la naturaleza. Las relaciones sociales objetivadas se transmiten de las antiguas a las nuevas generaciones por medio de *la tradición*: “El conocimiento primario con respecto al orden institucional, se sitúa en el plano pre-teórico: es la suma de lo que “todos saben” sobre un mundo social, un conjunto de máximas, moralejas, granitos de sabiduría proverbial, valores, creencias, mitos, etc.”⁸²

La tradición nos presenta el universo social como algo hecho de una vez y para siempre, y cuyo origen se pierde en el inicio de los tiempos; y no como una producción humana continua, modificable y distinguible de las fuerzas naturales o metafísicas; este proceso de escisión entre el ser humano y el mundo que ha creado es nombrado por Berger y Luckmann como *reificación*, que es:

(...) la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de las leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia.⁸³

El proceso de *reificación* de la realidad social, desprende nuestras instituciones, -es decir nuestras formas de relacionarnos con los demás-, del suelo humano; es un proceso que inicia en la infancia, cuando empezamos a servirnos de nuestras primeras ideas acerca de las personas y sus vínculos para poder conducirnos en la maraña de normas y valores que estos nexos van creando. Sin embargo, la reificación, es decir *la percepción escindida de la realidad*, (escindida de su origen humano) no cesa de producirse y desplegarse durante el resto de nuestra vida, y en sus distintos ámbitos. Marx observa el mismo fenómeno, pero en el ámbito del

⁸² *Ibidem.*, 89.

⁸³ *Ibidem.*, 116.

trabajo: “(...) resulta claro que cuanto más se mata el obrero trabajando, más poderoso se torna el mundo material ajeno a él que crea frente a sí, más pobres se vuelven él y su mundo interior, menos se pertenece el obrero a sí mismo. Lo mismo sucede en la religión. Cuanto más pone el hombre en Dios, menos retiene de sí mismo.”⁸⁴ El ámbito al que se refiere Marx en esta reflexión que hemos rescatado, es el ámbito productivo-económico, y para nombrar el proceso de escisión al que se refiere utiliza el concepto *enajenación*.

Vemos entonces que la reificación es un fenómeno omnipresente en el espacio de socialización que crean las mujeres y los hombres, a lo largo de su desarrollo como individuos, entendemos también que este proceso se va reforzando puesto que las preguntas que nos vamos formulando acerca de las causas y los sentidos de nuestras prácticas se van respondiendo desde los efectos de la cotidianidad, y en especial, bajo la presión inclemente de los grandes medios de comunicación, los cuales constantemente fungen como los entes sociales “autorizados” para resolver dichos enigmas, todo lo cual resulta en el apuntalamiento de la perspectiva reificada, fenomenológica o pseudoconcreta de la vida social.

¿Resulta factible imaginar una visión de la realidad social libre del sesgo determinista que le pone encima la cotidianidad y su inherente inercia tradicional? Sí, creemos que es posible despojar al mundo que nos rodea de sus prendas “naturalistas” y devolverlo a nuestros ojos en su desnudez original, en su condición de producto humano. ¿Pero cómo lograrlo? Es precisamente al plantearnos ésta última pregunta, cuando las ciencias socio-históricas cobran toda su relevancia actual y en particular la disciplina histórica pues creemos que el análisis histórico, es una herramienta fundamental para lograr un nuevo modo de entender lo social basado en una idea que a primera vista podría resultar redundante: la *humanización* de la existencia humana.

Al ser humano le ha costado mucho trabajo darse cuenta de que el pensamiento espontáneo con el cual guía sus acciones y su intervención en la realidad, no siempre resulta ser el más adecuado, ni para comprenderla, ni para realizar sus fines, “(...) el desarrollo del saber y del pensamiento humano se movió en un comienzo con lentitud,

⁸⁴ Marx, Karl, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, México, Grijalbo Colección 70 No. 29, 1968, p. 75.

con muchos retrocesos, y posteriormente a partir del Renacimiento, a un ritmo cada vez mayor situando a los hombres en condiciones de percibir y elaborar intelectualmente las conexiones naturales de un modo diferente a como ellos se veían a sí mismos espontánea e irreflexivamente.”⁸⁵

Es la historia una forma de mirar el mundo, e inevitablemente es también y al mismo tiempo, una visión de todos los tiempos que están contenidos en ese mundo que ahora miramos. Ya decía Lorenzo Meyer a los políticos que en 2013 elaboraron la Reforma Energética: “No entienden que la historia es una concepción del mundo.”⁸⁶ Y es esa forma de entender la historia, la que nos interesa rescatar, enseñar y recrear, queremos decirle a los jóvenes de nuestros tiempos que tal vez superman pueda ver a través de los muros, y tal vez la NSA (Agencia Nacional de Seguridad) pueda saber “cómo vivimos, con quién conversamos, y qué decimos”⁸⁷, y que efectivamente, desde lo alto de sus imponentes edificios en Santa Fe, empresarios y banqueros en una sola mirada pueden contemplar la ciudad entera; pero que ellos, jóvenes del hipertecnológico e hiperconfuso siglo XXI, tienen la posibilidad de que su mirada, se constituya en una poderosa y penetrante visión multitemporal, capaz de distinguir los lazos existentes entre los distintos sucesos que los rodean, lazos que permanecen ocultos para los simples mortales que no han tenido la suficiente astucia de estudiar historia. Y que esa visión, esa forma de mirar, puede penetrar de manera contundente entre la neblina que se va cuajando a fuerza de amontonar palabras tras palabras, palabras escritas o habladas, palabras que se endurecen en las portadas de los diarios expuestas por las esquinas de la ciudad; palabras que se agrandan y se elevan más y más cuando emergen de los maestros, los curas, la televisión, los padres, los presidentes, los ricos... ahí están y ahí permanecen todas esas palabras flotando en las alturas sordas e indolentes, como enormes zeppelines que insuflados de tradición y autoridad sostienen “la verdad”.

Y queremos decirles por fin, que sin embargo y no obstante su antigüedad, y la altura ganada por esos impasibles dirigibles, una sola piedra bien asestada puede

⁸⁵ Elias, Norbert, *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1970, p. 66.

⁸⁶ Meyer, Lorenzo, “La historia quedó atrás”, Proceso No. 1937, 15 de diciembre del 2013, México, p. 12.

⁸⁷ Snowden, Edward Carta abierta al pueblo Brasileño, tomado de:

<http://aristeguinoticias.com/1812/mundo/carta-de-edward-snowden-al-pueblo-de-brasil/>.

atravesar su extenso cuerpo y revelarnos la fragilidad de su *textura*. Decirles que la historia es esa piedra que tira y revela, y con la que atravesamos esa pesada espesura icónica y lingüística para llegar hasta *lo que hay detrás*.

A lado de estas facultades de las que nos puede dotar el estudio de la historia, ¿a quién le va a parecer envidiable la ridícula y entrometida capacidad de ver a través de los muros? A menos que nuestros estudiantes sean vecinos de Anne Hataway, estamos convencidos de que, si logran/logramos observar estas bondades de la ciencia histórica, no les será tan fácil despreciar a Clío.

El estudio del desenvolvimiento histórico, así como de las distintas obras emanadas de las manos de los seres humanos prestan un servicio invaluable al desarrollo del pensamiento crítico de las mujeres y los hombres de cualquier sociedad, pues desde tal reflexión se hace claro que las formas de vida que reproducimos todos los días son sensibles a nuestras decisiones, conformidades y arrepentimientos, y que además los ayeres de nuestro sitio y los de otros sitios, constituyen una alacena pletórica de variados ejemplos de cómo se han hecho y se hacen las cosas de otra forma. “Al contemplar la naturaleza efímera y cambiante de los datos que recoge el historiador, (...) cobramos conciencia del carácter mudable de las construcciones humanas, y comprendemos también los impulsos desquiciados que quisieron congelarlas en el tiempo y hacerlas inmunes al paso de los días.”⁸⁸

3.3 La *situación problema* o El quebrantamiento de la *lisura narrativa*. (Paso 3, La piedra en el camino y las disyuntivas)

“- **Medina:** ¡Pero señor! Yo creo que... para mí eso no es literatura.

-**Profesor:** Pues para mí sí, sus comparaciones no interesan ni tienen nada que ver, no lo estamos interrogando sobre la Segunda Guerra Mundial sino sobre la Segunda Guerra Médica, ¡queremos los hechos! ¡los datos!”

Cesar Kaplún

En el capítulo dos, explicamos que en este trabajo se optaría por el *impulso cognitivo*, es decir, la valoración del conocimiento desde el conocimiento mismo. Esto

⁸⁸ Florescano, Enrique, “La función social del historiador”, *Revista vuelta*, enero de 1995, p. 17.

nos obliga a interpelar al estudiante *desde el discurso histórico*, puede nuestra estrategia servirse de herramientas diversas, como el matiz literario o la tecnología, pero en el fondo debe estar la perspectiva histórica como herramienta para clarificar la realidad social.

Para lograr lo anterior primero tenemos que *desaprender* junto a los estudiantes, algunas de las formas en las que se concibe la historia; así como podemos *desaprender* también nuestras nociones del mundo social, construidas desde la tradición y los medios de comunicación. “(...) quienquiera que haya tratado de enseñarle ciencia a los niños o a los adultos, estará dolorosamente consciente del poderoso papel que desempeñan las ideas preconcebidas, que inhiben el aprendizaje y la retención de conceptos y principios científicos.”⁸⁹ Según Ausubel, una de las características más constantes del aprendizaje humano es nuestra reticencia a aceptar ideas nuevas que se contraponen a nuestras viejas ideas. En el caso de la enseñanza de la historia y específicamente en el nivel que nos ocupa esto es verdad, puesto que en la niñez se va configurando una idea de la historia que en muchos sentidos resulta estorbosa para poder continuar en la adolescencia su estudio serio. Esto como resultado de una visión estrecha de la historia, una *mala historia*, dice Aguirre, “(...) fruto directo de esa mala historia hecha y enseñada, son justamente esos libros aburridos y pesados en tantos sentidos, que nadie lee y que nadie toma en cuenta, con la excepción de los pobres estudiantes a los que se obliga literalmente a revisarlos y consultarlos, para poder obtener la nota o calificación necesaria correspondiente.”⁹⁰ ¿Por qué será que los estudiantes no gustan de esos libros de historia, y/o de la forma en la que trabajan con ellos algunos profesores? Porque los conocen y saben lo que hay dentro en muchos de ellos:

(...) relatos grises y sin chiste, Las “Actividades del Congreso Constituyente del Estado de X, en el momento de la revolución Y” o “La biografía del general M, líder del movimiento N, en los años de 18.. o 19..”, o también “La historia del Virrey B, en

⁸⁹ Ausubel, *Óp. Cit.* p. 327.

⁹⁰ Aguirre Rojas, Carlos, *Antimanual del mal historiador O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, México, Los libros de contrahistorias, 2005, p. 35.

el siglo C” o “La historia de la inmigración E, y su influencia en nuestro país durante los años de la Revolución F.”⁹¹

Sí, la narración de los hechos es parte del quehacer histórico, de su enseñanza, la rigurosidad fáctica, y el apego a los datos duros también, pero en el nivel bachillerato, la historia no puede ser sólo eso, tienen que ser inventiva, provocadora, enigmática, no plana monótona y gris. Permítaseme traer a colación un fragmento del Radio drama *Proceso en el Aula* de la serie Jurado número 13, creada por Mario Cesar Kaplún (<http://radialistas.net/category/jurado-13/?page=3>) en él se puede observar con notable claridad, la confrontación entre la narración histórica plana y cuantitativa, y una propuesta problematizadora girando en torno de un mismo tema:

- **Profesor:** Háblenos de la segunda guerra Médica.

- **Medina:** Bien, en las guerras médicas se enfrentaron los griegos y los persas. El poderoso imperio Persa había sometido a las ciudades griegas del Asia Menor, y las obligaba a pagar un pesado tributo, para los griegos estaba en juego su independencia que les eres tan querida y que por primera vez se veía amenaza...

- ¡Deje las generalidades **-interrumpe el profesor-** y vamos al grano Medina ¡concrete!, ¡segunda guerra médica!

-**Medina:** ...Bueno, Atenas había hecho frente a los persas y había logrado detener su avance vencéndolos en la batalla de Maratón, pero después, la mayor parte de las ciudades griegas permanecieron pasivas, quietas, sin prepararse para la defensa hasta hubo muchas que se dejaron someter por los persas. Eran como... ¡como los colaboracionistas durante la Segunda Guerra Mundial, cuando la invasión nazi, preferían vivir tranquilos aunque fuera sin libertad, sin independ....

-¡Medina Literatura no! **-interrumpe de nuevo el profesor-** ya le dije vamos a los hechos!

-**Medina:** ¡Pero señor! Yo creo que... para mí eso no es literatura.

-**Profesor:** Pues para mí sí, sus comparaciones no interesan ni tienen nada que ver, no lo estamos interrogando sobre la Segunda Guerra Mundial sino sobre la Segunda Guerra Médica, ¡queremos los hechos! ¡los datos!

Medina: Bueno, en cambio los atenienses veían el peligro de que los persas vinieran al ataque con más fuerza. En Atenas un Gobernante, Temístocles, previó que la guerra se iba a librar por...

- Haber **-interrumpe el profesor-** ¿qué puesto de gobierno ocupaba Temístocles?...

⁹¹ *Ibidem*, pp. 35 -36.

Quién sabe, tal vez después de las interrupciones y preguntas absurdas –por decir lo menos- por parte del profesor, aún pueda subsistir en un estudiante como el compañero Medina el amor por el estudio de la historia. El caso es que no nos podemos arriesgar a seguir echando de la casa de Clío a los jóvenes, repitiendo y mascullando esa historia fofa y mecánica.

Es por ello que optamos no por la linealidad sino por la ruptura. De repente en el camino llano que tiende la narratividad clásica de la historia, colocamos una piedra y por un momento impedimos el paso, entonces invitamos a congregarnos ante ella, y a contemplar cómo la vieja “lisura” de la narración histórica llega a un punto crítico. Pretendemos lograr una discontinuidad, hacer crisis, ¿por qué crisis? Es común que tengamos una percepción negativa de la palabra crisis (lo que en este país es bastante entendible) sin embargo, crisis también es una “mutación grave que sobreviene en una enfermedad para mejoría o empeoramiento”, “momento decisivo en un asunto de importancia”, tomado del latín *crisis*, y este del gr. κρίσις „decisión“, (...)”⁹² Esta breve referencia etimológica nos permite ver que *las crisis*, han sido observadas desde distintos horizontes culturales, como *posibilidades*. Al interrumpir el flujo normal de la corriente de nuestra existencia, la crisis, abre oportunidades para que el cauce de los acontecimientos sea alterado: “No es casual que la palabra “crisis” en japonés se escriba: “wei” (que significa problema) “ji” (que significa oportunidad)”.⁹³

Dentro de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia también se percibe esta dualidad de la crisis y se aprovecha por medio de la problematización de la historia, más específicamente, por medio de la *situación problema*, que es la perspectiva con la que Dalongeville pretende romper con la historia relato y sus prácticas de enseñanza.

Es necesario que exista un problema para resolver, una contradicción que superar, que haya un material para interrogarse a sí mismos y a los demás (...) la situación

⁹² Corominas J. Pascual J. A., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, 1981, Pag.245.

⁹³ Martínez Fernández, Manuel, María Seco, Rosa, y Wriedt Runne, Karin, *Futuros de la universidad: UNAM 2025*, México, UNAM-Porrúa, 1996, p. 15.

problema tiene la ventaja de poner en situación de investigación a los alumnos y tratar de encontrar lo verdadero, es decir, las constricciones inherentes a una situación histórica y no solo la verdad en el sentido trivial del término⁹⁴

Nos parece que este enfoque es irrenunciable si lo que pretendemos es ganar la atención de los estudiantes. La respuesta a los problemas de la enseñanza de la historia en estos tiempos virtuales y de desasosiego, deben buscarse fundamentalmente en la historia, en su fuerza como empresa científica. Y consideramos que podemos lograr mostrar esa fuerza abordando la historia precisamente como proponen Dalongeville y la Escuela de los Annales y es que el reconocimiento de ver en la historia una disciplina orientada a observar la realidad anudada *en problemas*, implica también no considerar esa realidad como un terreno parcelado disciplinariamente, sino como un espacio interconectado que demanda el concurso y cooperación de las distintas ciencias, tanto sociales como naturales.

Recalcamos este punto porque precisamente construyendo una **situación problema**, es como inicia nuestra propuesta histórico pedagógica. Una estrategia que procura además, que esa problematización de la realidad esté arraigada en la cotidianidad de los estudiantes y en la perspectiva teórica (tanto desde la pedagogía, como desde la historiografía) que soporta este trabajo. Lo que tratamos de hacer en este pequeño apartado, es colocar el basamento teórico del punto de partida de nuestra estrategia. Y lo consideramos necesario puesto que las más básicas directrices para iniciar una clase aconsejan poner en claro (e incluso anotar en el pizarrón) los objetivos académicos que se pretenden alcanzar, esto se hace para que el estudiante sepa qué se está esperando de él a grandes rasgos y en general; bien pues nosotros no procederemos así, de hecho, el objetivo de la actividad con la que iniciaremos la estrategia es sembrar una duda, la incertidumbre, establecer el desconcierto acerca de una realidad histórico social.

Aprender a ver la realidad histórica como problema, significa abrirle la puerta al misterio, a lo desconocido, y siempre ante lo desconocido guardamos un sentimiento que oscila entre el temor y la fascinación, y ahí puede radicar precisamente su aporte

⁹⁴ Dalongeville, *Óp. Cit.*, p.9.

a la didáctica de la historia, pues aprovechando el desparpajo y la valentía de la juventud, podemos lanzarnos junto con ellos hacia ese horizonte ennegrecido por nuestro desconocimiento, a ese territorio en el que tal vez nuestras herramientas teóricas y metodológicas resulten insuficientes, y entonces nos veamos obligados a diversificar nuestras fuentes, nuestras formas de aprehenderlas y de interpretarlas, y también, puede ser que se haga evidente lo absurdo de caminar aislados de otras disciplinas en ese terreno que es la problemática histórica, la búsqueda de la certidumbre y la comprensión. “(...) la enseñanza consiste en inventar una situación de búsqueda, el animador de conflictos socio-cognitivos no es –al menos en su trabajo- el que dispensa un saber construido en respuesta a las preguntas que no existen aún o que no existirán jamás en las mentes de los alumnos.”⁹⁵

Antoine Prost expresa lo mismo cuando subraya la importancia de proceder -en nuestro esfuerzo comprensivo del pasado y presente humano- por medio de preguntas. Sin embargo Prost nos señala algo importante: las preguntas que se plantea el historiador no son ingenuas, sino que se construyen desde el conocimiento histórico previo, es decir, al igual que la construcción del problema, la pregunta que construye el profesor debe estar ya orientada no hacia una respuesta exacta, sino a un determinado tipo de búsqueda, que sin embargo nunca puede estar planificada completamente. Por ejemplo en nuestro caso, sabemos que al plantear la situación problema de la desigual participación de los géneros en la elaboración de la cultura, nos estaremos moviendo bajo ciertas perspectivas que comúnmente han tratado de alguna manera el tema, pero no deja de ser posible que en medio de la aplicación de la estrategia surja alguna otra “mirada” que no haya sido contemplada en la planificación.

Las fuentes a utilizar, los enfoques confrontados, las épocas que se relacionan, el tipo de material a utilizar, etc. se debe tener ya una idea de por dónde discurrirá el ejercicio reflexivo del estudiante mediante la búsqueda de la respuesta, con el objetivo de que éste se involucre y desate por sí mismo el *nudo* histórico-social que le ponemos en frente; lo que por supuesto es diametralmente opuesto a que sólo reciba por parte del profesor un conocimiento lineal y deglutido.

⁹⁵ *Ídem.*

3.4 La cuestión de *la verdad*, en historia. (Paso 4, Desvelar el secreto, la fuerza radica en la incertidumbre.)

*Pero el conocimiento del pasado es algo
que está en constante progreso,
que se transforma y se perfecciona sin cesar.
Marc Bloch, Introducción a la historia.*

Para empezar a comparar la verdad de los historiadores con las verdades que surgen de otras prácticas cognitivas diferentes a la de la historia, tenemos que observar aunque sea de manera somera la situación que guarda este debate acerca de *la verdad* dentro de la misma historia.

Se pregunta Adam Schaff acerca de la historia: “¿es ésta capaz de formular y transmitir la verdad objetiva sobre el objeto estudiado? ¿Cómo es posible responder afirmativamente cuando se comprueban innegables diferencias entre las visiones propuestas por los historiadores de idénticos acontecimientos, cuando debemos rendirnos ante la evidencia de que casi cada generación tiene que reescribir la historia?”⁹⁶ La reflexión de Schaff, nos acerca a un problema fundamental: ¿cómo pretendemos destacar al discurso histórico y al discurso de las ciencias sociales como preponderantes entre otros discursos que tratan de explicar la realidad, si es claro que ante los mismos hechos -como nos menciona Schaff- los historiadores no parecen estar cerca de llegar a un consenso? Para resolver esta cuestión, el positivismo propuso expulsar el elemento subjetivo de la construcción del conocimiento histórico, se calificó de retórica y relativista toda postura que admitiera la subjetividad en el saber histórico, se consideró que lo valioso era el dato, *el texto* en sí mismo, no la realidad exterior dada a conocer por el historiador construida a partir de sus preguntas y de su visión particular del mundo, se trataba de ser objetivos.

Coincidiendo con Schaff, consideramos ese debate superado, toda vez que es imposible para quien construye una interpretación del mundo abstraerse de su propia *historicidad*, de su contexto. Al respecto, Habermas opina que la aportación de Danto a la historiografía va más allá de empezar a superar el *Covering Law Model*, puesto

⁹⁶ Schaff, Adam, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1974, p. 75.

que al poner en juego la noción de narración, resalta el papel del tamiz del historiador, ya que la narración inicia ahí cuando el marcador del partido está resuelto, cuándo la película a llegado a su fin, y es entonces cuando podemos dotarla de significado, dice Danto: "(...) en la medida en que los historiadores describen lo que sucedió por medio de narraciones, se encuentran implicados en algo más que se podría denominar -dar una interpretación- puesto que la narración misma es una forma de organizar las cosas y, por ello, -va más allá- de lo dado"⁹⁷.

Si el positivismo no aporta entonces una solución al problema de la verdad en historia, ¿logran otras corrientes historiográficas acceder a la verdad absoluta? La verdad no, ¿no?, entonces ¿admite la ciencia histórica que no dice la verdad aunque lo pretenda? No es tan simple, "La historia dice la verdad pero sus verdades no son absolutas"⁹⁸, de esta manera sencilla y clara Atoine Prost describe la naturaleza del conocimiento de lo histórico - social, siempre abierto a la crítica, a su renovación. Y es que no es otra la característica del conocimiento científico en general, aunque existan épocas de *ciencia normal*, invariablemente llegará una época de crisis en la cual se operaran los cambios necesarios para romper los paradigmas científicos dominantes hasta ese momento, inaugurando así nuevas explicaciones del mundo: "(...) los principales *puntos de viraje* del desarrollo científico, asociados a los nombres de Copérnico, Newton, Lavoisier y Einstein. De manera más clara que la mayoría de los demás episodios de la historia (...) éstos muestran lo que significan todas las revoluciones científicas. Cada una de ellas necesitaba el rechazo, por parte de la comunidad, de una teoría científica antes reconocida, para adoptar otra incompatible con ella."⁹⁹

Entonces podemos decir que el historiador, el sociólogo, el politólogo, etc. con sus investigaciones y reflexiones, con sus construcciones conceptuales y sus discusiones, tejen interpretaciones de realidad *provisionales*, mantenidas en tanto se encuentran mejores interpretaciones de esa realidad. Creo firmemente que precisamente en esta imposibilidad que experimenta la historia de solidificarse en verdad absoluta, radica su

⁹⁷ C. Danto, Arthur, *Op Cit.*, p.95

⁹⁸ Prost, Antoine, *Doce lecciones sobre la historia*, Madrid, Cátedra, 2001, p.284.

⁹⁹ Kuhn, Thomas, *Op. Cit.*, p.28. (el subrayado es mío).

preeminencia con respecto a otros tipos de saber, pues los saberes se dogmatizan se desfasan de la realidad, poco a poco se van separando de su referente empírico, por ende afirmamos que cuando una teoría científica se precia de aportar la verdad única no hace sino empezar a escribir su epitafio; de esta capacidad de la ciencia de saberse imperfecta y siempre cambiante, surge la mejor adecuación de sus enunciados a la realidad natural o social, porque la realidad es en sí movimiento, la realidad fluye sempiternamente, había dicho Heráclito cuatrocientos años antes de Cristo, “es imposible meterse dos veces en el mismo río, pues quienes se meten, sumérgense en aguas siempre distintas”¹⁰⁰. Es esta la paradoja del conocimiento histórico, la fuerza de sus afirmaciones proviene del rechazo a la idea de una completa aprensión de la realidad.

El conocimiento histórico es esencialmente *provisional*, toda historia es un *informe de situación* en el que quedan registrados los progresos hechos hasta el presente en relación con el tema que se trata, por eso, dice Collingwood “cada época debe escribir la historia de nuevo”¹⁰¹, porque cada generación mueve el registro de lo que se sabe.

En cambio, el conocimiento consuetudinario, como hemos visto, es poco flexible, se asienta y constituye una fuente de verdades que no admiten réplica, pues se entiende como *algo natural* su veracidad, su certeza. Es un conocimiento que siempre ha estado ahí, repetido una y otra vez, transmitido por las costumbres se rebela contundente e implacable ante nosotros. Una característica que en nuestro contexto actual adquiere el conocimiento cotidiano, es que se va prefigurando desde los medios masivos de comunicación, quizá esta sea actualmente la principal fuente de la que se nutre este conocimiento.

