



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Estudios Latinoamericanos

**Ensayos sobre docencia. Experiencias y reflexiones
sobre la reeducación en el nivel Medio Superior
Mexicano.**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

Que para obtener el título de

Licenciado en Estudios Latinoamericanos

Presenta:

Aline Corona Romero



Asesor: Lic. Roberto Machuca Becerra

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Febrero de 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Gracias a Charito, a la que todo- absolutamente todo- le debo.

*I've told a million lies but now I tell a single truth
There's you in everything I do [...]
I know I took the path that you would never want for me
I gave you hell through all the years*

I bet my life/ Imagine Dragons

Gracias a Mayeli, que tiene el feo hábito de ser la mejor en todo y de ocupar constantemente la mitad de mi cerebro.

*If I seem edgy, I want you to know,
That I never mean to take it out on you
Life has its problems, and I get my share,
And that's one thing I never mean to do
Cause I love you, [...]
Sometimes I find myself, Lord, regretting
Some foolish thing, some little simple thing I've done
I'm just a soul whose intentions are good
Oh Lord, please don't let me be misunderstood*

Don't let me be misunderstood/ The animals

Gracias a José Corona, que todo lo sabía desde que nació, que todo lo pensó primero y que ha estado para mí todo el tiempo.

*I think I can make it now the pain is gone
All of the bad feelings have disappeared
Here is that rainbow I've been praying for
It's gonna be a bright, bright
Bright sunshiny day*

I can see clearly now / Jhonny Nash

Gracias a Roberto Machuca, mi queridísimo y mejor maestro, que me ha tenido la paciencia, la tolerancia y el afecto que quién sabe si verdaderamente merezco.

*I've got a song,
And I carry it with me and I sing it loud
If it gets me nowhere, I'll go there proud
Movin' me down the highway, rollin' me down the highway
Movin' ahead so life won't pass me by
And I'm gonna go there free
Like the fool I am and I'll always be*

I got a name/ Jim Croce

Last but not least.... A mis alumnos todos:

Este mundo será lo que ustedes hagan de él. Cuando les cierren el paso, cuando sientan desprecio, recuerden que la dignidad no se compra. Ustedes son el futuro posible, uno donde hay oportunidades, inteligencia e ingenio, hay amor y valor. Ustedes son suficientes, son dignos de oportunidades, dignos de amor y dignos de respeto, que nunca nadie los convenza de lo contrario.

*What I feel, I can't say
But my love is there for you, any time of day
But if it's not love that you need
Then I'll try my best to make everything succeed*

What is life/ George Harrison

- *Muchas veces mis alumnos me preguntan si la hermenéutica telúrica incaica transtrueca la peripatética anotrética de la filosofía aristotélica, por la inicuidad fáctica de los diálogos socráticos no dogmáticos.
Yo siempre les respondo que no.*
 - *¿Que no qué?*
 - *Que no sé.*
- *¿se puede saber alumnos de qué?*
 - *básquetbol*

El regreso del Indio/ Les Luthiers

ÍNDICE

En tierra sin Ley. A manera de Introducción.....	1
1. ANOTACIONES SOBRE LAS CONDICIONES ACTUALES DE ENSEÑANZA.....	9
2. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS PROFESORES.....	22
2.1 Construir fuera de la tradición. La participación docente en la construcción de una dinámica de clase más democrática.....	24
2.2 Educar conscientemente, nuestra participación en la formación moral, cívica y emocional de los alumnos.....	33
2.3 Hacia el diálogo con la realidad. El conocimiento subsidiario y el sentido común como plataforma para acceder al conocimiento.....	43
3. LA REEDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	49
3.1 Educar para la emancipación.....	49
3.2 Politizar sin adoctrinar y la responsabilidad docente en la formación ciudadana.....	63
4. EPÍLOGO.....	69
5. ANEXO DE DOCUMENTOS.....	72
6. BIBLIOGRAFÍA.....	117

En tierra sin Ley. A manera de introducción.

La educación en México ha sido objeto de múltiples debates: el acceso, las condiciones y recursos con los que cuentan las escuelas del país, la preparación de los profesores, los contenidos que se imparten o bien el enfoque pedagógico han sido algunos de los temas abordados por investigadores, docentes, padres de familia e instituciones. Pero poco o nada se ha dicho acerca de la reeducación en México. La razón es que reeducar se considera, además de una labor menor, una responsabilidad del alumno y no de la Federación.

Aclaremos, entonces, que a lo largo de este informe se entiende por **Reeducación** el proceso mediante el cual una persona reconstruye los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida académica, y los integra en su visión del mundo; o bien, aprende por primera vez tales conocimientos y se apropia de ellos en función de un objetivo determinado.

Utilizo aquí el término reeducación, a partir de una idea establecida por Freire, que otorga un valor dialéctico y dialógico al concepto de Educación, “Quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y re- forma al ser formado¹”. La reeducación por eso es un proceso de reconstrucción, sí de los conocimientos, pero también de la relación que establecemos con el conocimiento, con nuestra forma de conocer y de enseñar.

Dicho esto, el Estado Mexicano asume la responsabilidad de otorgar educación básica y media superior, asume también la responsabilidad de educar adultos que por razones de desigualdad sistémica no tuvieron acceso a ese derecho; pero no asume la responsabilidad de recuperar a los miles de estudiantes que con acceso al derecho y, en ejercicio de éste, sencillamente tuvieron una educación deficiente; puesto que a los ojos del Estado, la responsabilidad no es suya.

Pareciera entonces que, en sus términos, el Estado cumple otorgando profesores, escuelas y libros de texto; cumple modificando los planes de estudio y adoptando estrategias “innovadoras” en términos pedagógicos; pero no puede entonces también garantizar que el sistema opere en la realidad para un alumnado que insiste en tener necesidades contrarias a las agendas de gobierno y contrarias a lo que el gobierno ya decidió creer sobre los alumnos mexicanos.

¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, p25

Los alumnos son producto de una serie de deficiencias históricas, estructurales, sociales, de comportamiento y de esa tragedia somos responsables todos, todos excepto el alumno. Es responsable el Estado debido a las reformas educativas que no corresponden a la realidad de los educandos ni a las necesidades del país, que ha seguido la regla del mínimo esfuerzo y ha transferido a padres y profesores la responsabilidad de la calidad educativa, la infraestructura adecuada y el material pedagógico de niños y jóvenes de todo el país. Es responsable la sociedad civil, indiferente e incapaz de asumir la defensa de la educación y de hacer un esfuerzo por controlar los espacios de desarrollo de niños y jóvenes. Es responsable el profesorado, fragmentado, con diferencias a veces insuperables y una vocación que se mantiene firme y honesta, pero sólo a pequeña escala; y que ha permitido que la tecnocracia se apodere de las aulas en los medios privados; y el sindicalismo en los medios públicos. Son responsables los padres de familia, que minimizan sus responsabilidades, que perpetúan vicios y malas praxis en los niños y los jóvenes, pero esperan que la responsabilidad de sus decisiones sea compartida.

En este contexto, un alumno que no pertenece a la minoría matriculada en los bachilleratos de la UNAM y el IPN, pero aspira a una educación superior, solamente con su conocimiento y determinación, no puede hacer gran cosa: necesita un proceso nuevo para recuperar toda la información que poseía y se perdió, o bien para adquirirla por primera vez. Sólo así podrá presentarse a un concurso de selección y aspirar a un lugar en una universidad pública.

La realidad sistémica hace necesaria la reeducación como un elemento que permita a corto plazo la incorporación de jóvenes a la educación superior; y esto a mi juicio, se debe a dos razones principales: por un lado, la movilidad social de la clase media se ha visto estancada durante las últimas décadas; es decir, la forma tradicional de escalar dentro de las clases sociales en México se ha visto obstaculizada por la situación económica del país y las decisiones de gobierno, lo que ha obligado a la clase media a buscar en la profesionalización una alternativa para mejorar su calidad de vida. Por otro lado, a partir de 1994, se han sucedido varias reformas educativas y todas se han superpuesto la una a la otra sin subsanar previamente los errores de la anterior; de tal suerte que lo que tenemos hoy son generaciones de alumnos en distinto grado de “perdición”.

El proceso de “reeducación” es un campo de explotación de la iniciativa privada. Esta ofrece cursos de preparación para exámenes de admisión que – al ser responsabilidad de los alumnos- están fuera de toda regulación académica y

pedagógica. De ahí que el distinto grado de éxito de unas propuestas con respecto a otras se explique en función del método; y que este en sí mismo constituya una propuesta real pedagógica o un ardid publicitario.

El alumno de este universo de casos es un alumno “terminado”, por llamarlo de alguna manera; es un alumno que cumplió de forma satisfactoria los requerimientos del Estado Mexicano para otorgarle, no sólo un certificado de primaria, sino también de secundaria y bachillerato. Es decir, según el Estado Mexicano —que otorga maestros, planteles, planes de estudio, materiales didácticos, libros de texto y presupuesto—, es un alumno que cumple satisfactoriamente con los conocimientos suficientes para acceder al nivel superior, o bien para integrarse al mercado laboral. En la gran mayoría de los casos, sin embargo, esto es falso.

Este trabajo recupera la experiencia en la reeducación de jóvenes y adultos con aspiraciones universitarias y los retos más frecuentes que enfrenta este universo de estudiantes, así como, las adecuaciones a las prácticas docentes que me permitieron materializar su aspiración. Es, además, producto de varios años de trabajo realizado en el “Instituto Cultural y Educativo Coapa” entre el 2011 y el 2017. Durante este periodo impartí Historia de México e Historia Universal en el curso de preparación de ingreso a Licenciatura. Además impartí Historia Moderna, Historia de México y Geografía para grupos de bachillerato semiescolarizado. Pese a las excepciones, la generalidad de la población que atendí corresponde a jóvenes con retraso escolar, en situación de marginación, con redes de apoyo fluctuantes (ya sea por desintegración familiar, ya por abandono), estudiantes económicamente activos (característica que dificulta su proceso de aprendizaje). El instituto es una asociación civil, que ha hecho esfuerzos por mantenerse accesible económicamente para atender a los sectores más vulnerables. Durante el periodo que trabajé en el Instituto además de ser profesora, fungí como coordinadora de la Academia de Ciencias Sociales.

Escribo esto a dos años de haberme retirado de las aulas, con la distancia suficiente, tanto temporal como física, para procesar, sobre todo en términos menos coyunturales, una realidad que se abre paso y se vuelve cotidiana en la actualidad.

El modelo del que ahora ofrezco experiencia fue la sistematización de descubrimientos logrados a partir de la intuición y el genuino interés por beneficiar a mis alumnos. Y aunque quisiera decir que hay años de preparación en Pedagogía que sirvieron para este trabajo, lo cierto es que en el Colegio de

Estudios Latinoamericanos, de donde soy egresada, se hacen aproximaciones más bien políticas o filosóficas sobre la educación; de ahí que gran parte de la influencia que sirvió para la realización del presente se concentre en la filosofía, la política y las políticas públicas. Pero, y hay que aclarar, a pesar de la lírica empleada en mi formación como profesora (y la de todo aquel que me acompañó en esta empresa), las conclusiones a las que llegué han encontrado sustento en investigaciones serias y sistemáticas.

El eje del presente informe, la reeducación de los aspirantes a ingresar a los sistemas de educación media superior y superior, no ha sido abordado de forma directa en el ámbito académico y social a pesar de que alrededor de “los rechazados” se han generado una serie de “problemas” de política educativa y presión política durante varios años.² No tratamos a los rechazados, sino las opciones que tiene para “prepararse” para el examen de ingreso más allá del negocio que implica,³ en especial el proceso de reeducación en una de estas opciones.

Para ubicar este informe en la producción académica y tener una idea de su presencia, las tesis de la UNAM pueden ofrecer una guía clara. Este asunto, la reeducación para el ingreso al bachillerato y a la universidad, no ha sido abordado directamente. Algunos aspectos del bachillerato han sido trabajados desde distintas especialidades de nuestra Universidad. Con respecto a la condición de las instituciones de educación media superior frente al examen de ingreso, la primera aproximación es de 2003 y está realizada desde la perspectiva de la administración pública.⁴ La otra se realizó más de diez años después desde la sociología, enfatiza el problema de la desigualdad y se refiere en particular al caso del entonces Distrito Federal.⁵

Por otra parte, también se han abordado las nuevas estrategias de enseñanza y aportaciones didácticas en el bachillerato. Estos trabajos son más recientes y los realizaron estudiantes de posgrado, en el marco de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). El primero es de 2013 y aborda el

² Solo como muestra: Cf. Teresa Moreno “ Excluidos de las universidades piden a AMLO eliminar exámenes de admisión”, en El Universal [en línea], pant 1 .

³ Cf. Humberto González, “¿Qué hacemos con los rechazados de las universidades?” en Nexos [en línea]. “Una de las estrategias más comunes entre estos jóvenes y sus familias es la inscripción a cursos de preparación para los exámenes de admisión; sin embargo, también el acceso a estos se encuentra segmentado en función del costo, que puede oscilar entre los 4 mil y 15 mil pesos”, Pant 1.

⁴ Vid. Irma García Vázquez, *Las instituciones de educación media superior en México: el impacto del examen nacional de ingreso a la educación media superior en el sistema incorporado*, 57 pp.

⁵ Vid. Daniel Omar Cabos Marín, *Espacios desiguales del bachillerato general en el Distrito Federal*, 109 pp.

diálogo para la formación ética.⁶ En 2015 y 2016 algunos posgraduados de esta maestría abordaron a la historia como eje de sus trabajos, uno la “revaloriza” y el otro incluye la noción de “perdón” para entender la “condición humana” de los actores históricos.⁷ También en el marco de la MADEMS, hay dos trabajos sobre didáctica, la “didáctica humanista” ocupa a uno y el énfasis en la investigación ocupa al segundo.⁸ Finalmente, dentro de los trabajos realizados en el marco de la MADEMS, uno reciente informa sobre el valor del “Taller” como herramienta didáctica.⁹

Con respecto a la formación emocional, que es algo cercano a lo interesa en este informe y las prácticas sociales de los alumnos en el salón de clases, destacan algunos trabajos hechos desde los estudios latinoamericanos, la sociología y la psicología.¹⁰

Además del trabajo referido, en la licenciatura en Estudios Latinoamericanos se ha abordado el tema educativo en diversos aspectos. En cuanto a la enseñanza de la Historia, y en especial a la ausencia de América Latina en ella, se encuentra el trabajo de Jesús Humberto Hernández Vera y el de Leticia Vázquez.¹¹

Como se ha visto el bachillerato como tema de estudio ha sido realizado desde diferentes perspectivas, pero el ingreso a este nivel escolar ha sido poco estudiado, a pesar de que año con año se vuelve un “problema” político educativo y un “negocio”. En este sentido, y específicamente sobre programas de reeducación, solo existe un trabajo realizado en la Licenciatura en Estudios

⁶ Vid. Moisés Jesús Cervantes Mendoza, *La comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la formación ética del bachillerato*, 238 pp.

⁷ Vid. Rafael Mejía Sandoval, *La revalorización de la Historia como herramienta para comprender el mundo social, propuesta para el bachillerato desde un enfoque confrontativo*, 189pp.

Lenin Rodrigo Landero Escamilla, *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la Historia de México en bachillerato*, 173 pp.

⁸ Vid. Rocío Valdés Quintero. La didáctica humanista en la promoción de valores cívicos: una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el estudio de las ciencias sociales de bachillerato, , 172 pp.

Guadalupe Sánchez Espinoza, La enseñanza de la investigación a partir de la problematización, en la materia de taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental en el bachillerato, , 100 pp.

⁹ Vid. Nancy Patricia Reyes Soriano, Taller para enseñar pensamiento crítico en alumnos de bachillerato: reporte de una experiencia, 187 pp.

¹⁰ Vid. Blanca Estela Aldana Orozco, Educación, disciplina y juventud. El manejo de la disciplina en la preparatoria CUDEC, 84 pp. Miguel Ángel Gardea Carrasco, La vida cotidiana en el salón de clase y su repercusión en el sentido y significado del bachillerato, 179 pp. Emmanuel Gómez Pérez, Autoestima y rendimiento académico en bachillerato, 107 pp. Nancy Patricia Reyes Soriano, Inteligencia emocional y conductas de riesgo en adolescentes, 115 pp.

¹¹ Vid. Jesús Humberto Hernández Vera, Los temas de historia de América Latina en los programas de historia de nivel bachillerato en la educación particular, 115 pp. Mariana Leticia Vázquez Hernández, La importancia de la enseñanza y la inclusión de la Historia de América Latina en el plan de estudios de la educación básica secundaria en México: hacia una verdadera historia universal, 92 pp.

Latinoamericanos. Es el que presentó Melisa Martínez sobre el concurso de asignación a la Educación media: *A brincar el filtro: el ingreso a la UNAM y el Concurso de asignación a la Educación Media Superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México*.¹²

En suma, la anterior revisión de trabajos realizados en esta Universidad sobre el nivel educativo que abordo deja en evidencia que en su mayoría son preocupaciones disciplinarias, tratan aspectos institucionales, normativos o de planes de estudio, marginalmente sobre la situación de los estudiantes, pero, salvo uno, no enfocan el tránsito entre nivel y nivel ni las opciones que tiene los jóvenes en ese camino.¹³ Todos corresponden a sistemas educativos formales y visualizan alumnos ya inscritos en el nivel educativo correspondiente. En fin, la reeducación es un tema no tratado ni abordado aún de manera amplia y sistemática, insisto, pese a que durante los últimos veinte años estos jóvenes han sido una constante conflictiva en la zona metropolitana.

En consecuencia con lo anterior, la reeducación es un tema pertinente, apuntaré a continuación las orientaciones con las que se estructurará y dará sentido a este Informe. Con base en mi práctica profesional en una escuela de este perfil, en el presente informo, a partir de la reeducación como fenómeno complejo, cómo se hacen evidentes aspectos del proceso de enseñanza que necesitan integrarse en una visión más amplia, al menos si se pretende combatir el fracaso escolar. Con este objetivo, desde estudios latinoamericanos desarrollé, y muestro aquí, una práctica docente que se piensa dentro de una problemática regional; me he servido en la docencia, y ahora en este informe, de una perspectiva que se puede decir latinoamericanista: social, histórica, ideológico-política, y sobre todo de intervención. La reeducación se presenta como alternativa inmediata para la coyuntura, pero con posibilidades de ser transformada en didáctica. En el Informe, aparece esta propuesta en diversos momentos y de diferentes maneras; cabe decir que surgió luego de que en el salón de clases pude identificar los problemas de mis estudiantes, e intervine haciendo y rehaciendo mi papel de profesora, aplicando en ello el bagaje teórico, ético y político apropiado en mi licenciatura.

¹² Vid. Melisa Martínez Maravilla, *A brincar el filtro: el ingreso a la UNAM y el Concurso de asignación a la Educación Media Superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México*, 112 pp

¹³ La situación no es exclusiva de nuestro país, el foco de atención de algunos investigadores no está en este grupo etario ni en las opciones que utilizan para alcanzar los estándares de acceso Cf. Marta Kisilevsky Cecilia Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*, Buenos Aires, 140 pp.

El presente informe, no abordará la cobertura de estos centros, su proliferación, su carácter mercantil o educativo, solamente tratará las condiciones que hacen posible la reeducación como una alternativa educativa para miles de jóvenes con aspiraciones académicas, específicamente en la enseñanza de la Historia. Este trabajo se enfocará principalmente en la participación del docente en la formación básica y media y en los programas de reeducación, tanto en los casos de éxito como en los fracasos. Sin negar la urgencia del debate sobre las razones estructurales que explican el rezago educativo, el presente se enfocará en la participación docente debido a los múltiples impactos, no sólo en el ámbito curricular sino en la formación integral de los educandos.

El enfoque particular que se hará aquí no pretende ni competir ni asemejar a los desarrollados por el Colegio de Historia o Pedagogía, tampoco descubrir “el hilo negro” de la didáctica, sino más bien, desde los Estudios Latinoamericanos (una perspectiva histórico social), compartir la experiencia laboral de siete años frente a grupos con estas necesidades. En este informe, a partir del análisis y consideración de experiencias similares incluso constatables en otros países, reflexionaré sobre un fenómeno que ha sido identificado en la región y que ofrece, asimismo, desde la pluralidad de experiencias, no sólo marcos de interpretación para el estudio de la reeducación, sino teorías sobre el origen del problema y, lo más importante, esbozos de solución. Por lo tanto, más que contar el día a día en el salón de clase, el informe será, creo, profundamente reflexivo y en esta medida el tono de ensayo que lo articulará.

El presente surge entonces a partir de interrogantes: ¿cómo se explica que si los niños y jóvenes tienen una extraordinaria capacidad de aprendizaje, a lo largo de 12 años de educación carezcan de los conocimientos mínimos para ingresar al nivel universitario? ¿Cómo se explica que un alumno mexicano, requiera un programa de reeducación para competir por un lugar en una universidad pública? ¿Cómo se explica la deficiencia donde sí hay recursos? En las siguientes páginas se tratarán dos asuntos principalmente: el primero la participación docente en la formación de los alumnos, la formación curricular¹⁴ sí, pero también la formación moral, cívica y emocional de los alumnos. Y el segundo, el método desde el cuál construimos el conocimiento, lo “transferimos” y le enseñamos a otros su construcción. Asimismo, y dado que mi experiencia sólo abarca la enseñanza de la Historia, se refiere aquí a un anexo, éste es una guía publicada hasta el momento, durante siete años consecutivos, donde ofrezco los conocimientos

¹⁴ Entiéndase por formación curricular aquella a la que estamos obligados a impartir dependiendo del plan de estudios aprobado por la institución en la que laboramos y por la Secretaría de Educación Pública.

mínimos sobre Historia de México que requiere un alumno para ingresar al nivel medio superior o superior. Este material no pretende ser un trabajo exhaustivo ni especializado, sino por el contrario, ser un material de dimensiones manejables para un alumno con aspiraciones académicas, que no sólo tiene la necesidad de recuperar su conocimiento en Historia de México, sino de otras asignaturas también; en este sentido el alumno requiere una proporción razonable del conocimiento en una presentación accesible para él.