De similares características resulta el conocimiento religioso, aunque también está fuertemente arraigado en la tradición, su punto de irradiación es una entidad metafísica, abstracta, ajena al mundo del tiempo, inaccesible para la razón, y por obra y gracia de sí misma constituyente de todo, omnisapiente, redentora y contundentemente vigilante de las “buenas” y “apreciables” formas y relaciones humanas: Dios. Tampoco admite duda ni interpelación, pues si ya todo está escrito,

¹⁰⁰ Copleston, Frederick, *Historia de la filosofía, 1 Grecia y Roma*, México, Ariel, 1986, p.52.

¹⁰¹ Collingwood, R. *La Filosofía de la historia*, México, FCE, 1989, p. 188.

solo hay que leerlo y ya. Bien conocido es el dogmatismo del conocimiento religioso, se huele en la leña verde de la Edad Media, y se soporta en la prohibición del uso del condón en el siglo XXI. Entonces observaremos la interpretación que hace la religión del lugar secundario que con respecto al hombre ha ocupado la mujer en la sociedad.

Por eso decimos, *la duda es el corazón de la disciplina histórica*, si la duda cesa de latir, el cuerpo teórico de la historia no se renueva, se estanca, se detiene, pues necesita que su organismo sea irrigado de cuestionamientos, de enigmas, de aspectos nebulosos de la realidad, así el cuerpo histórico avanza y sólo para encontrar nuevas dudas. Como nos advierte Prost “Esta renovación del cuestionario, que es el motor de la evolución de la disciplina, no obedece evidentemente al capricho personal de los historiadores. Las preguntas se engarzan unas con otras, se engendran mutuamente”¹⁰²

Se trata de un conocimiento hecho de preguntas y de incertidumbres, no de certezas infalibles, cuestionamientos que se lanzan sobre la realidad y que en esta acción, postra la realidad toda ante sí como un medio, un instrumento que le servirá para responder a la incógnita planteada: “Antes de Boucher de Perthes abundaban las herramientas de pedernal, al igual que en nuestros días, en las tierras del aluvión de Soma; pero no habiendo quien las interrogara, no había prehistoria”¹⁰³ Esta es pues la base de la preponderancia de la ciencia histórica (así como de cualquier otro tipo de ciencia humana y no humana) ante otras interpretaciones de la realidad. Aun así, pensamos que al optar por la vereda de la historia, lograremos acercarnos más a la realidad histórico-social que de cualquier otra forma, aunque sabremos, según lo expuesto en este último apartado, que lo que podamos decir acerca de esa realidad, será un conocimiento abierto a su constante superación.

Con los presupuestos teóricos expuestos en los dos anteriores capítulos, procederemos ahora a delinear la estrategia que intentará establecer dos cosas: En primer lugar, una propuesta de aproximación inicial al estudio de la historia en el nivel

¹⁰² Prost, Antoine, Op. Cit., p. 94

¹⁰³ Bloch, Ernst, citado por Prost en la obra ya mencionada. p. 92

bachillerato; y en segundo lugar, una perspectiva de abordaje para el conjunto de los temas que se contemplan en los programas de estudio del bachillerato universitario.

CAPÍTULO 4. INSTRUMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

4.1 Elementos base de la estrategia e integración de las perspectivas teóricas.

A diferencia del culto obtuso al dato que rendía la corriente positivista, las corrientes historiográficas que trataron de romper su hegemonía, no cifraban la importancia ni la validez de la historia solamente en los documentos, en la comprobación de los hechos de forma empírica, sino que abrían otras rutas para acercarnos a la realidad humana presente y pretérita.

¿Cómo podría una historia únicamente basada en datos duros ser significativa? Desde nuestro punto de vista, eso no sería posible, ya que el positivismo intenta (aunque sin lograrlo) obtener una verdad pura de lo observable; lograr un efecto especular de lo observado; pero para lograr esto, necesitaría eliminar al intermediario que está entre la realidad y el conocimiento, es decir, al sujeto cognoscente, cuya acción cognoscitiva siempre tendrá un matiz determinado y eso es imposible.

Es por ello que nuestra propuesta se distancia del positivismo y se incrusta en las corrientes interpretativas de las ciencias sociales, que tienden hacia la búsqueda de la *significatividad* en la historia, es decir, intentan captar *el sentido*, de la realidad histórico-social, no solo el dato. Pero, ¿Cómo lograr hacer visible esa significatividad que despabila los datos y los hace hablar? Vimos con Ausubel, que se requiere anclar el conocimiento nuevo al conocimiento previo del estudiante, se necesita de igual manera que el material sea potencialmente significativo, así como involucrar al aprendiz en la construcción del conocimiento, bien ahora que estamos a punto de delinear la estrategia, debemos ser más precisos, ¿Cómo lograr anclar el nuevo conocimiento a la cotidianidad del estudiante? Confrontándolo con ella: es decir, poniendo la versión de la historia a lado de otras versiones de la realidad, algunas de las cuales le son comunes.

La historia empezará a serle significativa en el momento en que la comparación de las distintas versiones de la realidad provoque un choque cognitivo, y la historia

dote de sentido a la realidad que circunda a quien se pregunta algo acerca de ella. Entonces, un determinado problema de la realidad humana será dotado de sentido a los ojos de quién lo estudia, como resultado (en parte) de la contraposición directa de las tesis reunidas en torno a un mismo fenómeno histórico-social. Lo que defendemos, como la manifestamos desde el capítulo uno, es que hay interpretaciones y explicaciones de la realidad histórico-social, que están mejor equipadas para dar cuenta del mundo humano, y una de esas interpretaciones mejor armadas es la historia. Es decir, creemos que *si de lo que se trata es de entender más nítidamente los procesos que van configurando nuestro entorno social*, es buena idea que se siga enseñando historia en las escuelas a los individuos, y no religión¹⁰⁴ por ejemplo, y que, con dicha enseñanza, se siga marcando un contrapeso a *la información deformante* promovida por los grandes centros de información y comunicación.

Por ende, la estrategia que proponemos se basa en un acercamiento *confrontativo* a la realidad. Sí, es decir un acercamiento en el que los estudiantes puedan observar de manera clara cómo *distintas formas de conocer y/o explicar el mundo*, pueden dar cuenta de un mismo fenómeno, y al hacerlo, le atribuyen explicaciones y razones disímiles, directamente contradictorias entre sí, y al realizar tal atribución, también dotan al fenómeno estudiado de cierto carácter, y lo abren o lo cierran a la acción transformadora de hombres y mujeres. ¿Por qué un acercamiento confrontativo? Tiene que ser confrontativo porque la intención es precisamente *enfrentar, contraponer, comparar*, a la historia con otras formas de explicar lo social. Por eso, este trabajo que versa sobre la fuerza de la historia como conocimiento desmitificador debe iniciar con una mirada hacia otros tipos de conocimiento que, teniendo pretensiones de validez, se vierten sobre la realidad de los individuos que habitan el siglo XXI. ¿De qué otros conocimientos hablamos? El panorama del ejercicio cognoscitivo que realizan los seres humanos del s. XXI resulta muy heterogéneo, sin embargo, hemos reunido algunas de las explicaciones o visiones que en torno al fenómeno que estudiaremos de manera consciente o inconsciente,

¹⁰⁴ La religión puede satisfacer otro tipo de necesidades humanas igualmente importantes, pero al menos, la de esclarecer los problemas que como colectivo histórico nos aquejan, no.

han tenido algo que decir por ejemplo *la explicación mítico-religiosa, la explicación tradicional, la mediática, la biológica de principios de siglo XX, la histórica por supuesto, y algunas perspectivas genetistas*. Más adelante, especificaremos cada una de ellas.

Lo importante es hacer lo más visible posible para el estudiante, los contrastes entre las distintas explicaciones, colocaremos entonces, lado a lado las cinco visiones de la realidad humana, e intentaremos demostrar que la visión histórica nos permite comprender mucho mejor dicha realidad.

4.1.1 ¿En qué consiste el problema histórico a abordar?

El fenómeno de la realidad que estudiaremos para contrastar las distintas explicaciones es el siguiente: *La construcción histórica del rol de la mujer en la estructura social*. Quiero aclarar que aunque se trate de un tema que puede ser analizado en algunas de las unidades del programa de historia del CCH (en ninguna de manera exhaustiva), en este trabajo se utilizará para mostrar la potencia que tiene el estudio histórico para clarificar y hacer comprensibles las prácticas y fenómenos sociales que solidifican y reproducen la estructura social, es decir, para atender a *la pregunta clave* de la Unidad I de HUMC I “¿para qué estudiar historia?”. Sin embargo, consideramos que la centralidad de esta cuestión, trasciende la unidad y el curso mencionado, por tanto, pensamos que nuestra reflexión y nuestra propuesta son pertinentes, ya que es necesario volver a ser conscientes de que el oficio de enseñar y aprender historia puede ayudar, formando mujeres y hombres conscientes del carácter humano de su mundo, a imaginarlo de otro modo y después a reconstruirlo hasta que se logre un mundo donde quepamos todos. En esta capacidad de la historia radica su posible transformación de materia aburrida en herramienta de vida. Queremos entonces, enseñar el origen humano del mundo, el objetivo es ayudar a que los seres humanos sean conscientes de que ese mundo, es una masa de barro en nuestras manos esperando convertirse en jarro, un jarro bello, colorido y amplio, donde repetimos, todo cabe. Y no está demás, reiterar que lo que se pretende es

apuntalar *un enfoque* con el que se pueden abordar los distintos temas de los programas de estudios.

4.1.2 El punto de partida, la construcción de *la situación problema*.

Rescatando tanto la propuesta de Dalongeville, como la de la Escuela de los Annales, lo primero que hacemos no es presentar a los estudiantes un problema socio-histórico, sino construirlo junto con ellos y lo hicimos planteando la siguiente cuestión:

Cuándo se revisan los nombres de personas que han destacado en la pintura, literatura, filosofía, ciencia, en fin, los campos del saber y en los de la creación artística, así como en los de la política, nos encontramos con que existe una preponderancia de los nombres masculinos, en fin de los hombres. Sólo hasta cierto punto en la historia humana¹⁰⁵, empezaron a encontrarse nombres femeninos en estos campos, mujeres, ¿por qué?, *¿Por qué la mujer no ha figurado, ni figura en la historia de la creación intelectual y material en la misma medida que el hombre?* Esta es nuestra *situación problema* que, proponemos para superar la simple narración, “no hay razones para que la historia escolar sea una simple narración”¹⁰⁶ La pregunta-problema será entonces abordada mediante distintas formas de conocimiento, mediante distintas maneras de ver el mundo. Por supuesto la idea es provocar, generar duda, incomodidad, sospecha.

En primera instancia, pretendo que la/el estudiante, una vez inmerso en la situación-problema planteada, empiece a poner en juego *su propia concepción del papel de la mujer en su sociedad*, tendrá que evocar la situación de su madre, de su abuela, de sus hermanas, de sus tías e incluso la suya propia, pertenezca o no al género femenino, puesto que la cuestión social de género sólo se entiende en relación con el sexo opuesto. Es fundamental que el problema logre asentarse en un

¹⁰⁵ Aunque desde la antigüedad, han existido mujeres que escribieron su nombre en la historia, es hasta el siglo XIX que empieza a ser recurrente escuchar nombres femeninos en las distintas historias de las actividades humanas, (no podemos dejar de mencionar que hubo casos en los que las mujeres artistas o científicas, tuvieron que hacerse nombrar como hombres para poder acceder a la atención de sus colegas).

¹⁰⁶ Dallongeville, *Óp. Cit.*, p.7.

espacio reconocible para el estudiante, pues como pudimos aprender con Ausubel, sin significatividad el interés se desvía, y el aprendizaje se hace volátil, frágil.

Entonces, el estudiante se confrontará o se reconocerá con una o varias vertientes interpretativas de dicha situación, iniciando así un cuestionamiento que le resultará ineludible, puesto que de una u otra forma él o ella vive, reproduce, padece y en ciertos casos, resulta beneficiado del problema; le es tan cotidiano, que el ejercicio le permitirá abstraerse por un momento y observar la situación como eso, como un problema y además, ver la postura que a ese respecto ha guardado él o ella; postura que puede haberse manifestado de manera implícita o explícita. Entonces, acercaremos las distintas respuestas ofrecidas desde distintas matrices cognoscitivas a nuestro problema, algunas de las respuestas que nos ofrezcan se verán fortalecidas y otras se verán confrontadas por la *perspectiva de la historia*. Sin embargo el objetivo es que *todos* los estudiantes independientemente de la forma en la que contesten a la cuestión, adviertan el contraste entre las respuestas ofrecidas por la perspectiva histórica y las no históricas.

Lo que tratamos de hacer con esta estrategia que ahora delineamos es mostrar la significatividad de la propia perspectiva histórica en general, no sobre un tema en particular. Queremos dejar claro que más allá de una estrategia para el inicio del aprendizaje de la historia en el bachillerato lo que queremos es aportar una perspectiva con la que se puedan abordar los distintos temas de esta materia en el bachillerato.

Si bien sabemos que no todos los temas son susceptibles de estudiarse desde un enfoque *confrontativo*, creemos que es posible siempre trabajar un poco en el diseño de la clase para que las virtudes de la perspectiva histórica se manifiesten y se distingan de otras, es aquí donde apostamos por la creatividad de los docentes de historia y de cualquier materia, no olvidemos que nuestro aliado es el conocimiento científico, el cual ha tenido siempre que luchar por hacerse un lugar, entre y contra otras formas de explicar el universo, esa y no otra es la historia de la ciencia, aunque, como mencionábamos en el capítulo tres, esa lucha de la ciencia por hacer escuchar

su palabra no termina cuando se han dejado atrás los mitos y las supersticiones, pues la disputa continúa el seno mismo de la comunidad científica, ¿Cuándo termina?, nunca.

4.2 Descripción de la estrategia y explicación de los elementos componentes.

4.2.1 Iniciando desde la Situación Problema

Sin decir nada a los estudiantes acerca del tema a tratar, se crean espacios en el pizarrón encabezados por las palabras “literatura”, “ciencia” “pintura” “música” “historia”, y se solicita al grupo que llenen los espacios con “los nombres de personas destacadas en cada uno de estos campos”. Entonces el grupo procede a realizar el ejercicio y se obtiene un pizarrón a la vista de todos dividido en estas actividades y con representantes conspicuos de cada una de ellas.

Ahora se pide a los estudiantes que observen el pizarrón, y que subrayen con un color, los nombres que pertenezcan a personas nacidas en México, (esto solo se hace para distraerlos un poco) y a continuación se les solicita que señalen - independientemente de su nacionalidad- a las mujeres.

La desproporción entonces se hace evidente, dentro de un conjunto de nombres que fue construido por el grupo mismo; es decir, estaremos reconstruyendo una imagen de la jerarquía de los géneros en el salón de clases. “Todo contribuye a confirmar esa jerarquía ante la niña. Su cultura histórica y literaria, las canciones y leyendas con las cuales la acunan son una exaltación del hombre. Los hombres han hecho Grecia, el Imperio Romano, Francia y todas las naciones, han descubierto la tierra e inventado los instrumentos que han permitido explotarla, y la han gobernado y poblado de estatuas, cuadros y libros.”¹⁰⁷

Se trata de caer en cuenta, que dicha jerarquización dormita en nosotros de muchas maneras, y en ese momento estaremos proyectando esa relación desigual entre ambos géneros que se ha construido históricamente y que se ha ido

¹⁰⁷ De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Ediciones siglo XX, 1970, 2t., p. 34.

introyectando en nosotros en forma de “lo que sabemos del mundo” en tanto que individuos y en tanto que comunidad. Entonces se hace la pregunta clave: ¿Por qué?

¿Por qué ahora (aunque menos que en otros tiempos) y siempre la mujer ha ocupado un lugar subordinado y pasivo en las sociedades humanas? ¿Por qué razón o razones las mujeres no han figurado en los distintos ámbitos de la creación y el pensamiento humano, haciendo posible que se observe una descompensación tan gigantesca con respecto a los actos y las creaciones masculinas? Una vez planteada esta pregunta, se hará un recorrido por las formas en las que se le ha dado respuesta. Explicaremos de manera clara que desde distintos tipos de inteligencias, se puede explicar un hecho o responder a una misma pregunta, entonces se presentan algunas de las que alrededor de la cuestión señalada, se han planteado.

4.2.2 Las respuestas heterogéneas

Estas respuestas, en su mayoría, se distribuyen entre los estudiantes, quienes *estarán organizados en equipos*. A cada equipo se le asigna una de las respuestas (exceptuando la histórica) en forma de información escrita o visual, (la “respuesta mediática”, será expuesta al grupo en su conjunto, ya que ésta se ha recogido en material audiovisual, como normalmente se presenta en sus canales de transmisión.)

- 1) La mítico-religiosa (Cristiana, musulmana, Judía)
- 2) La de los grandes medios de comunicación (mediática)
- 3) La explicación desde la costumbre.
- 4) La de los grandes pensadores, la del pensamiento “popular- cotidiano”.
- 5) La perspectiva de un médico del siglo XVI.
- 6) Perspectivas científicas, (ciencia biológica del siglo XIX, y la ciencia genética de nuestros días).
- 7) La de la historia.

Y cada uno de los equipos se hace cargo de la exposición de la explicación-respuesta contenida en **el texto** encomendado, tomando como eje para construir su *exposición - explicación*, las siguientes preguntas:

“¿Cuál es lugar que cada una de las explicaciones respuestas interpretaciones, se da a la mujer? ¿Qué tareas o roles sociales se infieren para ella? ¿Cuáles son sus habilidades y sus inhabilidades según las respuestas revisadas?”

Una a una las distintas inteligencias, se exponen ante el grupo, recordemos, exceptuando a la explicación histórica. Todos toman nota de la explicación de sus compañeros. Los textos, que contienen las distintas perspectivas no rebasan la cuartilla de extensión, y se resumieron tratando de hacer evidente las respuestas y explicaciones que aportan a la cuestión. Una vez cerrada la ronda de las explicaciones, *se procede a construir la explicación histórica. Es decir, no se les dará a los estudiantes la interpretación ya elaborada por algún historiador, sino que se les presentarán algunos casos y documentos que les darán la oportunidad de ser ellos mismos los que construyan la interpretación histórica, es decir, para que ellos observen y reconstruyan las circunstancias histórico sociales, que impidieron el despliegue artístico, intelectual y personal de las mujeres.*

A esos casos históricos que presentaremos les llamaremos *indicios* desde los cuales resultará observable uno o varios aspectos de la construcción *socio-histórica* de la anulación de la mujer en tanto que *sujeto histórico*.

4.2.3 La construcción colectiva de la respuesta histórica y los cinco indicios.

El grupo de estudiantes construirá la explicación histórica, no el ministro, no el medio de comunicación, no los hombres y mujeres que les precedieron en la historia, sino el grupo de adolescentes, observando y analizando *los Indicios*, es decir materiales que *fungirán como fuentes históricas* y éstos serán los que den la perspectiva histórica al asunto, teniendo en cuenta siempre la pregunta clave: ¿A qué puede obedecer la ausencia de la mujer en la historia como sujeto protagónico y

constructor? ¿A qué se pudo y se puede deber? ¿A qué pudo obedecer esta jerarquización de los sexos? ¿Tendrá razón el ministro, el biólogo del siglo XIX, el Corán, la Biblia, la televisión, la red, habrá razón en “lo que se dice”? Bueno, es momento de ver. Entonces se presentan al pleno los *casos-indicios*, los cuales se construyeron buscando en la medida de lo posible que cada uno de ellos corresponda con uno o varios de los factores sociales que han restringido el accionar y el despliegue total de la mujer como individuo creador-transformador. Por ejemplo, algunos corresponden con los reducidos espacios y roles en los cuales se ha confinado y autoconfinado la mujer, evitando así que se desarrollen sus facultades fuera de lo que dentro del mismo, resulta estrictamente necesario, relegándola de esta forma a la condición de objeto pasivo de la historia.

1.- La bruja

2.- La hermana

3.- El código

4.- La autoanulación. Ocultas detrás del nombre.

5.- La insurrecta (pues se requiere de un ejemplo histórico que muestre la destructibilidad del orden establecido).

Educación, tradición, religión, economía, derecho, ciencia, elementos de la estructura social desde los que los poderes sancionados y los no sancionados han elaborado artefactos, instrumentos, sistemáticos modos de aniquilación de la subjetividad femenina. En distintos momentos y en distintos espacios, los “conocimientos”, las normas, las desigualdades económicas, etc. se han tornado verdaderas sogas que atan al sexo femenino al subdesarrollo, a la infancia perpetua, a la dependencia. Cada uno de nuestros *indicios*, lleva en sí un ejemplo de cómo funcionan estas instituciones, o artefactos sociales, hablo de “artefacto social”, porque quiero hacer notar la sistematicidad y mecanicidad de los *sistemas de exclusión, mutilación y/o anulación*, a los que se enfrenta el género femenino, pues éstos, integrados a la estructura del todo social, empiezan a activarse y a desplegar sus extremidades rígidas como el acero sobre el cuerpo y la vida femenina, apenas y se detecta que el nuevo miembro del grupo no es un hombre.

Además, la palabra *artefacto*, (lo hecho con arte) nos remite inmediatamente a la idea de laboriosidad, de *manufactura*, es decir a su artificialidad, a su origen humano. Ahora pasamos a describir cada uno de los indicios.

La naturaleza y la variedad de dichos artefactos, y la forma en la que violentan los cuerpos y las vidas femeninas es inabarcable y no es objetivo de este trabajo explorarlos en su totalidad, sin embargo, hemos optado por presentar algunos de ellos, buscando hacer evidente su innegable carácter social, su existencia histórica y su ausencia en otros tipos de explicaciones.

Indicio primero. *La bruja*

¿Por qué la bruja? Porque decir *bruja* es otra forma de decir inteligencia, agudeza deslumbrante, resguardo del conocimiento antiguo, belleza, sensualidad; en las hogueras de la inquisición, no sólo se destruía el tejido humano, lo que se reducía a cenizas era la rebeldía y el atrevimiento, la osadía de la mujer a rebasar los estrechos márgenes que su sociedad, (hombres y otras mujeres) y la historia habían trazado a su alrededor.

“Cada vez que una lee de una bruja tirada al agua, de una mujer poseída por los demonios, de una curandera vendiendo hierbas y aun de la madre de un hombre célebre pienso que estamos en la pista de un novelista, un poeta abortado, o una Jane Austen muda y sin gloria, una Emily Brontë rompiéndose los sesos en el páramo o recorriendo con desolación los caminos, trastornada por la tortura de su genio”¹⁰⁸.

Según la perspectiva de Woolf, una bruja no era otra cosa que una mujer cuyo talento se vio obligado a tomar un cauce distinto, clandestino, pero que en condiciones distintas, dicho genio hubiese engendrado libros, música, ciencia, arte.

“(…) la bruja fue una mujer considerada amante de Satanás, por sus comportamientos contrarios a las reglas sociales preestablecidas (entre las mujeres

¹⁰⁸ Woolf, Virginia, *Un cuarto propio*, México, Colofón, 2012, p. 64.

acusadas de brujería había prostitutas, médicas, herbolarias...)"¹⁰⁹ En esta breve cita de Centini, pretendemos mostrar el factor *rebeldía*, muy cercano al factor *conocimiento*, dos ingredientes que constantemente acompañan las descripciones históricas de las brujas. Michelet hablando de la Escuela de los Arbustos, (o de los matorrales), nos dice que ahí empieza, protegida por la noche, la instrucción que devela las íntimas conexiones del mundo:

Enseñanza azarosa si la hay, pero en la cual el azar mismo exaltaba el amor curioso, el deseo desenfrenado de ver y de saber. Allí comenzaron las ciencias malas, la farmacia, prohibida por sus venenos, y la execrable anatomía. El pastor, espía de las estrellas, junto con la observación del cielo traía sus culpables recetas, sus ensayos sobre los animales. La bruja traía un cadáver robado del cementerio vecino; y por primera vez (a riesgo de la hoguera) se pudo contemplar ese milagro de Dios "que se ocultaba tontamente, en lugar de comprenderlo"¹¹⁰

Insuperable Michelet, extrae la savia de aquella enseñanza prohibida, nos permite sentir ese ímpetu por comprender que incubaba el arrojo que indefectiblemente se debía tener para escurrirse bajo el amparo de las estrellas hasta el viejo roble y comenzar la sesión, arrojo que solía estar presente en las mujeres:

Porque en lo que respecta al intelecto, o a la comprensión de las cosas espirituales, parecen ser de distinta naturaleza que los hombres, hecho respaldado por la lógica de las autoridades, y apoyado por diversos ejemplos de las Escrituras. (...) Pero la razón natural es que es más carnal que el hombre, como resulta claro de sus muchas abominaciones carnales. "Cuando una mujer llora, teje redes". Y luego: "Cuando una mujer llora, se esfuerza por engañar a un hombre"¹¹¹

En este pasaje del *Malleus*, Sprenger, nos permite ver a la mujer como un ser insoportablemente ecléctico, misterioso, distinto y por ende amenazante. Entonces, el fenómeno de la brujería nos servirá para hacer patente el castigo que sobre el

¹⁰⁹ Centini, Massimo, *Las brujas en el mundo*, Barcelona, De Vecchi, 2002, p. 12.

¹¹⁰ Michelet, Jules, *Historia del satanismo y la brujería*, Buenos Aires, Leviatán, 2008, p. 15.

¹¹¹ *Malleus Maleficarum*, citado por Centini, *Op. Cit.*

conocimiento, el valor, la belleza y la desobediencia femenina dejaban caer el patriarcal cristianismo y toda la estructura social del Medievo.

Indicio segundo, *la hermana*.