1. ANOTACIONES SOBRE LAS CONDICIONES ACTUALES DE ENSEÑANZA

La situación particular de la enseñanza en México cumple con los vicios propios de los países subdesarrollados: alta burocratización de los servicios, reformas educativas basadas en la política internacional vigente, aplicación ineficiente de recursos, disparidad en las condiciones de enseñanza entre las zonas urbanas y las rurales, además de la implementación de políticas y reformas que sólo muestran la intención gubernamental de reducir la capacidad política del magisterio. Hay, por otro lado, elementos que explican también la situación de los profesores en el país, además del subdesarrollo por supuesto, como por ejemplo: la falta de reconocimiento social a la labor docente, el pago insuficiente, el atraso en los pagos a profesores del sistema básico, la falta de recursos para material didáctico, la transferencia que han hecho los padres de familia de sus responsabilidades a las responsabilidades docentes, y viceversa, entre otros.

Ahora bien, cuando me refiero a la enseñanza en México, me refiero a ésta de la que nuestra generación ya no es partícipe, porque nosotros somos hijos de la enseñanza de cátedra con el profesor omnipotente, omnipresente y omnisciente; y no conocimos el diálogo, salvo por aquellos maestros que en su revolucionaria juventud permitieron la exploración de otros sistemas. Nuestra generación es hija aún del autoritarismo, éste que no se ha diluido, que no ha desaparecido; sino que se ha dado un baño de modernidad con la educación por competencias.

Esta realidad en la que ahora operamos está definida, tanto por las reformas educativas que se han ido implementando de forma sucesiva y sin garantía de éxito, como por una desintegración del tejido social que se ha agravado en los últimos sexenios a raíz de la guerra contra el narcotráfico y el crimen organizado, y por una polarización social producto de grandes desajustes económicos. Nuestra realidad educativa está condicionada por una cantidad ingente de particularidades sociales, históricas y económicas que difícilmente pueden ser uniformadas; es decir, la condición de nuestros alumnos dista mucho de la posibilidad de homogeneización, misma que parecería ser perseguida por el modelo educativo nacional y que habría de ser discutida como un objetivo posible o deseable.

La realidad desde la que nuestros profesores de todos los niveles imparten clase es diferente, de extremo a extremo, y por ello, la aplicación de un mismo filtro para todos los profesores es una trampa, y la aplicación de un mismo modelo

para todos los alumnos es una estafa. La idea de la enseñanza educativa nacional ha ido poco a poco quedando sin vigencia, mayormente porque la enseñanza nacional, al parecer, se basa en un programa, en un método, en una racionalidad, en un libro; pero no en una idea de nación. En otras palabras, no es imposible que a nivel nacional se cumplan los contenidos curriculares en los niveles básico y medio; lo que es imposible es hacerlo de la misma manera y con los mismos métodos. Y en función de esto, los mecanismos institucionales, tanto de asignación de recursos, como de evaluación docente y de alumnado y de programas educativos, tendrían que ser diferentes dependiendo de la realidad social, económica y de infraestructura educativa con que se cuenta; pues como Néstor López explica:

Es precisamente la creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales lo que pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos [...] En contextos de alta heterogeneidad, en que las situaciones individuales son cada vez más diversas, una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares.¹⁵

Así, aferrarse a una estructura homogénea forzosamente va a ir aparejado con endurecer las disparidades existentes en las posibilidades educativas de los jóvenes en este país, y suponer que la educación que otorga el Estado es suficiente para garantizar oportunidades de desarrollo para la juventud mexicana es el absurdo sobre el que, me parece, se sustenta la indiferencia gubernamental. El aprovechamiento de las oportunidades y de los recursos con los que cuentan los alumnos es una posibilidad que recae sobre las condiciones reales de vida de estos jóvenes: habrá algunos que pueden aprovecharlas porque cuentan con las condiciones reales para hacerlo; pero habrá quienes no. La doctrina del mérito no facilita a los alumnos su integración a la vida académica, sino que los filtra, los reduce a un número fijo para unas condiciones igual de fijas. En este caso, no son cien mil alumnos que están en condiciones de presentar un examen de ingreso al nivel superior, sino diez mil que realmente pueden acceder a él.

Esta oferta educativa que verdaderamente poseen nuestros alumnos, esta oferta educativa que desde el Estado legitimamos todos, está basada en una estructura darwinista de supervivencia del más apto, porque las condiciones de aptitud son unas y determinadas por un enfoque de desarrollo¹⁶; mismo que debe ser

¹⁵ Néstor López. *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, p 65-66

¹⁶ Cfr. Ángel Pérez Gómez. La cultura escolar en la sociedad neoliberal, en Sitios Educación [en línea] p 271-272 “ El saber académico como valor en sí mismo puede no llevar al enriquecimiento de la personalidad ni a

cuestionado, no sólo por los pobres resultados que ofrece, sino porque nuestra especie no está en riesgo. Es una oferta educativa basada en el principio del mérito y el logro, como si todos estuviéramos en las mismas condiciones de generar resultados. Es decir, nuestro modelo educativo parte del supuesto de que la formación básica, además de ser equivalente en todos los rincones del país en cuanto a su calidad y aprovechamiento, genera un ambiente aséptico desde donde cada niño del país puede ser individualizado y aislado de las condiciones sociales para integrarse en la vida académica, pues al parecer sólo requiere de la normalidad del cerebro del alumno. Pero esto no es así, y como López explica, la meritocracia no sólo no soluciona, sino que refuerza la desigualdad:

El primer criterio, el de la igualdad de oportunidades, implica la instalación de un esquema meritocrático, en el cual los logros educativos de cada uno derivan de sus capacidades y de su esfuerzo. Asegurando al partir la igualdad de oportunidades, la escuela permite la realización de las cualidades propias de los individuos en función de sus propios talentos. Una propuesta de equidad basada en esta igualdad fundamental se traducirá inevitablemente en logros educativos sumamente dispares, a partir de las desiguales condiciones en que acceden a la escuela niños y adolescentes de los más diversos sectores sociales, legitimando fenómenos tales como el fracaso escolar y la deserción, que afectan especialmente a los sectores más pobres y a los excluidos. Resaltar como criterio organizador del principio de equidad la igualdad de acceso no logra neutralizar las diferencias iniciales sino que, por el contrario, las refuerza, al dejar libradas las trayectorias educativas, las posibilidades de poder hacer un buen aprovechamiento o no de esas oportunidades, a las capacidades y recursos que cada uno posee, cuya distribución en la sociedad es sumamente inequitativa. Una escuela meritocrática es una escuela que selecciona a los más capaces y a los más productivos, quitando oportunidades al resto.¹⁷

Bajo este principio de “Igualdad de oportunidades”¹⁸ se cimienta la educación que tenemos en el país y se establece la situación de los alumnos; se dan entonces fenómenos propios de los países subdesarrollados, como por ejemplo, que en aras de la homogenización del perfil de ingreso, se establezca *a priori* la cancelación de las condiciones particulares de los alumnos; es decir, sin importar

la emergencia de la subjetividad individual. La orientación hacia el mercado de las pedagogías visibles, por su parte, es una clara renuncia a la finalidad educativa de la actividad escolar, al adoptar como norte no el propio individuo sino las exigencias espurias del mercado. Esta división de las pedagogías visibles, manifiesta una estrecha relación con la división social del trabajo: las pedagogías visibles orientadas al saber (formación académica) se dirigen a las clases favorecidas que se encaminan a convertirse en la élite de la sociedad, las pedagogías visibles orientadas al mercado (formación profesional) se dirigen a las clases menos favorecidas que constituirán la mano de obra no cultivada de las diferentes profesiones.”

¹⁷ N.López, *Ibid.*, p 72.

¹⁸ Cfe. Francisco Gutiérrez. *La educación como praxis política*. México, p 33. En sus términos “Confundir igualdad de oportunidades con igualdad de posibilidades es una manifestación ideológica más”.

si un alumno procede de una zona de alta vulnerabilidad, de en zona urbana o rural, de una disputada por el narcotráfico, de una marginada y sin servicios públicos garantizados, el perfil de ingreso a la educación superior sólo contempla condiciones orgánicas del cerebro del alumno y su rango de edad; y todas las circunstancias que lo rodean se niegan y se omiten. Otro fenómeno que se da es la presunción de la oportunidad, es decir, cada niño que va a la escuela tiene la oportunidad de desarrollarse, aun cuando las propias mediciones y evaluaciones del Estado hacen evidente los distintos desempeños académicos de las escuelas de todo el país. Dicho de otro modo, se presume la igualdad de oportunidades porque el desempeño académico depende del alumno (al parecer) aun cuando esas oportunidades no garantizan su calidad.

La situación parecería ser ésta: las escuelas ahí están, tu aprovechamiento de la educación otorgada en esas escuelas es responsabilidad tuya, porque a los 14 años en este país uno espera que los adolescentes sepan de alquimia y transformen las incapacidades del Estado y la sociedad mexicana en un oportunidad de desarrollo laboral y profesional a largo plazo. Responsabilizamos a niños y jóvenes de todo el país de su propia educación, no les permitimos votar porque su capacidad de análisis, su formación cívica y su desarrollo no está culminado, pero sí les entregamos la responsabilidad de aprovechar la ruleta rusa educativa que hemos construido sobre su futuro.

La oferta educativa homogénea de la que habla López forma un cuello de botella donde sólo algunos acceden a la educación universitaria; sin embargo y escandalosamente, este acceso no sólo está determinado por el logro académico producto de las “oportunidades” que el Estado está obligado a otorgar, sino por la condición de “bienestar” a la que los alumnos tienen acceso. Pero esta misma condición de bienestar, también se presume real, cuando ciertamente la gran mayoría de los alumnos del sistema educativo público no cuentan con el bienestar mínimo:

¿Es posible educar en cualquier contexto? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las limitaciones de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados en los que los alumnos no cuentan con unas condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. Aparece así la necesidad de señalar que hace falta un mínimo de bienestar para poder educar.¹⁹

¹⁹ N López. “La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional”, p 3

En este sentido, hago una acotación: el bienestar no es sólo para el alumno, sino también bienestar para el maestro. En México, en los estados azotados por el narcotráfico, la Secretaría de Seguridad Pública Estatal hace simulacros de balaceras con alumnos y profesores de los planteles, se han conocido por los medios de comunicación los videos donde profesoras — pecho tierra— cantan canciones para tranquilizar a los niños mientras el crimen organizado se disputa el territorio cruzando la reja de la escuela. El bienestar no debe ser entendido sólo como bien comer o bien dormir, no sólo hay bienestar al no tener en el país niños que trabajen, y no es tampoco el bienestar familiar que le permita a un alumno hacer tarea en casa con la supervisión de un adulto. En el México actual el bienestar se ha resignificado tanto para profesores y alumnos, que nuestras dinámicas de enseñanza y nuestros planes de estudio dejaron de corresponder con la realidad:

Surge la necesidad de desarrollar estrategias adecuadas para lograr resultados positivos en cada uno de estos múltiples escenarios que se van dibujando en la región, lo cual requiere el desarrollo de diversas aproximaciones pedagógicas para el logro de resultados equivalentes. Surgen, así, interrogantes tales como de qué modo educar a los niños de las familias empobrecidas, cómo educar en contextos de extrema violencia, cómo se logran resultados de éxito entre los refugiados o entre los desplazados por la guerra o cómo retener en la escuela a los adolescentes de las más diversas tribus urbanas. Cada caso en particular requiere del desarrollo de estrategias educativas que partan de un profundo conocimiento de esas realidades y que pueda operar satisfactoriamente en ellas.²⁰

Si los contextos de enseñanza son tan disímolos a lo largo y ancho del país, ¿por qué la enseñanza educativa nacional no ha logrado adaptarse? Porque hay una disparidad real entre lo que el Estado reconoce, lo que Estado dice, lo que el Estado hace, lo que el Estado paga y lo que la Universidad evalúa. Enseñamos desde hace unos años bajo el modelo de educación por competencias, que en papel y en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública se lee maravillosamente; pero que ha demostrado sistemáticamente su fracaso; no lo digo yo, lo dice la OCDE:

“El sistema educativo mexicano, desde la educación primaria a la educación superior ha experimentado un crecimiento exponencial desde 1950, pasando de 1 a 36 millones de estudiantes, logrando así prácticamente la escolarización universal hasta el nivel de educación secundaria. Sin embargo, un gran número de estudiantes

²⁰ *Ibid.*, p 5.

abandonan la educación media superior, y en la actualidad se prevé que sólo el 56.3% de los mexicanos terminen este nivel de estudios (OECD, 2018)”²¹.

Lo dice el INEGI, según en el último censo (2015) el 73% de los adolescentes entre 15 y 18 años asisten a la escuela, y de esos sólo 7 de cada 10 se encuentran en el nivel medio superior. En el mismo informe se especifica que sólo el 31.5% de los jóvenes entre 18 y 25 asisten a la escuela y de éstos, sólo la mitad asiste al nivel superior²². Es pertinente comentar aquí que desde el periodo de Felipe Calderón Hinojosa la educación media superior tiene carácter de obligatoria. Además, según las cifras oficiales dadas por el mismo Instituto la eficiencia terminal en el 2016 para la educación secundaria ascendía al 85.5% mientras que para el medio superior sólo asciende al 66.72% el mismo año²³.

Lo dice la UNESCO, en el *Libro de Datos ODS 4: Indicadores globales de Educación 2019*, la proporción de estudiantes al final de la educación primaria que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura cayó del 89% en 2013 al 50% en 2015.²⁴ No menos dramático es el mismo indicador pero correspondiente al área de matemáticas donde cayó del 96% en 2013 al 40% en 2015²⁵. Por otro lado el mismo indicador para el nivel secundaria en el rubro de lectura pasó del 58% en 2015 al 66% en 2017²⁶, donde la mejora apreciada contrasta escandalosamente contra el mismo indicador pero en el rubro de las matemáticas, donde pasa del 43% en 2015 al 35% en 2017²⁷.

Lo dice la CEPAL, en la edición del 2016 del Panorama Social de América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe ofrece datos que vale la pena incorporar, en la estadística de conclusión de educación secundaria entre jóvenes de 20 a 24 años de edad, México registró de forma total, en el 2014 el 49.7% de varones y el 52.8% de mujeres, sin embargo la misma cifra separada por zonas urbanas y rurales arroja el 56.7% de varones en zonas urbanas frente al 36.8% en zonas rurales. Y en el caso de las mujeres, el 60.4% en zonas urbanas, frente al 39% en zonas rurales²⁸.

²¹ Cfr. Educación Superior en México. Resultados y Relevancia para el mercado laboral. Resumen Evaluación/ Recomendaciones en OECD.org [en línea] p 9.

²² Cfr. Encuesta intercensal 2015. Principales resultados, en inegi.org.mx [en línea], p 37.

²³ Cfr. Características Educativas de la Población, en inegi.org.mx, [en línea] pant 1.

²⁴ Cfr. Libro de datos ODS4 Indicadores globales de educación, en unesco.org, [en línea] p 14

²⁵ Ibid p, 16

²⁶ Ibid p 18

²⁷ Ibid p 21

²⁸ Cfr. Panorama Social de América Latina 2016, en cepal.org [en línea] p 141

No, este sistema ni sirve para lo mismo, ni sirve para todos. Según Néstor López “Lo que define el éxito educativo es el grado de adaptación que hay entre el alumno ideal para el cual fueron pensadas las prácticas educativas en cada escuela y el alumno real que ingresa diariamente en sus aulas.”²⁹ Si efectivamente el éxito educativo se concentra en la adaptación entre lo que imaginamos - en los planes de estudio, modelos educativos y recursos estatales- y la realidad del alumno, lo nuestro califica más bien como fracaso.

Hay motivos para admitirlo, hay cifras, estadísticas, números que lo demuestran: la educación actual fue pensada para la homogenización, y no para la optimización. Pese a lo que el modelo diga, las habilidades de los alumnos no se traducen en una lista de cotejo porque no producimos seres humanos en serie, porque no tienen las mismas habilidades o facilidades, ni los alumnos ni los maestros. La mecanización del sistema de competencias no es sino el traslado de las normas de calidad industriales a las aulas, es decir, este sistema igual aplica para enlatados, chamarras, mermeladas que para niños.

La educación por competencias ha venido a demostrar la incompetencia, la de todos, excepto la del niño. Y la verdadera razón, me parece, radica más en la incapacidad del Estado para asumir su ignorancia, que en la ignorancia real, porque en el país sí se concentran alternativas pedagógicas. Lo que sucede es que la Educación está determinada por un gobierno, un gobierno que tiene una agenda, pero que no tiene entre sus cuadros políticos expertos en la materia; sí administradores, sí economistas, pero no profesores; es un gobierno siempre nuevo, que intenta traer hacia sí a los investigadores, a los asesores, tanto locales como internacionales para evaluar las condiciones y proponer un régimen a seguir, pero que no lo logra porque estos especialistas son especialistas de papel, expertos en la teoría, pero no expertos en la práctica; con renombre, sin duda, con papeles suficientes que demuestran su trayectoria, por supuesto, pero sin la experiencia docente y sin la sensibilidad social que hace falta para asegurar que deje de ser dispar y simulada la correspondencia entre la realidad y el discurso estatal. La razón es que la Academia es un mundo sectario, aquellos que se dedican a la práctica, sobre todo en los niveles básicos, saben de antemano que la gloria académica difícilmente será alcanzable; aquél que la persigue, por el contrario, sigue el camino de la burocracia académica y los cotos de poder y no pisa las primarias, las secundarias o las preparatorias, al menos no el tiempo suficiente. Entonces la pedagogía que se nos impone como profesores a nivel

²⁹ N López *ibid*, p 8.

nacional habla desde los números, desde la racionalidad moderna de la medición por la medición, desde las falacias *ad verecundiam*, y no desde la realidad, no desde la operatividad de la *cosa*. Aunque hay que admitir que hacen esfuerzos por reconocer la realidad social para la que se genera la didáctica, también es cierto que son insuficientes.

Y aunque el modelo de “habilidades y competencias” en el que ahora basamos la educación ya ha sido discutido y sus deficiencias claramente señaladas, desde mi punto de vista, el problema radica esencialmente en la necedad de la homogenización, y pregunto: ¿y si el Estado asumiera su función rectora y ejecutora de la educación nacional sin pretender facilitar su trabajo?, ¿y si la educación por competencias no fuese la única posibilidad?, ¿y si se contara a nivel institucional con un panteón de métodos de enseñanza aprobados por el Estado?, ¿y si cada escuela pudiese, dentro de su distrito, elegir cuál método es mejor para su universo específico de alumnos?, ¿y si en lugar de tener un libro nacional, tuviésemos una idea de nación y varios libros de texto sujetos a distintos métodos de enseñanza, pero bajo el mismo principio de nación?, ¿y si permitimos que el cuerpo docente elija — como grupo particular de una escuela — el método que considera mejor adaptado a la realidad de sus condiciones de enseñanza?, ¿y si consideráramos que porque un libro de texto esté escrito en mixe no por eso es más incluyente? Y, finalmente, ¿si en lugar de proponer soluciones cada seis años, nos enfocamos primero en reconocer el problema? Posibilidades de solución, me parece, hay muchas y van más allá de la reforma educativa en turno. Pero las soluciones que yo veo no se encuentran en otra lectura concienzuda de las sugerencias de organismos internacionales; sino en una escucha activa de lo que el magisterio, en sus distintas esferas, tiene para aportar.

Ahora bien, si nuestra enseñanza no ha logrado responder a la realidad social, entonces ¿qué ha logrado? Ha logrado, digo yo, integrarse a la industria de la simulación. Fingimos que hacemos lo que el Estado dijo que íbamos a hacer, y en la realidad operante hacemos lo que decidimos que es lo mejor para los alumnos. Es decir, damos clase con libros oficiales y cumplimos con los contenidos que marca el Estado, aunque todos pongan o quiten en función de las prioridades que perciben. Simulamos seguir la línea, pero las listas de cotejo y las rúbricas (lo sé de cierto) son rellenadas por protocolo, por si hay inspección, pues la evaluación de alumnos bajo el método impuesto impide el reconocimiento de casos especiales o de realidades diversas.

Un hecho que se pone en evidencia en el discurso de los docentes es que aquello que la institución no ofrece, el agente institucional lo inventa; lo que la escuela ya no puede suponer, el docente lo agrega.³⁰

La simulación es nuestro nicho de enseñanza, nos adaptamos de dientes para afuera en una estructura en la que sabemos que no podemos apoyarnos, los profesores no replican convencidos el sistema, no legitiman al aparato estatal en las aulas. Los profesores simulan y adaptan sobre la marcha; no todos, pero sí muchos. Las experiencias se traducen en ejercicios nuevos, en actividades de clase, explicaciones, se traducen en cambios de conducta y espacios de convivencia diferentes. Todos estos cambios son necesarios y el profesor los implementa justo porque son necesarios, porque es lo correcto para la inmediatez, para resolver el problema de ahora, y con estas acciones- todas legítimas- nos compramos un problema para mañana.

Uno se encuentra permanentemente con docentes que, ante la ausencia de una respuesta institucional frente al nuevo escenario social, improvisan soluciones informales con un mayor o con un menor grado de éxito. Sí, a pesar de que el alumno real se parece cada vez menos al alumno esperado, las escuelas siguen funcionando, se debe, en gran medida, a la capacidad de los docentes y de los directivos de liberarse de la inercia y la lentitud de la institución que les da soporte, y de animarse a actuar desde su compromiso y desde sus capacidades en prácticas ya desinstitucionalizadas.³¹

Pero la simulación al dar lugar a prácticas fuera de la estructura, fuera del control del Estado, deja que la vida pública corra el riesgo de ser percibida como una realidad hostil junto con todo lo que lo público implica, pues se normalizan las prácticas que no sólo enseñan a nuestros alumnos la impunidad mediante la práctica efectiva, sino que, además, generan un alto costo para la formación de futuros ciudadanos que interiorizan la simulación.

Cuando se analizan las escuelas, lo que se percibe es que éstas pueden lograr una mayor o menor capacidad de posición frente al cambio, pero en gran medida eso depende de factores no institucionales, de los docentes y de los directivos en tanto sujetos más que en tanto funcionarios del sistema. De algún modo, las soluciones son marginales, no sistemáticas, parainstitucionales.³²

Cuando Néstor López habla de soluciones marginales, no sistemáticas o parainstitucionales, ciertamente habla de profesores cuya prioridad es resolver en beneficio del alumno dentro de un escenario que el Estado ha decidido no

³⁰ *Ibid.*, p 17.

³¹ *Idem.*

³² *Ibid.*, p 17-18.

contemplar; pero que impacta en un niño, con nombre y apellido. Debemos reconocer que la simulación también es corrupción y que mandamos el mensaje, a un ciudadano en formación, de que el Estado no opera y es una autoridad a la que se puede burlar, que la norma no siempre se sigue, que la ley se respeta siempre y cuando alguien te vea. Y el problema se soluciona hoy, y mañana nos encargamos de los miles que se rehúsan a respetar una estructura de poder y que tampoco tienen la capacidad para ofrecer o construir una estructura alternativa.

Quiero decir, yo sé que la simulación es necesaria porque los profesores que dan clase a niños que se retiran de las aulas para ir al periodo de cosecha no pueden seguir cabalmente la educación por competencias que la SEP insiste en implementar a nivel nacional; sé que la simulación es la alternativa más rápida y la más viable para miles de profesores a nivel nacional. Sé que simulamos porque es necesario, pero entiendo también que la simulación tiene un costo en el tejido social: la simulación normaliza las actividades fuera del aval del Estado.

Puede decirse entonces que la participación del cuerpo de profesores en la aplicación o simulación de un programa pedagógico no se limita a la discusión obrero- patronal y a la ejecución de un trabajo en los términos del contrato colectivo de trabajo; sino, y más importante, al convencimiento de los profesores de que forman parte de la estructura de poder, y que, como tal, legitiman o validan los elementos de esa estructura.³³

El magisterio debe ser una corporación, debe ser un grupo compacto con un objetivo común, con claridad de la idea que replica y legitima. Es decir, el magisterio no puede ser sólo el sindicalizado, no puede ser sólo el del servicio público, el magisterio tendría que incluir a todos: a los de la esfera privada también, a los que asumen que están en las prácticas no sistemáticas por defecto y no por coyuntura. El Estado no ha logrado atraer a su esfera de control a los profesores, ha logrado forzar a las escuelas, pero no a los profesores. La nación se sigue construyendo en fragmentos, se sigue haciendo en pedazos, en construcciones de colectivos agraviados con agendas propias. Los profesores no

³³ Cf., F Gutiérrez. *Op. cit.* p 57. “Sin embargo, los profesores parecen asumir una posición más bien apolítica que beneficia la perpetuidad de una estructura a todas luces desigual en el acceso y deficiente en sus resultados. Es decir, ni participan en el fortalecimiento de las instituciones ni proponen una alternativa. Con respecto a este hecho Francisco Gutiérrez dice: Es una de las tantas contradicciones del sistema: el docente tiene que aceptar que de su labor depende la “transformación radical” de la sociedad, sintiéndose al mismo tiempo una pieza más de la maquinaria estatal; no percibir la ideología dominante y sin embargo ser su transmisor más autorizado; ser prisionero y sin saberlo introducir a los jóvenes en su propia prisión; estar integrado y ser integrador, ser apolítico y que ese apoliticismo sea la razón principal de su eficacia política”.

pueden ni deben, a mi juicio, mantenerse fuera del control Estatal, ni siquiera en los casos en los que se presume autonomía, debido a la necesidad que tenemos de ellos para consolidar las transformaciones sociales que esperamos que sucedan. Y este control debe traducirse en medidas específicas para los docentes a nivel nacional, medidas de selección, medidas de ingreso, medidas de protección laboral, de incentivos por desempeño.

No sólo estoy convencida de que debe haber una evaluación docente, por supuesto no en los términos en los que en la actualidad se realiza; pero sí una evaluación de desempeño que corresponda verdaderamente con las intenciones que tenemos sobre el futuro de la educación en el país. Además, estoy convencida de que los profesores de escuelas privadas deben sujetarse al mismo proceso de evaluación que los profesores del sector público, y que ésta debe hacerse en todos los niveles de enseñanza. Ya que niños y jóvenes de todo el país están en manos de un grupo que no termina de cohesionarse, que ha sido utilizado al menos en México como voto corporativo y que tampoco asume la responsabilidad del resultado ni siquiera porque son constructores del resultado.

Gutiérrez escribe en 1984 una idea que asombra por la vigencia:

En este ensayo mantenemos la hipótesis de que los educadores, como instrumentos de la 'política educativa' de las clases dirigentes, carecen de proyecto propio. Según les afecten, respaldan o critican las diferentes reformas ministeriales. Por este desgaste pareciera que ni siquiera poseen ya la fuerza para generar un proyecto alternativo que, nacido y organizado en las bases propias de su trabajo, venga a darle a la educación la dimensión política de que carece. La verdad es que en nuestros países el proyecto alternativo está por nacer. Nacerá el día en que los educadores, convencidos de que la educación más que un problema técnico es político, tomen la opción de resolverlo políticamente.³⁴

Estoy convencida de que los derechos sindicales no deberían ser un obstáculo ni para el ejercicio de los niños y jóvenes del país para gozar del derecho a una educación de calidad, ni para la consolidación de un sistema educativo nacional que opere en beneficio de la nación misma. Yo sé, no se malentienda por favor, que en México no hay tanto empleo como para perder maestros y colocarlos en otra actividad donde sí rindan frutos; yo sé que hablamos de reformas muy profundas, de la situación laboral en México, de las condiciones económicas del país, etc. Sé que no es justo que tengamos que elegir cuando todos aportamos a la construcción del país; pero también creo firmemente que, si no somos capaces de elegir el bienestar de un niño por encima de nuestro propio bienestar, si no

³⁴ *Ibid.*, p 69.

somos capaces de sembrar para el futuro, para el mejor futuro posible, entonces el narcotráfico no anda tan equivocado en la doctrina del “sálvese quien pueda”.

No desconozco las condiciones de los profesores mexicanos, no me son ajenas las vicisitudes por las que atraviesan; pero también soy consciente de que como lo señala Ibarra Russi, la docencia es también una profesión de transición³⁵, o en eso se ha convertido: hay docentes en las aulas que toman este trabajo ante la imposibilidad de acceder a aquél que verdaderamente quieren y que no asumen con responsabilidad y misión su trabajo en las aulas. No es que no crea que los profesores merecen unas condiciones laborales superiores a las que tienen, es que no creo que debamos garantizarlas antes de garantizar el bienestar de los alumnos.

Entonces, tenemos maestros que no deberían ocupar ese espacio porque no tienen o las capacidades para realizar el trabajo o la responsabilidad para mejorarse a sí mismos y poder realizarlo. También tenemos profesores que se ven en la obligación de subsanar en la práctica todo lo que la teoría proveniente del Estado no terminó de reflexionar o para lo que no ofrece solución. Tenemos un Estado que se empeña en implementar un solo método o libro, en lugar de impulsar una sola idea de nación. Tenemos prácticas parainstitucionales que marginalmente resuelven para hoy el problema de la enseñanza y para mañana compran un problema de gobernabilidad. Tenemos alumnos que egresaron de 12 años de ese enramado y que aspiran a la educación universitaria, que heredaron ya todos los vicios propios de un sistema que no termina de cuajar, los vicios de un profesorado fragmentado que instruyó en sus posibilidades o en su carencia de posibilidades y los de una sociedad que resiste los cambios, o los subsiste, sin la capacidad real y operativa de mejorar sus propias condiciones. Nuestros alumnos salen de esta dinámica con una pobre construcción de su país en el imaginario, con una cuestionable construcción de la educación y con una vergonzosa construcción de sí mismos y de su lugar en el mundo.

Nuestros alumnos no son responsables de las condiciones educativas que se han generado para ellos, ni siquiera el alumno universitario que es ciudadano en plenitud de sus derechos y obligaciones: nuestros alumnos han estado a merced de las incompetencias sociales y gubernamentales. Su educabilidad no es un asunto de esfuerzo individual, no entra en el discurso motivacional del “sí se puede” pues su imposibilidad de continuar su educación no se ancla

³⁵Vid. Óscar Armando Ibarra Russi. *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*, líns 5-8, pant 4.

necesariamente en su incapacidad para aprender sino en la incapacidad de un sistema para enseñar. Néstor López hace aquí un apunte a ese respecto:

La idea de educabilidad no hace referencia a la capacidad de aprender, sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos. En aquellos casos en que no están garantizadas las condiciones de educabilidad, estamos ante un desajuste institucional: da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas en este proceso, o de la dificultad de las mismas para hacer frente a sus obligaciones.³⁶

Insistimos en castigar y responsabilizar a niños y adolescentes del país por algo que sólo ha hablado históricamente de nuestra incompetencia, pero no de la de ellos. No reconocer la diversidad de escenarios en la que nos encontramos y no reconocer que nuestros métodos ya no son funcionales son sólo quimeras que hemos construido como problema social, son el producto de la capacidad mágica que tiene nuestra sociedad para negar la evidencia.

Hay una racionalidad que opera y desde la que se construye esta necesidad, una racionalidad que sólo se reconoce a sí misma, que no ha logrado reconocer la multitud de casos en los que se encuentran nuestros alumnos y que se aferra a integrarlos a todos en un solo método que se presume científico. Una racionalidad que — puesto en sus términos— tiende a optimizar en función de abaratar los procesos, pero no de garantizar la calidad del producto final. Y esta racionalidad que desde el Estado se impone, y se legitima en las calles y en los hogares, se convierte en un discurso de autosuperación, se convierte en el trauma emocional que implica el fracaso asumido, se convierte también en el límite de desarrollo de los alumnos (límite que no corresponde forzosamente con sus habilidades).

El problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil, y el fortalecimiento o deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de cambios en la relación entre estas esferas, desajustes que en la vida escolar se traducen en la distancia entre lo que el niño porta y lo que la escuela espera.³⁷

Al ser la educabilidad una responsabilidad conjunta, el alumno se torna cada vez más víctima, cada vez más agraviado por todas las esferas en las que su sociedad le ha fallado. Y quizá por ello resulta un absurdo que el alumno enfrente solo el

³⁶ N López. *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, p 94.

³⁷ *Ibid.*, p 91.

problema de su responsabilidad académica, su formación emocional y moral y su transición a la ciudadanía.

2. LA TRANSFORMACIÓN DE LOS PROFESORES

La reflexión aquí presentada está motivada por una serie de presunciones que asumí en su momento estando frente a grupo, y que con el paso del tiempo han ido tomando forma. Muchas de estas ideas, durante mucho tiempo las presumí originales, la investigación posterior demostró que no hay nada nuevo bajo el sol, pero también que el fenómeno, aunque en distintas escalas ha sido identificado y los análisis han sido replicados. A lo largo del presente se desarrollarán, pero cabe recordar que en mi caso, son producto de la experiencia como alumna y como profesora. Como profesora, porque los ejemplos fueron vividos, corresponden a un joven con nombre y apellido; como alumna, porque la interiorización de ciertos conocimientos adquiridos a lo largo de mi vida académica forjó una línea de decisiones conscientes e inconscientes en mi ejercicio de la docencia.

Un profesor que no revisa su conducta en función del bienestar de sus educandos recrea patrones deficientes de comportamiento social, genera contradicciones en los alumnos o bien, y en el mejor de los casos, es incapaz de generar empatía con ellos. Para que el profesor pueda realizar su papel dignamente, debemos reconocer honestamente que no todos los profesores tienen la capacidad real para serlo. La vocación exige de un profesor no sólo el espíritu de servicio, sino (seamos honestos) de sacrificio: dormir menos, usar el tiempo personal para encontrar más, nuevos y diferentes materiales pedagógicos para los alumnos, invertir siempre más tiempo y esfuerzo de aquél que se supone en el salario. Así, parece no haber espacio en la vocación declarada para la pereza mental. El profesor, además, debe ser consciente de su personalidad y de cómo esta impacta positiva o negativamente en el aula, y debe diseñar su programa pedagógico de manera que utilice a su favor los rasgos de su personalidad o bien, debe diseñar un programa docente a prueba de su personalidad misma.

El método del profesor es su programa mismo, y en él se halla su posición política, profesional y moral (incluso la ausencia de ella); el programa es la garantía que tenemos, no sólo la garantía de éxito, sino también de consistencia. Así el sistema educativo no está basado en la reforma en turno, sino en el esfuerzo sostenido de miles de profesores y en la experiencia sistematizada y

transformada en un método de enseñanza. Por ello, cuando un profesor de la cadena de profesores que se encargan de un mismo alumno a lo largo de su vida académica no realiza con compromiso y honestidad su trabajo, genera una laguna, un *impasse* en la formación de un ciudadano.

Esta mala práctica docente, es un fenómeno real: maestros que no asumen un compromiso ni con los alumnos, ni con su trabajo, ni con el país. Existen los maestros que no siguen el plan de estudios y que abusan de la libertad de cátedra; maestros que ponen en peligro la estabilidad o la formación emocionales de los alumnos; maestros que no dedican tiempo suficiente a la exposición de los temas; maestros que abusan del uso del proyector, que llegan tarde al salón de clases o sólo van a leer la clase. Ejemplos hay muchos, y me parece necesario no sólo reconocer que esas malas prácticas existen, sino que es aún más necesario que esos profesores se responsabilicen de esos actos alguna vez y se pueda dejar de fingir que todo forma parte de un caso aislado.

A lo largo de mis años como profesora, dediqué muchas veces diez minutos, media clase, una clase a explicarle a los niños una verdad que yo considero inequívoca: a lo largo de su formación académica y su formación emocional, hubo adultos cuyo trabajo o misión consistía en darles las herramientas necesarias para sobrevivir en el mundo moderno; y que el no poseerlas era resultado de que alguno de esos adultos o varios, no hicieron lo que les correspondía. Para mí el alumno no es responsable de las deficiencias de su educación, no es responsable de no tener las herramientas emocionales, morales, académicas y de comportamiento necesarias para sobrevivir en este mundo; y aquellos responsables, desde las instituciones hasta la familia y los profesores, históricamente han negado su responsabilidad.

Ahora bien, en una estructura de reeducación, el profesor que reeduca entiende que su trabajo depende del éxito de sus alumnos; por lo que asume la responsabilidad de sus actos, y se ordena a sí mismo para dar orden a otros. El primero en reeducarse es el maestro: se transforma para un universo específico de alumnos, para un objetivo claro, para un periodo de tiempo establecido, y siempre menor al considerado necesario en la estructura curricular formal. El maestro se transforma en lo que sea necesario; el maestro que reeduca subsana lo que sea que se necesite subsanar, y no puede tener un solo perfil, un solo método.

La reeducación consiste no solamente en un regreso a la educación básica y media en términos de contenido, sino también en la formación del pensamiento.

El objetivo último es que el alumno se integre a la vida universitaria, donde el nivel de exigencia es superior a cualquier reto al que se haya enfrentado; y considerando el éxito previo en su formación académica, es necesario volver sobre aspectos más básicos. Esto es, revisar la fortaleza de sus habilidades de aprendizaje antes de revisar el conocimiento académico; y revisar la fortaleza de las herramientas emocionales con las que cuenta para integrarlo en una dinámica cognoscitiva nueva.

Y aunque el proceso de reeducación es posible en lo individual, aunque una persona puede reeducarse a sí misma; es decir, puede descubrir las herramientas que le hacen falta e ir en busca de ellas sin necesidad de un profesor, desde mi punto de vista no sólo es un proceso más complejo, sino que además es injusto.

2.1 Construir fuera de la tradición. La participación docente en la construcción de una dinámica de clase más democrática.

La dinámica que se lleva en las aulas de forma tradicional se centra en el ejercicio de la autoridad de uno, frente a la sumisión “voluntaria” del resto. Dentro del aula hay uno que posee el poder, el conocimiento, la justicia, la verdad y la última palabra, y el resto posee la elección entre someterse voluntariamente o someterse por la fuerza. Antes de que se piense que estoy exagerando, quisiera mencionar que el carisma y popularidad de una persona puede influir en que cualquiera perciba esta realidad o no. Los alumnos deben cumplir una serie de requisitos para garantizar su permanencia libre de castigos dentro del aula: sentarse cuando se le pide, hablar cuando se le pide, callarse cuando se le pide, no comer en clase, no jugar si no es con el consentimiento del profesor, hacer algo cuando se le pide, dejar de hacer algo cuando se le pide... los profesores también tienen obligaciones o requisitos para mantenerse dentro del aula, cumplir con el temario, tratar con dignidad y respeto a los alumnos, ser eficiente en cuanto a su desempeño, realizar las labores docentes que se le asignen... pero los alumnos no están informados sobre ello. Puede haber un líder carismático y autoritario dentro del salón, o carismático e incompetente en términos profesionales, y a partir de la actuación que se espera de esos perfiles, romper con los requisitos para estar en el aula, pero las posibilidades de que sea expulsado de ahí, frente a las posibilidades del alumno de ser expulsado del aula por no cumplir con los requisitos, son abismales y prácticamente nulas si el profesor está sindicalizado.

Lo que intento explicar con esto, es que lo que divide alumnos de profesores, no es una línea sino un escalón.

Hace unos años, cuando los alumnos me decían *maestra yo la quiero mucho*, yo contestaba: *lo que tú tienes se llama síndrome de Estocolmo*. Porque conozco mi carisma, conozco mis habilidades, pero también me quedaba claro que había un ejercicio de autoridad presente, pese a la dinámica tan laxa, pese a la ausencia del autoritarismo, pese a mis mejores intenciones, la autoridad estaba ahí, separándonos. No digo que tal afecto no fuese honesto, lo que digo, es que, quitando la autoridad y mi participación en el resultado de sus esfuerzos, o bien integrando mi personalidad, gustos, carencias y fobias, quién sabe si de verdad me querían mucho, o nada más me tenían respeto. El escalón sirve, el escalón da poder sobre otros.

La primera clase, cuando me presentaba ante un grupo, le dedicaba 10 segundos al protocolo, o menos. *Yo me llamo Aline Corona, mucho gusto, pero ustedes pueden decirme maestra*. El escalón al principio es necesario porque me permite poner los límites necesarios, no me interesa mantener una estructura de poder, sino definir desde el inicio dónde está la línea que nadie puede cruzar. El escalón dura más o menos un mes, en ese tiempo uno se gana el respeto, uno se gana imponer reglas, del profesor depende que el respeto no sea miedo, y que las reglas no sean para salvaguardarse a sí mismo sino para beneficio de la clase.

El primer mes, que es lo que dura el escalón, el grupo aún no toma confianza, ellos aún no hacen relaciones unos con otros, y aún no conocen el límite de los profesores, por tanto, el avance curricular se hace en una circunstancia prácticamente objetiva, el niño aun no descubre cómo disimular en estas nuevas condiciones el exceso de conocimiento o la falta de conocimiento. Un maestro medianamente competente identifica a los alumnos durante este periodo y establece de forma intuitiva los ajustes que tendrán que hacerse en la planeación de las clases. Pero, y aquí está el gran pero, para identificarlos tienes que dejarlos hablar. No sólo hacerles preguntas, sino hacer que deseen hablar. Y ese es el punto donde la clase deja de ser tradicional.

Merchán Iglesias hace énfasis en algo que todos sabemos y que poco se discute: de nada sirve modificar los planes de estudio si no modificamos la práctica docente. Esta verdad, tan simple y sencilla como pueda parecer, atraviesa más cosas que la didáctica en sí misma, no sólo se trata de cómo damos la clase en cuanto a la presentación de los contenidos sino de la dinámica misma, en eso

radica la diferencia. La dinámica altera qué tanto aprenden los niños, qué tan posible es la innovación, qué tan posible es la homogenización. Dice Merchán:

Lo que finalmente se enseña y se aprende no está decidido en el currículum prescrito, ni siquiera en los contenidos y actividades previstas en los libros de texto, sino que, sin negar la incidencia de estos y otros factores, tendríamos que convenir que la determinación del conocimiento que adquieren los alumnos y de las actividades que se emplean para ello, tiene mucho que ver la acción que se desarrolla en el aula.³⁸

No basta tener claridad sobre lo que vamos a enseñar y cómo, sino que debemos tener la honestidad suficiente para, primero, detenernos a pensar si estamos generando dentro del aula las mejores condiciones de aprendizaje para el alumno, si de verdad estamos haciendo todo lo que está dentro de nuestras competencias y facultades para lograr que lo que yo enseño sea lo que él aprende. Y esto implica volver a valorar -y ahora no sólo de forma retórica- que cada niño es diferente, que cada grupo es diferente, que uno mismo puede pasar por procesos a medio curso que lo hagan amanecer diferente, que el medio mismo en el que estamos hace que los problemas que resolvemos o a los que nos enfrentamos como docentes sean diferentes. Y eso, sencillamente, requiere una práctica diferente de la que no es consciente el fulanita que decide el programa de estudios de una asignatura.

Hace unos años, tuve un grupo al que le enseñé “Historia Moderna”, de 20 alumnos 3 eran mujeres. Ante tanta testosterona ese grupo era prácticamente ingobernable. Recuerdo con precisión porque daba clase a las ocho de la mañana, y de todos los profesores asignados a ese grupo, yo era la única que conocía a los 20 y que evaluó a los 20. La maestra de matemáticas, incapaz, en algún punto se puso a llorar por lo que un alumno le dijo. El mismo joven, brillante y con un talento natural para las ciencias sociales, a mí siempre me habló de Usted, me entregaba las tareas a tiempo, sacaba diez en mis exámenes. Y tengo la certeza de que ese joven todo lo que buscaba con eso, era sencillamente mi respeto, no mi afecto. El muchacho se dedicaba a vender droga, y con ese dinero se pagaba la escuela. Otro alumno del grupo, al que cada profesor que le había dado clase sólo se refería como “huevoón” sacó 9 en mi materia, un 9 limpia y justamente ganado, con tareas, con participaciones y con su examen. Cuando le dije su calificación, el alumno me pidió por favor, que le dejara tomar una foto de mi lista donde estaba asentada su calificación, para poder ofrecer pruebas cuando su mamá no le creyera.