Este indicio es particularmente importante para nosotros ya que el ejemplo histórico que presentaremos nos da la oportunidad de mostrar a la familia (aunque no solamente está presente este artefacto) como uno de los artefactos sociales más implacables en la construcción de la anulación de la mujer como sujeto social. Se trata del caso de Nannerl Mozart, (Maria Anna Walburga Ignatia Mozart) en el cual están presentes distintas fuerzas sociales que ancestralmente han actuado en contra de la realización de la mujer. En este caso, resultan más o menos diáfanos dichas fuerzas porque un metro a la izquierda de la historia de Nannerl, se va desarrollando la historia de su hermano, casi puede decirse que es como la versión de su vida si hubiese sido hombre, sabemos que esto puede sonar demasiado aventurado pero, sólo lo estamos suponiendo, (aunque desde una base histórica tangible claro) para poder mostrar la fuerza de la coerción social, sobre el destino de las mujeres. En particular, se observará con este indicio, a la familia erigiéndose en artefacto anulador, pero también al medio artístico e intelectual. El padre tiene un papel fundamental, pues él reúne en sí, estos dos artefactos sociales que se acompañan para ir paulatinamente, sacrificando a la hermana a favor del hermano.

La actividad final, se tratará de que los jóvenes ensayen la reconstrucción sociohistórica de la exclusión de Nannerl para entender algo que sucedió y sucede en su mundo. Se les presentará un video que contiene a grandes rasgos la historia de la música comúnmente desconocida, y la manera en que se vio truncada su prometedora carrera artística. Pero detallaremos esta parte más adelante.

Indicio tercero. *El código*.

El ordenamiento jurídico de una sociedad es la cristalización máxima de sus acuerdos organizacionales, de sus consensos ideológicos y de las formas bajo las cuales se van a dirimir los desacuerdos en su seno. En ocasiones un sistema legal

no es engendrado sino después de partos sociales dolorosos, por ello resulta significativo rastrear de qué manera desde estos ordenamientos fundamentales, la exclusión queda sancionada y protegida. La desigualdad de género y su respetabilidad, quedan entonces resguardadas por la fuerza de un Estado. En el indicio de este apartado, los estudiantes verán con algunos ejemplos, cómo las autoridades de una sociedad por medio del ordenamiento jurídico prohíben y criminalizan el desarrollo intelectual, económico y social de las mujeres, e incluso a veces su existencia misma.

Indicio cuarto, las “sin nombre.”

Con este apartado, mostramos como en los ámbitos del “pensamiento elevado” como el arte y la ciencia, las mujeres tuvieron que recurrir a diversas maniobras como presentarse como hombres para poder ser escuchadas por sus colegas. La intención es mostrar los recursos extremos de los que tuvo que echar mano el género femenino para poder siquiera entrar en la discusión de los distintos espacios del pensamiento. Por un lado quedará demostrado que las mujeres efectivamente han estado ahí en los mencionados espacios en distintos momentos de la historia, sin embargo, aún dando muestras claras de su capacidad e inteligencia, han sido borradas por la misoginia de las distintas épocas. Esta estrategia femenina de “masculinizarse” nos permitió observar lo que “hubiera” ocurrido con el talento femenino en caso de haber estado dentro de un cuerpo y bajo un nombre masculino. Es importante ver, como estos casos permiten al estudiante observar como la existencia del talento y la creatividad no están condicionados por el género.

Indicio quinto. La *insurrecta*.

Es claro que las muchas mujeres lograron sobreponerse a todos los artefactos de anulación social, y es fundamental que una reflexión histórica acerca del tema tome en cuenta esto porque jamás un sistema social por excluyente y rígido que sea ha logrado extinguir el anhelo de trascendencia. Por ende, en este indicio se aborda la historia de una mujer que logró cristalizar su talento en una vasta obra literaria reconocida mundialmente. Se trata del *caso-indicio* de Sor Juana Inés de la Cruz,

cuya vida abordada en un texto no mayor a las dos cuartillas permitirá, como en el indicio de *las sin nombre*, observar la tenacidad del género femenino para desbordar los estrechos límites que una sociedad patriarcal le impone.

El hecho de que Sor Juana tuviera o no por vocación el noviciado, es para nosotros una cuestión secundaria, lo que nos interesa rescatar es su enclaustramiento como una estrategia que le permite sustraerse *del mundo de la mujer* erigido en la Nueva España durante el siglo XVII. Y por supuesto aquí se pretende señalar una cuestión fundamental en la que indudablemente y desde una perspectiva sociohistórica tomamos partido: Esos *mundos de las mujeres*, es decir el conjunto de instituciones creencias, costumbres, etc. construidos en distintos momentos de la historia para encausar “el correcto” hacer del género femenino, han sido incompatibles y más aún, contrarios con el desarrollo del potencial individual de las mujeres, hasta el punto de que muchas de ellas tuvieron que recurrir a este tipo de estrategias que las protegían de todos esos artefactos sociales los cuales las amenazaban con reducirlas a simples apéndices de la vida de los hombres.

4.2.4.- Parte final de la estrategia.

A lo largo de la aplicación de la estrategia el profesor trata de ayudar a que los estudiantes marquen las diferencias, entre las distintas perspectivas no históricas y los indicios para que al final ***cuando se les solicita que expliquen uno de estos casos históricos ellos se sirvan de los elementos socio-históricos que ofrece la misma historia estudiada, para realizar su explicación.*** Esta parte de la estrategia es fundamental, porque podremos ver aquí como los estudiantes tendrán en primer lugar una visión histórica del fenómeno, (primer objetivo) y además, podremos observar que dicha perspectiva estará construida con elementos concretos, elementos aportados por los distintos casos-indicios revisados. El hecho de que el estudiante realice este tipo de explicación, estará evidenciando que ha empezado a apropiarse de una perspectiva histórica. Es indudable que posteriormente se enfrentará a problemas similares, en su estudio de la historia, la intención es que esté

consciente de esta nueva forma de mirar, y **que haga uso de ella**, para dotarse a sí mismo de explicaciones acerca del mundo humano.

Será muy difícil poder observar si el estudiante tiene consciencia de las ventajas de la mirada histórica, de la misma forma, nos resulta aún menos factible determinar si su motivación por el estudio de la materia se incrementó y en qué medida, pues el entusiasmo se puede leer sólo a lo largo de la vida académica del escolar; sin embargo creemos que si éste procede *pensando históricamente* en un ejercicio determinado, lo podrá hacer también hacia el resto de la realidad, estará listo para volver a poner en juego esta forma de proceder cuando otros problemas históricos y otras realidades sociales se lo exijan. Entonces lo que hacemos en la parte final de la estrategia es buscar, dentro de una explicación construida por los estudiantes, esos elementos sociohistóricos que actúan sobre el sujeto histórico femenino en ciernes, elementos que buscamos hacer evidentes a lo largo de la aplicación de la estrategia mediante los momentos dedicados a la exposición del profesor, la discusión y también con la construcción y el análisis de los distintos materiales utilizados.

Para llevar a cabo esta parte de la estrategia se reserva uno de los *materiales-indicios*, que se torna en una “nueva fuente histórica” que se va a escudriñar, nos referimos al indicio de *La hermana*, es decir el caso Nannerl, en el cual como ya adelantábamos más arriba, nos proporcionará la oportunidad de observar el peso de las circunstancias histórico-sociales sobre un prometedor intelecto femenino. Pero sobre todo este indicio, cuya elaboración mantuvo en todo momento el paralelismo entre una vida femenina y una masculina imbuidas las dos de un evidente talento, muestra cómo el medio social en consonancia con el desarrollo biológico de los cuerpos, va reclamando cada vez más la distinción de lo que en un principio era apenas diferenciable. El material audiovisual, ha combinado escenas de la película *Nannerl le soeur de Mozart* (René Ferét, Francia, 2010) y textos que versan sobre las creencias durante el siglo XVIII europeo. Hace evidente por ejemplo, cómo por el hecho de ser mujer, Nannerl no recibe el conocimiento necesario para escribir su música en papel pautado, o cómo por esta misma razón, se restringe su preparación

musical solo a ciertos instrumentos, además de ser muy evidente la inclinación del padre por el hijo, derivando esto en una educación musical mucho más esmerada para el varón.

Entonces, se proyecta dicho material audiovisual y se demanda a los estudiantes dos preguntas que rastrean la presencia aunque sea embrionaria de una perspectiva histórica, la tercera es complementaria y no será considerada para el análisis final, sin embargo la incluimos, para tener la perspectiva completa del ejercicio:

1.- *¿Crees que Nannerl carecía del talento suficiente como para llegar a sobresalir?*

Esta pregunta planea dar oportunidad al estudiante para que manifieste algo que después de la revisión histórica de los distintos materiales creemos se hace evidente: La desigualdad de los géneros no nace de una desigualdad *per se*, de las desigualdades entre las capacidades intelectuales de hombres y mujeres. La historia nos regala innumerables muestras de la inteligencia y el talento femenino en todos los ámbitos del pensamiento humano. Entonces la explicación de la jerarquización de los géneros en los diversos espacios sociales tiene que buscarse en otro lugar. Recordemos que el hecho de haber realizado la revisión histórica, dota de seguridad al conocimiento que probablemente ya se tenía, es decir, el conocimiento histórico no está de más aún en este escenario pues está actuando como *constatador* de un saber que antes podía resultar endeble o abstracto.

2.- *¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera como música? (Matutino) ¿Por qué conocemos la música de Mozart y no la de Nannerl? (Vespertino).*

En esta segunda cuestión esperamos que los elementos socio-históricos específicamente sean reconocidos y decantados. El caso indicio, permite que al menos dos de los *artefactos* mencionados sean rememorados por los estudiantes, sin embargo, lo más importante es que aúnen dichos factores a la condición femenina de Nannerl. Haciendo esto estarán percibiendo una realidad en la que seres humanos reciben oportunidades y condiciones distintas, por tener características físicas de las

que fueron dotados independientemente de su voluntad. Al estar aún bajo el influjo de la primera cuestión, percibirán que esta situación no tendría por qué ser, tendrán en claro perfectamente que el mundo podría ser distinto con el solo hecho de dejar de reproducirlo tal como lo hemos venido haciendo hasta hoy y desde tiempos inmemoriales, es decir estarán percibiendo una injusticia en toda su enorme crudeza, porque... ¿qué es la jerarquización artificial de los géneros sino una de las más estúpidas, perniciosas, ignominiosas e injustas desigualdades de las que somos partícipes consciente e inconscientemente de mil formas todos los días? Acerca de *sentir la injusticia* dice Jon Elster:

“(...) las condiciones para que se presente esta emoción poderosa son las siguientes. Primero, la situación es percibida como moralmente equivocada; segundo ha sido producida intencionalmente y no como el subproducto de una casualidad natural o de la mano invisible de la casualidad social; tercero, puede ser rectificable mediante la intervención social.”¹¹² Elster termina diciendo: “Así el sentimiento de injusticia se basa en la combinación de “Debería ser de otra manera”, “Es culpa de alguien que no sea de otra manera”, además de la condición contrafactual general: “pudo haber sido de otra manera”¹¹³. Es pues la pregunta clave, que aunada a la primera hará evidente la potencia explicativa y develadora de la historia, pues se conectará con la percepción de injusticia de los estudiantes. Y desde este conflicto significativo el estudiante caerá en la cuenta de que algo que había *normalizado* después de todo no resulta tan “normal”, o reforzará su pensamiento de que no hay razones fuera de la jerarquización de género que expliquen satisfactoriamente la anulación de la hermana de Mozart como sujeto artístico. En el grupo vespertino se construyó una variante a esta pregunta: “¿Por qué conocemos la música de Mozart y no la de Nannerl?”, pero en el fondo tiene el mismo sentido que ya señalamos: explorar el uso que los estudiantes harán de los factores sociales para responder a la cuestión.

¹¹² Elster, Jon, *Tuercas y tornillos Una introducción a los conceptos básicos en ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa, 2003, p. 70.

¹¹³ *ídem*.

3.- ¿Por qué crees que al final Nannerl decide destruir las pocas obras musicales que había logrado escribir?

La pregunta número tres, trata de reflejar un aspecto que desde la lectura de Woolf y de Beauvoir, teníamos muy presente: que el efecto psicológico de la represión realizada por la sociedad patriarcal, en ocasiones desemboca en una actitud autodestructiva de la artista, científica o literata. Sin embargo las respuestas a esta última pregunta no se cuantificarán para el análisis final. Este ejercicio cobra toda su significatividad, sólo si no se pierde de vista que se realizó solo después de haber contrastado de manera evidente los dos tipos de perspectivas, (histórica y ahistórica) pues si no tenemos en cuenta esto, podríamos ver en la presente estrategia sólo un ejercicio sociológico.

4.3.- La intervención frente a grupo. Análisis de la aplicación de la estrategia en los grupos del CCH.

Las condiciones.

La estrategia se aplicó a dos grupos de primer semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco, uno del turno vespertino (1) y otro del turno matutino (2) que cursan la materia de Historia Universal; no hubo variaciones significativas ni entre los grupos ni con lo presentado anteriormente, simplemente se pretendía observar en el mayor número posible de estudiantes nuestra propuesta de trabajo. Las clases dedicadas a cada grupo fueron tres, continuas y cada una con una duración de dos horas aproximadamente. Ambas estrategias se realizaron en las semanas iniciales del curso precisamente cuando el grupo de primer semestre está en los primeros temas del programa, aquellos que versan sobre *el sentido del estudio de la historia*, aplicarla en otro momento hubiese significado un problema, pues se estaría abordando un tema “ya visto”.

El profesor titular en el caso del grupo matutino, estuvo presente en dos de tres sesiones; en el caso del grupo de la tarde era yo mismo el profesor titular. Por lo mismo, fue posible videogravar algunos de los momentos importantes de la aplicación de la estrategia en el turno matutino. Y aunque la calidad de los videos no es excelente, puede advertirse sin problemas lo que está sucediendo, e incluso se pueden escuchar de manera clara las explicaciones que los estudiantes hacen de los distintos textos encomendados. Las anteriores aplicaciones de estrategias correspondientes a las materias operativas de la maestría, me permitieron observar que el comportamiento de un grupo durante el trabajo en clase puede alterarse cuando hay una cámara grabando las actividades, sin embargo, este no fue un factor que marcara una diferencia significativa en el desempeño de los estudiantes.

Una de las principales variaciones entre los dos grupos, fue el número de alumnos, en el matutino se trabajó con 40 alumnos aproximadamente, y en la tarde con 35, también aproximadamente. Esto alteró el número de equipos, pero no alteró de ningún modo los materiales usados, o la secuencia de la estrategia pues todos los textos y actividades implementados con el turno matutino se abordaron también en el turno vespertino.

Se pensaría que el hecho de que un grupo perteneciera al turno matutino y otro al vespertino, implicaría ya en sí una diferencia *per se* puesto que -como mencionábamos en el capítulo uno- existe un contraste real y marcado en muchos sentidos entre ambos turnos, al punto de que algunos profesores afirman que se trata de dos escuelas distintas, (y basta haber acudido al colegio en cada uno de los turnos para comprobarlo). Sin embargo, a pesar de esta diferencia, la aplicación de la estrategia transcurrió sin mayores contratiempos en ambos grupos, es decir, sin que las diferencias atribuidas a ambos tipos de turnos se hicieran presentes de alguna manera.

Por supuesto, en cada grupo se destacaron ciertos textos más que otros, así mismo en un grupo la discusión se decantó más a la construcción social de la exclusión durante la infancia, mientras que en el otro, la forma de “esquivar” la

marginación concentró la mayoría de las participaciones; se trata de diferencias inevitables, pues la discusión va tomando forma conforme los estudiantes van respondiendo a los cuestionamientos del profesor y de sus compañeros.

Aún en cuanto a las circunstancias, tal vez otra diferencia que merezca mencionarse es que el grupo matutino sabía que su profesor titular, cedería por tres sesiones su clase; y era del conocimiento del grupo vespertino que yo sería su profesor por el resto del semestre. Sin embargo aunque podría suponerse, no observé que esta situación de “trabajar o no con el profesor que evaluará” haya influido en el trabajo de los estudiantes.

El trabajo en clase y la respuesta de los estudiantes. Descripción a manera de diario de campo.

Antes de entrar de lleno al análisis de las respuestas del cuestionario, analizaremos el comportamiento y la respuesta a la estrategia durante las sesiones de trabajo en cada grupo, nos serviremos para esto, del material audiovisual que logramos extraer del grupo matutino, y haremos las referencias correspondientes del vespertino.

El aula está poblada por “fantasmas”, es decir, creencias, suposiciones, prejuicios, miedos y deseos que están ahí latentes, flotando, y que sin querer tarde o temprano se proyectan de distintas formas. Y estos fantasmas se cruzan con los de los otros con quienes compartimos el salón, formando así un espacio fértil para generar malos entendidos. Es por ello, que a veces cuando en el aula se deja caer una gota de luz blanca, apenas toca el suelo y se descompone en un rojo intenso, o en un azul profundo, o en un negro sepulcral. Los habitantes del aula desde su subjetividad, se encargan de dar este disonante y variado matiz a una palabra, a un gesto o a una acción. Por ello es importante ser conscientes de esas proyecciones o “fantasmas” de la dimensión psíquica que conforma la atmósfera transferencial generada en el aula; dicha toma de conciencia evitará (hasta donde es posible) que nos sorprenda demasiado una actitud inesperada o un acto emocional.

En las sesiones realizadas, se logró construir una atmósfera óptima para la realización de las actividades. Después del desconcierto intencional de la primera actividad, quedó claro el tema que se trataría en las sesiones subsiguientes. En general nos encontramos una actitud receptiva, cooperativa y propositiva, (sin que faltaran tampoco las actitudes reticentes) con respecto al eje fundamental de la estrategia: el contraste entre distintas formas de mirar la realidad en torno a un problema.

4.3.1 Análisis de la primera actividad. El detonador inicial de Dallongeville. (Apertura)

La primera actividad -que consistió en la construcción del listado de personas sobresalientes en distintas áreas- se hizo con una ligera variante entre los grupos, ya que en el grupo matutino los estudiantes nombraban a los personajes destacados desde su lugar y el

profesor los anotaba en el pizarrón, mientras en el vespertino, eran los mismos estudiantes los que tomaban el plumón, y anotaban el nombre de su personaje destacado.



En ambos casos se logró el cometido principal: atraer la atención del grupo, y sembrar en ellos la pregunta central. Terminada la columna de “políticos destacados”, el profesor plantea al grupo la siguiente cuestión:

“Ilegamos al punto culminante, por favor observen esa lista que ustedes mismos hicieron, díganme por favor cuántos de esos personajes... son mujeres”

Entonces, lo esperado se cumple, los ojos de la inmensa mayoría se lanzan al pizarrón, lo escudriñan aunque la verdad no es muy necesario porque el contraste es

más que evidente y empieza el rumor a crecer... “una, una”. Recordemos que hasta ese momento los estudiantes no tienen idea del tema que se va a tratar en esa sesión inaugural, dicha desproporción los toma por sorpresa y entonces es como si las letras escritas en el pizarrón perdieran la neutralidad que las gestó, pierden su naturalidad, y se vuelven una interrogante.



“Observen esa lista que ustedes mismos hicieron”

En el grupo que no fue video grabado ocurrió lo mismo. Cuando terminamos de plantear claramente el problema que nos ocuparían, el pizarrón, ese espacio blanco que contenía sus letras se volvió enigmático, digno de desconfianza. Mientras se aclara más la cuestión central, en ambos grupos algunas manos comenzaron a levantarse, se sienten impelidos a dar una respuesta que aminore un poco la incomodidad, se nota la pretensión de empezar la discusión y de sacudirse un poco la duda que ahora los embarga. No esperábamos otra cosa de la primera actividad.



Momento en el que piden la palabra para responder a la primera interrogante.

4.3.2 La respuesta de los estudiantes al planteamiento *confrontativo* durante la clase. Análisis de videos. (Desarrollo)

I.- Visiones *ahistóricas*.

a) Análisis del mensaje de los medios de comunicación en su formato original.

Recordemos que este segundo paso de la estrategia el cual consiste en presentar la visión que de la realidad estudiada nos ofrecen los *Mass media*, se presentó hasta donde nos fue posible, tal como se presenta en su forma bruta. Por ende, en esta parte de la aplicación fue imprescindible el uso de un proyector con el cual pudimos presentar ante el grupo los mensajes que de por sí están creados para ser vistos y escuchados por grandes audiencias al unísono. El ejercicio fundamental en esta parte de la estrategia consistió en extraer de dichos discursos los mensajes implícitos, es decir el mensaje que con respecto a la relación de los géneros se están introyectando en el espectador de manera apenas perceptible; el que el profesor dice a los estudiantes:

Fijense como los medios de comunicación nos dan una respuesta a la pregunta que nos planteamos primero: ¿por qué las mujeres han ocupado un lugar subordinado en

la historia de la humanidad? (...) En los medios de comunicación se repite el mismo discurso la mujer tiene un lugar específico y es el hogar, y es la crianza de los niños

Al plantear esta cuestión, se trataba de dejar claro el vínculo entre la pregunta base de la estrategia, y el material que se estaba trabajando en ese momento, es decir, los mensajes de los *mass media*. Para poder así, ir construyendo una de las apuestas importantes de este trabajo: la visión confrontativa, puesto que mientras se haga más evidente la postura (intencionada o no) de los medios, más claro será el contraste con la visión histórica.

El atractivo propio de los mensajes publicitarios y la familiaridad de los estudiantes con éstos, sirvieron de manera efectiva para captar su atención, es decir utilizamos su fuerza de atracción para desnudarlos. Después de ver una serie de imágenes publicitarias y de “comerciales”, se procedió al análisis grupal. Los grupos, ya bien entrados en la discusión, participaron e identificaron con relativa facilidad estos elementos, a veces la intervención del profesor ayudó a que se aguzara la visión en alguno que pudiera haber pasado desapercibido, pero en la gran mayoría de los mensajes estudiados esto no fue necesario. Por ejemplo, cuando analizamos un anuncio publicitario de una prestigiosa marca de ropa en el cual aparecen dos mujeres detrás de un anuncio que reza: “cambio mi complejidad por una mente simple” se hizo evidente para el grupo que en este caso, quienes resultaban estereotipados de una manera simplificadora eran los varones, ya que el anuncio daba por sentado que los hombres son seres que se limitan a alimentarse y a reproducirse:

Compañeros no nada más se estereotipa a la mujer, vean bien qué está diciendo este anuncio: “cambio mi sexto sentido por un instinto básico, quién fuera hombre, cambio mi complejidad por una mente simple” (publicidad Maax Abanderado) ¿Qué nos está diciendo a los hombres?



Pregunta “¿Qué nos está diciendo a los hombres?”

Y entonces el grupo reacciona, en este caso con una risa anónima y unánime



que sin embargo, refleja el entendimiento de la cuestión principal. De hecho durante la presentación se hizo necesaria la intervención del profesor de manera recurrente para canalizar la reacción que ocasionaba el material utilizado. Iniciar con el material de los *mass media*, nos sirvió para ejemplificar el tratamiento

que se daría a los otros materiales. Entonces se procedió a repartir entre los distintos equipos los otros textos referidos a las restantes visiones *no históricas* del tema que nos ocupaba (perspectiva religiosa, científica, la del siglo XVI, etc.)

Al principio, en ambos grupos, tomo tiempo para que los estudiantes salieran de la inercia de la discusión y se concentraran en la lectura, aunque previendo esto, intentamos que los textos no resultaran muy extensos. Sin embargo, existía cierta diferencia en el nivel de complejidad, lo que ocasionó que el tiempo y esfuerzo empleados fuera distinto entre los equipos.

b) Análisis del trabajo sobre el texto: *La perspectiva científica actual.*

Luis Antonio G2 (Grupo dos, Matutino) y Miguel G2.- *“según esto, anatómica e históricamente la mujer está destinada a criar a los varones y a las mujeres (...) según varios científicos que han estudiado esto dicen que todo es hormonal, que por ejemplo para una mujer no sería posible ser presidenta, no sería lo mismo tener un hombre que siempre está normal, a una mujer menopáusica que trate de dirigir un ejército en una situación muy delicada.”*

El profesor interviene *Mucha atención (...) ¿alguien entendió? ¿Si entendieron?* (Refiriéndose a lo planteado por el equipo que estaba exponiendo el material “La visión de la ciencia del siglo XX”, se escucha un general “siii”, e inmediatamente se alzan las manos, una compañera toma la palabra...

Erandhi G2 (...) *pero no, porque a los hombres les da la andropausia como a las mujeres la menopausia, les pasa exactamente lo mismo, obviamente hay diferencias en su cuerpo, pero tienen las mismas reacciones, en los dos cambian los estados de ánimo, en ambos pueden variar. (...) Hay veces que en el hogar la mujer tiene más voz de mando que el hombre”*

El profesor asiente mientras la compañera prosigue con su explicación acerca del texto.



Secuencia en la que se muestra el momento en que “Erandhi G2” pide la palabra y expone su punto de vista durante la exposición de Luis Antonio G2 y Miguel G2.

Con esta última referencia a lo que en ocasiones pasa en el hogar, la compañera Erandhi G2 refuta las teorías científicas del siglo XX que utilizan las fluctuaciones hormonales para justificar la ausencia de mujeres en los puestos de mando en la sociedad, en general todo el comentario refleja la inteligibilidad del tema que la compañera (Erandhi G2 T) adquirió por medio de la exposición de los compañeros Luis Antonio G2 y Miguel G2.

c) Análisis del trabajo sobre el texto: *Perspectiva de la costumbre (Yahoo respuestas)*

Ruth G2.- *Bueno más que nada en el material, ahora sí que la mamá hace la pregunta sobre el niño de cinco años sobre si tienen algo de malo que juegue con*



muñecas, otra persona le contesta que de cierta forma sí es malo que porque no es normal ver a los niños jugando con muñecas, que también existen los muñecos para niños como el Max Steel, y entonces se empiezan a desarrollar una serie de respuestas y entre esas respuestas aparece una donde le dicen que no tiene nada de malo, pero en realidad la mayoría de ellas demuestra que se tienen en un punto de vista que los niños siempre deben de tener ciertos juguetes y las niñas ciertos juguetes, cuando en realidad se pueden combinar.

Tarek G2.- (del equipo interviene) *...sí porque ya la realidad tiene muchos estereotipos.. los niños están acostumbrados a jugar a matar, a ser soldados y las niñas están acostumbradas a arreglar sus muñecas, a peinarse a jugar a la casita a la mamá y cosas así*

Ruth G2.- (continúa): (...) *En México es uno de los países donde hay más machismo cuando en realidad una mujer puede hacer cualquier cosa que el hombre puede hacer, y un hombre puede hacer cualquier cosa de las que las mujeres hacemos...*

En la exposición de los compañeros Ruth y Tarek se logró transmitir la idea fundamental que alberga la costumbre en nuestro país: las niñas de rosa y los niños de azul, el análisis de los compañeros concluyó que el punto de vista dominante en nuestra sociedad dicta qué juguetes corresponden a los niños y cuales a las niñas.

d) Texto: Religión y siglo XVI.

Omar G2.- *El castigo que impuso Dios a las mujeres es que sufrieran más las mujeres por dar la manzana a Adán, en este caso sería el dolor de parto, la menstruación, y ser esclava del hombre...*

América G2.- *Otra cosa que mencionaba el material, era que las mujeres eran impuras porque tenían un periodo, su regla y entonces desechaban restos que eran malignos y que eso hacía que se murieran las plantas, que era suciedad, los hombres en cambio estaban limpios y entonces lo manejaban como que ellos estaban relacionados con Dios y las mujeres con el diablo. Y también decía que las mujeres para lo único que servían y para lo único que estaban destinadas era para satisfacción del hombre, para que atendieran los quehaceres del hogar, para que recibieran al hombre con la mesa servida, y que cuando el hombre tuviera necesidades sexuales lo atendiera. Y el hombre para lo que estaba destinado era para los trabajos pesados, para el campo y para mantener el hogar, y la mujer únicamente para satisfacer al hombre.*

Hasta este punto, y por medio de la revisión de los diferentes materiales-perspectivas, quedaron claras las consecuencias sociales que tienen para hombres y mujeres tales puntos de vista no históricos: Entre esas consecuencias, la legitimación es una muy importante, puesto que en dichas perspectivas, no solo no hay un ejercicio explicativo del fenómeno social estudiado, sino que se legitima y justifica la desigualdad entre los géneros, e incluso se alienta a que tanto hombres como mujeres la reproduzcan y la entiendan como provechosa para el conjunto de la sociedad. Lo que continúa es la revisión de la perspectiva histórica, la cual construimos junto con los grupos, a través del trabajo sobre nuestros *indicios*.

El profesor dice.- *Ahora compañeros después de haber revisado todas estas perspectivas vamos a ver qué es lo que dice la historia.*

II.- Los *indicios* (materiales para conformar la perspectiva histórica)

a) Análisis del trabajo con el texto, *El Círculo de Pan*.

Ahora, para empezar a explorar la respuesta que recibieron “los indicios” es decir, la perspectiva histórica, empieza la revisión de *El Círculo de Pan*. Después de repartir algunas preguntas básicas sobre el lugar y los protagonistas, y de establecer la situación, es decir el pueblo de Triora en el s. XVII tiene dos años de sufrir todo tipo de calamidades y entonces busca desesperadamente una solución. El pueblo encuentra a las culpables: las brujas, y entre ellas a las tres protagonistas del relato.

El profesor lanza la pregunta clave: *¿por qué se le hizo tan fácil al pueblo culpar a Renata?* (Recordemos que en el cuento Renata es una joven que encarna los valores contrarios al recato y a la “buena mujer” como se concebía en el s. XVI) Se alzaron varias manos y empiezan las respuestas:

María G2.- *Porque así ya tenían una solución al problema, ya para no hacer algo más pues ya tenían eso una respuesta a todos sus problemas.*

Esta respuesta refleja la situación de chivo expiatorio al que se enfrentaron las brujas durante la Edad Media.

Vania G2.- *Yo pienso que porque era inteligente por lo tanto preparaba brebajes con eso que había leído cuando era más joven.*

Noemí G2.- *Más bien era porque ella vestía como hombre. Y se trepaba a los árboles.*

Emmanuel G2.- *También porque desde chiquita juntaba hierbas y plantas medicinales con su abuela, entonces sabía cuáles eran buenas y cuales mataban a las personas.*



Equipos trabajando el texto "El Círculo de Pan"

Con estos elementos aportados por los estudiantes, el profesor centró la atención del grupo en los *elementos sociales* que históricamente habían facilitado la culpabilización y el señalamiento de ciertas mujeres como *brujas*, brujas causantes de todo mal. Y claro, en muchos casos las *mujeres distintas* o *mujeres fuera de la norma* propiciaron su señalamiento, ya sea por poseer una inteligencia singular, por su arrojo, por sus conocimientos, por su belleza, por su independencia, etc.



b) Análisis del trabajo con el texto *Tijeras sobre la mesa* (Cocet)

En la historia *Tijeras sobre la mesa*, se trató de construir mediante la discusión, la contradicción, entre por un lado, un contexto rígido, y estamental en cual para la inmensa mayoría de las mujeres existían muy pocas opciones de vida; y por el otro lado, está una persona cuya inteligencia despunta desde muy temprana edad, lo que a su vez provoca que se genere en ella una incontenible necesidad de conocer.

Profesor.- *¿Qué era lo que hacía especial a Sor Juana compañera?*

Aura G2.- *Pues que ella tenía deseo por aprender, no quería ser igual que las demás, de que tenían que estar en la casa solamente”*

Pregunta el profesor.- *¿(...) Cuál era la decisión que ella (Sor Juana) había tomado compañero?*

Ian G2.- *ir a la universidad*

Profesor.- *Sin embargo la sociedad novohispana tenía otro plan, ¿cuál era ese otro plan para Cocet o Sor Juana Compañera (U)?*

Vania G2.-: *Que ella se casara.*

Profesor.- *¿Entonces cuál fue la maniobra que utilizó para hacer su propia historia, para hacer lo que ella quería hacer?*

Ruth G2.- *Meterse a un colegios de monjas.*

Profesor.- *Efectivamente, si quería seguir dedicándose a la literatura, a la ciencia y al conocimiento, tenía que refugiarse en un convento.*



Momento en el que Ruth G2 contesta “Meterse a un colegio de monjas”

c) Análisis del trabajo con el texto, *Ellos son ellas*

Con respecto a la lectura de este texto de Eduardo Galeano, en los comentarios y participaciones que se vertieron se logró identificar la idea principal del autor: *el cambio de nombre como estrategia*, y sin entrar en más complicaciones se preguntaba directamente: *¿por qué razón las protagonistas de estas breves historias (Emily y Charlotte Bronte, y Sophie Germain) se vieron en la necesidad de presentarse bajo un nombre masculino?* En las respuestas aportadas por los estudiantes, se distinguía lo más importante del asunto, esto es, simplemente porque los espacios de creación científica y artística están cerrados para las mujeres, era importante que se identificara ésto, porque si una mujer lograba librarse de todos los otros artefactos sociales que constreñían su desarrollo individual y conseguía llevar su intelecto a un punto tal, que brillara por sí mismo, aún aguardaban al final del camino otros obstáculos igual de sofocantes, aquellos enquistados en las academias en los medios artísticos y de avanzada, nos referimos a la misoginia intelectual.

Profesor.- *Voy a proyectar un material y en ese material nos van a narrar el caso de dos mujeres que tenían talento, pero ustedes lo que van a hacer es descubrir los elementos, los factores que impidieron que esas mujeres, (en el caso de la literatura una, y en el caso de la ciencia, la otra) tuvieran un papel preponderante.*

Después de la lectura se da inicio a las preguntas sobre los textos:

Profesor.- *¿Era lista o no era lista Sophie Germain compañero?*

Grupo. *Sí*

Profesor.- *¿Si era inteligente por qué tuvo que recurrir a esas maniobras?*

Grupo. *Para ser aceptada*

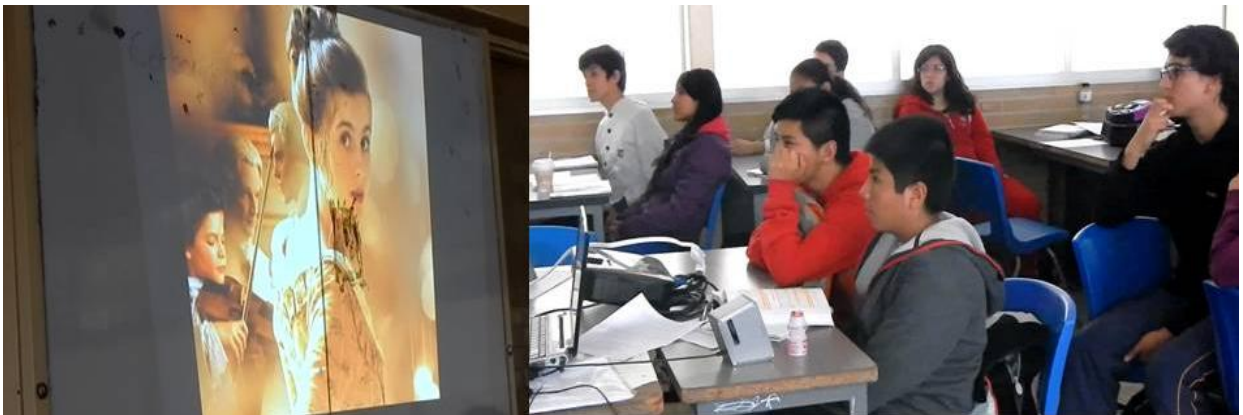
Profesor, *¿Qué tuvo que hacer Sophie Germain para ser escuchada?*

María G2.- *Ella tuvo que cambiar su nombre al hacer sus trabajos, para que nadie supiera que era mujer.*

A continuación el análisis del trabajo realizado con el material audiovisual final: *La música que quedó escondida en las cenizas.*

4.3.3 Análisis del trabajo realizado con el caso de Nannerl, final de la estrategia.

Recordemos que este último *material-indicio* se usó para observar la manera en que los estudiantes ponen en juego el tipo de perspectiva (la histórica) que hemos ensayado con los distintos materiales. En este caso no se trata de un texto sino de un video en el cual se relata de manera breve la vida de Nannerl la hermana de Mozart.



El material audiovisual ofrecido, logró captar la atención de la mayoría del grupo, e inmediatamente después de su proyección, se aplicó el cuestionario acerca de las causas del fin de la carrera de Nannerl. Antes de dar a los estudiantes el cuestionario se hizo un breve repaso de las *visiones no históricas* sobre el fenómeno estudiado, y se invitó al grupo a que reflexionara acerca de las diferencias entre los distintos tipos de visión. Después de esta breve intervención se les dio el cuestionario.



"Nannerl en las Cenizas"



El grupo observando el material audiovisual "Nannerl en las cenizas".



Algunos rostros de aburrimiento, sin embargo en su mayoría, los estudiantes se mostraron atentos.

4.4- Revisión de los resultados de la aplicación. La presencia de la visión histórica en las respuestas de los estudiantes en las últimas actividades.

Este último apartado, trata de dar cuenta de la distancia que se abre entre las respuestas recabadas durante la aplicación de un cuestionario en las últimas sesiones (en las cuales presumimos que se encuentran los elementos necesarios para poder hablar de una *perspectiva histórica*), por un lado; y por otro, las nociones que los jóvenes “normalmente” tienen del problema abordado, según datos recogidos de diferentes instancias.

4.4.1 La situación de partida, los estudiantes y las ciencias de lo social.

En general los jóvenes de bachillerato, tienen poco interés por las cuestiones sociales, al punto de que se les complica entender la noción de *ciencia social*, parece obvio que deben existir las ciencias naturales, pues la imagen generalizada de la ciencia está asociada con disciplinas como la biología, la física, la química, etc. Hablando de los jóvenes de bachillerato, el *Diagnóstico Institucional* para la revisión curricular nos dice “(...) se muestra el bajo interés que tienen por la política, ya que solo el 13% manifiesta estar muy interesado en el tema, mientras que el más de 80% posee poco o ningún interés. Este hecho tiene implicaciones importantes para la formación de ciudadanía.”¹¹⁴ Mencionamos estas líneas del documento, porque nos da una idea del alejamiento que los estudiantes tienen con respecto a la reflexión de lo social en general, ya no digamos de una reflexión histórica. Y un poco más adelante, “Resalta también el hecho de que una alta proporción de los jóvenes (y en mayor medida las mujeres) sostiene creencias que pueden discrepar u oponerse a la visión científica que se pretende promover en la escuela” y después nos presentan la siguiente tabla:

¹¹⁴ Dirección General, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, UNAM, 2012, p. 23.

Creencias	Hombres	Mujeres
El alma	79.2	87.0
El infierno	57.8	64.6
Los milagros	73.8	83.9
La virgen de Guadalupe	87.0	90.7
El pecado	73.4	82.9
Los demonios	48.0	54.9
Los amuletos	28.1	35.0
Espíritus, fantasmas,	45.1	46.9
Horóscopo, lectura de cartas	24.0	32.2

Tomado de: *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*. p. 24

Estos datos nos resultan de suma importancia porque provienen de nuestra propia población de estudio, y nos hablan en general de la actitud de los estudiantes mexicanos del bachillerato universitario, hacia el pensamiento racional-científico. Es decir, aquí se nos presenta una situación directamente contraria a la que este trabajo pretende generar. La comprensión de lo social no es fácil, pues este ámbito es complejo, abierto como hemos visto a distintas interpretaciones; como nos muestra Delval al tratar de estudiar la comprensión que niños y adolescentes tienen de los fenómenos económicos, y de las desigualdades sociales. ¿Cómo explican los estudiantes de entre 6 y 14 años la existencia de ricos y pobres y la movilidad social? Delval nos muestra como las explicaciones que al respecto ofrecen los estudiantes comprendidos dentro del rango mencionado van aumentando en complejidad a medida que van creciendo. La explicaciones de los más jóvenes acerca de cómo uno deja de ser pobre o rico, están dominadas por la espontaneidad y la contingencia, (como la suerte de encontrarse mucho dinero) después van apareciendo conceptos importantes como el de *trabajo*, que implica ya la noción de procesos, aunque dentro

de un marco puramente cuantitativo, es decir se habla de *trabajar mucho*. Y un poco más tarde en los estudiantes más grandes (mayores de 10 años) se involucrando en sus explicaciones aspectos cualitativos del trabajo, y los procesos no se despliegan automáticamente, lo que sugiere que empieza a haber consciencia de que el contexto histórico juega algún papel en la movilidad o inmovilidad social. Sin embargo lo que si queda claro es precisamente que esta consciencia de los aspectos contextuales es difícil de alcanzar, incluso para los chicos que en los estudios de Delval rondaban los 16 años. Y es ahí donde pensamos que nuestro trabajo resulta importante puesto que precisamente la historia es la disciplina que puede ayudar a ir introyectando estos elementos sociales, históricos, y contextuales en las explicaciones que de lo social construyen los jóvenes. Con respecto al problema que utilizamos para exponer nuestra estrategia la cosa no cambia mucho, pues en tanto que tema social, no ha merecido una reflexión seria por parte de la mayoría de los estudiantes, que sin embargo, cuentan con su experiencia personal para aliviar un tanto la incertidumbre.

4.4.2 La percepción del sentido de la historia y de las causas de la desigualdad de género en la población con la que se trabajó.

4.4.2.1 Nociones previas de historia.

En la primera de las sesiones decidimos extraer información acerca de la noción de historia que en ese momento tenía el grupo, esto con el objetivo de obtener un punto de referencia sobre el cual se construiría el análisis de las respuestas de la última actividad. La población con la que se realizó la estrategia refleja una concepción de la historia, más o menos tradicional. Para hacer esto más evidente, dividimos las respuestas de los estudiantes tomando en cuenta el tipo de vinculación que establecen entre la historia y el presente (cuando hacían el vínculo). No anotaremos, todas las respuestas que obtuvimos, solo ejemplificaremos los tres tipos de respuesta.

La pregunta I fue ***¿Qué es la historia y para qué sirve? Ejemplos de respuestas sobre la historia y su utilidad:***

TIPO DE VINCULACIÓN “Maestra del presente”

(Eduardo G2, 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *La historia es una asignatura que nos explica lo que ocurrió en el pasado, sirve para entender nuestro pasado y los errores cometidos no volverlos a cometer en el presente y o futuro*”

(Adolfo G1, 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *La historia son los hechos y/o acontecimientos que ocurrieron en el pasado, a mí me sirve la historia aparte de saber los hechos si hay un humano que cometió un error no volver a repetirlo.*”

TIPO DE VINCULACIÓN “Esclarecedora del presente”

(Daniel G2, 17) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *Yo creo que como ser humano es importante saber cómo es que llegamos aquí, ya sea, nuestro pasado, la lengua que hablamos, las guerras en las que nuestros antepasados lucharon. La historia es la ciencia que estudia el desarrollo del hombre a través del tiempo, dando a entender el sin fin de culturas y tradiciones*”

(Samuel G1,17) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *Es saber sobre el pasado y sus acontecimientos para poder comprender como hemos llegado a esto, a esto me refiero a ser libres, a los privilegios pero también a los casos malos como corrupción o inseguridad entre otras cosas*”

TIPO DE VINCULACIÓN “nula con el presente”

(Carla G2, 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *Bueno para mí la historia es como un resumen de las cosas más importantes de lo que sucede con la vida del ser humano desde que surgió. Para mí la historia sirve para recordar los hechos importantes a lo largo de la vida de la sociedad. Yo no soy buena en esta materia, sinceramente pues no me interesa mucho me aburre.*”

(Uriel G1, 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *“Para mí la historia es el espacio y tiempo de la vida desde el principio del tiempo y creo que sirve para recapitular hechos del pasado y analizarlos*”

Indistinción entre los hechos y la ciencia:

TIPO DE RESPUESTA: Identificación Historia-hechos

(Berenice G1 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *“La historia son los hechos que le han ocurrido a la humanidad a través de los años. Y sirve para revisar y reflexionar acerca de ellos, mayoritariamente creo yo para no repetirlos”*”

(Mar G1, 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *“Yo creo que la historia es el recuento de los acontecimientos que han ocurrido a lo largo del tiempo y de la vida humana, destacando aspectos importantes que han hecho que esta **cambie**”*”

TIPO DE RESPUESTA: Identificación Historia-ciencia

(Miguel Ángel G1, 15) “-¿Qué es y para qué sirve la historia? *“En sí yo pienso que la historia es una ciencia social en la cual se estudia al hombre por el paso del tiempo. Pero no como individuo sino como comunidad. Estudiándose así nos sirve para conocer el hombre al paso del tiempo. Sus más grandes fracasos y éxitos.*”

Interpretación- Análisis de las respuestas:

Dentro de las respuestas de los estudiantes, la historia con respecto al presente se manifiesta principalmente de tres maneras: en forma de “maestra de la vida”, o en forma de “medio para esclarecer” el presente, o se presenta una vinculación nula con el presente. La gran mayoría de los **70** cuestionarios iniciales, reflejaron esta última respuesta.

La idea fundamental del sentido de la historia que pudimos descubrir en esta exploración inicial es bastante necrófila, en el sentido que señalaba Bloch, es decir, la historia estudia *lo muerto*, lo que ya no es parte de este mundo. Cuando en las respuestas se señalaba alguna relación con el presente está casi siempre se presentaba bajo la forma de “maestra del presente”. Muy representativas de esta forma de relación, son las frases como “la historia nos sirve para que no volvamos a cometer los errores del pasado” o “quién no conoce la historia está condenado a repetirla”. Hay que observar que en este tipo de respuestas realmente no hay una relación directa entre el pasado humano y su presente, es decir, no existe la concepción de que presente y pasado están inevitablemente unidos y que conforman solo puntos distantes en el tiempo de un mismo proceso, lo que existe en esta

respuestas, es la posibilidad de identificar y comparar dos hechos separados en el tiempo que a pesar de ser semejantes son totalmente independientes. Aquí la vinculación entre pasado y presente depende y surge fundamentalmente del ojo del observador, no de los hechos mismos. Además de que se trata claramente en muchos casos de una vinculación moral, cognitiva, pero no fáctica. Desde este tipo de respuestas, el pasado sigue atrapado en el museo, y sí, se puede acudir a él, en busca de alguna respuesta, en busca de alguna especie de guía para saber cómo actuar ante alguna contingencia que se nos presenta en la actualidad. Tal concepción, vacía a la historia de su fuerza disciplinar, pues la apuesta de este trabajo, precisamente es por el análisis histórico como un elemento fundamental para lograr la concepción del mundo presente.

Y hacía esta tercera respuesta, apuntaron en menor medida las respuestas de los cuestionarios, y en cierta medida era lo que esperábamos.

Otro elemento que se señaló de manera reiterada en las respuestas, es la visión de la historia como *el resumen de lo que vale la pena mencionar*, acerca del desarrollo de los seres humanos. La historia no lo es todo lo que pasa, *sólo lo más importante*, parecieron decir en sus respuestas muchos de los estudiantes.

La cuestión de la indistinción entre ciencia y hechos. Las respuestas no dejaron lugar a dudas, hay una confusión en el concepto mismo de historia, con este vocablo, ¿nos referimos a la ciencia o a los hechos? Esto es importante, porque su *status* de actividad intelectual, coloca a la historia de cierta forma ante la realidad, como una labor exploradora y no sólo como un cúmulo de acontecimientos que están ahí inermes esperando a ser recordados. Por supuesto la palabra tiene la doble acepción, pero el cuestionario inicial nos mostró que es común en los estudiantes la presencia unívoca de la acepción de nuestra disciplina como conjunto de hechos pasados.

4.4.2.2. Los estudiantes y su perspectiva de género, dos indicadores.

Es muy significativo que por ejemplo, que en la encuesta de la CONAPRED sobre discriminación, se perciba a la situación económica y al desempleo como los problemas más importantes que enfrentan hoy en día las mujeres, de manera particular, seguidos de la delincuencia y la inseguridad; y se presentan sólo como problemas secundarios la discriminación y las relaciones entre los géneros.

Precisamente, de lo que se trata es de entender que es esta desigual relación entre los géneros la que genera un contexto dentro del cual las mujeres son expulsadas de las posibilidades de desarrollo individual en el resto de los ámbitos.

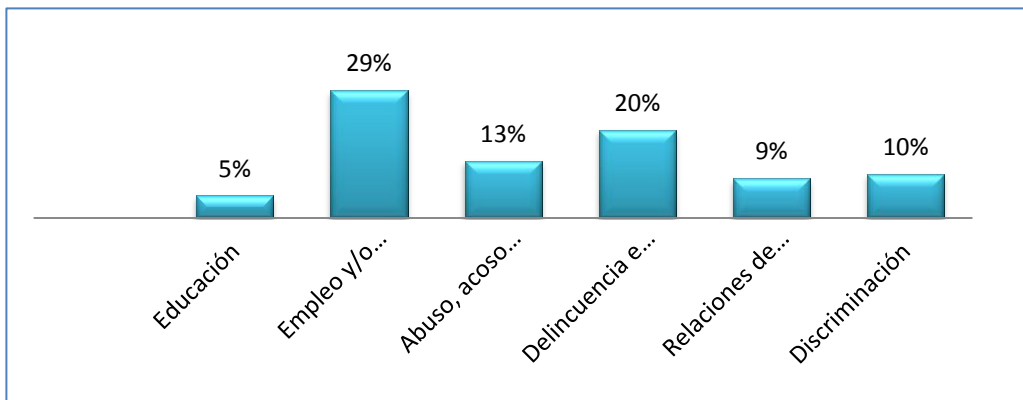


Fig. 1.1 Fuente: CONAPRED

Las investigaciones sobre la carga de trabajo doméstica también son un reflejo de que la situación en nuestro país aún se sigue recargando la mayor parte de dicha labor en la mujer, aun cuando labora fuera de la casa. “En su opinión, ¿quién se ocupa más de la casa en las familias donde la mujer trabaja?” Respuestas:

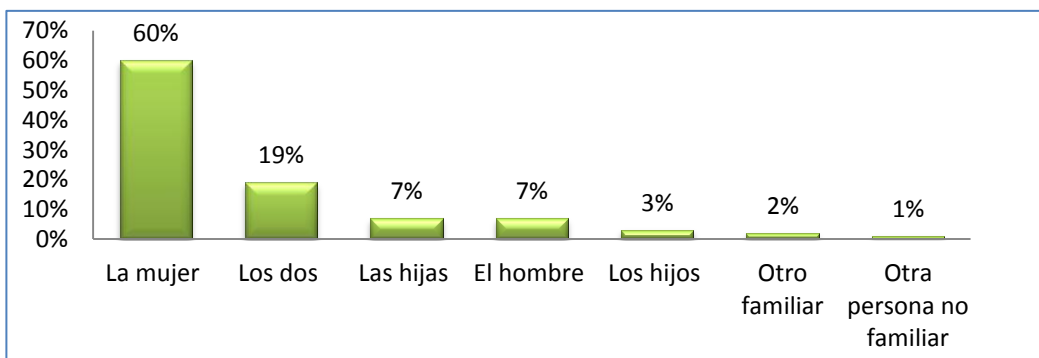


Fig. 1.2 Fuente CONAPRED

Fig. 1.3 Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Media Superior p. 18:

	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total
Experimenté violencia psíquica	49.0	50.1	49.5	359	368	727
Experimenté violencia física	26.0	22.5	24.2	191	167	358
Infringí violencia física	37.5	43.9	43.9	276	321	597
Infringí violencia psíquica	22.7	17.3	17.3	163	124	287

Observando los datos arrojados en dos distintas encuestas aplicadas a los jóvenes mexicanos, podemos observar que las relaciones de los jóvenes en el país están permeadas por un grado importante de violencia de género, es decir, aunque parezca existir en los discursos de los estudiantes de bachillerato cierta tendencia hacia la equidad, en las relaciones cotidianas se traslucen aun las viejas prácticas en las cuales la mujer es objeto de varias formas de violencia incluyendo la física. Finalmente, y con estos referentes claros procederemos, a revisar las respuestas ofrecidas por los estudiantes en la última actividad.