³⁸ Francisco Javier Merchán Iglesias, “Práctica de la Enseñanza y Gobierno de la Clase”, p 523

Saber que en ese grupo como en toda la escuela, había niños en diferentes grados de marginación, hijos de familias en diferente grado de desintegración, saber que para ellos el mundo de las drogas no estaba lejos en los periódicos sino afuera de la puerta, saber que esos niños no forzosamente eran tontos o flojos, sino que eran producto de un sistema al que nunca se acoplaron y que nunca intentó verdaderamente integrarlos, saber que el rebelde no era rebelde, el flojo no era flojo, saber todas esas cosas, era mi trabajo tanto como dar la clase, era mi trabajo buscar la mejor manera para que ellos aprendieran. Ser consciente del estado de la cuestión, ser consciente de la situación particular de los niños, ser consciente de mi propia participación en la formación del alumno era mi trabajo

El modo en que alumnos y profesores afrontan el desarrollo cotidiano de las clases no siempre se explica por su condición de enseñantes y aprendices, sino que, en no pocas ocasiones, lo hacen en cuanto sujetos histórica y socialmente contextualizados que deben resolver, de manera práctica, situaciones problemáticas en un marco de coacciones y constricciones que limita el desarrollo de planes y objetivos de la acción. El significado de la escolarización no se reduce a sus aspectos cognitivos, sino que abarca también otras dimensiones relacionadas con expectativas sociales y económicas y con conflictos culturales que se hacen presentes especialmente en la relación que los alumnos mantienen con la escuela y su comportamiento en el aula.³⁹

¿Qué cosa hice diferente de aquella maestra que se puso a llorar? la primera cosa que hice fue no dejarme amedrentar, porque el adulto soy yo. El niño va a ser niño, y va a serlo de la única forma que conoce, la forma en que su comunidad le enseñó a ser niño, y va a resolver los problemas que tiene de la única manera en la que sepa hacerlo, y lo más importante el niño no nos eligió a nosotros, así que no siente ni el más mínimo interés por hacernos la vida más fácil. Pero el adulto tendría que ser consciente, responsable, empático, no sólo porque somos los adultos sino porque nosotros sí lo elegimos a él. La relación que se establece entre alumnos y profesores no puede entenderse aislada del contexto social.

Parece que no digo nada nuevo y, sin embargo, son más los casos de profesores (que conozco, con nombre y apellido) que no hacen el menor esfuerzo por saber si su niño está en una condición o en otra, que vendidos a la meritocracia y al discurso neoliberal esperan de verdad que su trato indiferente genere mágicamente una tabla rasa de donde todos puedan partir⁴⁰. Recuerdo profesores

³⁹ *Ibid.*, p 524-525.

⁴⁰ Cfe. Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior 2016. Condiciones escolares e implementación curricular. En inne.edu.mx [en línea], p 23. Las estadísticas oficiales, lamentablemente no me contradicen, en los resultados de la evaluación citada se le preguntó expresamente a los docentes ¿Con qué frecuencia hace adecuaciones a la planificación para apoyar a los estudiantes de su grupo con las siguientes características? Los resultados para el caso de alumnos que trabajan, fueron el 41 % para Nunca o

diciendo que la vida era difícil para todos, que no podían dar tratos especiales porque eso no ayudaba al desarrollo de los alumnos como personas, que el mundo no se iba a detener por ellos, recuerdo a más de un cínico diciendo: a mí nadie me ayudó. Y con eso justificaron su incapacidad moral y profesional para la enseñanza.

El quehacer educativo, como proceso comunicativo, es una tarea compartida que nace de la propia dinámica de una realidad cada vez más exigente. La educación, como red de comunicaciones horizontales, es un proceso que tiene que estar centrado en el estudiante—y no en el profesor— ya que es el estudiante el sujeto y objeto del proceso. Centrar la comunicación del proceso educativo en el estudiante equivale a desterrar el verticalismo y a generar en su remplazo otras vías de comunicación directas y dialógicas.⁴¹

La forma tradicional de enseñanza impide escuchar a los alumnos, e impide también que se reconozca la realidad de la dinámica dentro de las aulas, porque la estructura obliga a los niños a comportarse para complacer, o para no meterse en problemas, y la habilidad de los niños para cancelarnos de su realidad o de sus prioridades es por mucho superior a la de un adulto. No digo que la forma tradicional no sirva, lo que digo es que no sirve en todos los casos. El sistema tradicional explota el poder que tenemos sobre el alumno, porque se lo impusimos, no lo ganamos honestamente. Y el niño que no se ajusta al sistema, puede no ajustarse desde la rebeldía, o puede sencillamente dejar de intentarlo, es decir o bien el alumno decide abstraerse mentalmente y emocionalmente también de lo que el medio educativo le está aportando, bien el alumno cambia (no forzosamente para mejor, debido a que cambia no en función de sus deseos o de sus objetivos, sino de la comodidad del profesor) o bien el alumno se confronta con el profesor.

En nuestro esfuerzo de concretar una estructura ordenada, en nuestro afán de enseñarles disciplina ¿qué rasgos de su personalidad y de su pensamiento eliminamos y cuáles les fomentamos? En los primeros dos casos mencionados, es decir que el alumno “tire la toalla” o bien que el alumno cambie su comportamiento por las medidas de contención del profesor, nos enfrentamos a un futuro aterrador, dice Francisco Gutiérrez:

El maestro, en su afán de dominio, sanciona y hasta castiga aquellos rasgos de la personalidad que, alentados, podrían resultar un peligro para el orden y la estabilidad

pocas veces. En el caso de los alumnos en riesgo de abandonar la escuela el 37% de los profesores contestó Nunca o pocas veces.

⁴¹ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p 108.

del sistema. Algunos de esos rasgos, según la investigación de H. Gintis, son los siguientes: flexibilidad cognoscitiva, complejidad de pensamiento, originalidad, sentido del destino, creatividad, independencia del juicio, curiosidad, autoconfianza, actividad verbal, etc.⁴²

Estos rasgos que los alumnos pierden son justamente aquellos que permitirían su posterior emancipación y desarrollo útil en sociedad. Ahora bien en el caso del alumno que elige la confrontación, Merchán explica:

No cabe pensar que los jóvenes actúan en la clase según la voluntad de los profesores; realmente su comportamiento es relativamente autónomo y, en muchos momentos, entra en contradicción con lo que programan los docentes. De aquí que la actuación de los profesores en el aula esté condicionada por la de los alumnos.⁴³

Y esa es justamente la razón por la que la maestra se puso a llorar. Lloró porque carecía de las habilidades necesarias para enfrentar la situación y controlar a su grupo. Porque carecía de las habilidades suficientes para ganarse el respeto por sí misma, creyó erróneamente que lo tenía de facto y el efecto final fue la confrontación con el alumno, una confrontación que evidentemente no ganó ella. No me consta que la maestra careciera de los conocimientos académicos, sencillamente lo que no sabía era dar clase. Para dar clase se requiere tener habilidades y no sólo conocimiento. Requería, además, un grado de respeto hacia los otros: el otro también hace un esfuerzo para escucharnos y ese esfuerzo debe ser justamente reconocido y valorado. Sobre la capacidad docente para controlar el desarrollo de la convivencia en el aula el artículo publicado en la *Revista Española de Pedagogía* elegantemente explica:

El desarrollo de la enseñanza requiere una serie de condiciones que en la mayor parte de los casos no se dan de manera espontánea, sino que es necesario producir... el gobierno de la clase... se reconoce como una de las principales habilidades de la profesión y suele ser un referente de la reputación de los profesores, pues la capacidad para gobernar la clase es el primer y principal requisito para la enseñanza.⁴⁴

Paulo Freire, por otro lado, claro y directo, lo resume de mejor manera: “*La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro*”.⁴⁵ ¿Cómo generamos entonces una dinámica diferente, que se ajuste a los escenarios donde la tradición nos falla irremediablemente? ¿Cómo construimos una dinámica de la clase donde el alumno quiera participar voluntariamente sin que el profesor tenga que cuidar su espalda todo el tiempo? ¿Cómo hacemos para superar las dificultades del día a

⁴² *Ibid.*, p 51.

⁴³ F Merchán Iglesias. *Op. Cit.*, p 525.

⁴⁴ *Ibid.*, p 525.

⁴⁵ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, p 89.

día en el aula, sin recurrir al abuso de poder? ¿Cómo generamos que el profesor sea consciente del otro? Merchán Iglesias identifica dos formas para superar estas dificultades:

Las estrategias que utilizan los docentes para afrontar la micro-conflictividad que reina en el interior de las aulas son al menos de dos tipos. Unas tienen como objetivo abordar situaciones concretas, es decir resolver las cotidianas y a veces constantes alteraciones del orden normal de la clase, mientras que otras sirven para producir el orden que se pretende. Las primeras, más coyunturales, se ponen en marcha como mecanismos de contención, mientras que las segundas, más estructurales son mecanismos de producción, incrustadas ya en las rutinas pedagógicas que se mantienen, con algunos cambios, desde los orígenes de la escuela de masas.⁴⁶

Es decir, tenemos la opción de seguirnos desgastando en la forma tradicional de resolver el conflicto, es decir, asumir el control del otro y forzarlo a entrar en una estructura, o bien tenemos la opción de construir dentro del aula una dinámica que genere una convivencia diferente. Podemos seguir en la dinámica de usar el escalón para mantenernos a salvo, para responsabilizar al otro del fracaso educativo, o podemos transformar la convivencia en las aulas. Pero para hacer eso, sencillamente hay que permitir otra estructura, otra forma de orden.

La producción del orden resulta más rentable que la mera contención de rupturas; sin embargo, para ello se requiere la puesta en marcha de estrategias más complejas. Este tipo de estrategias debe tener la peculiaridad de producir de forma autónoma en los alumnos un tipo de comportamiento que no sólo evite las rupturas, sino que sea acorde con el orden deseable.⁴⁷

Entonces, lo primero es definir qué esperamos que suceda dentro del aula, ¿qué orden esperamos producir? Hace unos años, una maestra de la facultad me dijo: “a mí me gusta que los alumnos participen y discutan, deberías traer todas esas dudas que tienes al salón en lugar de decírmelas en el pasillo”. Lo cierto es que cuando uno intentaba hablar en el salón ella te pedía que te ciñeras al texto que estábamos revisando, que por cierto era suyo, porque todo el semestre leímos su libro. No era que estuviéramos revisando un texto de gastronomía y nosotros tuviéramos dudas sobre Batman y Robin. No, estábamos revisando historia de las ideas en América Latina, pero gracias a ella solo revisamos la historia de las ideas de República Dominicana. ¿Los maestros, antes de iniciar nuestro curso, además de planear el contenido, planeamos el desarrollo de la convivencia? ¿Ayudamos al alumno a que además de escuchar, entienda? ¿Ayudamos al alumno a venir con

⁴⁶ F Merchán Iglesias. *Op.cit.*, p 527.

⁴⁷ *Ibid.* p 527.

gusto a la escuela? ¿Nos importa ayudarlo? ¿Por qué seguimos discutiendo planes de estudio sin discutir la práctica, la ejecución de la clase?

Es lógico que pensemos que lo importante es que se resuelve en el campo de la producción y en de la recontextualización, pues se da por supuesto que alumnos y profesores serán meros ejecutores de lo que se ha determinado por otras instancias. La verdad es que esta perspectiva subyace, a veces de manera implícita, en muchas de las estrategias de mejora de la educación y en parte de la investigación educativa aplicada, de aquí que la práctica sea un objeto de estudio de menor interés.⁴⁸

Antes decía que habíamos caído en el cinismo de responsabilizar al alumno, y en eso me mantengo. No sólo no ayudamos a que el alumno aprenda con gusto, tampoco nos importa ayudarlo. Lo que sucede en los papeles publicados y lo que sucede en las reuniones de consejo es una cosa totalmente diferente a lo que sucede en las aulas. Este fenómeno ya ha sido identificado por otros.

Raimundo Cuesta (1998) ocupándose del caso concreto de la Historia, utiliza el término *Historia regulada* para referirse al ámbito del currículum oficial, en el que se disponen los contenidos de la enseñanza en la asignatura, así como unas orientaciones – más o menos explícitas- sobre su metodología. La *Historia soñada*, correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la didáctica, mientras que la *Historia enseñada* alude al desarrollo concreto de las clases.⁴⁹

En este sentido, el desarrollo de la clase, impacta directamente entre lo que tenemos que enseñar y lo que de verdad enseñamos. Por ello, hacer reflexiones sobre la práctica docente es imperativo para cualquier docente, sin importar su área de enseñanza o su nivel de enseñanza. No hacemos estudios sobre la práctica y solo las escuelas para maestros hacen prácticas, el resto de nosotros no hicimos absolutamente nada para siquiera tener noción de la enseñanza. Los profesores de asignatura son egresados de sus licenciaturas y educados en una universidad que no les enseñó a enseñar.

Siguiendo con la construcción de un nuevo orden, explicaba antes que a mi juicio el escalón de poder duraba más o menos un mes. Y luego el escalón desaparece un tiempo. Lo que no dije antes, fue que cuando el escalón reaparece (en mi experiencia) es porque los alumnos te lo devuelven. Ellos te asignan la autoridad⁵⁰, ellos te asignan el respeto, porque como profesor te lo ganas.

⁴⁸ *Ibid.* p 522.

⁴⁹ *Ibid.*, p 523.

⁵⁰ Cfr. Gabriela Diker, Educación, en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación, pant 1. “La autoridad constituye, entonces, la tercera condición que hace posible la acción y el efecto de educar. Sostiene la asimetría que es propia de toda relación educativa sobre la base del reconocimiento de la capacidad y la legitimidad de quien la ejerce para orientar la propia conducta (hacer crecer, desarrollar,

Ese respeto se gana respetando sus tiempos, uno no puede pretender que el niño escuche a seis maestros diferentes en una jornada completa y entienda todo. Necesitas descubrir su ritmo, cosas básicas como entender cuándo necesita alimentos, cuando necesita un descanso. El respeto se gana explicando claramente el contenido, con ejemplos accesibles, que le recuerden al niño que todo el conocimiento que él posee es funcional. El respeto se gana escuchando a los alumnos, qué sienten, qué les gusta, qué les complica, que les facilita la vida. Pero el sistema tradicional de enseñanza le enseña al niño que su opinión no importa, que tienen que ajustarse a la imposición. El viejo orden sin duda genera orden, el nuevo orden genera alegría. No quiero sonar romántica, no es mi intención, pero uno de los grandes descubrimientos que hice es que un alumno aprende más y mejor cuando es feliz.

En este sentido Francisco Gutiérrez explica:

En estas condiciones, la educación de la personalidad se convierte en una consecuencia de la vivencia forzada de todo el ritual de relaciones escolares y de las recompensas inherentes a las mismas.[...] Originan los lazos de dependencia, crean comportamientos rutinarios y respuestas estereotipadas, institucionalmente codificadas que atentan contra el normal desarrollo de la persona.⁵¹

Es importante que asumamos que las medidas de contención no favorecen un clima de aprendizaje, que el gobierno de la clase es requisito para ser un buen maestro siempre y cuando el gobierno impuesto no sea autoritario. No podemos pretender que en el afán de establecer orden, se desdeñe el objetivo educativo. Es decir, no podemos seguir permitiendo que los maestros privilegien la disciplina por encima del contenido curricular, que privilegien su tranquilidad por encima del desarrollo educativo de los alumnos. Debe ser prioritario que el profesor cambie, que entendamos que es posible generar un orden distinto sin que el costo lo paguen los alumnos.

etc.). Como señala Herfray, “la autoridad es acordada a alguien por quienes otorgan confianza a su palabra. Se trata de una palabra otra, que puede enseñarnos, hacernos aprender cosas, guiarnos; una palabra que representa a alguien a quien se quisiera parecer, que quisiera ser y que posee eso que se quiere tener” (Herfray, 2005, p. 50). Ahora bien, para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. No sólo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que el que pronuncia las “palabras de autoridad” ponga en juego el reconocimiento hacia aquellos a quienes se dirige. Según Foessel, lo que se reconoce (lo que mutuamente se reconoce) es que la autoridad misma podría ser transmitida en un futuro a aquel sobre el que se ejerce. “Para que la autoridad pueda ser aceptada serenamente, es necesario que el sujeto que la reconoce pueda al menos imaginar que un día la reivindica” (Foessel, 2005, p. 12)”

⁵¹ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p 50.

Una escuela en donde están normados hasta los menores detalles de la vida del estudiante entorpece su crecimiento como persona. La disciplina, el orden, la compostura, los buenos modales, siguen siendo las virtudes preferidas de las personas adultas que tienen puestos sus ojos en el pasado.⁵²

Habrán maestros que al leerme se indignen, y entiendo la posición. Básicamente estoy diciendo que la labor de los maestros es planear, contenidos, hacer material, resistir al sistema burócrata, completar temarios que no están diseñados para la realidad de los educandos, y hacer todo lo posible porque el niño sea feliz o se divierta (todo por un sueldo a todas luces insultante); y como dirían las maestras con las que compartí varios años: aquí está tu plumón, tu temario y tu nariz de payaso. Y sí. A veces la labor de los docentes es inmensa, sabemos de los maestros normalistas que pagan el material didáctico de sus alumnos, sabemos de los maestros de química que consiguen los materiales para hacer prácticas con sus alumnos, sabemos de los maestros que pagan con su dinero algo que debería salir de las escuelas, de los maestros que pintan bancas y salones, que llevan a su familia a hacer un espacio habitable las escuelas de los niños, sabemos de los maestros que ceden su desayuno para un niño que no desayunó en casa, y no son pocos. Los niños ven y aun cuando no entienden cabalmente lo que sucede, el alumno ve al maestro que se esfuerza y al maestro que no, el alumno ve al maestro que se entrega y al que no. El amor docente, que no es más que nuestra vocación: impulsa, el amor convence, el amor busca la manera, no podemos forzar a los maestros a entregarse, y tampoco es justo juzgar a alguien por menos sólo porque no puede sentir el mismo amor. Pero son las acciones que se desarrollan en la dinámica diaria de clase las que nos permiten formar además de enseñar, son acciones las que hablan por uno al final de la jornada, son acciones que no vienen detalladas en el manual de nadie, en el plan de estudios de nadie, en los estatutos de nadie, en el contrato colectivo de nadie, pero que constituyen la realidad en la que enseñamos y en la que aprendemos.

2.2 Educar conscientemente, nuestra participación en la formación moral, cívica y emocional de los alumnos.

El argumento central de este informe es que la Reeducación es una plataforma, cada vez más concurrida para hacer un ejercicio de restitución social de oportunidades, que la reeducación es una herramienta de innovación y de

⁵² *Ibid.*, p 52.

emancipación. Y que sólo se ha vuelto necesaria en tanto el abuso se ha sistematizado en cada esfera de convivencia para el alumno y se ha agudizado en los alumnos marginados. El abuso, la violencia que denuncio no sólo es la violencia del Estado, sino la violencia de la indiferencia magisterial, social y familiar, que ha decidido sacrificar la única cosa por la que valía la pena sacrificarse en primer lugar. Lo digo convencida, si habíamos de elegir a alguien para proteger, debimos elegirlos a ellos.

Podemos ofrecer mil alternativas para rescatar a un alumno en términos curriculares, podemos abrir escuelas, cambiar planes de estudio, dar becas, devolver a los marginados cada oportunidad que les fue arrebatada, pero, de qué sirve invertir en alguien que no cree, que no cree en sí mismo, que no cree en su sociedad, que no cree en su país. Habría que empezar digo yo, por devolverles la fe.

Cuando estábamos en el bachillerato, uno de mis amigos estaba cursando Psicología, materia obligatoria en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Por esos años, también, un grupo indígena envió una carta a la prensa, que fue publicada íntegramente. Es decir, contenía no sólo errores ortográficos propios de quien carece de instrucción básica, sino también propios de aquellos cuya lengua materna no es el español. El profesor leyó la carta en clase, y entre risas, hizo evidentes los errores ortográficos de la carta, se burló de las comunidades indígenas, por indígenas, por pobres, por no ir a la escuela, por atreverse a publicar una carta así de inculta en los medios nacionales. El mismo profesor en una clase, insinuó que la homosexualidad tenía como origen el trauma infantil... Pues sí: hay maestros imbéciles ahí afuera. Y nadie los sanciona.

El cúmulo de expresiones utilizadas en clase sirve para un humano en formación, sirve como referencia del *modus operandi* del mundo. El alumno entiende la realidad y reflexiona sobre ella o se hace ideas sobre ella a partir de lo que el medio le ofrece. El medio social, el medio familiar, el medio escolar, el medio político, los medios de comunicación, todos bombardeamos a estos seres en formación con opiniones, con afirmaciones no sólo sobre el mundo sino sobre su presencia en el mundo.

En el sistema tradicional de enseñanza, es decir, desde el escalón de autoridad que esgrimen los profesores, además de impedir la creación de un orden nuevo de clase, de una dinámica diferente e incluyente de la clase, sometemos al niño a una suerte de adoctrinamiento, es decir, no sólo le imponemos al niño la

dinámica y el criterio curricular, además lo aturdimos con posiciones políticas, filosóficas y morales que el profesor cree correcto compartir, y que el alumno no puede debatir, y que de confrontarse con su *modus vivendi*, transferirá la contradicción a otros medios donde el alumno se desenvuelve. El sistema tradicional obliga al niño a escuchar ¿cuánto tiempo pasará antes de que interiorice lo que el profesor dice?

¿Cuántas veces escuchamos a un profesor quejarse de las medidas de gobierno implementadas sobre algún asunto, y cuánto impacto tuvo en su percepción histórica sobre el funcionamiento del Estado Mexicano? ¿Cuántas veces escuchamos un comentario sexista o misógino, y qué tanto impactó en que asumiéramos la doctrina de la segregación preventiva? ¿Cuántas veces escuchamos a un profesor quejarse de un movimiento social porque tomaban vialidades, o generaban tráfico y cuántas veces escuchamos a nuestros profesores defender el derecho constitucional a la manifestación?