4.5 Las respuestas a la última actividad, y la presencia de la perspectiva histórica.

Ejemplos de respuesta a la pregunta:

1.- ¿Crees que Nannerl carecía del talento suficiente para llegar a sobresalir en la música?

Abrumadoramente se contestó de manera negativa a esta cuestión, sin embargo lo que cabe destacar es que en la gran mayoría de las respuestas la negación a la interrogante se acompañó de un “pero” de un “sin embargo”, de un “aunque” que inmediatamente se refería a alguno de los elementos nombrados por nosotros como artefactos u obstáculos sociales señalados durante las sesiones. Por ejemplo:

RESPUESTAS NEGATIVA CON ELEMENTO EXPLICATIVO

(C1 G2, Xochitl) *“No, pero al ser mujer su talento no se pudo demostrar a los demás, ya que eran tan machistas que el que una mujer fuera talentosa o inteligente era malo era una bruja o simplemente se ocultaban sus talentos”.*

La comparación con el hermano, también se hizo presente en las respuestas, pues, el material hizo énfasis en que hasta cierto punto, los dos hermanos no parecían ser muy distintos en cuanto a talento, y que quienes van haciendo esta distinción de una manera “artificial” son los padres.

Por ejemplo:

(C5 G2, Estefania) *“No, de hecho parecía tener más talento que su hermano. Y al parecer ayudó a Amadeus a crear notas.”*

(C8 G2, Pilar) *“Nannerl tenía suficiente talento, quizás más que su hermano, si ella hubiera sido hombre, seguramente sería igual de famosa que Amadeus”*

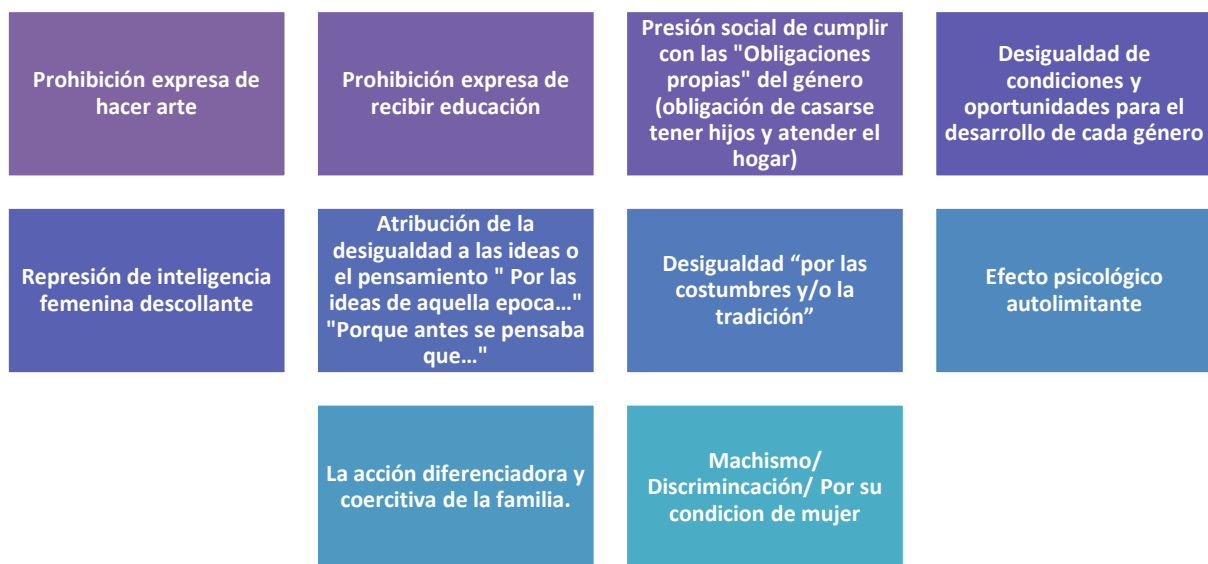
Esta última respuesta del cuestionario 8 grupo 2, “Pilar”, capta la esencia del asunto, al poder ver en Mozart, el probable futuro de Nannerl, anulada por su condición de mujer. Es decir no hay solamente una referencia al hermano, sino que por medio de esta figura, la estudiante invirtió el mundo y pudo visualizar la fuerza de los elementos sociales en toda su plenitud.

Ejemplos de respuesta a las preguntas:

2.- ¿Por qué hoy conocemos solamente la música de Mozart y no la de Nannerl? (Grupo vespertino), y ¿Cuáles son las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música? (Grupo matutino)

Como apuntábamos más arriba, es la pregunta sobre las causas del diferenciado camino recorrido por Nannerl y su hermano la que pretenden rastrear la presencia de los elementos sociales, de los artefactos o mecanismos colectivos que construyen la marginación femenina. A continuación presentamos los distintos tipos de respuesta

que construimos a partir de los resultados, con la finalidad de apreciar mejor su composición.



Estas son las categorías que construimos a partir de las ideas recurrentes de los estudiantes, no sin sacrificar algo de la diversa gama de sus opiniones. Ahora veamos ejemplos de algunas de ellas para observar después su magnitud. Debemos recordar que la distinción más importante que pretendemos mostrar es la hay entre aquellas respuestas que contienen elementos sociales como explicación de la marginación femenina y las que se quedan en un nivel más abstracto.

El esquema que elaboramos para organizar la información está compuesto por cuatro columnas, en la primera se encuentran los datos de la respuesta, es decir, el nombre por el cual identificaremos a ese alumno, y en el caso del cuestionario del primer grupo, el nombre real. En la segunda columna están enlistadas las categorías presentes en sus respuestas, las cuales corresponden con alguno de los medios o artefactos sociales que operan en la construcción de la marginación femenina. En la tercera columna se encuentra un esquema sencillo que ilustra los procesos descritos por algunos estudiantes en sus respuestas, creímos importante destacar estos casos

en los que la respuesta permite ver la relación que hicieron algunos estudiantes de los elementos sociales estudiados y sus consecuencias. Y finalmente en la cuarta columna está la transcripción de sus propias respuestas, después se muestra -ya fuera del esquema- la fotografía de la respuesta misma.

Cabe señalar que respetamos lo mejor que pudimos la escritura de los estudiantes, en las fotografías podrá apreciarse que incluso las faltas de ortografía fueron dejadas tal y como el alumno las escribió, con el objetivo de apreciar de mejor manera la naturaleza de sus respuestas.

Ejemplos de respuestas de la categoría: “Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género” y “Presión para cumplir con las obligaciones propias del género”

Cuestionario	Ámbitos que abarca	Proceso que describe	En sus palabras
(Valerie) C1 G1	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género • Prohibición expresa de hacer arte • Presión de cumplir con las "Obligaciones propias" del género (obligación de casarse tener hijos y atender el hogar) 		<p>"En aquellos tiempos cuando, Nannerl vivió el arte era considerado (así como toda profesión) algo solo de hombres!" Apesar de que los dos hermanos poseían los mismos talentos musicales, la misma pasión, y las mismas circunstancias no poseían las mismas oportunidades, pues Nannerl era ya toda una señorita, que como toda buena mujer de su época, tenía que dedicarse a las labores del hogar y cuidado de los hijos. Es una lastima que la desigualdad de género, nos haya despojado de tantas hermosas historias solo por ser el "¡sexo débil!"</p>
Amparo (C 8 G1)	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género • Desigualdad "por las costumbres y/o la tradición" 		<p>"Porque antes se consideraba que si una mujer quería tocar algun instrumento e inspirarse por la música era algo demasiado extraño. Que por lo que una mujer no tenía esa capacidad, solamente a los hombres se les daban las oportunidades. por ese motivo si conocemos a Mozart, porque era hombre y a Nannerl por mas que trataba de cumplir sus sueños no se le permitió pero realmente se trataba de una niña prodigio."</p>

<p>Yetlanetzi (C4 G1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prohibición expresa de hacer arte • Presión de cumplir con las "Obligaciones propias" del género (obligación de casarse tener hijos y atender el hogar) • Represión de inteligencia femenina descollante • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género 		<p>“Porque en el siglo XVIII decían que las mujeres no deberían dedicarse al arte, que estaban hechas para dedicarse al hogar, que las mujeres sólo tenían de dos: Lavar los trastos del hogar o los del convento. Se reprimían sus talentos. Cuando creció le prohibieron tocar y componer, y le dijeron que estaba lista para tener hijos y encontrar al hombre de su vida.” (Yetlanetzi)</p>
---------------------------	--	--	---

Valerie Shannon López A.
C1-B1

Por que solo conocemos la música de Mozart
y no de Nanner?

En aquellos tiempos cuando, Nanner vivió
el arte era considerado casi como toda
profesión, o casi toda algo solo de
hombres!

A pesar de que los dos hermanos, poseían
de los mismos talentos musicales, la
misma pasión, y las mismas circunstan-
cias, no poseían los mismos oportuni-
dades, pues Nanner era ya toda una
señorita, que como toda buena mujer de
su época, tenía que dedicarse a los labores
del hogar, y cuidado de los hijos.

Es una lástima que la desigualdad de
género, nos haya despojado de tantas
hermosas historias, solo por ser el
"sexo débil!"

Carra Aguirre Amparo

C8

Por qué conocemos a Mozart y no a
Nanner?

Por que antes se consideraba que si una
mujer quería tocar algún instrumento
e inspirarse por la música era algo
demasiado extraño que por lo que una
mujer no tenía esa capacidad solamente
a los hombres se les daban las oportu-
nidades por ese motivo es que si
conocemos a Mozart por que era hom-
bre y a Nanner por mas que trata-
ba de cumplir sus sueños no se le
permitió pero realmente ella era una
niña prodigio.

Carla Yelanezi Valencia López

23 - enero - 2014

CONOCEMOS A MOZART, Y NO A SU HERMANA
NANNERL. PORQUE EN EL SIGLO XVIII DECAN QUE
LAS MUJERES NO DEBERIAN DEDICARSE AL ARTE,
QUE LAS MUJERES ESTAN HECHAS PARA DEDICARSE
AL HECHAR, QUE LAS MUJERES SOLO TENIAN DE
DOS: LAVAR LOS TRASTOS DEL HOGAR O DEL CONVENTO
Y QUE TENIAN QUE TOLERAR LAS INJUSTICIAS DE
LOS HOMBRES.

SE REPRIMIAN SUS TALENTOS. CUANDO CRECIO LE
PROHIBIERON TOCAR Y COMPONER, Y LE DIJERON QUE
ESTABA LISTA PARA TENER HIJOS Y ENCONTRAR AL
HOMBRE DE SU VIDA, ASI QUE NANNERL OLVIDO SUS
PARTITURAS Y NADIE LAS CONOCIO YA NUNCA.

Ejemplos de respuestas de la categoría: “Prohibición expresa de hacer arte y de recibir educación.”

Michelle (C 13)	<ul style="list-style-type: none"> • Prohibición expresa de hacer arte • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género 	<p>Igualdad original ↓ intervención del pensamiento impersonal (tradición) ↓ desigualdad</p>	<p>“La razón por la que no se dio a conocer Nannerl principalmente fue porque ella era mujer y las mujeres no podían dedicarse al arte de cualquier tipo, en este caso la música de Nannerl. Nannerl era hermana de Mozart, el si pudo dar a conocer su música porque su papa le apoyo y transmitió los conocimientos para hacerlo, mientras que a Nannerl se le prohibió escribir y componer su propia música”</p>
Erick (C 24)	<ul style="list-style-type: none"> • Prohibición expresa de hacer arte • Obligaciones propias del género. 	<p>Igualdad original ↓ intervención del pensamiento impersonal (tradición) ↓ Desigualdad, perspectiva contrafactual: “Si hubiese sido hombre...”</p>	<p>“La razón de que no se Conosca a Nannerl es simplemente por el echo de aber nacido mujer solo por esa razón por las desigualdades que siguen existiendo hasta hoy en día Como lo vimos en el video en el siglo XVIII las mujeres no podían haberse dedicado al arte pienso que si tal vez ella hubiera sido hombre pudo haber sido tan buena como su hermano o mejor que el pero, todo por estos pensamientos absurdos de que el hombre, es superior pienso que se perdió una gran artista” (Erick)</p>

Michelle Cancino Zavala

257-

La razón por la que no se dio a conocer a Nannerl principalmente fue por que ella era mujer y las mujeres no podían dedicarse al arte de cualquier tipo, en este caso la música de Nannerl.

Nannerl era hermana de Mozart, él si pudo dar a conocer su música por que su papa le apoyó y transmitió los conocimientos para hacerlo, mientras que a Nannerl se le prohibió escribir y componer su propia música.

Vargas Cisneros Erick 257-

La razón de que no se conozca a Nannerl es simplemente por el hecho de haber nacido mujer solo por esa razón por las desigualdades que siguen existiendo hasta hoy en día como lo vimos en el video en el siglo XVIII las mujeres no podían haberse dedicado al arte pienso que si talves ella hubiera sido hombre pudo haber sido tan buena como su hermano o mejor que el pero, todo por estos pensamientos absurdos de que el hombre, es superior pienso que se perdió una gran artista

- Ejemplos de respuestas de la categoría: “Presión social de cumplir con las “Obligaciones propias” del género (obligación de casarse tener hijos y atender el hogar)

Ruth (C3 G2)	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad por las costumbres y la tradición • Obligaciones propias del género. 	<p>Transición original: “Se transforma en mujer” ↓ Obligación de adoptar los roles propios de las mujeres</p>	<p>“Porque las creencias de antes era que la mujer solo debían estar en su casa, lavar traste, etc.. Nannerl a los 13 años digamos que le llegó su menstruación entonces esa era la señal de que ya era una mujer y tenía que tener un marido”</p>

2.-¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

Porque las creencias de antes era que la mujer solo debían estar en su casa, lavar traste, etc...

Nannerl a los 13 años digamos que le llegó su menstruación entonces esa era la señal de que ya era una mujer y tenía que tener un marido.

Ruth (C29 G2)

- Ejemplos de respuestas de la categoría: “La acción diferenciadora y coercitiva de la familia.”

Tarek (C34 G2)	<ul style="list-style-type: none"> • Prohibición expresa de hacer arte • La acción diferenciadora de la familia. • Obligaciones propias del género • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género. 		<p>“Porque se decía que tocar un instrumento era cosa de hombres, y su padre no la apoyó a desarrollar su talento musical”.</p>
Vanesa (C12 G1)	<ul style="list-style-type: none"> • Prohibición expresa de hacer arte • Obligaciones propias del género. 	<p>Transición original: “Se transforma en mujer” ↓ intervención del artefacto social (familia) ↓ desigualdad</p>	<p>“La razón por la cual solo conocemos a Mozart y no a su hermana es porque en el siglo XVIII creían que la música no era para mujeres, solo para hombres (...) Cuando Nannerl cumple los 13 años, sus padres le tiran todas sus muñecas y le prohíben el violín, porque ellos dicen que se tiene que dedicar a la casa. Le prohíben escribir sus notas o plasmarlas pero lo que ellos no saben es que ella escribió las notas que cautivaron en toda Europay nadie puede saber el gran talento que dejaron perder”</p>

2.-¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

Porque se decía que tocar los instrumentos era cosa de hombres, y su padre no la apoyó a desarrollar su talento musical.

Tarek

23 Enero 14.
Vanessa Santana Galván. 257.

La razón por la cual solo conocemos a Mozart y no a su hermana Nannerl, es porque en el siglo XVIII creían que la música no era para las mujeres, solo para los hombres, y además que el violín era un instrumento solo para los hombres.

Cuando Nannerl cumple los 13 años, sus padres le tiran todas sus muñecas y le prohíben el violín, por que ellos dicen que ella se tiene que dedicar a la casa.

Le prohíben escribir sus notas, o plasmarlas pero lo que ellos no saben es que ella escribió las notas que cautivarán en toda Europa. Y nadie puede saber el gran talento que dejarán perder.

Ejemplos de respuestas de la categoría: “Represión de inteligencia femenina descollante (1) y efecto psicológico autolimitante. (2)

<p>(1) América (C29 G2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Represión de inteligencia femenina descollante • Obligaciones propias del género 		<p>“Porque en el tiempo en el que ella vivía las ideas acerca de la superación femenina eran completamente nulas, la sociedad no las aceptaba pues se creía que la mujer carecía de conocimientos y por ello no era capaz de sobresalir, además de que se pensaba que el sexo femenino solo servía para llevar a cabo labores rutinarias del hogar.”</p>
<p>(2) Aline (C 21G1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género. • Prohibición expresa de hacer arte • Obligaciones propias del género. • Efecto psicológico autolimitante 	<p>Transición original: “Se transforma en mujer” ↓ intervención del artefacto social (familia) (autolimitación) ↓ desigualdad</p>	<p>“En sus primeros años que se su padre le enseñó música, Nannerl fue tomada como una niña muy inteligente y cuando llegó su hermano toda Europa los aclamaba hasta que ella dejó de ser una niña y comenzó a crecer y le prohibieron la música solo por ser mujer. Supongo que en esa época era tanta la sumisión que ella decidió darse por vencida y quemó sus partituras.” Aline</p>

2.-¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

- Porque en el tiempo en el ella vivía las ideas acerca de la superación femenina por llamarlo de algún modo eran completamente nulas, la sociedad no las aceptaba pues se creía que la mujer carecía de conocimientos y por ello no era capaz de sobresalir, además de que se pensaba que el sero femenino solo servía para llevar a cabo labores rutinarias del hogar

América

Elizalde Lucio Nora Aline.

257

23-01-14

~~¿Por qué?~~
¿Por qué conocemos solo a Amadeus y no a Nannerl?

Porque en el siglo XVIII se consideraba que una mujer que tenía talento en el arte estaba mal, que era molesto.

En sus primeros años que su padre le enseñó música Nannerl fue tomada como una niña muy inteligente y cuando llegó su hermano toda Europa los aclamaba hasta que ella dejó de ser una niña y comenzó a crecer y le prohibieron la música, solo por ser mujer. Después que en esa época era tanta la sumisión que ella decidió darse por vencida y quemó sus partituras.

- Ejemplos de respuestas de la categoría: “**Desigualdad por las costumbres y/o la tradición**”

Erandhi (C38 G2)	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género. • Prohibición expresa de hacer arte • Desaliento por el destino femenino 		<p>La sociedad de ese entonces, no permitía que las mujeres se desarrollaran en las actividades que se creía que eran solo para hombres. Así que a Nannerl le prohibieron tocar, componer y desarrollar su carrera en la música.</p>
C3 (Mónica)	<ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones propias del género. • La acción diferenciadora y coercitiva de la familia. • Desigualdad “por las costumbres y/o la tradición”. • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género 	<p>Igualdad original ↓ intervención del artefacto social (familia) (“roles naturales”) ↓ desigualdad</p>	<p>“En el siglo XVIII Nannerl era muy buena para tocar el piano, tras la llegada de su hermano los dos empezaron a desarrollar sus habilidades que tenían para la música. Llegaron a recorrer Europa, donde impresionaban a Francia a Amsterdam entre otros países. Cuando Nannerl creció sus padres le tiraron sus muñecas y le prohibieron tocar el violín y el piano para que así se dedicara a lo que toda mujer “debe hacer” dedicarse a la casa. Lamentablemente en esa época estaba mal visto que una mujer se dedeicara al arte y sus padres sólo apoyaban a su hermano Mozart, ya que él, sólo por ser hombre tenía más oportunidades”</p>

Monica Yazmín

Medina Tolentino - 257

23 - Enero - 2014

Nannerl

En el siglo XVIII Nannerl era muy buena para tocar piano, tras la llegada de su hermano Mozart, los dos empezaban a desarrollar sus habilidades que tenían para la música.

Llegaron a recorrer Europa, donde impresionaban a Francia, Amsterdam, entre otros países. Cuando Nannerl creció, sus padre le tiraban sus muñecas y le prohibieron tocar el violín y el piano, para que así se dedica a lo que TODA mujer "debe de hacer", dedicarse a la casa.

Lamentablemente en esa época estaba mal visto que una mujer se dedicara al arte y sus padres sólo apoyaban a su hermano Mozart, ya que él, sólo por ser ~~hombre~~ hombre tenía más oportunidades.

2.-¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

La sociedad de ese entonces, no permitía que las mujeres se desarrollaran en las actividades que se creía que era solo para hombres. Así que a Nannerl le prohibieron tocar, componer y desarrollar su carrera en la música.

Respuestas donde se atribuye el origen de la desigualdad de género solamente al machismo o “las ideas” de aquellas épocas de manera impersonal y abstracta, al machismo o a la discriminación en general.

<p>Adrian (C7 G2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atribución de la desigualdad a las ideas o el pensamiento 		<p>“Porque era mujer y se le discriminaba mucho a la mujer”</p>
<p>Vania (C9 G2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atribución de la desigualdad a las ideas o el pensamiento • Obligaciones propias del género. 		<p>“Por la idea que tenían de las mujeres solo servían para ser ama de casa se tenía que casar a una determinada edad con quien le impusieran”</p>
<p>Fernanda (C 11)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atribución de la desigualdad a las ideas o el pensamiento • Prohibición expresa de hacer arte 		<p>“Por que Mozart era hombre y en esa época se cría que las mujeres debían dedicarse a la casa, tener hijos y casarse con el amor de su vida, por lo tanto Nannerl tenia que hacer todo lo anteriormente mencionado”</p>

2.-¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

Por que era mujer y se le discriminaba mucho a la mujer.

Adrian (C7 G2)

2.-¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

Por la idea q' tenian q' las mujeres solo servian para ser amas de casa y se tenia q' casar a una de temprana edad con quien le imposicion.

Vania (C9 G2)

Fernanda Hernandez Lozada. 257 B

Nombre:		Día	Mes	Año	Folio
Tema:		23	01	2014	(C11)

Por que Mozart era hombre y en esa época se creia que las mujeres debrian dedicarse a la casa, tener hijos y casarse con el amor de su vida, por lo tanto Nannerl tenia que hacer todo lo anteriormente mencionado

Respuestas donde se atribuye el origen de la desigualdad de género principalmente al machismo o “las ideas” de aquellas épocas de manera impersonal y abstracta, y sin embargo esta idea principal se acompaña por la referencia a algún factor o artefacto social.

Samuel (C 27)	<ul style="list-style-type: none"> • Atribución de la desigualdad a las ideas o el pensamiento • Desigualdad de condiciones y oportunidades para el desarrollo de cada género. • Prohibición expresa de hacer arte 		<p>“Porque todos pensaban que las mujeres debían quedarse en casa y no dedicarse al arte y conocemos solo la música de Mozart porque a a Nannerl no le dieron la oportunidad de componer ni ser enseñada de música por los prejuicios del hombre”</p>
Alex (C 28)	<ul style="list-style-type: none"> • Atribución de la desigualdad a las ideas o el pensamiento • Prohibición expresa de hacer arte 		<p>“Fue por que antes había mucha discriminación hacia la mujer y no la dejaban practicar la música ni ningún tipo de arte, también le quitaron su violin y no la dejaron componer” (Alex)</p>

Samuel Manalla Navarrete
Nannerl

23/01/14

Porque todos pensaban que las mujeres debian quedarse en casa y no dedicarse al arte y conocemos solo la musica de Mozart porque a Nannerl no le dieron la oportunidad de componer ni ser enseñada de musica por los prejuicios del hombre

Alejandro Rodriguez Santoyo 25 257

(C-28)

¿Cual es la causa que no conocamos a Nannerl?

Fue por que antes habia mucha discriminacion hacia la mujer y no la dejaban practicar la musica ni ningun tipo de arte, tambien le quitaron su ~~vaina~~ violin y no la dejaban componer.

4.5.1 Distinción cuantitativa entre las respuestas con elementos histórico- sociales, y las que refieren a causas abstractas (machismo, discriminación, etc.)

Ahora observaremos el conjunto de los datos tratando de dejar claro en primer lugar el contraste entre las respuestas donde no se identifica un factor social en forma precisa como causante del problema estudiado, de las respuestas en las que si hay esta identificación.

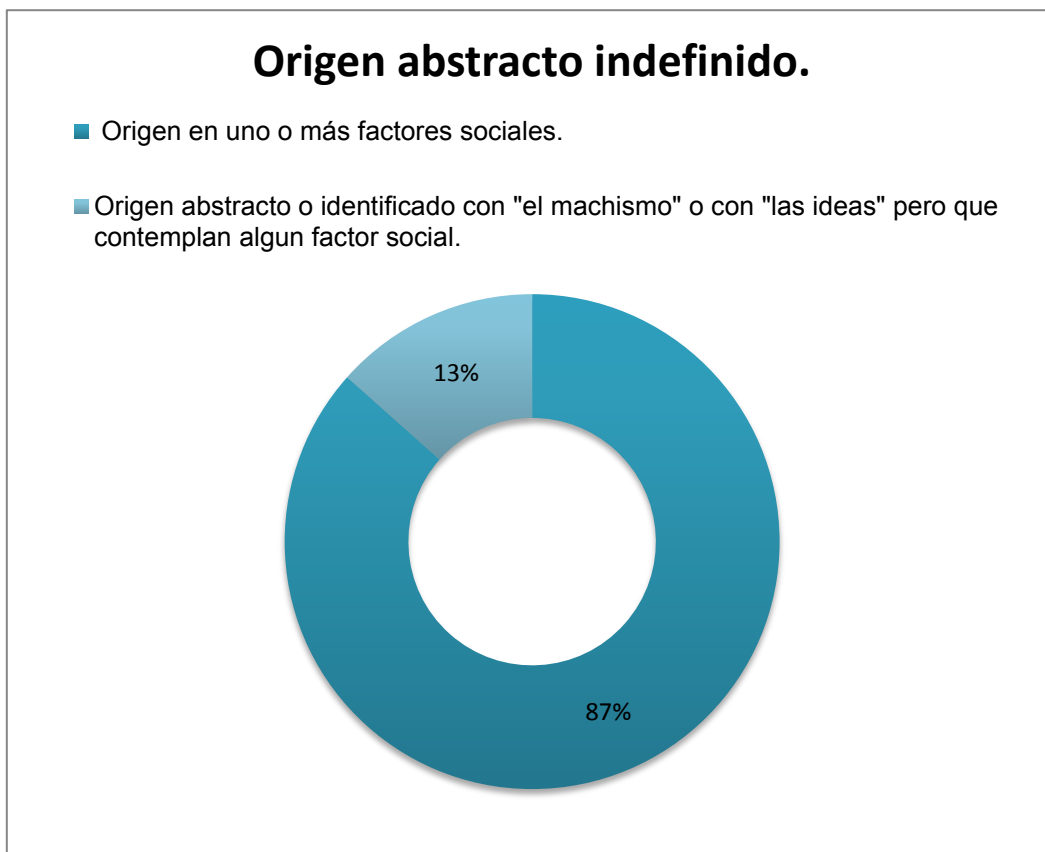


Fig. 1.4

Observamos que la proporción es significativamente dominante para aquellas respuestas que sugieren el efecto de uno o varios factores sociales sobre la desigualdad de género.

Ahora veremos la proporción en la que se encuentran cada uno de los distintos factores o mecanismos sociales señalados por los estudiantes:

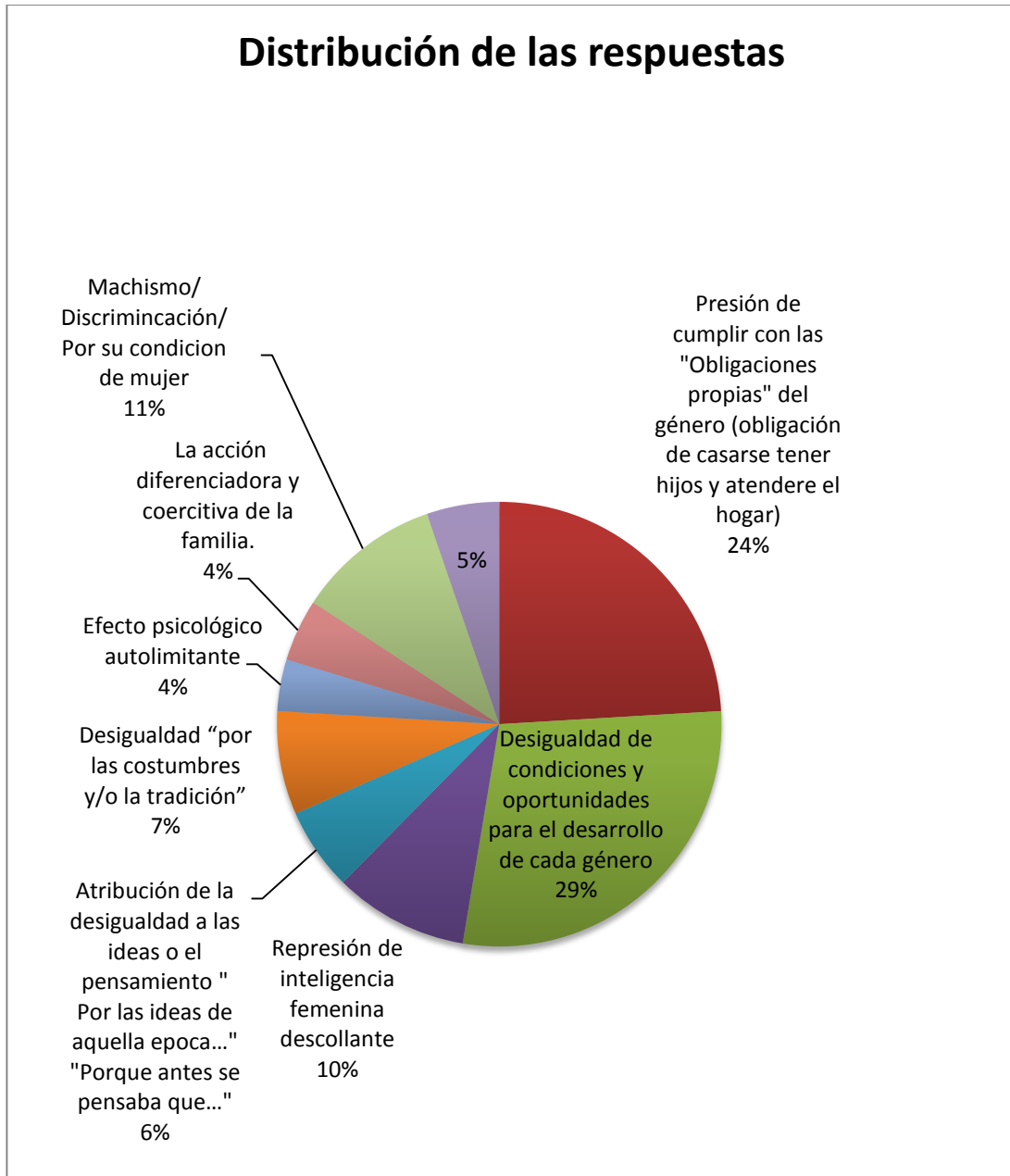


Fig. 1.5

No pretendemos decir que ahora los estudiantes tienen ya una visión histórica del mundo, solo afirmamos que ha empezado a construirse, con bases sólidas toda vez que los jóvenes inician la reconstrucción de la complejidad del mundo con herramientas más firmes.

Antes de pasar al último cuadro en el que comparamos las respuestas vertidas sobre el sentido de la historia al principio y al final de las sesiones, veamos rápidamente la magnitud de las respuestas que traslucen explicaciones de procesos:



Fig. 1.6

En la descripción de procesos observamos como al principio de las explicaciones dadas por los estudiantes están en el origen dos situaciones posibles: o la de la igualdad original, es decir, subrayan que en un principio tanto Nannerl como su hermano eran igual de talentosos; o estaba la Transición original es decir, el momento en el que Nannerl cumple 13 años y se convierte en mujer, es decir, se ve obligada a asumir su *rol natural*. A esta situación de partida, (cualquiera de las dos) sigue la relación con alguno de los mecanismos sociales que a decir de los estudiantes, impidieron ya de manera inequívoca un desarrollo para Nannerl igual o similar al de su hermano.

Ahora pasemos finalmente a la comparación entre las respuestas a la pregunta formulada al principio de las sesiones: “*Por qué razón la mujer ha ocupado un lugar secundario en los distintos ámbitos del quehacer humano*”, y las respuestas que los mismos estudiantes ofrecieron en la última actividad a las preguntas: ¿Por qué conocemos la música de Mozart y no la de Nannerl? (Turno matutino) ¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música? (Turno vespertino)

Consideraciones finales.

Y permitidme que contemos como cifras de ese gran número
/las que forje la fuerza de vuestra imaginación,/
...porque son vuestras imaginaciones las que deben hoy vestir a los reyes.

Shakespeare, Enrique IV.

Iniciaremos estas consideraciones finales con la presentación de un cuadro comparativo que incluye un ejemplo de cada uno de los tipos de respuestas que los alumnos dieron al principio y al final de la aplicación de la práctica. Observaremos de qué manera y en qué medida cambiaron las percepciones de los estudiantes acerca del fenómeno estudiado. Para clarificar esto, colocamos las respuestas que los estudiantes adujeron para explicar la supeditación social de la mujer en la primera sesión, -cuando aún no habíamos puesto en marcha nuestra propuesta-, en la columna izquierda; junto a las respuestas que en torno al fenómeno, nos ofrecieron los mismos estudiantes al final de la sesiones, por medio de la última actividad realizada sobre la vida de Nannerl, en la columna de la derecha.

El objetivo es mostrar, mediante la comparación y revisión de las respuestas de los estudiantes antes y después de la estrategia, los cambios operados; a partir de dicha revisión iniciaremos nuestras consideraciones finales.

COMPARACIÓN DE RESPUESTAS ANTES Y DESPUES DE LAS SESIONES

AL INICIO, PRIMERA SESIÓN

¿Por qué razón la mujer ha ocupado un lugar secundario en los distintos ámbitos del quehacer humano?

DESPUÉS DE LA ÚLTIMA ACTIVIDAD

¿Por qué conocemos la música de Mozart y no la de Nannerl?
¿Cuáles fueron las razones por las que Nannerl no pudo continuar su carrera en la música?

1) Tipo de cambio operado: SE MANTIENE EL FUNDAMENTO *IDEAL* PERO SE ACOMPAÑA DE FACTORES SOCIALES.

“Pues antes *tenían el pensamiento* de que la mujer, no es tan fuerte o tenía liderazgo como los hombres aunque en la actualidad todavía existe machismo, no son muchas las personas con este pensamiento, pero siguen pensando como antes” (Nayeli, 257)

Era el siglo XVIII. Cuando una niña llamada Nannerl empezó a tocar el piano, años después nació su primer hermano, los dos empezaron a tocar piezas, ella con el piano y él, el violín, sorprendieron a varios países con su música pero el tiempo de Nannerl para hacer música había acabado, pues ya había crecido mucho y a lo que ella se debía dedicar era a buscar una pareja, dedicarse a la casa, pues ya que era lo que pensaban, que solo la mujer se debía dedicar al hogar y a su marido, ella oía a su hermano tras la puerta, mientras el tocaba el violín, si no hubiera sido por esos pensamientos ella sería uno de los músicos más reconocidos” (Nayeli)

“Porque antes se tenía un poco más pensado que las mujeres solo tenían que dedicarse al hogar, a sus esposos y a sus hijos” (Fernanda, 257)

“Porque Mozart era hombre y en esa época se cría que las mujeres debían dedicarse a la casa, tener hijos y casarse con el amor de su vida, por lo tanto Nannerl tenía que hacer todo lo anteriormente mencionado, por lo tanto no la dejaron componer.” (Fernanda)

“Pues porque a la mujer siempre se *la ha tomado como algo de menor o más bien inferior de los hombres, siempre han pensado que una mujer está en el hogar y que nada más sirve para complacer al hombre*” (Jazmin, 257)

“Porque Mozart era hombre, se supone que Nannerl a los 13 años debería hacer otra cosa, ella debería comenzar a las cosas de la casa, dedicarse a los trastos y podrá tener hijos y enamorarse del amor de su vida. Es por eso que le prohibieron componer” (Jazmin)

2) Tipo de cambio operado: DIFERENCIACIÓN DEL ELEMENTO CENTRAL DE LA RESPUESTA

“Porque se tiene *el error de pensar que las mujeres son menos capaces de hacer cosas que el hombre hace en el ámbito profesional*” (Amparo, 257)

“Porque antes se consideraba que si una mujer quería tocar algún instrumento e inspirarse por la música era algo demasiado extraño. Que por lo que una mujer no tenía esa capacidad, solamente a los hombres se les daban las oportunidades. Por ese motivo si conocemos a Mozart, porque era hombre y a Nannerl por más que trataba de cumplir sus sueños no se le permitió pero realmente se trataba de una niña prodigio.” (Amparo)

“*Por el pensamiento de superioridad del Hombre por la mujer y hacerla saber que no vale nada. (pienso yo)*” (Alejandro)

Conocemos la música de Mozart ya que él tuvo grandes enseñanzas por parte de su padre, solo por el simple hecho de ser hombre y gozar de esos privilegios.
De otra parte su hermana Nannerl no es conocido su talento porque en esa época a ella se le prohibía escribir o tocar un instrumento por el solo hecho de ser mujer (Alejandro)

3) Tipo de cambio operado: REESTRUCTURACIÓN COMPLETA DE LA RESPUESTA, ANTES BASADA EN “EL PENSAMIENTO DE ENTONCES”

“Tal vez porque desde el principio de la humanidad se *le ha catalogado a la mujer como menos importante que el hombre*” (Michelle, 257)

“La razón por la que no se dio a conocer Nannerl principalmente fue porque ella era mujer y las mujeres no podían dedicarse al arte de cualquier tipo, en este caso la música de Nannerl.
Nannerl era hermana de Mozart, el si pudo dar a conocer su música porque su papá le apoyó y transmitió los conocimientos para hacerlo, mientras que a Nannerl se le prohibió escribir y componer su propia música” Michelle

4) Tipo de cambio operado: REESTRUCTURACIÓN COMPLETA DE LA RESPUESTA, ORIGINALMENTE PLANTEADA EN TÉRMINOS GENERALES POCO O NADA PRECISOS. SE PASA DEL NEBULOSO MACHISMO O DE LA INEXPLICADA DISCRIMINACIÓN A LA EXPLICACIÓN POR MEDIO DE ELEMENTOS SOCIALES.

“Por qué la sociedad en la que se desarrolló su creatividad era machista” (Erik)

“La razón de que no se conozca a Nannerl es simplemente por el hecho de haber nacido mujer solo por esa razón por las desigualdades que siguen existiendo hasta hoy en día. Como lo vimos en el video en el siglo XVIII las mujeres no podían haberse dedicado al arte pienso que si tal vez ella hubiera sido hombre pudo haber sido tan buena como su hermano o mejor que el pero, todo por estos pensamientos absurdos de que el hombre, es superior pienso que se perdió una gran artista” (Erick)

“Por qué desafortunadamente se daba mucho el machismo haciendo que las mujeres no se superaran” (Mónica)

“En el siglo XVIII Nannerl era muy buena para tocar el piano, tras la llegada de su hermano los dos empezaron a desarrollar sus habilidades que tenían para la música. Llegaron a recorrer Europa, donde impresionaban a Francia a Amsterdam entre otros países. Cuando Nannerl creció sus padres le tiraron sus muñecas y le prohibieron tocar el violín y el piano para que así se dedicara a lo que toda mujer “debe hacer” dedicarse a la casa. Lamentablemente en esa época estaba mal visto que una mujer se dedicara al arte y sus padres sólo apoyaban a su hermano Mozart, ya que él, sólo por ser hombre tenía más oportunidades” (Mónica)

“Porque es esa época la sociedad era machista y eso se considera actividades de hombres y las mujeres no podían realizar esas actividades” (Eduardo Yahir)

“Por causa del machismo, porque en el siglo XVIII, la mujer tenía que estar en la cocina al cuidado del hogar, mientras el hombre hacía en este caso Mozart por ser hombre podría tocar un instrumento y crear notas y Nannerl tenía que buscar un hombre(...) Eduardo Yahir

5) Tipo de cambio operado: RESPUESTAS SIN ALTERACIONES SIGNIFICATIVAS

“Por temor de enfrentar a un mundo machista, no triunfar, por el concepto que se le da a las mujeres de niñas que la mujer solo es ama de casa y existe para servir al hombre.” (Kevin)

Porque en esa época no era bien visto que una mujer hiciera música que solo se tenía que dedicar a lavar trastes o someterse a los errores de los hombres aunque si se les hubiera permitido tal vez nuestra cultura sería mas amplia”

Como se puede observar en este comparativo, pudimos detectar cinco tipos de respuestas, en cuatro de las cuales observamos alguna modificación, *un cambio operado* en cuanto al tipo de explicación que se aduce, estas son: 1) Se mantiene el fundamento *ideal*, pero se acompaña de factores sociales; 2) Cambio del elemento central de la respuesta; 3) Reestructuración completa de la respuesta, “Del pensamiento de entonces”, se pasa a la explicación sociohistórica; 4) Reestructuración completa de la respuesta, “De conceptos generales como “machismo”, se pasa a la explicación sociohistórica. Sin embargo también observamos que en algunos casos, realmente no hubo una modificación significativa aún después de la práctica, este último tipo de respuestas que no denotan modificación alguna, las catalogamos como 5) Respuestas sin alteraciones significativas. A continuación nos referiremos a cada tipo de respuesta y explicaremos brevemente en qué radica el cambio observado, valiéndonos del ejemplo concreto expuesto en el cuadro comparativo

- 1) Tipo de cambio operado: Se mantiene el fundamento *ideal* pero se acompaña de factores sociales.

Aunque las respuestas de este tipo ofrecen como una de sus bases explicativas al problema estudiado “el pensamiento” y “las ideas”, se acompañan también de la descripción del proceso que terminó marginando a Nannerl de su profesión; en las descripciones presentes en este tipo de respuesta se puede observar que los estudiantes tienen presente que se parte de un origen de igualdad entre Nannerl y su hermano, y se enfatiza que esta situación de equidad se termina por la injerencia de distintas fuerzas sociales lo cual significó a fin de cuentas, el abandono forzado de la hermana de su carrera como música y la obligación de empezar su *vida normal* femenina. Hay una especie de hibridación en las razones expuestas, que sin separarse de lo abstracto, recurren también a los elementos sociohistóricos para dar cuenta del problema. Por ejemplo, la ruptura de la igualdad original en el primer par de respuestas ofrecidas para ejemplificar esta categoría, es atribuida al “pensamiento de los otros”. Respuesta que sin dejar de tener cierto grado de abstracción, está contenida en una explicación más compleja donde la interacción de factores sociales es también fundamental.

En el caso de las respuestas de Fernanda y Jazmin, mantuvieron al pensamiento y a las creencias en un lugar central, sin embargo, dicho centro se acompañan de algún o algunos factores sociales, aunque en este caso no se describe un proceso complejo podemos discernir elementos como, la obligación social de cumplir con los roles femeninos.

2) Tipo de cambio: Se mantiene el fundamento ideal pero se acompaña de factores sociales Cambio del elemento central de la respuesta

En los dos pares de respuestas que usamos para ejemplificar esta categoría, se nota un cambio bastante acentuado en el factor clave explicativo de la desigualdad de género, pues se pasa de una explicación basada en el “*error de pensar*” a una explicación fundada en *las oportunidades diferenciadas*, y exclusivas para los hombres. En este caso, la respuesta de la primera sesión, atribuye la desigualdad entre géneros al *pensamiento de superioridad*, en la segunda se aduce a las *distinciones educativas* y a las medidas prohibitivas que impiden el desarrollo intelectual femenino.

3-4) Tipo de cambio operado: Reestructuración completa de la respuesta.

Tengamos presente que en la información vertida en nuestro cuadro, el tipo de cambio operado tres atribuí a sus respuestas de inicio, la desigualdad de género “al pensamiento de entonces”, y el tipo cuatro “al machismo”, sin embargo, a pesar de que difieren en la parte de sus explicaciones iniciales, ambos tipos de respuestas reflejan un mismo tipo de cambio operado, el de la reestructuración completa. Por eso las conjuntamos en este apartado.

Antes basadas en “el pensamiento de entonces”, en el nebuloso “machismo” o en la inexplicada *discriminación*, las afirmaciones finales de este tipo de respuestas se enfocan en una explicación de la marginación femenina basada en las fuerzas sociales. Aquí opera un cambio radical en el tipo de respuesta ofrecida, en tanto que partiendo de la condición femenina: “La razón por la que no se dio a conocer Nannerl principalmente fue porque ella era mujer” dice Michelle por ejemplo, se reconstruyen las implicaciones sociales inherentes y limitantes de dicha condición. Se deja atrás el antiguo “eje ideal”, en este caso en particular se pasa de la simple catalogación de la mujer dentro de un *status*

de inferioridad en la respuesta inicial, a la organización de una explicación que se sirve de distintos artefactos sociales y de la descripción de un proceso, para dar cuenta del mismo fenómeno.

En el caso de las respuestas de Erik y Mónica pasa algo similar, hay un desplazamiento de la razón ideal, a la reconstrucción por medio de varios artefactos sociales de la marginación femenina.

5) tipo de cambio operado: Respuestas sin alteraciones significativas.

En estas respuestas el elemento central se mantuvo, ya sea una causa general y sin precisar como “el machismo”, una actitud, una creencia o una forma de pensamiento, se mantuvieron como causa unívoca explicativa. No se advirtió la presencia de algún medio o artefacto social que materializara el proceso de desplazamiento social. Sin embargo como ya vimos en gráficas anteriores, el número absoluto de este tipo de respuestas se mantuvo considerablemente bajo en relación con las respuestas que se hicieron más complejas (Fig. 1.4).

En general, cuando se plantea que la razón esencial de un problema social está en “la actitud”, “la creencia” o “el tipo de pensamiento”, se están descuidando otro tipo de fuerzas sociales o mecanismos que están en el origen de los fenómenos sociales, y pareciera que basta solo un *cambio de actitud* para transformar la realidad; desde estas perspectivas, pareciera que los libros de autoayuda podrían ser realmente efectivos.

No queremos desconocer la dimensión ideológica de todo hecho social, al contrario, queremos que en nuestro análisis y en el análisis de los estudiantes dicha dimensión, esté acompañada de otros factores sociales, así ganará sentido y coherencia como parte de la explicación de los problemas que nos rodean. Rebasar la barrera del “*se pensaba que...*”, “*se creía que...*”, “*se hacía menos a...*” o de las referencias generales al “machismo” o a “la discriminación” y empezar a tejer los mecanismos sociales para brindar explicaciones de los hechos sociohistóricos **es empezar a dotar de sentido al estudio histórico**, y ese es un primer paso que resulta fundamental para el objetivo educativo de los profesores.

Si logramos esto, estaremos presentando a la disciplina como lo que es, una aliada de nuestro ejercicio comprensivo del mundo, superior a otros discursos que intencionada o desintencionadamente pretenden serlo. Y en particular, estaremos confrontando dos tipos de visiones de la realidad: aquella tan sonora y tan omnipresente de los *mass media*, y la también muy extendida idea de que *todo está en nuestra mente*, de que basta liberarnos de nuestras cadenas mentales para “liberarnos”. No, el mundo está ahí y no se esfuma con el Soma de Huxley o con su versión moderna y real: los modernos antidepresivos (y las otras drogas) hace falta plantar rostro la realidad; intuimos su insoportable complejidad pero no alzamos la mirada, mantenemos la vista abajo. La historia nos ayuda a tener el valor de levantar la cara y mirarla a los ojos.

Podemos ver que es posible empezar a superar la abstracción inocua en la enseñanza de lo social, es decir la transmisión de conceptos vacíos y poco o nada significativos; pues como hemos visto, es posible empezar a provocar un verdadero ejercicio comprensivo del mundo humano, por medio del estudio histórico aunado a las herramientas metodológicas y conceptuales que nos brindan otros ámbitos del pensamiento como la pedagogía, las demás ciencias de lo social, y el arte, en especial de la literatura. “(...) el valor, la moderación, la dignidad, la perseverancia y la rectitud. Se le podrían dar al niño definiciones abstractas de estos conceptos, pero comprender todo su significado en el desarrollo personal y en las interacciones sociales con los otros requiere aprender sus dinámicas en escenarios narrativos”¹¹⁵ Esa es precisamente la ventaja que tiene la historia, ¡no la desperdiciemos!: los conceptos que enseña están llenos de vida, y no solo de vida pasada, es decir, de vida que ya no es vida sino que ya está muerta. No, la historia está llena de vida viva, por ello hacíamos énfasis en nuestra perspectiva historiográfica, aquella que muestra el tiempo entretejido y en nuestro punto de partida pedagógico: el aprendizaje significativo.

Somos conscientes de que no hemos logrado vencer totalmente a las nociones pseudoconcretas de lo social, pero creemos haber conseguido junto

¹¹⁵ Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad*, Barcelona, Paidós, 2005, pp. 123-124.

con los estudiantes dar los primeros pasos en esa dirección. Y sobre todo, lo conseguimos por medio del declarado alarde de la fuerza histórica, magnificado como ya mencionábamos, con la complicidad de la pedagogía y del arte, dejando como elementos secundarios todos los demás, la intención profunda fue esa precisamente, demostrar que el núcleo de una posible reconexión de la historia con los estudiantes, es la historia misma, lo demás, son medios y apéndices por los cuales la historia muestra su belleza y su poder.

Por eso mismo, creemos haber mantenido nuestra inicial preocupación por no perder el rigor, a pesar de haber recurrido a expresiones del pensamiento aparentemente distantes de nuestra disciplina como lo es la literatura, podemos decir que en ningún momento peligró el carácter científico de nuestra labor, al contrario, la propuesta se volcó a demostrar que es la científicidad del pensamiento histórico la que le da esa preeminencia sobre otras concepciones que se vuelcan sobre el mundo de lo social, preeminencia que se mantiene siempre y cuando entendamos a la ciencia como a Sísifo, obligada siempre a llegar al mismo punto de partida: la duda.

Tal vez la distancia entre los indicadores iniciales en cuanto a las nociones de género y las de historia por un lado, y las respuestas obtenidas por medio de las actividades finales por el otro, no sean tan contundentes, sin embargo, nos parece que alcanzan a mostrar la presencia del inicio de un recorrido, que en caso de seguirse culminará en la revaloración de la historia, por lo cual, es necesario recordar que además de ser una propuesta concreta para ponerse en práctica durante las primeras sesiones de Historia Universal Moderna y Contemporánea, la presente propuesta que aquí se ha puesto a consideración, también pretende ser una propuesta de perspectiva, con la cual se puedan abordar los subsiguientes temas de historia durante el bachillerato.

En efecto, el grado de involucramiento que los estudiantes tuvieron con los temas abordados a lo largo de las seis sesiones, que en parte quedó registrada en la descripción que sucintamente hicimos de las actividades en clase, nos permite ver que efectivamente, las actividades se iban correspondiendo de manera general con los objetivos planteados.

Solamente a estas alturas del trabajo, podemos apreciar la medida en que la perspectiva analista se hizo fundamental para nuestra propuesta. La posibilidad de *leer* un periódico, o leer la realidad, más allá de lo inmediato, requiere de una perspectiva donde el fenómeno o la línea leída, sea insertada en un punto dado de su desarrollo, y para nosotros esta palabra solo puede ser entendida como un concepto que contiene una sucesión de momentos diferenciados en la existencia de un hecho.