Hasta ahora doy ejemplos de lo que los profesores dicen del mundo, porque no quiero iniciar una cruzada. Pero los profesores, también se refieren a los alumnos, con calificativos específicos, los profesores premian y castigan, otorgan afecto y desprecio. ¿Qué esperamos que el alumno entienda? El profesor y la escuela forman parte de la cotidianidad del alumno, este siempre está aprendiendo de nosotros, igual que de las instituciones, igual que de la vida familiar, igual que de los medios de comunicación. ¿Qué les hemos enseñado de sí mismos y del país? ¿En qué sentido los profesores intervenimos en la formación cívica, moral y emocional de los alumnos? Es lo que comunicamos a ellos lo que se convierte en herramienta para procesar la información o para percibir la realidad. Como profesor reconozco dos tipos de comunicación con los alumnos, una directa y una indirecta. En la primera se encuentra toda aquella información que de forma deliberada, estudiada y articulada yo transfiero a ellos. Y en la segunda, toda aquella información que otorgo de forma “involuntaria” que se gesta en la cotidianidad y la convivencia pero que insinúan mis creencias, mis valores, mis aficiones o aversiones.

Mi participación como docente interviene en la percepción del alumno sobre su relación con el mundo, consigo mismo o con otros. Mi capacidad real, de incidir en esta percepción, justifica en sí misma mi obligación ética para con la formación moral y cívica de mis alumnos. Mi obligación ética, para con su formación emocional, se justifica plenamente, cuando asumo que mi comunicación hacia él también influye en su construcción de sí mismo. En el

momento en el que yo profesor soy consciente del impacto de mis acciones, en ese momento, la transformación es una posibilidad no sólo para mí sino para mis alumnos.

Luz Ángela Gutiérrez publicó en la revista *Acción Pedagógica* un texto sobre la “Construcción de la Personalidad Moral”. Al respecto dice:

El niño va incorporando a su autoconcepto las palabras descriptivas de sí mismo que escucha a los padres, profesores, amigos y en general, a todas aquellas personas importantes en su vida. Es por medio de las palabras como empieza reconocerse a sí mismo, a saber quién es y a descubrir el significado que tiene para otros. Un docente capaz de establecer una relación cálida y afectiva con sus alumnos, de estimularlos para que superen sus errores en vez de condenar al que se equivoca, de destacar sus cualidades y ayudarlos a nivelar sus deficiencias, de reconocer permanentemente el mérito del esfuerzo, no sólo estará promoviendo el desarrollo de su autoestima, sino que les estará proporcionando la fuerza y la energía que requieren para orientarse al logro y a la superación personal. Esto resulta aún más válido en los momentos que, frente a la crisis familiar y social características de nuestro tiempo, la escuela constituye uno de los pocos anclajes sanos y esperanzadores con el que cuentan muchos niños.⁵³

En ambientes de reeducación uno se enfrenta a la construcción ya hecha de los alumnos, una construcción legitimada en una visión del mundo, en una visión de mercado, o en una ausencia de visión. El alumno reeducándose, se vuelve a formar a nivel interno también, se modifica en cosas más profundas que el conocimiento curricular. Son muchachos marginados, que provienen de situaciones que tanto la familia como las instituciones no pudieron manejar, y están inmersos en el sentimiento de culpa, el sentimiento de inferioridad, en la sensación de fracaso, en la vergüenza.

Identificar niños y adolescentes que no acceden a condiciones básicas de educabilidad no debe ser entendido como un modo de depositar en ellos la responsabilidad de su situación, culpabilizando y estigmatizando así a aquellos que quedan fuera del sistema educativo. [...] Pero identificar y señalar la situación de “ineducabilidad” significa, fundamentalmente, una denuncia a la sociedad en su conjunto por privar a las familias del acceso a aquellos recursos que permitirían garantizar a sus niños las condiciones para poder participar satisfactoriamente en el proceso educativo. Nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando privan a sus miembros de acceder a un trabajo digno y estable, cuando estigmatizan y culpan a los perdedores o cuando promueven políticas económicas y sociales que profundizan las

⁵³ Luz Ángela Gutiérrez, “Construcción de la Personalidad Moral: una intención pedagógica impostergable en la Educación Básica”, p. 95.

desigualdades y la fragmentación social. Por último, nuestras sociedades generan ineducabilidad cuando no movilizan los recursos necesarios para cambiar las propuestas educativas escolares vigentes.⁵⁴

La participación del docente en su formación tendría que ser meditada, no sólo en cuanto a la comunicación directa sino a la indirecta. Revisar si nuestra conducta en las aulas corresponde al ideal educativo que pregonamos necesario para el futuro del país. Debemos revisar si mi derecho a la libertad de expresión, o la libertad de cátedra es equiparable al derecho de alguien más a recibir la formación que merece. Debemos revisar si cuando, yo profesor, le digo al alumno que debe mejorar estoy siendo justo, si verdaderamente es el alumno el que debe mejorar. O si en el ejercicio del cinismo docente, le enseño al alumno a responsabilizarse de algo que no es su responsabilidad, si le enseño que mi explicación es tan perfecta que, si no entiende, entonces el que no es perfecto es él.

Dice Freire en la *Pedagogía de la Autonomía*:

Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber “hecho de experiencia” que busco superar junto con él. Tan importante como la enseñanza de los contenidos, es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.⁵⁵

Enseñar desde la ética y responsablemente no es algo exclusivo de las ciencias sociales, que pareciera ha sido una tendencia en los profesores, además, transferirle esa responsabilidad a un adulto de los siete que se hace cargo de un mismo alumno. La ética la enseñamos todos con nuestro proceder diario en las aulas. Sin embargo, admito que las ciencias sociales se prestan a la transferencia de valores morales y cívicos, aunque también nos ocupamos más de las contradicciones reales cuando enseñamos. Aquellos que enseñan geografía humana, que enseñan historia, o formación cívica y ética, están más propensos a las controversias entre lo que enseñamos y lo que se vive realmente. Cuando la dinámica de las aulas nos lleva a enseñar orden y respeto, pero somos violentos verbalmente con un alumno que no actúa como esperamos que actúe, enseñamos ética por oposición. Le enseñamos al niño lo correcto a partir de acciones incorrectas, esa es la realidad, y cuando hacemos eso también enseñamos impunidad. Dice Freire:

⁵⁴ N López. “La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional”, p 7-8.

⁵⁵ P Freire. *Op.cit.*, p 99-100.

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica del “haga lo que mando y no lo que hago”. Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente.⁵⁶

Una de las clases que más he disfrutado dar, es por supuesto las Independencias Hispanoamericanas, con un mapa dibujado a mano en el pizarrón y toda mi emoción, daba esa clase en un curso donde tenía que cubrir todo el temario de Historia Universal en menos de 20 horas y donde por supuesto América Latina ocupa un lugar marginal. Pero nunca reduje el tiempo para esa clase, podía contar las campañas, San Martín cruzando la cordillera, Bolívar en el cabildeo político, enviando cartas, intentando organizar todo lo que se venía, Sucre en desventaja numérica, podía hablar de estos hombres que pelearon con sables y cañones y armas de fuego antes de las armas de repetición, en nombre de una idea, o de varias, yo les contaba del valor que se necesita tener en un momento en el que estás lejos de todo lo que conoces, cuando eres tan joven y estás tan dispuesto a sacrificar tu vida en nombre de una patria que aún no existe. Les decía a los niños: *Bolívar tenía 29 años en la toma de Mérida, Nicolás Bravo tenía 25 cuando entró a la guerra de Independencia, Juan Álvarez tenía 20 años cuando se sumó a las filas de Morelos, Antonio José de Sucre tenía 29 años cuando conquistó la Independencia del Perú. Y usted, usted está aquí sentado, pensando «esto es muy difícil maestra».* Pero una vez, sólo una, un alumno me preguntó: ¿y usted qué hace? Y entonces enseñar se volvió poco, poco para todo lo que de verdad podía hacer. Porque ciertamente, todos podemos hacer más. “No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo.”⁵⁷

Un mal ciudadano no puede educar a un buen ciudadano, un mal maestro no puede educar un buen alumno, como profesores tenemos la obligación moral de ser lo que decimos que el otro debe ser, vivir en carne propia siempre la dificultad, para poder enseñar a otro cómo manejarla. Cometemos errores, no pocos, algunos sin la conciencia de cometerlos, hacemos y decimos, muchas veces creyendo que hacemos un bien, y esto solo se vuelve deleznable cuando evadimos la autocrítica. “La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y, por eso, ética. Si no se puede esperar que sus

⁵⁶ *Ibid.*, p 36.

⁵⁷ *Ibid.*, p 36.

agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos su seriedad y rectitud”.⁵⁸

Cuando me detengo a examinarme, le enseño a mi alumno a examinarse también. Cuando reconozco un error, le enseño a mi alumno también a reconocer el suyo. Cuando me escudo en una anacrónica estampa de poder para justificar mi incongruencia, le enseño a mi alumno la impunidad que viene con el ejercicio del poder. Hay quien cree, porque los conozco, que son las prerrogativas justamente ganadas por escalar posiciones, que ganamos el derecho de sólo ser cuestionados por quien consideramos un igual, pero definitivamente no por un alumno. ¿Cómo educamos a un buen ciudadano, a alguien útil a la nación a partir del desprecio? ¿Cómo le pedimos a la ciudadanía que actúe en función del bien común en la era del individuo? No podemos pedir que el alumno aprenda algo que nunca permitimos que aprenda.

Es principalmente a partir de la autoconciencia como el hombre puede acceder a procesos de liberación y autodeterminación personal al constituir ésta, la dimensión humana directamente relacionada con la imputabilidad y la responsabilidad como características exclusivas de nuestra especie.⁵⁹

Y se aprende no sólo de los ejemplos sino también de los errores. Hay que enseñar a asumir consecuencias, enseñar a diferenciar entre la honestidad y el cinismo, entre el honor y el orgullo, entre el amor propio y el egoísmo, enseñar dónde están las líneas, porque no educamos para la academia, educamos para la vida.

Asumir el desarrollo del carácter moral como una atribución del docente significa recuperar la vigencia pedagógica de promover el autocontrol, la autodisciplina, la perseverancia, la fuerza de voluntad y el esfuerzo personal [...] La estructuración del carácter moral se apoya sobre el desarrollo del autocontrol [...] la capacidad de dominar el impulso constituye la base del carácter moral y de la orientación al logro.⁶⁰

Enseñarle a detenerse cuando su enojo sobrepasa su inteligencia, enseñarle a detenerse cuando las dudas son mayores que sus certezas, enseñarle a volver sobre sus pasos cuando no tiene la seguridad de su corazón, enseñarle a pedir perdón y a perdonar⁶¹. Puede pensarse, *eso es algo que deberían enseñarle sus padres,*

⁵⁸ *Ibid.* p 64.

⁵⁹ L Gutiérrez. *Op. cit.*, p 95.

⁶⁰ *Ibid.*, p 96.

⁶¹ Cf. María del Rosario González Martín y Juan Luis Fuentes, “Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de grandes experiencias: el perdón”, p 486. “El perdón supone reconocer el daño y la pena que conlleva, enfrentarse al poder de destrucción que ese mal comporta. El educador por tanto no debe justificar, relativizar el daño que ha sufrido un alumno, ni

pues bien, a veces no hay padres, a veces los adultos en el círculo más cercano a nuestro alumno no están en condiciones de ser un ejemplo o de tirar una cuerda, a veces lo más parecido a un adulto, somos nosotros.

La personalidad moral no se estructura espontáneamente: es el producto de las diferentes experiencias de aprendizaje vivenciadas por el niño en la familia, la escuela y el contexto social. Sin embargo, en la medida en la que el papel formador de la familia se diluye cada día más, se plantea a la escuela la responsabilidad ya no sólo de complementar o reforzar lo aprendido en el hogar, sino también, en algunos casos, de subsanar la ausencia de formación, o incluso de corregir o reorientar las influencias negativas de la familia. Por ello, las características de nuestras sociedades exigen hoy a los docentes una responsabilidad mayor aún en cuanto a la formación moral. Una responsabilidad que no podrán desconocer sin desvirtuar, a la vez, la esencia misma de su misión como educadores.⁶²

La pregunta obligada es: ¿Estamos dispuestos a asumir esa responsabilidad? En nuestro propio contexto ¿Alguien tiene idea de cómo hacer eso si uno es maestro de Química? ¿Alguien se detiene a pensar qué herramientas me hacen falta? ¿Vamos a seguir dejando el problema en manos del profesor que sigue? ¿Vamos a seguir diciendo “ese no es mi trabajo, yo no estudié eso”?

El contenido curricular es la única cosa que de verdad traíamos en la mano, la realidad nos supera a todos, también supera al que tiene al alumno ideal para el cual fueron pensados los programas de estudio de este país. Ese maestro también un día se enfrenta a que las generaciones cada vez están más lejos de nuestros referentes, más desconfiados de la estructura en la que nosotros estamos insertos. Y para todos en algún punto es necesaria la convicción, la certeza de que nuestro conocimiento no sólo aún sirve, sino que es transferible. Aferrarnos a esa convicción es lo que nos ha permitido innovar, lo que nos ha permitido enfrentar la realidad, aunque cierto es que con éxitos locales, pero no por ello menores. La realidad sigue ahí, y su transformación depende de confiar en esta generación nuestra que no ha sabido mantener un Estado de Derecho, o en confiar en la otra, la que sigue, la que se sigue haciendo, con nosotros o pese a nosotros.

Es una decisión personal de cada profesor en su nivel de enseñanza, formar parte de la solución o del problema, hacer oídos sordos a la realidad de nuestros

distraerle de ese mal [...] Ignorar, tolerar sin más, justificar, condonar los males, en nombre de una pretendida paz, ha colaborado demasiadas ocasiones a perpetuar ese mal en el ambiente de la escuela.” Al margen de que este tipo de enseñanzas parecieran ser más de índole de los hogares de nuestros alumnos, la realidad es que no atender este tipo de responsabilidades, como responsabilidades colectivas, sí altera la dinámica misma de las aulas y no fomenta espacios seguros para los alumnos.

⁶²L. Gutiérrez. *Op. cit.*, p 94.

educandos o reeducarse también y por su bien. Asumimos la responsabilidad o miramos hacia el otro lado, hacia nuestros contratos y la reforma educativa en turno, hacia nuestros sindicatos, hacia los padres de familia, hacia el Estado. Freire dice:

Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es desprestigiar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.⁶³

Es posible educar sin asumir una posición, por supuesto. Es posible educar para el mercado en lugar de educar para el progreso, por supuesto. Entonces asumamos que nosotros también, con nuestra posición, decidimos meter al niño a un saco o a otro. Asumamos, que la ausencia de la decisión es una decisión.

Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura de la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como transgresor de la naturaleza humana. Que no me venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud, sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar.⁶⁴

He dicho a lo largo de este informe: el profesor se reeduca también. No es sólo la formación moral, cívica y emocional del alumno lo que alarma; alarma la nuestra como gremio. Cuando decido no hacerme responsable de toda mi comunicación indirecta en las aulas y escudarme en mi derecho a expresar mi opinión, me coloco en el mismo lugar del profesor de psicología antes referido que se burlaba de los indígenas. Cuando decido no responsabilizarme de que mis acciones en clase reflejen justamente mis dichos en clase, cuando no detengo un acto de violencia en el salón o lo propicio, cuando en lugar de dar palabras de aliento, o reconocer el esfuerzo, censuro el fracaso, cuando doy clase aferrada al alumno imaginario en lugar de reconocer al alumno de la realidad, yo también me convierto en el imbécil.

⁶³ P Freire, *Op. cit.*, p 34.

⁶⁴ *Ibid.*, p 59-60.

Los alumnos interiorizan nuestro comportamiento, se reflejan en él, por eso es imprescindible que la coherencia sea una obligación para desempeñar la labor docente, y no una sugerencia como se ha entendido históricamente.

Así, por ejemplo, si queremos educar para la democracia es imprescindible que el estudiante viva en una institución en la que realmente se den relaciones democráticas y participativas; si buscamos educar para la producción, la escuela tiene que ser productiva; si deseamos educar para la libertad es necesario un clima de libertad. [...] En educación es necesario ser congruentes. No debemos predicar doctrinas que ‘se den de patadas’ con lo que la sociedad practica y con lo que inculca la propia escuela. [...]La modificación más importante no tiene que ver con programas, ni con medidas administrativas, sino con aquellos elementos capaces de generar nuevas y significativas relaciones sociales.⁶⁵

Mi proceder no sólo define la cantidad y calidad del conocimiento curricular que mi alumno logra aprender, mi proceder define además el tipo de ciudadano que el alumno puede ser. Y esto implica que el maestro de Química y el de Biología, y el de Matemáticas no son ajenos a esta responsabilidad. No es trabajo exclusivo de las ciencias sociales generar ciudadanos honestos, no se puede permitir más que los docentes se repartan las obligaciones morales. En la formación tanto emocional, moral y cívica del alumno, somos responsables todos.

Garantizar que la formación emocional de mi alumno no esté en peligro mientras es educado, ¿implica qué cosas? Implica que cuando me dirija a él lo haga con respeto, esto quiere decir que no lo hago sentir menos, no lo hago sentir torpe, no le transfiero la responsabilidad de entender cuando no garantizo que mi capacidad de enseñar sea impecable. Implica que puede hablar porque es escuchado, porque es digno de ser escuchado. Implica que la dinámica de la clase de la que yo profesor soy responsable, es de hecho un medio donde él se siente seguro. Implica que reconozco su esfuerzo y lo aliento a mejorar, que soy capaz de asumir mi autoridad para guiarlo sin ser autoritario, que soy capaz de establecer reglas de convivencia, respetarlas y hacerlas respetar. Implica que, con ejemplos cotidianos, con mi resolución de conflictos menores dentro del aula, doy pauta de cómo solucionar desavenencias de forma responsable.

Garantizar la formación moral de mi alumno implica que soy autocrítico, que no adoctrino, que soy consciente de mi comunicación indirecta y responsable en mi comunicación directa. Implica también que mi conducta y mis palabras no dan lugar a la confusión sobre la justicia, el respeto, la diversidad, la autodeterminación, la legalidad. Implica que me preocupa que mis alumnos

⁶⁵ F Gutiérrez, *Op.cit.*, p 67.

tengan un proceder recto, que no soy ejemplo de un proceder desleal, mezquino o intolerante. Que me detengo a ser tolerante con las equivocaciones, pero no promuevo la normalización de la violencia.

Garantizar la formación cívica de mi alumno implica que respeto al Estado, respeto a la nación y asumo mi compromiso para con la patria. Implica que enseñe a respetar la ley, que promuevo la formación de ciudadanos útiles a la vida pública, que censuro las prácticas fuera de la legalidad y el amparo de las instituciones, que educo para el bienestar del país y no para su fragmentación. Implica que soy capaz de entender coyunturas políticas, que educo en la lealtad a la patria -que no a un gobierno. Implica que soy capaz de enseñar a mis alumnos mediante mi comunicación directa e indirecta la diferencia entre la disensión y la sedición.

Mi gobierno de la clase, mi proceder tanto verbal como conductual es un ejercicio consciente, me asumo como ejemplo de mis alumnos, asumo que el espacio enseñanza además de permitir la construcción y apropiación de conocimientos curriculares, transfiere ideales colectivos y prácticas cotidianas. No transfiero a padres de familia mi propia responsabilidad cívica y moral, no permito que mi mal proceder se convierta en una carga generacional para la sociedad en la que vivo. Me detengo, me examino, me entrego en la mejor versión posible de mí, porque mi misión no es aprobar alumnos sino educar personas.

2.3 Hacia el diálogo con la realidad. El conocimiento subsidiario y el sentido común como plataforma para acceder al conocimiento.

Construir una dinámica de clase más democrática es escucharnos los unos a los otros, disolver la idea de autoridad autoritaria, para convertirla en una autoridad basada en la confianza⁶⁶. También es, por tanto, construir confianza en las aulas, y la confianza se construye a mi parecer con mucha honestidad. Asumir

⁶⁶ Cf. Aurora Bernal Martínez de Soria y Maria Grazia Gulandi, "Autoridad, familia y Educación." P 518. "Mientras no puedan ser autosuficientes tienen que acceder a seguir las indicaciones del que sabe más, al que han prestado su confianza. Es esta confianza, la actitud y sentimiento que permite no violentar la propia libertad. Para crecer se requiere certidumbre en lo que se hace y esa seguridad se logra siguiendo las indicaciones de quien muestra cuidado y afecto"

responsablemente nuestra participación en la formación de ciudadanos y con ello su formación tanto cívica como moral supone, además, detenernos a buscar la mejor manera de educar a un ser humano cuya fortaleza emocional le permita no perder de vista la presencia de los otros. Suena simple, yo sé que suena simple, ojalá fuera simple. Pero la realidad nos demuestra todo el tiempo que no hay nada de simple al respecto, los métodos de enseñanza tradicionales cada vez son más parte del problema que de la solución, porque no se ajustan a la realidad en la que operamos.

La realidad nos supera. Tenemos alumnos que venden droga, alumnos que viven con parientes porque sus padres literalmente los abandonaron en otra casa, alumnos que trabajan para pagar sus estudios, alumnos que dejaron la provincia con la bendición de sus padres y los ahorros y el esfuerzo de la vida para conseguir recursos que pagaran ya no su educación, sino la oportunidad. Yo tuve alumnos a los que corrieron de su casa por ser homosexuales, tuve un alumno que vivía en un cuarto con su hermano y su papá, tuve un alumno que trabajaba en el aeropuerto de la ciudad de México en las pistas, en el rayo del sol todo el día, y todos los días a las cuatro de la tarde cuando yo daba clase, él ponía atención lo mejor que podía y comía mientras tanto, tuve alumnos cuya condición de vida los había obligado a empezar a trabajar después del bachillerato, alumnos que egresados de un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica o un Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios, intentaban con todas sus fuerzas aprender algo que nunca nadie les enseñó para poder ir a la universidad, tuve un alumno que trabajaba desde las cinco de la mañana hasta las dos de la tarde en el servicio de limpieza del Gobierno de la Ciudad de México, y tuve alumnos del Simón Bolívar, y alumnos de escuelas privadas, con teléfonos de moda y ropa de marca, todos en el mismo salón. En esa dinámica, no sólo les enseñas contenidos, también les enseñas a convivir, a hacer un lado su resentimiento o su indiferencia sociales, a reconocer al otro, el esfuerzo del otro, el valor del otro⁶⁷. Y la forma que encontré para hacerlo, fue utilizar todo el conocimiento que ellos ya tenían, no sólo el académico sino el conocimiento de vida que tenían, igual que tuve que utilizar el mío.