Somos conscientes de que en el trabajo aquí planteado se confunden la sociología y la historia, y existe un inocultable coqueteo con el arte y su muy particular forma de *decir*, de nada de esto renegamos, puesto que lo hacemos también desde la base teórica que al respecto extiende la Escuela analista cuando defiende airadamente la confluencia disciplinaria. Este soporte ideológico proporcionado por Braudel, Bloch, Aguirre, etc. Nos permitió hacer frente a ese sujeto imaginado del que hablábamos junto con Murdochowicz en el primer capítulo. Las notas periodísticas resultaron un obvio puente entre pasado y presente, nos permitieron subrayar la acuciante actualidad de los temas históricos a los que nos asomaríamos junto con el grupo; pero fueron los materiales usados los que realmente tendieron los puentes, la intención era esa, entrar poco a poco junto con los compañeros, a ese terreno donde la historia se aparece como algo real, algo que lo impregna todo, y que no se trata de ese polvo superficial que se quita con un trapo húmedo, no, se trata del todo en sí, de los cuerpos, los objetos, las palabras, los acuerdos y los desacuerdos, en fin, lo tangible y lo intangible de las relaciones sociales. La luz arrojada por nuestros teóricos nos permitió ir hilvanando las palabras que los estudiantes pudieron haber escuchado durante una reunión familiar o en una charla con sus amigos, con lo que planteó Levinus Lemnius en el siglo XVI; las milenarias sentencias religiosas del Corán, el Talmud y la Biblia, con las campañas actuales de Nivada y Maax Abanderado. La concepción compleja de la temporalidad brindada por la escuela de los annales, fue la base, la mesa de cirugía que nos permitió abrir en canal el cuerpo -aparentemente fulminado- de la historia, y descubrir que los órganos aún palpitan con fuerza.

Se trató de un constante ir y venir entre el pasado y el presente, Pero a fuerza de estar pasando encima de esa delgada línea dibujada en la arena entre

estos dos territorios supuestamente infranqueables, la línea se fue borrando hasta que quedó realmente imperceptible; tan imperceptible como lo es en la realidad. ¿A caso hemos dejado totalmente atrás nuestro origen simiesco? ¿Es que en nuestra ciudad no queda ninguna reminiscencia de lo que fue la Gran Tenochtitlan? ¿Ya no tememos a la oscuridad? ¿Solo vive en nuestra memoria el autoritarismo? Y por otro lado, ¿ha dejado la democracia de ser uno de nuestros más preciados anhelos? ¿De qué estará construida la nave que llevará a los primeros habitantes definitivos de Saturno?

Lo que nosotros llamamos en este trabajo *el quebrantamiento de la lisura narrativa*, fue el otro gran soporte teórico (aunque no solo tomado de la Escuela annalista, sino también de Dallongeville) que nos permitió tender los puentes con los estudiantes. El ejercicio inaugural de las sesiones en ambos grupos y el video de Nannerl, fueron nuestros dos extremos prácticos, los dos problemas que nos permitieron presentar a la historia como lo que es, un enigma, una pregunta que invariablemente nos dejará con una respuesta que bien sabemos es provisional, y que nos conducirá a otra pregunta. Si no hubiésemos presentado de esta manera nuestra propuesta, es decir, como un problema que nos invita a la reflexión, el resto de la estrategia no hubiera tenido sentido, ya que el enfoque confrontativo, se deriva del contraste entre las distintas respuestas que se congregan alrededor del problema. Y este aspecto fue uno de los principales conductores entre nuestros dos ejes teóricos.

Es también importante dejar sentado que el enfoque pedagógico adoptado en este trabajo, es susceptible de ser ampliado, extendido hacia nuevos campos, pues como lo habíamos apuntado ya, se trata también de una perspectiva de procedimiento. ¿Hacia dónde podríamos redirigir dicha perspectiva? Bien, nos parece que el enfoque confrontativo, el aprendizaje significativo, y el planteamiento de la situación problema no son herramientas exclusivas de un área de estudio ni de un nivel específico, nos parece que son susceptibles de ser proyectados sobre diversos objetos de estudio. Los profesores de matemáticas, aquellos que enseñan en la secundaria, quien da clases de filosofía en la universidad, podrían ver enriquecida su práctica docente si es que exploran e incorporan los elementos teórico-pedagógicos que han dado soporte a nuestra propuesta. Recordemos que la cuestión de género, fue uno de los muchos

problemas entre los cuales pudimos haber elegido para mostrar la eficacia de nuestro planteamiento.

Por último permítaseme recurrir a las reflexiones de Irving Singer en su obra *La Naturaleza del amor* para cerrar el presente trabajo.

Para explicar qué es el amor, Singer inicia contundente: el amor es obra de quién ama. No está ahí esperando a ser usado como una herramienta espera en su caja, no es tampoco una fuerza externa o un agente que llega por designio del destino, no, el amor parte de nosotros en tanto que amantes, lo inventamos, emana desde nosotros a través de nuestros recursos propios, intelectuales, emocionales, creativos etc.

El amor, según Singer es sobre todo parte producto de nuestra capacidad imaginativa. Desde esta perspectiva amar es un arte en todo el sentido de la palabra porque el arte es fundamentalmente un acto creativo. Ahora, antes de ser arte, el arte es, materia, sonido, cuerpo o palabra que en un momento dado son tocados por la imaginación del artista, y se transforman en relieve, nota, danza o poema; el arte es transformación, y entonces, si el amor también es arte, ¿Qué es lo que este arte transforma? ¿Cuál es su materia prima? ¿Cuál es el cuerpo que este arte pone en movimiento? Su materia prima es el ser no amado y lo transforma en ser amado, al ser *indistinto* en ser *distinto*, destacado, y diferenciable. Lo mismo pasa en el teatro, nos dice Singer, donde la luz, los gestos, los vestidos, la disposición del escenario, etc. Son capaces de transformar una monótona tarde que transcurre en la Ciudad de México dentro del hipermoderno siglo XXI, en una noche oscura del siglo XIII delante del palacio real de Elsingor frente a las fronteras danesas.

Pero ¿dónde está el secreto del teatro y del amor? El secreto está en nosotros, porque más que la vestimenta, las luces, y la escenografía, nuestra creatividad es la protagonista en la obra, nuestra capacidad de construir junto con los actores, o en el caso del amor, con la mujer amada ese otro universo al que nos llevan de la mano, es decir gran parte de la historia que nos cuenta el teatro o que nos cuenta el amor está en nosotros mismos, en nuestra capacidad de otorgar el valor, y de ponernos en la sintonía del ambiente creado por el enamoramiento o por la parafernalia teatral. “Con ayuda de puntales realistas, de

la oscuridad circundante, de la compañía de otras personas que están ejerciendo su imaginación, investimos a los actores y a los personajes a los que representan con una capacidad de afectar nuestros sentimientos como podrían hacerlo personas reales.”

No, no es un auto-engaño, es capacidad de desdoblarnos, y de extender nuestra creatividad sobre algo dado, real y objetivo: una obra de teatro, una mujer de carne y hueso o... una clase de historia. Sabemos que la mujer que queremos está llena de defectos de toda clase, sin embargo, somos nosotros quienes podemos y decidimos observar en esos defectos los elementos infaltables de nuestra mejor experiencia emocional. Sabemos que después de caída la joven Julieta, se reincorporará sobre los pies de la actriz; sin embargo, fuimos nosotros quienes en el instante anterior, la dotamos de vida y de personalidad, e incluso le ofrecimos nuestra simpatía y cariño, hasta el punto de sentir pena por ella. Es también el estudiante *quién puede y debe* dotar de significado su clase de historia pero necesita que la creatividad del profesor le ayude a ello, necesita que el maestro prepare una situación que muestre de manera clara lo que hace y no hace la historia. Requiere que la estructura conceptual a le va a ser introducido esté auxiliada por los recursos que sean necesarios para mostrar el núcleo de lo que tiene para ofrecer: su conocimiento del mundo.

Una obra nos atrapa con la luz, la vestimenta, la estructura del recinto (si es que lo hay), los objetos, la posición de los espectadores, en fin, no hay límites. La mujer seduce para despertar el amor, ¿con qué seduce? con todo, con la mirada, la voz, el cuerpo, la palabra, con el silencio. De igual forma, en el terreno del saber la historia cuenta con un sinnúmero de elementos para transmitir el conocimiento del mundo humano, no hay límites. El profesor puede hacer mucho para echar a andar la imaginación, la creatividad y el conocimiento que permanecen latentes en el estudiante, puede lograr que sea él mismo o ella misma, quien recree el universo de los seres humanos en su gran complejidad, utilizando las herramientas de las que nos han dotado los grandes historiadores.

ANEXOS.

I. LOS TEXTOS representantes de las distintas visiones sobre el problema a estudiar:

Perspectiva mitológica - religiosa

“Según la tradición griega, Prometeo robó para nosotros, los humanos, el fuego de los dioses. Y Zeus, el mandamás del Olimpo, lo castigó encadenándolo a una roca, donde un buitre le comía el hígado cada día. (...) Pero cada día el hígado de Prometeo renacía, y esa era la prueba de su inmortalidad. (...)

Por si fuera poco ese suplicio, Zeus también castigo la traición de Prometeo creando a la primera mujer. Y nos mandó el regalo. Según los poetas del Olimpo, ella se llamaba Pandora, era hermosa y curiosa y más bien atolondrada.

Pandora llegó a la tierra con una gran caja entre los brazos. Dentro de la caja estaban, prisioneras, las desgracias. Zeus le había prohibido abrirla; pero apenas aterrizó entre nosotros, ella no pudo aguantar la tentación y la destapó.

Las plagas se echaron a volar y nos clavarón sus agujones. Y así llegó la muerte al mundo, y llegaron la vejez, la enfermedad, la guerra, el trabajo...

Según los sacerdotes de la Biblia, otra mujer, llamada Eva, creada por otro dios en otra nube, también nos trajo puras calamidades”¹¹⁶

El Corán:

“Los hombres son superiores a las mujeres a causa de las cualidades por las cuales Dios les ha dado la preeminencia, y también porque dotan a las mujeres”¹¹⁷

La Torah:

“No codiciarás la casa de tu prójimo, ni codiciarás la mujer de tu prójimo, ni su siervo, ni su sierva, ni su buey, ni su burro, ni nada que sea de tu prójimo” (Éxodo 20:17)

“Di esto a los israleitas: Cuando una mujer quede embarazada y tenga un hijo varón, quedará impura durante siete días; será impura como durante sus reglas. El octavo día será circunsudado el niño; pero ella permanecerá treinta y tres días más purificándose de su sangre. No tocará ninguna cosa santa ni irá al santuario hasta cumplirse los días de purificación.

¹¹⁶ Galeano, Eduardo, *Espejos una historia casi universal*, México, Siglo XXI, 2008, p. 115-116.

¹¹⁷ Beauvoir, *Op. Cit.* p.110

Sí da a luz una niña, será impura durante dos semanas, como en el tiempo de sus reglas y se quedará en casa sesenta y seis días más purificándose de su sangre.” (Levítico12:5)

Los Santos:

San Pablo: “La mujer escuche la instrucción en silencio con total sumisión. No permito a la mujer enseñar ni dictar ley al hombre, permanezca en silencio. No fue Adán quién fue seducido e inducido a la transgresión” Primera carta a Timoteo (2,11-14)

San Crisóstomo: “Adán fue inducido al pecado por Eva, y no Eva por Adán. Es justo que aquel a quién la mujer ha inducido al pecado, sea recibido por ella como soberano”¹¹⁸ (Beauvoir 124)

San Agustín: “Mi madre obedecía ciegamente al que le designaron por esposo. Y cuando iban mujeres a casa llevando en el rostro señales de la cólera marital, les decía: „vosotras tenéis la culpa”¹¹⁹

¹¹⁸ Beauvoir, *Op Cit* p.124

¹¹⁹ Galeano, *Op Cit*, 2008, p. 80.

Una perspectiva del siglo XVI.

El cuerpo femenino. 94 - 96

Levinus Lemnius, 1505-1568 Zierikzee, Holanda.

“Su concepto de naturaleza humana lo incitaba a oponer al hombre y la mujer en todos los aspectos. A pesar de las formulaciones que hoy nos parecen tan extrañas, su opinión debe haber sido tomada muy en serio, dado el gran éxito obtenido por sus obras y la identidad de sus puntos de vista con la medicina corriente de la época. Si bien él atribuía a la vergüenza el hecho de que las mujeres ahogadas flotaran con el vientre hacia abajo, cuando los hombres lo hacían con el rostro hacia arriba, el sentido real de la observación proviene, de una relación implícita que hacía entre el macho, el calor y la luz de Dios, mientras que la hembra, asociada con la humedad y el frío, miraba menos hacia el cielo. La teoría de los humores sirve aquí para señalar la dicotomía original. Sumamente interesado en los olores, como veremos más adelante, Lemnius afirma que el hombre huele naturalmente bien, mientras que su compañera exhala un perfume natural poco agradable. „La mujer abunda en excreciones y a causa de sus reglas despide un mal olor que empeora todas las cosas y destruye sus fuerzas y facultades naturales.” Siguiendo los pasos que Henry Corneille Agrippa, reconocía la validez de un tema médico clásico según el cual el contacto de la sangre menstrual, destruía las flores y los frutos y ablandaba el marfil. Agrippa había añadido a esa lista de desastres la muerte o la fuga de las abejas, el lecho de que el lino calentado se ennegreciera, el aborto de las yeguas, la esterilidad de los asnos y más generalmente la imposibilidad de concebir, suponiendo incluso que la ceniza de las sábanas manchadas con esta sangre decoloraba la púrpura o las flores.

Pero Lemnius extendió el concepto deletéreo al olor femenino en general, emitido del frío y de la humedad propios del segundo sexo, mientras que el “calor natural del hombre es vaporoso, dulce y suave, y casi como impregnado de un aroma aromático”. A diferencia del macho, la hembra no huele bien hasta el punto en el que su proximidad hace secar, manchar y ennegrecer la „nuez moscada”. Además, el coral empalidece a su contacto, mientras se torna más rojo en contacto con el hombre. La metáfora a propósito del calor masculino, que

destaca el brillo de las cosas aproximadas, mientras que la mujer produce lo contrario, se traslada a la esfera de los comportamientos reales. (...) El cuerpo femenino pecador está destinado a producir un veneno cuya exhalación infecta las cosas más puras.

Hacia 1580, cuando se desencadenan las grandes cacerías de brujas, la imagen médica del cuerpo femenino comúnmente aceptada en Europa se parece mucho a la que da Leimnus. A Laurent Joubert, rector de la Universidad de Medicina de Montpellier las mujeres le parecen más bellas que los hombres a causa de su piel más delicada. “Pues el hombre ha nacido (está destinado) para el trabajo”, y por eso está más expuesto al sol, al viento y la lluvia.

“La mujer ha nacido para el sosiego, y para la sombra, el abrigo de su casa, que ella debe llevar como hace el caracol o la tortuga. Y le conviene ser cuidadosa de su belleza natural, para proporcionar honestamente placer a su marido, el cual recreándose con su compañía y amistad, disminuye las fatigas resultantes de sus esfuerzos y labores, relajando dulcemente la tensión de su espíritu. Ésta es la razón por la cual Dios ha creado a la mujer, compañera del hombre, más bella y delicada, induciéndole a un deseo curioso de conservar su belleza, a fin ser más agradable.”¹²⁰

¹²⁰ Muchembled, Robert, *Historia del diablo, Siglos XII-XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p.94-96.

Perspectiva desde el saber “cotidiano”, y desde el saber “elevado”.

REFRANES

- Eso les pasa por salir de la cocina
- Las mujeres como las escopetas, cargadas y en la esquina
- De la mala mujer no te guíes, y de la buena no te fíes.
- Al hombre de más saber, la mujer lo echa a perder.
- Mujer sin varón, ojal sin botón.
- El hombre propone, Dios dispone y la mujer descompone.
- Mujer que sabe latín, ni encuentra marido, ni tiene buen fin.

CHISTES

- ¿Qué es lo que hay que hacer para que una mujer esté contenta un sábado por la noche?
Contarle un chiste el miércoles por la mañana.
- ¿En qué se parece una mujer a un globo aerostático?. En que el globo tiende a subir y la mujer sube a tender.
- Entra un hombre en el portal de su casa y se encuentra con la típica vecina que está más buena que el pan, se meten en el ascensor y se queda atrancado entre dos pisos, pasa el tiempo y nadie va a rescatarlos, a la tía le entra un calentón, se fija en su vecino y piensa que no está mal, se desnuda y le dice: "Hazme mujer, hazme mujer". El vecino se desnuda a toda velocidad, le da el traje a la mujer y le dice: "toma y dámelo lavado y bien planchado para mañana temprano, que me hace falta".
 - ¿Qué hay que hacer para ampliar los derechos de una mujer?
Ampliar la cocina.
- ¿Qué es lo que decía la caja negra del Challenger?. "Deja que pilotee ella un ratito"
- ¿Cuándo pierden las mujeres el 95% de su inteligencia?... Cuando se quedan viudas.
- ¿Cómo ayudas a tu mujer a limpiar la casa? Levantando los pies para que pase la aspiradora.
- ¿Qué es una mujer embarazada de dos niñas? Un kit de limpieza.
- ¿Qué es una Mujer embarazada de dos niñas y un varón? Un kit de limpieza con instrucciones.

Perspectiva de grandes pensadores (saber elevado)

“La mejor mujer es aquella de la cual menos hablan los hombres” *Pericles*

“No es cosa tuya. Calla si no quieres que te pegue... Sigue tejiendo”. *Aristófanes* en *Lysistrata*

“La mujer es mujer en virtud de una deficiencia y que debe vivir encerrada en el hogar y subordinada al hombre” *Aristóteles*.

“El destino de la mujer y su única gloria es hacer latir el corazón de los hombres” *Balzac*.

“Hay un principio bueno que ha creado el orden, la luz y el hombre. Y un principio malo que ha creado el caos, las tinieblas y la mujer. *Pitágoras* .

“Bigamia es tener una mujer de sobra, monogamia es lo mismo” *Oscar Wilde*.

Perspectivas científicas actuales

Este material ha sido extraído de la obra de Lewontin, Rose y Kamin, *No está en los genes*, y de la obra de Aresti Esteban, *El pensamiento científico y el género en el primer tercio del siglo XX*, al final de cada párrafo se indica la página y la obra a la que pertenece.

“incluso en la más libre e igualitaria de las sociedades futuras es probable que los hombres continúen desempeñando un papel desproporcionado en la vida política, en los negocios y en la ciencia” ¹²¹ (Lewontin, p. 32)

“Las diferencias de poder entre los hombres y las mujeres son principalmente un asunto de hormonas. Una dosis apropiada en la fase crítica del desarrollo hace de los varones más enérgicos y agresivos; por el contrario, hace a las mujeres menos agresivas o incluso , (...) más propensas a ofrecerse a sí mismas como víctimas de la violencia masculina.” (Lewontin, p.187)

“Los hombres tienen siempre los roles principales, no porque las mujeres no puedan desempeñarlos, sino porque no están, por razones psicofisiológicas... tan fuertemente motivadas para conseguirlos. La magia reside en una –diferenciación neuroendocrinológica- que da al varón una mayor tendencia a dominar” “Para el determinista, a estas diferencias no solo se deben las diferencias de comportamiento entre los hombres y las mujeres individuales, sino también el mantenimiento de un sistema social patriarcal (Lewontin, p.180)”

“La correspondencia del mito de que son las hormonas masculinas las que provocan la dominación masculina y la estructura social del patriarcado es que son las hormonas femeninas las que producen la actividad nutricia y maternal de las mujeres –el instinto maternal- (Lewontin p.189)”

“Anatómica y psicológicamente, el cerebro de la hembra, está en general, entre el de las bestias y el macho, (...) debido fundamentalmente a que la

¹²¹ R. C. Lewontin, S. Rose y L.J. Kamin, *No está en los genes Racismo, genética e ideología*, Barcelona, Crítica, 2003.

capacidad “la capacidad de la cápsula craneal de la hembra siempre es inferior a la del macho”¹²² (Aresti p. 60)

“Durante el desarrollo la niña aprovecharía su capital de arsénico sobre todo para la formación definitiva de su cerebro. El inicio de la menstruación implicaría un gasto de compuestos arsenicales con destino en los órganos genitales, de actividad nutritiva muy intensa. El cerebro se vería entonces privado de este principio nutritivo, y una vez más las actividades intelectuales y de reproducción resultarían incompatibles. Es el drama al que se enfrenta la mujer que trabaja intelectualmente: “Su cerebro, para poder este trabajo violento, absorbe una gran proporción de los principios arsénicos segregados por la tiroides; en cambio, sus ovarios, su matriz, privados o pobres de su exitante normal, se achican se degeneran, conduciéndola a la esterilidad.” (Aresti, p. 61)

¿Si usted tuviera algún ahorro en un banco, no le gustaría que el presidente ofreciera un préstamo bajo esas violencias influencias hormonales en ese periodo particular. ¿Se imagina que tuviéramos una mujer menopáusica como presidente de la casa blanca y que tuviera que tomar decisiones militares delicadas? (médico norteamericano citado por Lewontin, p.161)

“El patriarcado es el producto inevitable de nuestra biología, fijado por las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y determinado por nuestros genes (...) Desempeñar papeles de liderazgo en la vida pública, política y cultural es cuestión de hombres, como lo es tener testículos y barba en la cara” (Lewontin, p.160)

“Las chicas tienen mayor habilidad verbal que los chicos, mientras que estos las superan en habilidades viso-espaciales (aptitud mecánicas), tienen una mejor habilidad para las matemáticas y son más agresivos (...) por eso hay menos mujeres que sean arquitectos, ingenieros y artistas” (Maccoby y Jaklin citadas en Lewontin, p. 169)

¹²² Novoa Santos en Aresti, Esteban Nerea, *El pensamiento científico y el género en el primer tercio del siglo XX*, Univ. Del país Vasco, 1998.

Perspectiva de la costumbre. (Tratamos de respetar en la medida de lo posible la presentación original del texto.)

(<https://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071213065508AAuHesU>)

ES NORMAL QUE UN NIÑO DE 3 AÑOS JUEGUE CON MUÑECAS?

Mi hijo tiene 3 años, le encantan los carros, Spiderman, y todos los juguetes de moda, pero también le gustan las muñecas.. (yo tengo algunas de mi infancia, estaban guardadas, él las encontró, y jugo con ellas). no se lo impedí, porque es pequeño aun, y a mi manera de ver, es inocente, no le veo nada de malo, al contrario me hace sentir bien, porque les da un beso en la frente y las acuesta en la cama para q duerman.. hasta les da la bendición.. hace con ellas, lo que yo hago con él..

pero ayer mi madre me reclamo.. q el niño esta jugando con muñecas y que eso no está bien.. que hasta en la guardería un niño le había dicho: no debes jugar con eso.. nosotros jugamos con carros, no con muñecas!!!.....

me parece un pensamiento retrograda.. no quiero que mi hijo crezca con prejuicios..

quisiera la opinión de un experto.. no se si hago bien.. gracias..

- hace 6 años
- [Reportar abusos](#)

Detalles adicionales

muchas gracias por sus respuestas.. no me preocupa el hecho de que mi hijo sea gay, para nada.. lo que si me preocuparía es que crezca con prejuicios y sobre todo si son machistas..

el entorno de mi hijo no es muy normal, no vive con su padre, ya que nos divorciamos hace dos años.. lo ve cada 15 días.. en mi familia son más niñas que niños..

a el le encantan los carros, jugar futbol..

me molesto la actitud de mi madre, el reclamo que me hizo.. creo que piensa que no estoy criando bien a mi hijo..

yo creo que si.. solo quería saber la opinión de otras personas.. muchas gracias...

hace 6 años

jajajaja, no mi madre no tuvo nada que ver con mi divorcio.. al contrario me advirtió que no me case con ese hombre.. tenia razón....

hace 6 años



SUmMerRr...

○

○

Bueno es un niño todavía... pero no es recomendable... porque crearas en el una confusión... el tiene que saber que hay ciertos juguetes que son para niñas y otros para niños... x eso deberías irle enseñando que esos juguetes son para niñas... pero debes saber como decirlo!... porque los niños se sienten tristes de nada... hazlo de una manera muy sutil... pero enséñale que no se debe hacer...!!



@n3iita ...

○

○

los niños pequeños aun no distinguen el verdadero rol que cumplen y cualquier cosa extraña para ellos es nuevo y lo usan como juguete, yo creo que no es nada para preocuparse, además también hay muñecos para hombres como max still o algo así

- hace 6 años
- [Reportar abusos](#)

○ 5 personas la calificaron como **buena**



david b

Preocúpate si cuando tenga 12 años le siguen gustando las muñecas.

- hace 6 años
- [Reportar abusos](#)

○ 2 personas la calificaron como **buena**



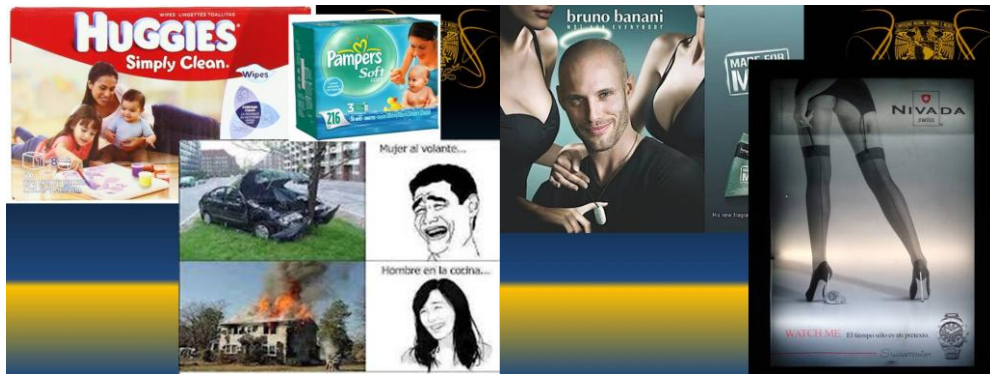
Marcos S Pedrañez O

Pienso que si es normal debe ser por su edad .si lo hace después de los 6 o 7 años la situación seria otra .pero por si acaso tu debes de enseñarle el papel o rol del niño o niña eso dependerán de ti .los padres son lo únicos responsables por la educación de los niños,..ok

- hace 6 años
- [Reportar abusos](#)

○ 1 persona la calificó como **buen**

Perspectiva de los medios (La perspectiva de los Mass media se complementa con publicidad “comerciales” que son adjuntados en el CD, con el resto del material audiovisual.)