⁶⁷ Cfr. Á. Pérez Gómez. La cultura escolar en la sociedad neoliberal, *op.cit* p 272. Al respecto explica: "La estructura social de la participación, al afectar a la conducta y a los sentimientos de los individuos y de los grupos, es un importante factor mediador de los mensajes y significados que se intercambian en el aula. Define el sentido de los intercambios personales y las reglas de juego que sitúan las diferentes identidades y los procesos de satisfacción de necesidades individuales y grupales. Por ello, desde el punto de vista de los estudiantes, pueden ser más definitorias de la vida de la escuela y del centro que de la propia estructura de las tareas académicas (Varela 1991)"

Percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo. ⁶⁸

Cada alumno proviene de una dinámica familiar, socioeconómica y cultural particular. A veces los alumnos no son conscientes de la diversidad de experiencias que hay en un mismo círculo de convivencia y es necesario que lo sepan. Hace unos años, cuando discutíamos sobre la importancia de la educación pública, alguien decía: lo más importante de ir a la escuela pública es aprender la división de clases. En una fórmula más bien cínica, pero la idea está, quizá no tan cruda como ese alguien decía, pero vale. El reconocimiento de los otros también es reconocer la existencia de más cosas en el mundo, de más realidades, y el efecto natural es descubrir que nuestras ideas a veces nos vienen chicas, descubrir que no hay fórmulas, que la realidad se lee siempre desde una posición específica y única, pero que es posible el diálogo y es posible el aprendizaje de los otros. ¿Cómo hacemos esto posible en un aula? Hablaba antes de la comunicación directa y la indirecta, aquí lo que hay que hacer es que la comunicación indirecta se vuelva consciente, que se reflexione a partir de lo que de ella se desprende.

Cuando uno trabaja con jóvenes, las conversaciones que sostienes con ellos cruzan todas las condiciones de posibilidad, y lo digo literalmente. ¿Y si Hitler hubiera ganado la Segunda Guerra Mundial? ¿Y si Hidalgo no se hubiera muerto? ¿Y si esa idea de Bolívar se hubiera hecho? ¿Y si no hubiéramos nacionalizado la banca? ¿Y si Cuauhtémoc Cárdenas hubiera llegado a la presidencia? Es el riesgo de enseñar Historia y el riesgo de que te pongan atención, lo útil era ver cómo entre ellos se contestaban, cómo entre ellos hacían conjeturas y cómo estos ejercicios hacían que se pusiera en evidencia tu percepción del mundo. Permitir este tipo de ejercicios genera diálogo, pero también genera un grado de conciencia del otro y no sólo de sus pensamientos sino de sus miedos, o de su idea de catástrofe, o de su valorización de las prioridades, tanto personales como nacionales. El ejercicio no servía para que yo contestara, porque evidentemente no tengo una bola de cristal para saber qué hubiera pasado sí... servía para que ellos se escucharan, para que entre ellos intentaran llegar a un acuerdo, aunque no sé con exactitud qué esperaban acordar, servía para que consideraran que el otro podía tener o no razón en algo que decía y lo discutieran, en la mejor intención de resolver su duda. El ejercicio sirve para hacer consciente su percepción de la realidad y las mediaciones con que acceden a ella.

⁶⁸ P Freire, *Op.cit.*, p 53.

A veces, el trabajo no se limitaba a la discusión de posibilidades sino a la anticipación, a la predicción si quiere decirse. Cuando daba la clase de la Primera Guerra Mundial, o de la Segunda, me gustaba usar mapas y dividir al grupo, hacerlos de un frente o del otro. El ejercicio permitía que ellos no sólo aprendieran el contenido, sino que entendieran por qué una acción u otra, por qué los ejércitos se mueven en una dirección o en otra, por qué movilizamos recursos. Y había un momento mágico en el que adivinaban el siguiente movimiento, o lo deducían, o lo suponían. Esos ejercicios les dan confianza sobre su pensamiento, no eran capaces de verbalizar aún cuánta información o qué información se cruzó en su mente para que llegaran a una conclusión, pero sabían que era correcta. Yo les decía en esos casos: tu cerebro es más inteligente que tú, que haya llegado a una conclusión de forma inconsciente no quiere decir que la conclusión sea errónea.

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.⁶⁹

Este tipo de ejercicios permiten desarrollar un grado de conciencia sobre la información de la que dispongo para proceder mentalmente, permite al alumno hacer consciente su procesamiento de la información, y cada vez llegar menos veces a la respuesta correcta mediante procesos inconscientes y llegar mediante procesos conscientes. El alumno aprende a escuchar a su mente. Esto quiere decir que cada vez más frecuentemente sabe por qué está en un error a por qué está en lo correcto, se vuelve consciente de su ignorancia.

Siempre hablé con los grupos a los que atendí sobre la importancia de reconocer cómo trabaja tu mente, cómo aprendes mejor. Existe el niño que nunca toma un apunte, pero recuerda palabra por palabra lo que uno dice, existe el niño que recuerda el pizarrón, existe el niño que necesita escribirlo para registrarlo, existe el niño que lee, existe el niño que usa colores para jerarquizar la información (en mi experiencia, de un modo que sólo él comprende). Homogenizar los procedimientos mentales de los niños en realidad me parece un acto innecesario, casi ocioso. No es funcional. Cuando se les permite reconocer su proceso mental

⁶⁹ P Freire, *Op.cit.*, p 46

y apropiarse de él, entonces es posible enseñarle herramientas metodológicas y que sean utilizadas con provecho.

Todo el conocimiento que ellos poseen, desde su visión del mundo, desde su formación familiar les permite reconocer la realidad, apropiarse de ella. Si yo impongo el método científico como forma de acceder al pensamiento válido, corro el riesgo de terminar adaptando la realidad para que se parezca a la teoría. Corro el riesgo de proponer soluciones a un problema, basadas en el prejuicio, y no basadas en la posibilidad real de éxito. Los ejercicios que describía antes no están pensados sólo en función del contenido curricular, están pensados para el reconocimiento de la realidad como la integración de elementos físicos y tangibles, pero también intangibles, que no por ello dejan de importar. Cuando un alumno reconoce la verdad en otro, o al menos la parcialidad de la verdad, sabe primeramente que hay otro, también válido, pero también sabe que hay cosas que le hacen falta. Dice Freire:

La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. [...] Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación lo que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimenta la esperanza.⁷⁰

En el concierto de obviedades que, me parece, estoy describiendo, quisiera comentar algo que solía decir una maestra en la preparatoria: hay que usar el sentido común, que no es el más común de los sentidos.

Recuperar el conocimiento subsidiario, es decir todo ese conocimiento acumulado que no toma forma porque es el conocimiento diario, cotidiano, el accesible porque está hecho de recuerdos y de “saberes”, recuperar el sentido común, una intuición básica de los hombres, cargada en lo más profundo de nuestro inconsciente colectivo, se hace permitiendo que el alumno explore el problema que presentamos, se haga una idea por sí mismo de cómo funciona o de cómo se desarrolla. Cuando era maestra, les decía a los alumnos, *descubrirán que yo hago todo al revés: en Física primero te enseñan la ley y luego te enseñan la aplicación, primero te enseñó la categoría y luego te enseñó cómo funciona. Aquí, primero te enseñó cómo funciona y luego te enseñó la categoría, porque conservadores sigue habiendo nada más que ya no*

⁷⁰ *Ibid.*, p 57.

son los mismos, la categoría se mueve, se va construyendo en el tiempo. Enseño, primero, a descubrirla, a intuir la categoría a intuir las explicaciones posibles antes de enseñar la categoría. Porque al revés, que es lo que se plantea en las escuelas y lo que se enseña de modo tradicional, se presta al uso político de la categoría, al uso faccioso de la categoría, al uso sectario, al uso irresponsable, al uso romántico de la categoría.

Modificar en los alumnos el patrón es una de las cosas más difíciles, el método tradicional está tan arraigado en la cultura y en las instituciones, que los alumnos piden la categoría para entonces reflexionar el objeto. El sentido común permite una aproximación no más objetiva, pero sí más honesta. Tumbiar el mito de la objetividad científica nos reconoce en un lugar en el mundo, en una situación específica y enfrentados a una realidad innegable. La curiosidad científica convence más que la imposición de criterios, la curiosidad genera entusiasmo por el conocimiento en sí mismo.

Contrario a lo que pueda pensarse, no estoy en contra del rigor y la disciplina, no estoy en contra del orden. En mi experiencia, el interés, el amor, el entusiasmo, la curiosidad, todo eso genera disciplina y rigor. He visto profesores que literalmente han rescatado alumnos, los han rescatado de la frustración, del aburrimiento, del estudiar por estudiar y el cumplir por cumplir, los han rescatado y han logrado que encuentren un objetivo hacia el cual dirigirse.

Es decir, hay un momento para que ellos aprendan disciplina, hay un momento para que ellos aprendan la estructura, hay un momento para que ellos reconozcan una falacia *ad verecundiam*, sólo que ese momento no es mientras son reeducados. Mientras son reeducados necesitan hacer conscientes todas las herramientas tanto intelectuales como emocionales de las que disponen, pese a que yo les llame niños, no son niños, son adultos que van a elegir su futuro profesional. Nuestro trabajo no es sumarnos a la campaña “de qué vas a vivir si estudias Letras Hispánicas o Estudios Latinoamericanos”. Nuestro trabajo es que el alumno encuentre un objetivo, encuentre una pasión, se encuentre con el deseo. Es el deseo lo que lo va a mantener en el camino, lo que va a permitir que no deserte de la carrera, lo que va a permitir que se esfuerce. Pero ese deseo sólo se encuentra cuando él escucha su voz antes que la voz de la sociedad en la que vive, de la familia en la que crece, del Estado que lo humilla. Sólo en el momento en el que el alumno sea capaz de reconocerse a sí mismo puede empezar a tomar decisiones para construir su futuro. Y es responsabilidad de los profesores darle al alumno las herramientas suficientes para que eso sea posible.

3. LA REEDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es parte de mis convicciones la certeza de que la reeducación requiere unas condiciones específicas para darse;

- Una construcción de clase, cuyo gobierno se basa en la confianza entre los alumnos y el profesor. Una construcción de clase que dialoga, que integra, que se construye como espacio seguro.
- La recuperación personal del alumno además de la curricular. Es decir, sentar las bases para que el alumno se desarrolle como persona y ciudadano además de adquirir los conocimientos curriculares que le hacen falta.
- La recuperación del conocimiento subsidiario del alumno y su uso activo para la integración de nueva información. Luego, permitir el acercamiento ingenuo al conocimiento curricular para mantener la curiosidad, permitir el acercamiento intuitivo antes que la doctrina.

Y estas condiciones sólo pueden ser generadas por un profesor consciente de su misión y su universo de alumnos. Ahora bien, estas pueden ser aplicadas para la reeducación curricular de cualquier área, sin embargo, a lo largo de los años descubrí que elementos que me permitieron tener resultados exitosos sólo podían ser replicados por maestros de la misma disciplina o bien de la misma área de conocimiento. En este apartado se revisarán aquéllos elementos que me son particulares debido a la enseñanza tanto de Historia Universal como de Historia de México, y que por ello han dado origen a reflexiones también particulares.

3.1 Educar para la emancipación

Hay en el proceso de enseñanza un matiz de emancipación del sujeto, que en los ambientes de reeducación tiende a ser más evidente. Los jóvenes que acceden a este tipo de plataformas de enseñanza buscan a partir de la profesionalización una alternativa a su proyección de futuro. Esa construcción se hace desde la

esperanza de la excepción. Sin embargo, no son nunca sujetos aislados socialmente, son siempre sujetos que portan y recrean condicionamientos de aprendizaje que tienen origen históricamente en una racionalidad hegemónica. Una racionalidad que tiende a cancelar aquello que no logró su asimilación a la misma, que cancela también aquello que se construye desde otros espacios físicos y geográficos pero también teóricos y, que dentro de la visión hegemónica no tiene elementos que se integren de forma positiva a la estructura impuesta.

En la enseñanza de la Historia, la racionalidad hegemónica nos implica aceptar una construcción narrativa del mundo, con una definición inequívoca de la trascendencia, del progreso, del cambio, de la universalidad, del conocimiento verdadero y de muchas otras categorías que explican con su definición misma la ausencia real de otras racionalidades. Este tipo de enseñanza en zonas como la nuestra, que en los términos de Alain Rouquié bien puede entenderse como el Tercer Mundo de Occidente, o el Occidente del Tercer Mundo⁷¹, genera en los alumnos, desde mi perspectiva, una suerte de distanciamiento de la realidad. Quiero decir, en zonas como Nuestra América donde la racionalidad hegemónica controla la operatividad de la vida cotidiana y la globalización tanto del conocimiento como de la tecnología, pero también donde sobreviven prácticas comunitarias arraigadas, ejercicios locales de participación política, tradiciones, usos, costumbres y además la persistencia de valores culturales indígenas; aquí, donde la enseñanza de la Historia del mundo divorcia la realidad del conocimiento, se educa para el reconocimiento de otro mundo, con otras prioridades, con otros valores.

Para vivir el desarrollo (al menos en los términos hegemónicos) y, por tanto, para educar en el desarrollo, es necesario adoptar de forma operativa y tangible una racionalidad que el alumno, incapaz de enfrentarse a la realidad social, invariablemente no puede adoptar. Educar para el desarrollo implica la cancelación de las otras racionalidades no hegemónicas. Una racionalidad no hegemónica privilegia el sentido de comunidad, privilegia los recursos naturales, la calidad de vida, la felicidad; en cambio, la racionalidad hegemónica privilegia al individuo, el desarrollo de la industria y los servicios, la proliferación de productos, la sensación de bienestar. El divorcio de la realidad que sugiero que tienen los alumnos, proviene de la larga carrera que han llevado en intentar adaptar la teoría a la realidad. Es decir, se saben en el subdesarrollo, pero las herramientas para el desarrollo no se encuentran a su alcance, porque no

⁷¹ Alain Rouquié. América Latina Introducción al Extremo Occidente, p 23

corresponden a su cotidianidad. No quiero decir con esto, por supuesto, que nuestros alumnos no sean la encarnación misma de la modernidad, que no estén adaptados ya a la sociedad de consumo y que hayan transmutado muchos de sus valores. Digo que van a tener que enfrentar la ausencia de una racionalidad hegemónica en la operatividad cotidiana, porque la realidad hegemónica es un discurso aspiracional, pero no la realidad de los países subdesarrollados.

Dicho de otro modo, se educa *sobre* el desarrollo *en* el subdesarrollo, pero no se educa *para* el desarrollo, porque no se educa *desde* el subdesarrollo. Educar *sobre* implica el reconocimiento de la cosa, educar *para* implica el acceso a la cosa. Educar *en* implica la permanencia de la cosa, educar *desde* implica la posibilidad de movilidad. No es un juego de palabras: Nuestra condición de enseñanza es la educación *en* el subdesarrollo, no *desde* el subdesarrollo, *sobre* el desarrollo pero no *para* el desarrollo. Y el problema de que no funcione, no es sin duda que lo hagamos mal, sino que estamos aferrados a una racionalidad que entiende el desarrollo de una forma única. Sin duda es posible educar para el desarrollo desde el subdesarrollo, estoy segura de que es posible, pero por razones políticas no lo recomiendo. La educación hacia el desarrollo implica, como antes dije adoptar una racionalidad que no corresponde a nuestra circunstancia, permitir la gestación de una racionalidad nueva, adaptable a la realidad de nuestros educandos, es lo que nos permitiría educar para la emancipación.

Ahora bien, para la gestación de esta nueva racionalidad es necesario generar condiciones que lo hagan posible. Para ello, los docentes deben asumir que educan desde el subdesarrollo y no en el subdesarrollo. Aclaro que no estamos hablando del manual para la guerrilla, sino de la apertura cognoscitiva del alumno, es decir, aprender a controlar el proceso mismo de aprendizaje para una condición de posibilidades que no es la nuestra.

A lo largo del presente informe, se ha referido principalmente a cuatro autores: Paulo Freire, Néstor López, Francisco Gutiérrez y Boaventura de Sousa Santos. Cada uno de ellos aporta al presente trabajo y aporta a la propia formación docente.

Freire impone un espíritu docente, impone más que una didáctica una misión, una concepción del alumno y del profesor que desnuda las relaciones de poder, que abre el diálogo entre el que enseña y el que aprende, que enfoca el conocimiento y el aprendizaje como un proceso colectivo y no individual, que prioriza la emancipación cognoscitiva resultante del alumno, que retoma el debate ético que debe ser inherente a la práctica docente, que recuerda a la

práctica hegemónica la ausencia de neutralidad en la dinámica de enseñanza y que nos obliga a tomar posiciones. Encarna la misión que tenemos, en la transformación social claro, pero más importante, la misión que tenemos hacia nuestros educandos. Una misión que no desdice la obligación ni el método, que no romantiza al profesor como sujeto terminado, sino por el contrario que exige su construcción permanente. Freire impone el espíritu, un espíritu que se mueve desde el amor, desde la esperanza, desde la cooperación, desde la innovación, pero también desde el subdesarrollo y hacia la emancipación.

Néstor López, por otro lado, a partir del Proyecto “Educación Reformas y Equidad en los países andinos y del Cono Sur” del cual resultó la publicación de varios libros, entre ellos, *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la Educación en el nuevo escenario latinoamericano*, establece líneas de reflexión para la nueva condición educativa en varios países de la región, ninguno México. Sin embargo, muchas de estas reflexiones no sólo reflejan condiciones reales para nuestro escenario nacional, sino que no parecen estar ni siquiera en la agenda de discusión de las políticas educativas de este país. Como si el fenómeno fuese aislado, o esperaríamos aún otras confirmaciones. Hay condiciones emergentes de enseñanza que obligan a los profesores a crear estrategias de aprendizaje y dinámicas docentes diferentes a los paradigmas aceptados. Las políticas educativas se han ido reformulando históricamente a fin de calzar con las diferentes políticas de desarrollo económico que se han implementado en el país, generando condiciones de desigualdad económica pero también particularidades de los medios educativos que no responden a las políticas educativas que se imponen desde la esfera gubernamental. Hay errores sin duda en las nociones mismas desde las que se hace la aproximación teórica que impregnan las políticas educativas en México, hay apreciaciones que parecen sesgar condiciones reales de los educandos, y que pareciera que después de tantos años no se pueden atribuir a los errores honestos sino a la mezquindad misma.

Cuando Néstor López hace una revisión sobre la condición educativa de otros países, y sus conclusiones y sus preguntas resuenan en la condición mexicana, se tira por la borda la falsa idea de que esto que tenemos en las manos es un fenómeno aislado, relacionado con una condición nacional de idas y venidas de las políticas educativas sino más bien con las idas y venidas de una política de desarrollo. La diversidad de escenarios de enseñanza no es un fenómeno de corta duración, es un cambio de paradigma. Asumir el cambio de paradigma es lo que nos podría permitir el abandonar la simulación para iniciar un proceso de enseñanza socialmente consciente.

Francisco Gutiérrez, por otro lado, a lo largo de *Educación como praxis política* ofrece un análisis que abruma por su pertinencia, pese a la distancia entre el fenómeno regional que él describe en 1984 y la actualidad. El análisis del libro, quizá no en su totalidad, y con la consideración de leer el texto como producto de un tiempo y coyuntura política e histórica específica, parece mantener una vigencia superior. Ofrece en su texto el invaluable apoyo de denunciar lo que las relaciones pedagógicas ocultan, la prioridad de la disciplina por encima del conocimiento, del control del educando por encima de su desarrollo, del uso político tan constante que se hace de los profesores en la región y de su sumisa aceptación de este hecho. Gutiérrez aporta la gravedad del fenómeno, puesto que al parecer durante los últimos 35 años, reforma tras reforma, no hemos conseguido sino disfrazar el problema más profundo, que no tiene que ver solo con el método o con el modelo educativo, que no tiene que ver con el alumno y la juventud moderna, sino con una concepción nuestro papel como educadores y la militancia que esto nos supone.

Sin embargo, aceptar el cambio de paradigma tampoco es tan simple como amanecer con aspiraciones de cambio, incluso para los profesores que son la primera línea de ataque, el procedimiento de reforma conductual implica forzosamente una reestructuración del pensamiento. Y la sola lectura de Freire o de López o de Francisco Gutiérrez, no resuelve sin duda esta necesidad. El proceso mediante el cual construimos conocimiento se da desde una racionalidad dominante, una racionalidad que tenemos ya tan interiorizada que difícilmente nos atrevemos a cuestionar.

La posición desde la que yo me detengo a enseñar a otros ya está determinada por una serie de condiciones *a priori* de las que puedo o no ser consciente, pero que existen, que determinan la priorización del conocimiento que se considera que debe transferirse y que considera además el método que elijo para transferirlo⁷². No hay inocencia en mi proceder. El reconocimiento de esa imposible neutralidad me obliga a reconocer también en dónde se origina la presunta objetividad.

Boaventura de Sousa Santos en *Una epistemología del Sur* explica:

El modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna [...] se distingue y defiende, por vía de fronteras palpables y ostensiblemente vigiladas, de dos formas

⁷² En los términos de Freire “Enseña no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” Cfr. P. Freire, *Op.cit*, p 24. En este sentido asumir íntegramente la transferencia como procedimiento implica forzosamente la cancelación de otras condiciones educativas.

de conocimiento no científico (y, por lo tanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: el sentido común y las llamadas humanidades o estudios humanísticos (en los que se incluirán, entre otros, los estudios históricos, filológicos, jurídicos, literarios, filosóficos y teológicos). Siendo un modelo global, es también un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter de racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaran por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas.⁷³

Pese a que los estudios humanísticos, tienen una marcada tendencia a ignorar las fronteras que nos separan a unos de otros, la racionalidad de esta ciencia moderna y hegemónica también nos ha impactado al imponer un criterio de veracidad, un criterio de interpretación y de jerarquización de la información, lo que implica eventualmente que cancelemos información en función de un objetivo previamente establecido, nos gusta creer que el criterio que establecimos para jerarquizar la información está en función del objeto que estudiamos, pero lo cierto es que cancelamos de facto cierto tipo de información sin importar el objeto de estudio. Nuestro objetivo no sólo es estudiar una cosa, sino estudiarla de la forma estandarizada para estudiarla, y cualquier elemento que altere esa premisa debe salir forzosamente del análisis. Hay quien supone que este método garantiza la integridad del resultado, lo que en realidad garantiza es que la investigación sea considerada científica. Es decir, lo que garantiza es el reconocimiento, no forzosamente la veracidad del resultado. En el ámbito de los estudios humanísticos, contrario a lo que pudiera pensarse una enorme cantidad de información es filtrada de esta manera, y afortunadamente pasa a las manos de los sociólogos que son quienes pueden darse el lujo de estudiar la realidad como es y no como les gustaría que fuera.

Dice Santos: *“La cuestión de la relevancia consiste en que la relevancia de un objeto dado de análisis no reside en el objeto en sí, sino en los objetivos del análisis. Objetivos diferentes producen diferentes criterios de relevancia”*.⁷⁴ Y es comprensible claro que el objetivo determine el criterio de relevancia, pero el objetivo no está sujeto al objeto o al resultado, sino al procedimiento. La racionalidad hegemónica, totalmente controlada por la ciencia moderna sigue una serie de pasos para que el conocimiento sea considerado como verdadero, incumplirlos significa de facto la falsedad del conocimiento resultante. Es el mundo de las verdades absolutas y de las verdades consensadas, ante este escenario la transmisión del conocimiento se vuelve narrativa, no problematizadora, es decir, transfiere, pero no genera.

⁷³ Boaventura de Sousa Santos. *Una epistemología del sur.*, p 21

⁷⁴ *Ibid.*, p 66.

El procedimiento escrito sobre piedra en el método científico, en la racionalidad de la ciencia moderna, a nosotros docentes y alumnos en los estudios humanísticos, nos genera de facto un problema, en la explicación de Santos: “*Un conocimiento basado en la formulación de leyes tiene como supuesto metateórico la idea de orden y de estabilidad del mundo, la idea de que el pasado se repite en el futuro*”.⁷⁵

Asumir este supuesto en nuestras áreas, implica una serie de consideraciones no sólo metodológicas sino históricas e irremediables, que explican perfectamente dos falsas premisas pero muy populares: la primera es la consideración de que las Ciencias Sociales y las Humanidades son inútiles en términos de desarrollo social, y la segunda, que sólo existe una forma para el desarrollo de nuestras sociedades, la forma en la que las sociedades desarrolladas han logrado su estatus, y esa forma históricamente es desesperanzadora. En la enseñanza, esta racionalidad, este método y estos supuestos metateóricos, son el pan de cada día para nuestros alumnos, porque los maestros insistimos en considerar este método único para la transferencia de conocimiento, y en reconocer este método único para su validez.

Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias, los juicios de valor no están antes ni después de la explicación científica de la naturaleza o de la sociedad. Son parte integrante de esa misma explicación. La ciencia moderna no es la única explicación posible de la realidad y ni siquiera alguna razón científica habrá de considerarse mejor que las explicaciones alternativas de la metafísica, de la astrología, de la religión, del arte o de la poesía. La razón por la que privilegiamos hoy una forma de conocimiento basado en la previsión y en el control de los fenómenos nada tiene de científico, es un juicio de valor. La explicación científica de los fenómenos es autojustificación de la ciencia en cuanto fenómeno central de nuestra contemporaneidad.⁷⁶

Si abandonamos la transferencia narrativa y la convertimos en transferencia problematizadora, se abre una posibilidad mayor de guiar a los alumnos hacia la generación de conocimiento que de hecho tenga aplicaciones en situaciones emergentes, coyunturales, inmediatas, mientras que la transferencia narrativa no lo permite, porque tiene un principio, un desarrollo y un final preestablecido. Cuando enseñamos de forma narrativa, enseñamos escenarios que tienden a repetirse, una y otra vez, en función de predicciones históricas que justificamos en el método. El método es parte del problema, el método descalifica, dimensiona, prejuzga, en una intención aséptica que ante la incapacidad de estudiar la realidad con su racionalidad única, la disecciona. El método mismo

⁷⁵ *Ibid.*, p 26.

⁷⁶ *Ibid.*, p 53.

implica la descalificación de otros métodos, por tanto, los análisis que resulten del método invariablemente se estructurarán para legitimarlo, para sostener su idoneidad, y al mismo tiempo para reforzar los prejuicios que trasladamos a los educandos y que impiden un acercamiento epistémico diferente.

Lo que hoy se reconoce es el dilema básico de la ciencia moderna: su rigor, aumenta en proporción directa de la arbitrariedad con que compartimenta lo real. Siendo un conocimiento disciplinar, tiende a ser conocimiento disciplinado, esto es, segrega una organización del saber orientada para vigilar las fronteras entre las disciplinas y reprimir a los que quieran traspasarlas.⁷⁷

Para generar un acercamiento epistémico diferente, el método mediante el cual enseñamos y que transferimos a la práctica común del educando debe ampliarse para reconocer otras fuentes de conocimiento, otros métodos, otras experiencias que ayuden a comprender el objeto de estudio aun cuando esto implique que los escenarios se vuelvan más complejos.

Al hacer esto, es decir, al intentar darle a la ciencia moderna su dimensión política real, nuestro esfuerzo se concentra ya no en combatir su falsa neutralidad sino en generar acercamientos científicos encaminados a resolver verdaderamente aquello que delimitamos como objetivo. La ciencia recupera su misión, y es necesario que los profesores ayuden al alumno a realizar este proceso, la construcción de conocimiento verdaderamente al servicio de la sociedad depende de ello.

Por otra parte, existe un mito, propagado a derecha e izquierda que consiste en la sacralización del conocimiento científico. La ciencia es ‘la primera religión universal, de la que participan por igual cristianos, agnósticos y marxistas’. Se nos obliga a profesar el dogma de la objetividad de la ciencia. Se nos asegura que ‘el camino de acceso a la realidad sólo es posible mediante una visión limpia de distorsiones subjetivas y de implicaciones personales’, como si el compromiso del hombre en el proceso de transformación de la realidad fuera un peligro. Pero bien sabemos que las posibilidades de la ciencia — ciertamente extraordinarias— están en función de objetivos políticos y de los intereses económicos de los estados, de los monopolios y de las transnacionales. En modo alguno la ciencia es ideológicamente neutra. Su mismo contenido y sus métodos son ideológicos. Para los educadores, la ciencia será válida en cuanto esté al servicio del hombre.⁷⁸

El método científico instalado por la racionalidad hegemónica, incluso en las ciencias sociales, además de tener un procedimiento para todo, tiende a simplificar, en su afán de encontrar una ley general que explique un fenómeno,

⁷⁷ *Ibid.*, p 47.

⁷⁸ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p77.

simplifica al grado de despojar al objeto de su particularidad. Esta necesidad de hacer simple lo complejo no responde tanto a la masificación del conocimiento como a la vulgarización de la información, es decir, la tendencia a hacer simple el contenido no permite que una persona reflexione con las herramientas necesarias o con la rigurosidad necesaria, más bien crea y fomenta una falsa expectativa sobre la realidad. El sujeto moderno, posee información compleja que no fue producto de un análisis o estudio previo, generar sujetos con semejante incapacidad reflexiva genera una duda legítima sobre nuestra capacidad para enfrentar los conflictos futuros. En este sentido, la propuesta no es desechar el método, sino asumirlo en la pluralidad de los métodos, es decir, ante lo único se propone lo diverso.

Para la enseñanza de la Historia, mantener la narrativa tradicional y los supuestos teóricos y metateóricos del paradigma dominante, nos coloca a nosotros específicamente en la posición histórica de los conquistados, de los que aún no consiguen llegar al desarrollo, de los bárbaros. Esta condición, además de tener grandes utilidades políticas para alguien en el mundo, sin duda no para nosotros, genera socialmente una dependencia de la construcción occidental del conocimiento, además de la interiorización de la perspectiva hegemónica de nuestro lugar en el mundo y nuestra identidad colectiva. Con estas condiciones enseñar para el desarrollo, al menos en los términos hegemónicos, es poco menos que una estafa.

Se vuelve imperativo entonces, preguntarnos, en los términos de Horacio Cerutti: “Cómo generar o construir conocimiento pertinente en una situación de dependencia”⁷⁹ Cómo, desde la labor docente, participamos en la creación del conocimiento futuro, un conocimiento que tenga un sentido emancipador sí, pero también un conocimiento pertinente a nuestra circunstancia. Cómo permitimos, desde todas nuestras disciplinas, que nuestros alumnos además de tener el conocimiento curricular⁸⁰ (que no perdemos de objetivo) aprendan y construyan nuevo conocimiento que apoye al crecimiento y desarrollo del país, que no se niegue a sí mismo, que no niegue otro conocimiento, que reconozca en la diversidad y en la complejidad posibilidades y no limitantes.

En la propuesta de Santos, un nuevo paradigma asume que el estudio de la realidad, plural y compleja, se reduce cuando el paradigma hegemónico recorta

⁷⁹ Horacio Cerutti. *Filosofar desde Nuestra América*, p 23.

⁸⁰ Véase el anexo de documentos p 75- 118. El contenido curricular para Historia de México de nivel medio superior se encuentra condensado ahí, es decir 44 páginas perfectamente contemplan el contenido que los alumnos requieren, los tiempos escolares tendrían que ser suficientes para cubrir ese contenido.

sus rasgos para hacerlo adecuado a su método. El nuevo paradigma se supone interdisciplinario, ante la complejidad de los fenómenos, no se reduce en las posibilidades de estudio sino, por el contrario, se expande ante nuevas ópticas, ante nuevos procedimientos.

La ciencia del paradigma emergente [...] es asumidamente traductora, o sea, incentiva los conceptos y las teorías desarrolladas localmente a emigrar para otros lugares cognitivos a modo de poder ser utilizados fuera de su contexto de origen. [...] El conocimiento posmoderno [...] es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad. A las condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio- tiempo local. Un conocimiento de este tipo es relativamente a-metódico, se constituye a partir de una pluralidad metodológica. [...] Esa pluralidad de métodos sólo es posible mediante la transgresión metodológica.⁸¹

Desde la condición en la que nos encontramos profesores y alumnos de un país subdesarrollado y dependiente, el nuevo paradigma no requiere que nos traslademos fuera de nuestro campo de visión para encontrar otras posibilidades, basta el reconocimiento de nuestra propia circunstancia. Tener la capacidad de asumirla, gesta de facto que nuestros alumnos realicen una resignificación de todo aquello que conocen, que experimentan en la cotidianidad y que sirva de hecho para la producción de conocimiento.

Específicamente en la enseñanza de la Historia, esta pluralidad que se reconoce permite la constatación de condiciones de la realidad que son marginadas por distintas razones, ya porque sean ejercicios locales, ya porque deliberadamente no entran en el libro de Historia Universal, ya porque se consideran demasiado vigentes para ser analizados pese a que no se discuta su condición histórica. El reconocimiento de estos casos puede ser utilizado en primer lugar para que los alumnos conviertan los conocimientos previos (o bien los conocimientos sobre la Historia del Mundo que sí se considera mundo) como conocimiento subsidiario para la obtención de un nuevo conocimiento, esto forzosamente da lugar a la asimilación y dimensión del conocimiento subsidiario en un ejercicio consciente de aprendizaje. En segundo término, el reconocimiento de otras realidades abre en los alumnos la capacidad de encontrar puntos de análisis o comparación entre diversas experiencias, sin reducir las posibilidades de interpretación a aquellas que estén dentro de los métodos impuestos por el paradigma dominante. El ejercicio de imaginación constituye en sí mismo un avance no ortodoxo dentro de la enseñanza de la Historia, sin que por ello se entienda la realidad como nos gustaría que fuera, el uso de la imaginación acerca a los estudiantes a formas

⁸¹ B Santos. *Op.cit.*, p 49.

nuevas de establecer relaciones de semejanza. En tercer lugar el reconocimiento de otras realidades, con otras experiencias y otros valores ayuda a los alumnos a construir no desde la teoría, sino desde la práctica valores socialmente necesarios como la tolerancia, el respeto, el diálogo, además de hacer evidente para ellos prácticas comunes de segregación o de desprecio hacia unos, lograr que el alumno identifique estas prácticas invariablemente genera la politización del alumno, pero también logra que alumno se asuma como parte de una estructura y se reconozca en valores universales sin importar su lugar en el mundo.

Para identificar lo que falta y por qué razón falta, tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe. Quiero decir, una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida del realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas.⁸²

Este proceso tanto en alumnos como en maestros puede resultar en una crisis de valores, la reexaminación y la reforma conductual aparejada a este ejercicio invariablemente pondrán en juicio estructuras previamente interiorizadas con las que no forzosamente nos identificamos. Sin embargo, la enseñanza de la Historia pese al alto valor que tiene para la construcción de una personalidad moral y cívica en los ciudadanos no deja de ser Ciencia, ni deja de perseguir los objetivos más amplios en términos filosóficos. Es decir, pese a que permita su uso para situaciones inmediatas y coyunturales, no deja de aspirar a un conocimiento superior a las fronteras temporales. Siendo así, es necesario garantizar que este proceso sea amortiguado por un método que no abuse del valor político, que no abuse de la capacidad de concientización y que no olvide el objetivo superior.

La reinención de la emancipación social que sugiero puede alcanzarse sumergiéndonos en la sociabilidad barroca, apunta al reencantamiento del sentido común, que en sí mismo ya presupone la carnavalización de las prácticas sociales y el erotismo de la risa y el juego. [...] La carnavalización de la práctica social emancipadora tiene una dimensión importante de autorreflexión: hace posible la descanonización y la subversión de dichas prácticas. Una práctica descanonizante que no sabe cómo descanonizar cae fácilmente en la ortodoxia.⁸³

La carnavalización de la que habla Santos, así como la resignificación de la risa y el juego, además de generar la descanonización de las prácticas asociadas al paradigma dominante, en términos de dinámica en las aulas tiene un valor inestimable, para los alumnos la carnavalización, la risa, los juegos, facilita el

⁸² *Ibid.*, p 87.

⁸³ *Ibid.*, p 248.

proceso de aprendizaje al despojarlo de la solemnidad que casi siempre lo acompaña. Cuando se convierte en una acción participativa, la clase se construye hacia la posibilidad, los alumnos se separan de la pasividad y se hacen de una expectativa de la clase, de lo que pueden aprender y de su dirección. Esta expectativa descansa en una dinámica que sólo puede ser construida desde el diálogo, que sólo puede ser construida desde el reconocimiento del alumno y desde la toma de poder del propio alumno sobre su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, es cierto que la apertura metodológica y el cambio de paradigma no depende de los alumnos, sino de los maestros. A lo largo del texto, he hecho referencia a las condiciones que deben cumplir los profesores para que esta nueva dinámica y nuevo paradigma se establezca en las aulas, unas consideraciones que abarcan desde la toma de responsabilidad, como de la capacidad de escucha hacia nuestros educandos. Decía antes que el cambio no depende meramente de la intención, que la reforma conductual no puede esperarse además como un fenómeno que dependa exclusivamente de la lectura de uno o de varios autores. Y este proceso, tanto de apertura a otras realidades antes sesgadas, tanto de apertura metodológica, tanto de análisis mismo del objeto de estudio sólo es posible mediante un acercamiento epistémico diferente, un acercamiento que no prejuzgue y que no descarte las posibilidades. Para los docentes esto debe implicarnos no solamente generar las condiciones para que nuestros alumnos aprendan efectivamente bajo una intención más científica en los términos de la ciencia y no en los términos de la política de la ciencia, sino que debe llevarnos a proporcionar a los alumnos herramientas para escenarios que en este momento no existen, el futuro finalmente está hecho a partir de todo aquello que aún no vemos, y es nuestro deber prepararlos, darles esas herramientas de pensamiento necesarias para enfrentar un mundo que cambia de forma acelerada. El maestro debe aceptar su caducidad.

Si nos proponemos preparar hombres para lo no existente, es imprescindible despertar en el educando y en el educador actitudes y valoraciones que no encajan en la pedagogía tradicional. Contra un presentismo aplastante, el educador debe oponer una actitud visionaria y profética.⁸⁴

Con esto quiero decir que incluso profesores que no correspondan a las Ciencias Sociales deben poder hacer esta transición, incluso sin la lectura de autores, porque el acercamiento epistémico no puede estar en función de un método, sino en función de la curiosidad y del asombro que es inherente a la condición

⁸⁴ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p 175.

humana, que se fundamenta en la experiencia y en la cotidianidad. A este respecto Santos explica:

La ciencia posmoderna sabe que ninguna forma de conocimiento es en sí misma racional; sólo la configuración de todas ellas es racional. Intenta, pues, dialogar con otras formas de conocimiento dejándose penetrar por ellas. La más importante de todas es el conocimiento del sentido común, el conocimiento vulgar y práctico con que en lo cotidiano orientamos nuestras acciones y damos sentido a nuestra vida. [...] El sentido común hace coincidir causa e intención, le subyace una visión del mundo basada en la acción y en el principio de la creatividad y de la responsabilidad individuales. El sentido común es práctico y pragmático; se reproduce filtrado por las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y en esa correspondencia se afirma viable y seguro. [...] Es interdisciplinario y ametódico.⁸⁵

Esto de ninguna manera implica que abandonemos la rigurosidad, que abandonemos todos los métodos, sino que seamos capaces de aceptar que el estado de la cuestión puede ser encontrado sin la certificación previa del paradigma dominante y que pese a que el análisis riguroso sea realizado con un método o con la suma de ellos, el conocimiento vuelva a la cotidianidad y a partir de ahí ayude a seguir construyendo desde la experiencia. Es decir, el conocimiento que resulta de un proceso de enseñanza no puede ser visto solamente como el paso necesario para acceder al siguiente nivel de conocimiento en la escalera, sino como una construcción que es capaz de dimensionarse tanto en un escalón como en otro, o bien, dicho de otro modo: el conocimiento que resulta de un proceso de enseñanza debe encontrar la utilidad en la cotidianidad del individuo, para probar su verdadera asimilación. Esto quiere decir que sin importar si nuestra área de enseñanza es una u otra, logramos que el alumno desde el primer acercamiento epistémico, aspire a la producción de un análisis científico y sea capaz después, de volver a la cotidianidad y a la experiencia y encuentre en ella condiciones de similitud. *“El conocimiento científico posmoderno solo se realiza en cuanto tal, en la medida en que se convierte en sentido común”*⁸⁶

Apuntar a este objetivo, también es apuntar a la descanonización de la que hablaba Santos y también a la masificación del conocimiento, pero una masificación que se extienda también no sólo a la posesión del conocimiento sino a la capacidad de gestarlo. El sentido común no es solemne, no es rimbombante, no es inaccesible para el sujeto común. Para que el cambio de paradigma sea una realidad el lenguaje también debe pasar por un examen minucioso, como

⁸⁵ B Santos. *Op.cit.*, p 55.

⁸⁶ *Ibid.*, p 56.

profesor debo garantizar que mi lenguaje represente para el alumno un puente de comunicación en lugar de una traba, y esto quiere decir que la prioridad en el lenguaje que utilizo es mi alumno, y no mi comodidad académica. Hay muchas formas de aplicar esto, una de ellas sin duda es la carnavalización —en los términos de Santos— pero no es la única forma, basta con abandonar límites de lo que está considerado como buenos modales académicos, porque estos límites para nuestros alumnos no facilitan su apertura cognoscitiva. Enseñarle al niño a transgredir los límites de los buenos modales académicos cuando impiden su aprendizaje, enseñarle al niño a abandonar las formas cuando obstaculizan su acceso al conocimiento. Enseñarle al niño que hay un momento para todo, que no se espera ciega obediencia de él, enseñarle al alumno que *a priori*, su duda es legítima, pero su sentimiento de inferioridad no, y que su sentimiento de inferioridad en parte proviene de la incapacidad docente para guiar al alumno a construir y apropiarse del conocimiento en un lenguaje en el que el niño comprenda, que no de la incapacidad del alumno para comprender. Dicho de forma llana, enseñarle que *la verdad es la verdad, dígala Agamenón o su porquero*, que no hay un distribuidor autorizado del conocimiento ni una forma única de establecerlo, de procesarlo o de comunicarlo. Sólo si el profesor facilita el proceso de transmisión del conocimiento, el alumno está en condiciones de moldear para sus fines y para sus objetivos su propia práctica cognoscitiva; en los términos de Freire:

Nadie puede conocer por mí, así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Mi papel de profesor progresista no es sólo enseñar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva.⁸⁷

Ahora bien, este cambio de paradigma no es una suma al proceso histórico de paradigmas de conocimiento, o no debe entenderse como tal. Si asumimos que la educación desde el subdesarrollo no forzosamente debe aspirar al desarrollo en los términos hegemónicos, sino aspirar hacia la emancipación, otros desarrollos son posibles. Y nuestros educandos pueden participar de la construcción de esos otros desarrollos porque tienen la capacidad cognoscitiva ahora para imaginarlos.

⁸⁷ P Freire. *Op.cit.*, p 119.

3.2 Politizar sin adoctrinar y la responsabilidad docente en la formación ciudadana.

Decía antes que el reconocimiento de otras realidades, previamente sesgadas, implicaba forzosamente la politización de los alumnos. Esta politización, a mi juicio es un efecto ineludible, digno y urgente de análisis.