II. LOS INDICIOS.

Después del recorrido por los diferentes textos, portadores de las distintas inteligencias que algo han expresado con respecto al problema abordado en este trabajo, procedemos, junto a los estudiantes, a la exploración de distintos *indicios históricos*, para con ellos, construir una versión diferente de nuestro problema socio-histórico.

El círculo de Pan¹²³

Se llamaba Renata Gioaninetta, desde pequeña acompañaba a su abuela a recoger hierbas por los senderos de la montaña, así aprendió a distinguir las flores que curaban de las que mataban. Su abuela se dio cuenta que debajo de los cabellos trenzados y castaños de la pequeña Renata todo permanecía, los nombres de las flores, sus aromas, su exacta ubicación en el bosque, y las palabras que deben pronunciarse cuando se suministran al enfermo. Así crecía Renata, trasplantando el bosque a su cabeza.

Su nombre era Franchetta Boriggio, tenía 7 años y mojaba sus delgados dedos en el arroyo, mientras una mariposa detenía su vuelo para beber a su lado. De pronto la mariposa reanuda el vuelo, suave y silenciosa se posa en el hombro de la niña. La hermana de Francheta, Sofía Boriggio, desde el otro lado del arroyo la contemplaba conmovida, pues pocas veces había visto sonreír de esa manera a la pequeña Francheta. Tan enigmática como la propia belleza de Sofía, quien a sus quince años aun no es consciente de ella, de hecho se siente invadida por el nuevo cuerpo en el que habita, y hasta un poco traicionada por ese rostro que atrae tantas miradas. Belleza de la que la que Sofía a sus 15 años, aún no es consciente, de hecho se siente invadida por ese nuevo cuerpo en el que habita, y hasta un poco traicionada por ese rostro que atrae tantas miradas.

Y así, tímida crecía Francheta, y bella crecía Sofía.

Renata vive a las afueras de Triora, a unos pasos de la casa de Francheta y Sofía, las tres se juntan, alivian su soledad y ven pasar el tiempo. Juntas salen a recorrer las veredas del bosque, juegan cerca de la cascada, o se sientan bajo el viejo roble a escuchar las historias que a su vez, Renata había escuchado de su abuelo, o había leído en sus viejos libros, esos libros que había que ocultar al cura cuando estaba de visita. Pero Renata no tiene que ocultarlos más, están completitos guardados en su memoria. Eran las historias de cómo en los viejos tiempos se festejaba a la tierra, al sol, y a la lluvia por medio de cantos y danzas para terminar con las sequías y las malas cosechas.

¹²³ *El círculo de Pan y Tijeras sobre la mesa* son de mi autoría.

Entonces pasó el tiempo, y Francheta seguía tímida, de hecho, no hablaba ni con su madre ni con su padre, ni con la gente del pueblo, menos con el cura quien siempre hablaba del infierno y del infierno, pero a veces si le daba tiempo, hablaba del infierno. Ella sólo hablaba con Renata, y con su hermana, y a veces con las aves que sus pequeñas manos sabían sanar.

Entonces pasó el tiempo y La belleza de Sofía, llegó a ser conocida no sólo en Triora, sino en Andogna y Montalto, y en Genova, era envidiada y era pretendida. Silvio, hijo del señor del castillo de Triora no se cansaba de asediarla, y Sofía no se cansaba de rechazarlo.

1587, hace dos años que en Triora el hambre se hospeda en todas las casas del pueblo. La tierra no da nada, los niños chillan, los perros andan en huesos, los hombres y las mujeres también.

Con el hambre llegó también la enfermedad y se metió en los famélicos cuerpos, los hizo palidecer, los hizo hervir. La violenta tos hacia que lo poco que llegaba a sus estómagos terminara esparcido y revuelto con sangre por todo el suelo.

Había pasado el tiempo y Renata se había vuelto una con el bosque y con el antiguo conocimiento, ahora más que nunca sabe aprovechar la vida de las plantas, la vida del bosque y la transfiere a su cuerpo, y al de sus amigas; y sabe ahuyentar también, la muerte y el hambre.

Sin embargo en el pueblo, el hambre y la enfermedad no se van, ahí se instalan y lo llenan de muertos. Renata quiere ayudar, primero atiende a sus amigos, después se da cuenta que más gente la necesita y se pone a trabajar. Sofía y Francheta nunca la dejarían sola, así que en seguida se ponen junto con ella, a preparar ungüentos, a cambiar los paños y a examinar los vómitos.

La gente de Triora empezó a confiar más en los cuidados de las jóvenes que en los sermones del cura. Incluso hubo quien se les unió en las duras faenas de cuidado a los enfermos, como Doménico, hijo de uno de los empobrecidos campesinos de la región. Doménico no dudó nunca en brindarse al 110% a los necesitados de su pueblo, quizás eso fue lo que hizo que poco a poco se ganara el cariño de Sofía, a pesar de su empobrecida condición y su cara de gnomo del bosque.

A pesar del esfuerzo que estos jóvenes y otras cuantas personas realizaban, las cosas en el pueblo no mejoraban, los cadáveres de hombres, mujeres y sobre todo de niños, se apilaban uno encima de otro.

Los habitantes de Triora, desesperados, se preguntaban en la plaza ¿qué habían hecho para merecer tal castigo?, cuando de la puerta de la iglesia se escucha:

- “¡Esto es obra de las brujas!”

- “¿Brujas?”, -pregunta alguien.
- “Sí brujas, están en el pueblo y hay que atraparlas, antes de que el pueblo se extinga”
- “¿... Y cómo se atrapa a una bruja” -cuestiona un hombre visiblemente preocupado.
- “Con ayuda de los que saben” sentencia Don Alfredo
- “¿... Y quienes saben?”
- La gente de la inquisición

Y así, desde el Tribunal Inquisidor de Génova, llegó el antiinfernal y obeso padre Girolamo del Pozzo, quien a la mañana siguiente de su arribo a Tiora, desde el púlpito de la iglesia del pueblo se dirige a los habitantes:

“Buscad, inspeccionar cada palmo del pueblo, aborrad cada mirada y cada gesto, aguzad la mirada porque las brujas comparten la maldad pero también las artes del diablo. ¡Es necesario, desterrar al demonio y a sus seguidoras de este pueblo cristiano, sólo así regresará la vida y la abundancia!. ¡Abran bien los ojos para distinguir esas almas pútridas que nos gritan y nos imploran por el fuego purificador!”

Entonces, una voz gritante interrumpe al encendido sacerdote...

- “¡Yo la he visto! ¡Yo la he visto!”

Y todas las miradas se posaron sobre el origen de la voz: Valeria Di Constanzo, hija mayor de la segunda familia más rica de Tiora y quién sentía una feroz antipatía por Sofía, pues anhelaba las atenciones, los suspiros, y las miradas que la campesina desdeñaba con brillante indiferencia. Y entonces Valeria la señaló diciendo:

- “Es ella, es Sofía, la he visto ir con su hermana y con Renata por la vereda que llega al viejo granero, siempre cargada flores, siempre cuando hay luna llena, y siempre repitiendo extraños cantos, exóticas danzas...”

Se escuchan expresiones de sorpresa y murmullos que salen de todos los presentes; sin reparar en ello, continuó Valeria:

- “Tal vez así consigue que los hombres se vuelvan locos por ella”

Muchas mujeres asienten, mientras Sofía, desorientada y asaltada por las palabras y las miradas, sólo alcanza a articular las siguientes palabras:

- “En el granero preparamos los brebajes que damos a los enfermos y pedimos el favor de la luna”.

Para el padre Girolamo, estas palabras equivalían a la más descarada confesión de haber pactado con el diablo y de realizar brujería.

- “¡Yo también la he visto!”.

Gritó Silvio.

- “La he visto, rezarle a la luna, volar sobre una escoba y danzar desnuda junto con Renata alrededor del viejo roble repitiendo el nombre de “Lucifer”.

Sobra decir que lo único que quería Silvio, era vengarse del desprecio de Sofía. Renata, que estaba ahí presente siente su cuerpo encenderse, y con su 1.55 cm. de estatura se abalanza contra la enorme figura de Silvio logrando tomarlo por la nuca y asestarle un cabezazo seguido por tremendo cachetadon con la izquierda, dejando casi inconsciente al rubio hombre, otros hombres acuden en auxilio de Silvio. Por fin logran separar a Renata de Silvio, los hombres alertas se alejan lentamente, mientras ella se acomoda el cabello y se ajusta el escote.

Una vez recuperada la compostura en el sacrosanto recinto, Renata toma la palabra, y trata de explicar que Silvio es un mentiroso, que está ardido porque Sofía quiere a Doménico, que lo único que hacían en el granero era llamar al espíritu del bosque según los antiguos ritos, para que espantara a las enfermedades y trajera buenas cosechas, y que además, no conocían a ese tal Lucifer del que hablan tanto los curas.

Nadie quiso escuchar, sólo querían alguien a quién culpar de tantos males. Y al fin lo tenían... /a tenían.

Renata siempre fue distinta, y mientras más crecía más se distinguía de las otras niñas, de las otras jóvenes. Vestía como varón, porque los vestidos estorban cuando se trepa un árbol, se cruza un río, se tira con el arco o se repara un tejado. Ella nunca se quedaba callada, su inteligencia, alimentada por los libros, las palabras y la sonrisa de su abuelo en todas sus aventuras, y por la observación de la naturaleza, la incitaba a enfrentarse a las opiniones del cura, a las del alcalde, a las del consejo de ancianos, y a las de otras mujeres que la señalaban porque a Renata lo que menos le importaba en el mundo eran las reglas que debía obedecer una joven para ser considerada decente y una futura buena esposa.

Tal vez por eso fue que Angelina, decidió aprovechar la situación y culpar también a Renata de tener un pacto con el Diablo, y de que junto con Sofía y Francheta, realizaba fiestas diabólicas que les daban poderes para sanar y para matar.

Francheta que ya recién había cumplido 15 años, seguía todos los pasos de Reanata así que ese día tampoco acudió a misa, nadie sabía dónde estaba.

Para el sacerdote Girolamo del Pozzo, todo estaba dicho, Renata y Sofía fueron apresadas al instante. Vaciaron el contenido de sus morrales, esparcieron sus flores, vaciaron sus brebajes, quemaron sus notas y cuando intentaron defenderse, los puños de los guardias se estrellaron en sus rostros de terciopelo haciendo brotar la sangre. Fueron conducidas a una

improvisada celda, donde pasaron la noche larga y fría empapadas, heridas, pero juntas.

Al amanecer del día siguiente, encadenadas de pies y manos fueron llevadas a la cámara de torturas del Tribunal de la Santa Inquisición en Genova, donde se esperaba obtener su confesión. Mientras la carroza atravesaba la plaza principal del pueblo, se escuchaban los iracundos insultos de los pobladores, quienes les arrojaban piedras y estiércol. Un poco después de que la carroza había salido de Triora, y se internaba en el bosque, Sofía y Renata, notaron que entre los árboles que bordeaban la sinuosa vereda estaba escondida Francheta, quien portando un arco y acompañada de un grupo de hombres y mujeres pobres y bien armados, les hacía una señal con su mano, una señal que en su lenguaje oculto quería decir: “resistan”.¹²⁴

¹²⁴ Cuento de mi autoría.

Tijeras sobre la mesa

La pequeña Coçet aún no podía alcanzar los condimentos en la repisa de la cocina cuando ya había aprendido a leer. Después tomó 20 lecciones de latín, al terminar la última, la niña, que con la lengua reintroducía a su cuerpo las secreciones nasales ya lo dominaba a la perfección.

Una mañana durante el desayuno, la pequeña Coçet se entera de que “el queso vuelve tontas a las personas”. Hasta que se le demuestre lo contrario, la pequeña Coçet no vuelve a tocar el queso.

Coçet tiene 6 años, y después de haber devorado la biblioteca de su abuelo, le ruega su mamá que la lleve a uno de esos lugares donde se aprende mucho:

- “Se llaman universidades mamá”
- “¿uni... qué?”
- “¡universidades mamá!”

Mientras se cumple su deseo, la pequeña Coçet estudia y estudia, siempre con unas tijeras sobre su pequeña e infantil mesita. Cierta día, repasando la conjugación del antecopreterito en 3ra. Persona del plural, la pequeña Coçet, olvida colocar un acento. Cuando se da cuenta del error, toma con decisión las afiladas tijeras y se corta 10 cm. de cabello. Repite el escarmiento cada vez que comete el imperdonable error de transgredir las reglas gramaticales u ortográficas.

A los 16 años, sale de su pueblo hacia la capital del Virreinato, donde es recibida por una familia de la nobleza. Su inteligencia y su memoria, rápidamente llaman la atención de toda la corte novohispana; se empieza a esparcir por toda la capital el rumor de que “ha llegado a la Corte una niña casi tan lista como los niños...” Coçet hace pedazos ese rumor y lo sustituye por uno nuevo: “Ha llegado a la Corte una niña más lista que cualquier niña o niño de su edad, y que cualquier estudiante de la Real y Pontificia Universidad de México.”

Nadie lo podía creer, los 40 hombres más sabios del territorio novohispano tampoco, así que decidieron reunirse para demostrar que aquel rumor se trataba en realidad de un patético engaño. En el salón de sesiones del palacio, uno a uno, entran los hombres con sus batas negras y dejan caer sus pesados cuerpos sobre los asientos, los inmensos ventanales enmarcan los comentarios: “esto es una pérdida de tiempo”, “¿qué es más raro, o una niña genio o un indio genio?”, y etc. etc. De pronto, se escucha abrirse la gran puerta del salón, y entre el brillo que irrumpe violento en el recinto, aparece la frágil silueta de una niña delgada y breve. La tranquilidad de aquel rostro infantil, resultó desconcertante para los sabios, quienes sintiéndose interpelados empezaron a cuestionarla.

Caen sobre ella, preguntas de teología, de filosofía, de ciencia, de literatura, etc. Coçet no solo responde a cada una de ellas puntualmente, sino que además, abunda y corrige algunas, que iban con toda la intención de confundirla. Pero Coçet, blande la palabra y el saber, cual legendario guerrero su espada y sale avante.

Pasan algunos años y llega la edad, Coçet piensa que es capaz y que lo mejor que puede pasarle es entrar a la universidad, pero hay un problema, es mujer, y en el siglo XVII, las mujeres no aprenden, no escriben, no leen, no van a la universidad punto. Así que la sociedad novohispana piensa que lo mejor que le puede pasar a Coçet es conseguirse un marido. Dedicarse a cuidar escuincles, lavar, limpiar y hacer de comer para un sujeto que seguramente sería 50mil veces menos inteligente que ella, no es algo que ella considere muy atractivo. Y más aún cuando ella sabe que esta vida implicaría, olvidarse de escribir, leer, debatir, estudiar y de cualquier actividad que ocupe más de tres neuronas para su realización. Coçet está ante la situación más difícil de su vida, “¿qué hacer?”, ella lo tiene muy claro, quiere dedicarse al conocimiento, esa es su pasión, sueña letras, sueña encontrar respuestas, sueña nuevas preguntas, sueña poesía. ¿Cómo salvarse?, sí, salvarse, porque ella sabe bien que casarse sería traicionarse, dejarse morir. Sin embargo, los candidatos para desposarla ya están formados y ansiosos, piensan que una mujer tan lista debe saber cientos y cientos de recetas de cocina.

Pero todos ven frustrados sus aspiraciones, cuando la joven Coçet les dice que primero monja que mujer de casa. Y lo cumplió, no le quedaba otra opción si quería dedicarse al estudio. Fue entonces cuando ingresó al convento, el cual se convirtió en un campo de protección contra “las obligaciones de la mujer” las cuales pretendían apoderarse de la vida de Coçet. Pero ella no lo permitió, desde el convento de San Gerónimo, siguió escribiendo, imaginando y pensando; aunque en su claustro tenía que soportar una vida rigurosa, ella podía pensar, y pensando siguió retando a las mentes más esclarecidas de su tiempo. Ella tomó en fin, el camino difícil, el camino de sí misma, porque siempre es difícil optar por el camino propio, y gracias a eso ahora podemos acceder a inigualables letras, a inigualables reflexiones de aquella luz cierta que iluminara el mundo.¹²⁵

¹²⁵ De mi autoría basado en la vida de Sor Juana Inés de la Cruz.

Mudanza de nombre

Aprendió a leer leyendo números. Jugar con números era lo que más la divertía y en las noches soñaba con Arquímedes.

El padre prohibía:

-No son cosas de mujeres- decía.

Cuando la Revolución Francesa fundó la Escuela Politécnica, Sophie Germain tenía dieciocho años. Quiso entrar. Le cerraron la puerta en las narices:

-No son cosas de mujeres- dijeron.

Por su cuenta, solita estudió, investigó, inventó.

Enviaba sus trabajos por correo, al profesor Lagrange. Sophie firmaba Monsieur Antoine-August Le Blanc, y así evitaba que el eximio maestro contestara:

-No son cosas de mujeres.

Llevaban diez años carteándose, de matemático a matemático, cuando el profesor supo que él era ella.

A partir de entonces, Sophie fue la única mujer aceptada en el masculino Olimpo de la ciencia europea: en las matemáticas, profundizó teoremas, y después en la física, donde revolucionó el estudio de las superficies elásticas.

Un siglo después, sus aportes contribuyeron a hacer posible, entre otras cosas, la torre Eiffel.

La torre lleva grabados los nombres de varios científicos.

Sophie no está.

En su certificado de defunción, de 1831, de 1831, figuró como rentista no como científica:

-No son cosas de mujeres- dijo el funcionario¹²⁶

¹²⁶ *Ibidem*, p.192.

Ellos son ellas

En 1847, tres novelas conmueven a los lectores ingleses.

„Cumbres borrascosas“, de Ellis Bell, cuenta una devastadora historia de pasión y venganza. „Agnes Gray“, de Acton Bell, desnuda la hipocresía de la institución familiar. „Jane Eyre“, de Currer Bell, exalta el coraje de una mujer independiente.

Nadie sabe que los autores son autoras. Los hermanos Bell son las hermanas Bronte.

Estas frágiles vírgenes, Emily, Anne, Charlotte, alivian la soledad escribiendo poemas y novelas en un pueblo perdido en los páramos de Yorkshire. Intrusas en el masculino reino de la literatura, se han puesto máscaras de hombres para que los críticos les disculpen el atrevimiento, pero los críticos maltratan sus obras *rudas, crudas, groseras, salvajes, brutales, libertinas...*¹²⁷

¹²⁷ Galeano, Eduardo, *Op. Cit*, 2009, p.191.

Bibliografía

- AGUIRRE Rojas, Carlos, *La “escuela de los Annales”. Ayer, hoy, mañana.* México, Los libros de contrahistorias, la otra mirada de Clío, 2005.
- AGUIRRE Rojas, Carlos, *Antimanual del mal historiador O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*, México, Los libros de contrahistorias, 2005.
- AUSUBEL, David Paul, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983, (reimp. 2012).
- BARRIGA Arceo, Frida, “Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato” en *Perfiles Educativos*, Vol. 20 No. 82 pp. 40-66. UNAM-CESU. 1998.
- BAUMAN, Zigmunt, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt, *La Globalización, consecuencias humanas*, México, FCE, 2001.
- BECK, Ulrich, *Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms*, Barcelona, Paidós Estado y sociedad, 2002.
- BERGER John, y Luckmann, Tomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, FCE, México DF, 2012.
- BRAUDEL, Fernand, “La historia operativa”, en *Contrahistorias, La otra mirada de Clío*, (2), marzo-agosto, 2004.
- BROM, Juan, *Para comprender la historia*, México, Nuestro Tiempo, 1989.
- BRUNER, Jerome, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza editorial, 2006.
- CARRETERO, Mario, y Montanero, Manuel, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*, Madrid, UAM-FLACSO, 2007.
- CENTINI, Massimo, *Las brujas en el mundo*, Barcelona, De Vecchi, 2002.

- COLLINGWOOD, R. *La Filosofía de la historia*, México, FCE, 1989.
- COPLESTON, Frederich, *Historia de la filosofía, 1 Grecia y Roma*, México, Ariel, 1986.
- COREA, Cristina, y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas familias complejas*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- COREA Cristina, *Pedagogía del aburrido*, Data publicación Revista *Palabras. Letra y cultura de la región N.E.A.* No.1, Buenos Aires, 1995, (sin paginación).
- COROMINAS J. Pascual J. A., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid, Gredos, 1981.
- DANTO, Arthur, *Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- DALONGEVILLE, Alain, *La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación práctica*, Seminario organizado por el Comité Promotor de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Enseñanza y Didáctica de la historia/Departamento de Investigaciones Educativas. México, 2000. Unidad Sur del CINVESTAV-IPN.
- DE BEAUVOIR, Simone, *El segundo sexo*, Buenos Aires, Ediciones siglo XX, 1970, segundo tomo.
- DELVAL, Juan, *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*, Ciudad de México, Siglo XXI editores, 2013.
- Diagnóstico Institucional para la revisión curricular, UNAM, Dirección General, Colegio de Ciencias y Humanidades 2012.
- DÍAZ Barriga, Arceo, Frida, "Una Aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" ,México, *Perfiles Educativos*, 1998 (82), CESU-IRESE.
- DÍAZ, Barriga Arceo, Frida, y Hernández, Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, México, McGrawHill, 1999.
- ELIAS, Norbert, *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, 1970.

ELSTER, Jon, *Tuercas y tornillos Una introducción a los conceptos básicos en ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa, 2003.

FERNANDEZ, Christlieb, Pablo “Adolescencia y juventud del hoy al mañana”, *Revista Alma Pública*, año 4, No. 8. Invierno 2011, Edit. Angélica Bautista López.

FLORESCANO, Enrique, *La función social del historiador*, en *Vuelta* 218, enero 1995.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, siglo XXI, 2008.

GALEANO, Eduardo, *Espejos Una historia casi universal*, México, S. XXI, 2009,

GALEANO, Eduardo, *Patatas arriba La escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI, 2009.

GLEIZER, Salzman, Marcela, *Identidad subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, FLACSO-Juan Pablos Editor, 1997.

GIROUX, Henry, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación” en Galan Giral, Isabel y Marín Mendez, Dora, coord. *Investigación para evaluar el currículo universitario*. México, UNAM-Porrúa, 1988.

HOBBSAWM, Erick, *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 1998.

KLEIN, Naomi, *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*, Barcelona, Paidós, 2007.

KOSIK, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1965.

KUHN, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE Breviarios, 1986.

LAROCQUE, Gabriel, “Teorías de la comunicación vs. Teorías del aprendizaje” en *Perfiles Educativos*, No. 40 pp. 15-23.

LYOTARD, Jean-François, *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 2004.

MARTÍNEZ Fernández, Manuel, María Seco, Rosa, y Wriedt Runne, Karin, *Futuros de la universidad: UNAM 2025*, México, UNAM-Porrúa.

MARX, Karl, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, México, Grijalbo Colección 70 No. 29, 1968.

MICHELET, Jules, *Historia del satanismo y la brujería*, Buenos Aires, Leviatán, 2008.

MORDUCHOWICZ, Roxana, *Los adolescentes del siglo XXI, Los consumos culturales en un mundo de pantallas*, Buenos Aires, FCE, 2013.

MUCHEMBLED, Robert, *Historia del diablo, Siglos XII-XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

NUSSBAUM, Martha, *Justicia poética*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1995.

NUSSBAUM, Martha, *El cultivo de la humanidad*, Barcelona, Paidós, 2005.

PRATS, Joaquin, y Santacana, Joan, *Principios para la enseñanza de la historia*. En "Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora", Mérida, Junta de Extremadura, 2001.

PROST, Antoine, *Doce lecciones sobre la historia*, Madrid, Cátedra, 2001.

SCAHFF, Adam, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1974.

SENNETT, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2004.

VERDÚ, Vicente, *El estilo del mundo La vida en el capitalismo de ficción*, Barcelona, Anagrama Colección Argumentos, 2003.

VILLAR, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1999.

WOOLF, Virginia, *Un cuarto propio*, México, Colofón, 2012.

1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior. Dr. Miguel Szekely Pardo. Subsecretaría de Educación Media Superior. 21 de Abril del 2008.

Hemerografía

Bañuelos, Claudio, "Las mujeres no deben salir a trabajar dice obispo" *La jornada*, miércoles 30 de julio del 2003, Secc. Sociedad y justicia.

Díaz, Ariane, "Seis de cada diez mujeres piden permiso para participar en actividades sociales", *La Jornada*, miércoles 1 de junio del 2011, Secc. Sociedad y justicia.

"Ser famoso en facebook, única misión en la vida", Juan Pablo Proal, 16, mayo, 2014, PROCESO.com.mx, México. <http://www.proceso.com.mx/?p=372370>

La Jornada, 25 de agosto del 2011. "Jóvenes aprueban tortura y hasta pena de muerte contra delincuentes" Olivares Alonso Emir, Política. Pág.5.

Becerril, Andre; Ballinas Victor, (9, 12, 2013) "Desmantelar Pemex y la CFE en la reforma energética" *La Jornada*.

Meyer, Lorenzo, "La historia quedó atrás", Proceso No. 1937, 15 de diciembre del 2013, México, p. 12.

Snowden, Edward Carta abierta al pueblo Brasileño, tomado de: <http://aristequinoticias.com/1812/mundo/carta-de-edward-snowden-al-pueblo-de-brasil/>.