En la enseñanza de la Historia cuando enseñamos la Guerra de Reforma, por ejemplo, nos encontramos con un debate sobre la legalidad y la legitimidad. Recuerdo un libro de texto, donde el autor decía: *Félix Zuloaga asume el poder de forma ilegal*, esto supone que Benito Juárez asumió el poder de forma legal, sin embargo, la Constitución de 1857 fue desconocida y los poderes fueron disueltos, por tanto cualquiera que asumiera el poder, forzosamente era ilegal, y es aplicable tanto a uno como a otro. Lo que el autor verdaderamente quiso decir, fue que Félix Zuloaga asumió el poder de forma ilegítima, ahora sí, suponiendo que en el orden de las cosas le correspondía asumir el poder al Presidente de la Suprema Corte⁸⁸. Utilizo este ejemplo, porque es claro sobre un debate que se abre cuando se enseña Historia, el debate entre la legalidad y la legitimidad, el debate entre la legitimidad y la justicia, el debate entre la justicia y el orden, entre el orden y el autoritarismo, etc. Este tipo de reflexiones o debates dentro de las aulas generan en su momento que los alumnos se vuelvan conscientes de un hecho particular sobre los juicios de valor y su frecuente imposibilidad para hacernos sentir totalmente en un acuerdo.

Reflexionar sobre medidas militares en tiempos de guerra, sobre medidas de gobierno en tiempos de crisis, sobre soluciones sociales cuando el Estado falla, sobre medidas internacionales cuando la seguridad se siente amenazada, genera en los alumnos un profundo conocimiento de su sociedad, de la humanidad y de sí mismos. El conocimiento los empuja a asumir posiciones, a veces a reconocerse en un grupo, a veces a reconocerse sin grupo, el conocimiento les permite entender su lugar en el mundo y muchas veces los alumnos deciden que su lugar en el mundo no es un lugar callado, desmovilizado, apático. Pero

⁸⁸ Véase el Anexo de documentos, p 97-99. El tema se presta a este tipo de debates, mismos que pueden consumir tiempo de clase tanto en la contextualización histórica como en la legal, sin embargo en un par de páginas se puede concentrar el conocimiento requerido para los alumnos. Es decir, es posible enseñar el contenido curricular, que no debe perderse de vista y aún así hacer ejercicios de problematización con los alumnos.

tampoco puede tratarse de la movilización por la movilización, tampoco puede tratarse de la protesta por la protesta, tampoco de la apatía que nace de la resignación. Es necesario que lejos de poner nuestra atención docente en la *posición* política del alumno, atendamos su *responsabilidad* política.

Es decir, la posición política implica la esperanza de un individuo en el cumplimiento de una agenda específica de acciones de gobierno o de grupos de poder. Mientras que la responsabilidad política, implicaría a mi juicio, el reconocimiento de su participación en un todo nacional del que debe estar informado, del que debe asumir su responsabilidad. Dicho de otro modo, la posición política del alumno es su libre y soberano derecho, su responsabilidad política es la obligación que viene aparejada con el derecho. Es imposible educar sin politizar, pero es posible politizar sin adoctrinar, politizar implica hacer consciente al alumno del carácter de lo público y su participación en lo público.

Sobre este punto, Francisco Gutiérrez explica:

El docente, en la medida en que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa. ¿Qué significa opción política? En modo alguno ha de entenderse como una acción partidarista. Este partidarismo político debe descartarse desde el primer momento. Es por tanto evidente que no significa ‘enmarcar a nuestros alumnos en un partido ni en un sindicato, ni siquiera en un sistema de pensamiento. No somos los reclutadores de ninguna ideología. Y poco nos importan, en definitiva, sus futuras opciones políticas, sociales, filosóficas o culturales. Simplemente tenemos que incitar en ellos un despertar político, es decir, hacerlos descubrir ese gusto de la libertad de espíritu, esa voluntad de resolver los problemas de conjunto, ese sentimiento de ser responsables del mundo y de su destino, que hacen a los verdaderos revolucionarios (hasta en los regímenes socialistas), que pueden dinamizar a nuestros jóvenes desde ya u encaminarlos hacia una acción militante mañana. Y sin proselitismos, sin tratar de adoctrinarlos, los abrimos a todas las discusiones, a todos los intercambios’ »⁸⁹

La Historia de México tiene mucho material para estas reflexiones y para ayudar a los alumnos a definir la responsabilidad política por encima de la posición política, es ilusorio pensar que sólo con nuestra participación los alumnos se forman una postura, su postura es producto de una serie de decisiones de las que nosotros no forzosamente somos partícipes, pero nuestra participación sí puede definir la aproximación mediante la cual ellos toman las decisiones. Si sus

⁸⁹ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p 59.

decisiones son motivadas por razones egoístas, o agendas sectarias, si sus decisiones son motivadas por la rectitud, por un sentido de justicia, de equidad, en eso sí podemos influir. Nuestra labor no es tanto dirigir su decisión como educarlos en la toma de decisiones.

Freire hace alusión al conflicto al que nos enfrentamos, ¿desde qué posición estamos enseñando? La ilusión de la neutralidad es una de las cosas que tendríamos que desmontar de las aulas, podemos no adoctrinar a un alumno, pero definitivamente no podemos ser neutrales.

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí, escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor de simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de ellos individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración, la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste.⁹⁰

Es decir, que sin importar nuestra área de enseñanza o el nivel desde el que ejerzamos la labor docente, tenemos la obligación de participar en la formación política de nuestros alumnos, como ya se ha mencionado, la participación del educador en la formación integral del alumno va mucho más allá de los contenidos curriculares que impartimos y el impacto que tenemos en los alumnos rebasa por mucho el contenido en nuestros temarios.

Cuando en los ambientes de la reeducación uno enseña la historia del mundo, y la nuestra como país, hay afortunadamente montones de ejemplos para lograr que el alumno reflexione sobre la circunstancia antes de iniciar la cruzada de los juicios de valor. Algunos temas dan para más discusiones que otros: el asesinato de Maximiliano, la tolerancia a la expansión nazi, la pacificación porfirista, la

⁹⁰ P Freire. *Op.cit.* p 97-98.

invasión a Bélgica en la primera guerra mundial, el asesinato de Trotsky, el asesinato de la familia real rusa, en fin... Ejemplos sobran. Quiero decir que el hecho de que uno aliente a los alumnos a entender el porqué de una decisión o de otra, el porqué de una acción o de otra, de ninguna manera quiere decir que nosotros justifiquemos acciones, es decir, hay que tener la capacidad para enseñar a los alumnos a entender sin justificar, pero entender. El diálogo solo es posible si nos permitimos entender al otro, la conciliación solo es posible así, no hacer este tipo de ejercicios representa mantenernos en un estado de polarización, mantenernos en la tendencia de seguir replicando individuos incapaces de la construcción de una sociedad más justa.

Abrir la posibilidad al reconocimiento de la alteridad, sin importar si comulgamos o no con ellas, tener la capacidad de explicar el discurso nazi, el discurso fascista, los discursos pro-dictaduras, tener la capacidad de explicar el discurso de Thomas Sankara, el discurso de Fidel Castro, el discurso de soviético durante el régimen de Stalin abre al alumno la posibilidad de entender al otro y con un poco de suerte de, llegado el momento, actuar con integridad en un caso particular.

Es posible reconocerse en el dolor del otro, en la ira, en la desesperación, en la tristeza, en la alegría, en la esperanza, en la soberbia del otro. El aprendizaje no se da sólo cuando es posible que el alumno repita la lección, sino cuando el conocimiento se interioriza, se convierte a la vez en conocimiento subsidiario, en parte de la amalgama de conocimientos con los que seguimos construyendo conocimiento, y más importante aún, de los que echamos mano para tomar decisiones.

En este sentido y desde una posición particular, Freire se refiere a este fenómeno como la rabia justa. “La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada”⁹¹

En mi opinión este elemento no está totalmente reconocido, la rabia justa de Freire no sólo es una respuesta normal ante lo que reconocemos como nocivo, la rabia justa también es eso, rabia. En este sentido creo que integrar el universo emocional que poseemos para motivar a los alumnos a conocer y a formarse más allá de los contenidos curriculares, no sólo tiene un resultado en cuanto a su formación humana, sino que además es un atajo sorprendentemente efectivo para interiorizar conocimiento curricular. Dice Freire: “Se percibe así la

⁹¹ *Ibid.*, p 41.

importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente”.⁹²

Es decir, no basta con enseñar lo que debemos sino permitirle al alumno aprender a hacer valoraciones conscientes y responsables, el estudio de la historia pese a las intenciones más cínicas difícilmente comprende solamente el objetivo de mantener la memoria colectiva. El estudio de la historia otorga a los alumnos elementos para comprender su propia realidad, no solo a nivel cultural y nacional sino a nivel personal también. Reconocerse en los sentimientos ajenos, en las experiencias ajenas, sin importar su temporalidad hace más por la construcción de la colectividad que los trabajos en equipo.

Dejar que los muchachos escuchen el último discurso de Salvador Allende, dejar que escuchen el discurso de Churchill en junio del 1941, que lean la carta de Víctor Hugo a Benito Juárez o la carta del EZLN a Carlos Salinas de Gortari del 18 de enero de 1994, permitir al niño conocer no sólo este enorme acuerdo que damos todos por entendido en los libros de historia sino, y con todos los riesgos que esto implica, las particularidades que abren los debates, es la forma más rápida para lograr que el conocimiento se adquiera. “Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas”.⁹³

En mi experiencia, el factor emocional arraiga el conocimiento, la emoción en sí misma abre camino, después de enfrentar a los alumnos a este tipo de escenarios, a este tipo de estímulos, errar deja de ser una característica de la personalidad para formar parte de una intención de progreso. No quiere decir que hagamos humanos con criterios infalibles, pero podemos enseñarles a desandar los caminos equivocados.

La adquisición de un conocimiento nuevo genera un reacomodo inmediato en todo lo que creíamos conocer hasta ese momento. La pregunta hace evidente no sólo que el alumno te está poniendo atención, sino que entiende lo que estás comunicando. Durante los años que di clase, las preguntas a lo largo del curso me guiaban no sólo para identificar lo que no se comprende sino lo que sí se está comprendiendo. Las preguntas se vuelven más refinadas, más puntuales, abandonan el imaginario para construir una duda particular que entraña el nuevo

⁹² *Ibid.*, p 28.

⁹³ *Ibid.*, p 29.

orden que se hace en su mente conforme adquieren el conocimiento. Ellos preguntan para confirmar, ya tienen una intuición abriéndose paso en su criterio. Debemos entender que la pregunta en este caso, lejos de ser equivalente a la duda es equivalente a la certeza.

La politización es inevitable, la neutralidad es improbable, pero la honradez siempre es posible. Permitir el debate de acciones humanas que pasaron a la Historia, hace mucho más para la educación del alumno a largo plazo y para su formación ciudadana, que limitarnos al estilo narrativo e informativo. Incluir el factor emocional para lograr un aprendizaje rápido es un mecanismo real, posible y eficaz. Para hacer un uso favorable de estas dos conductas, solo se requiere en primer término, abandonar la falsa idea de la neutralidad y sustituirla por una posición consciente y coherente de los docentes y por supuesto dejar de tenerle miedo a la democratización de la palabra. Fingir que el desarrollo de nuestras clases no tiene un impacto político o no es en sí mismo un acto político, no es una acción que provenga de la honestidad.

Este afán por despolitizar la acción educativa no es sino una manifestación más de fuerte carga política y de la imposición ideológica de las clases dirigentes a través del aparato escolar. Se busca esa “despolitización” alejando a la escuela de los problemas sociales, como si fuera posible educar encerrándose en un invernadero a salvo de la realidad social.⁹⁴

No podemos evitar la politización de los alumnos, porque es un proceso individual que se gesta en su asimilación tanto de los contenidos curriculares como de la realidad que reconocen, pero sí podemos entrenar de alguna manera sus reacciones viscerales para ir acompañadas de reflexión consciente, sí podemos enseñarle al alumno que la politización no es sólo su derecho sino su obligación, y que ésta debe desarrollarse de forma responsable, sí podemos utilizar la explosión de emociones que se generan de este fenómeno para arraigar el conocimiento. Pero para hacerlo, debemos permitir la problematización, el debate, las otras condiciones de posibilidad a las que nos enfrenta la realidad, aunque rompan con el método o con los paradigmas dominantes. Es decir, abandonar el estilo narrativo, abandonar la incuestionabilidad de las resoluciones históricas, y permitir que el alumno se reconozca en los distintos escenarios, en las distintas experiencias, en aquellos valores y emociones que nos son totalmente humanas.

⁹⁴ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p 24- 25.

EPÍLOGO

El presente se refiere a reflexiones sobre la enseñanza, sobre la participación docente en el desarrollo de los educandos y la concreción de sus aspiraciones académicas, esto no quiere decir que desconozca otros niveles de discusión, necesarios y urgentes. Sobre todo en la actualidad, ante el histórico cambio de gobierno y las medidas que a nivel gubernamental se auguran; la potencial apertura de las universidades y la desaparición de los exámenes de admisión, representará seguramente la polarización en los espacios educativos. De concretarse este potencial nuevo escenario, habría que considerar la necesidad de propedéuticos obligatorios, para que los alumnos que se integren tengan homologados los conocimientos mínimos necesarios para el nivel superior. Por otro lado, la discusión abierta y franca sobre el desarrollo económico del país, pues más egresados⁹⁵ sin campo de trabajo, abrirán a la polarización y a la angustia, más que democratizar la educación en el país.

En este sentido, ya por 1984 Francisco Gutiérrez lo sugería:

Estamos de acuerdo en que la extensión del sistema educativo, y en consecuencia su democratización, tiene que responder a las necesidades reales del desarrollo social, técnicamente comprobadas. No se trata, por ejemplo, de que las universidades abran sus puertas a toda la población que acuda a ellas, sino que de acuerdo con las urgencias y necesidades sociales se planifique tanto el número y el tipo de carreras, como la cuantía de egresados. ‘Universidad para todos’ es una consigna vacía y misticadora que se revierte despresticiosamente contra los mismos que la utilizan. ¿No resulta irracional y hasta injusto invertir tantos esfuerzos y recursos a sabiendas de que sólo un número reducido podrá alcanzar la meta? ¿Para qué hemos de pagar un precio tan alto, para a la postre, frustrar a tantos miles de personas?⁹⁶

Por supuesto, este escenario aún no se concreta, pese a que desde la Presidencia de la República se haya anunciado ya la eliminación de los exámenes de selección, será pues motivo de futuras reflexiones, pero vale la pena colocar este matiz aquí, para pensar nuevamente en que la reeducación es necesaria para muchos de esos estudiantes que ponen sus esperanzas en este acto de gobierno, igual que el

⁹⁵ Cf. Vicente Rendón “Resultados de admisión de UNAM reflejan 90% de estudiantes rechazados”, pant. 1. En 2019, 137 734 alumnos fueron rechazados por la UNAM y solamente 15 449 estudiantes consiguieron un lugar en la máxima casa de estudios.

⁹⁶ F Gutiérrez. *Op.cit.*, p 115- 116.

desarrollo económico es necesario para que un esfuerzo de esta naturaleza de sus frutos en lugar de agravar el problema.

Finalmente y a modo de conclusión, el análisis expuesto en el presente es un esfuerzo por sacar a la luz nuestra participación, no sólo nuestro desempeño en los ámbitos curriculares, sino nuestra participación real, la que opera en las aulas, la que construye verdaderamente en otros su indiferencia o su amor a la ciencia. Es menester asumir que esta generación que hoy educamos, no es nuestra generación, ni la anterior, es una construcción totalmente nueva, hija de un proceso histórico que nosotros avistamos pero del que no participamos con los mismos referentes; y esto implica, para todos nosotros que tenemos no sólo la aspiración de ser docente sino un buen docente, que nos construyamos con ellos, que nos sigamos haciendo, que dejemos de forzar a las generaciones nuevas a entrar en los límites nuestros.

La primera reflexión no tendría que ser cómo mejoramos un plan de estudios, cómo desde la didáctica, cómo desde las políticas públicas, que de ninguna forma digo que no sean reflexiones necesarias y también urgentes, pero descansar la responsabilidad de nuestro fracaso enseñando, sólo sobre las medidas estructurales, es un acto deshonesto.

El presente es una acumulación de saberes, que vienen desde las aulas como alumna y como docente, pero también desde afuera como ciudadana. Denuncia una realidad que se niega, a saber: que los niños y jóvenes de este país si quieren seguir estudiando, tienen que pagarle a un tercero para aprender todo lo que las escuelas no enseñaron. Es una denuncia porque no es más un caso aislado, porque no es más un fenómeno urbano, porque no es más un curso de refuerzo para muchachos distraídos, es una denuncia porque al negar o al omitir este fenómeno, estamos disfrazando el abandono infantil con el discurso de superación del “échale ganas”.

Es preciso pues establecer a modo de cierre que si bien es cierto el modelo educativo no funciona, si bien son necesarias las reformas al modelo, ciertamente la mejora educativa depende en gran medida de la “arquitectura” del profesor, para convertirse en el agente transformador que no solo el país sino los educandos necesitan, no más un comunicador sino un gestor del conocimiento, no más un gremio con agenda política sino un gremio al servicio de la patria. Este modelo o esta reforma, seguirá siendo un modelo sin futuro y una reforma fracasada en tanto no se reconozca que los maestros o son el agente de

transformación (con una misión, visión y valores puestas en el educando y en la patria) o son un obstáculo para la misma.

Por otro lado, es necesario revalorar la parte afectiva de los alumnos en el proceso de aprendizaje, dejar de omitir una responsabilidad colectiva sobre la formación afectiva y moral de los educandos, dejar de sobrevalorar la “inteligencia escolar”, dejar de creer que el desempeño académico es equivalente a la absorción de conocimientos y es equivalente sobre todo a una expectativa de éxito individual, una educación que otorga calificaciones y papeles, pero no forma hombres y mujeres fuertes y capaces (en toda la extensión) es una falsa educación. Es necesario gestar una educación que vele por la fortaleza emocional de los alumnos además de su proveer conocimientos. La educación solo tiene sentido en tanto que se realiza en el alumno, para que la educación le tenga sentido a él, es necesario poner atención en que son sujetos emocionales, que su desarrollo afectivo es determinante para su desarrollo como persona. Nuestra labor pues, no sólo se limita al contenido curricular sino a dotar de las herramientas necesarias—en la práctica, con el ejemplo, en la cotidianidad— para que el educando se forme dignamente como persona que además de saber, sea.

Y finalmente, las reflexiones aquí presentadas, la experiencia aquí mostrada, deja en evidencia una coyuntura que se convierte a pasos agigantados en paradigma: los alumnos que necesitan un programa educativo extra para continuar a la educación superior. Y esto además de prestarse a la reflexión de los recursos educativos, de la distribución de los mismos, deja en evidencia también la creación de nichos de cierto grado de éxito en este proceso. Éxito que no depende de la empresa, o de la escuela, o de la institución que oferta sus servicios sino de los profesores que lo hacen posible. Y mientras estos maestros, demuestran que en periodos de tiempo corto se consigue la reeducación de un alumno, podemos suponer que una educación diferente es posible. Si bien a pequeña escala, para mí ha significado la posible transformación de la escuela, de los profesores y de los alumnos. Este informe deja evidencia de que hay formas diferentes de enseñar, formas viables y que dan resultados reales, que es posible replicar el método en más lugares mientras los profesores asuman un posicionamiento a favor del desarrollo de los alumnos, que este fenómeno que deja de ser coyuntura poco a poco, puede convertirse en didáctica.

ANEXO DE DOCUMENTOS

La aportación del presente informe es la reflexión producto de años de trabajo, así como la presentación del documento anexo, publicado desde el 2012, que aporta en términos curriculares el conocimiento mínimo de Historia de México necesario para aprobar un examen de admisión a nivel medio superior y superior.

Este material, no pretende de ninguna forma ser exhaustivo, sino mostrar en una dimensión razonable el conocimiento que debe tener un alumno con aspiraciones académicas realizables sólo en cuanto apruebe un examen de admisión. Dicho sea de paso el texto está pensado para el alumno que no puede asistir a un curso y estudiará por su cuenta. Es decir, el material está pensado para un alumno que no tendrá un profesor que lo auxilie o guíe y por tanto requiere de él la problematización mínima. Es un material que resuelve en lo inmediato, pero que deja en evidencia también, que el conocimiento adquirido sin la problematización que genera la dinámica del aula, se vuelve aséptico aunque funcional. A la distancia reconozco más y mejores maneras de exponer los contenidos, aunque sigue siendo pertinente en tanto refleja los contenidos necesarios para las necesidades del alumno.

Sin embargo, la presentación de este anexo responde no solamente a la muestra de un trabajo personal realizado como prueba de mi experiencia profesional y laboral, sino además como una denuncia. En consonancia con el informe académico antes expuesto, el anexo aquí presentado pone en evidencia la extensión de la información mínima utilizada para acceder al nivel superior, la ausencia de este conocimiento en un alumno cuestiona ampliamente los doce años de escolarización que el Estado otorga.

GUÍA DE ESTUDIO DE HISTORIA DE MÉXICO

Nada vale la ciencia si no se convierte en conciencia. *Carlo Dossi*

La historia de México comienza hace 30 mil años aproximadamente cuando los primeros pobladores ocuparon los territorios del continente americano, tras años y años de migraciones y adaptaciones al clima; esos pobladores se asentaron en zonas más templadas del continente y, tras muchos años más, se convirtieron en los fundadores de las grandes culturas del continente.

Antes de hablar de esas culturas, que seguramente ya conoces, tenemos que abordar las teorías que explican la llegada de los primeros habitantes a nuestro continente. Hace 30 mil años, la Tierra pasaba por un periodo de glaciación, es decir, la temperatura bajó tanto que el agua se congeló, haciendo muy difícil la subsistencia de los grupos humanos.

¿Cómo llegaron los primeros habitantes a América?

Para explicar la llegada de los primeros hombres a nuestro continente, los investigadores han hecho muchas teorías, aunque hay dos que tienen más aceptación. La primera teoría, llamada Teoría del origen único de Ales Hrdlicka, explica que el poblamiento de América se dio durante la última glaciación, a través del Estrecho de Bering, permitió el paso de hombres de Asia a América debido al congelamiento del agua. La segunda teoría, llamada Teoría del origen múltiple de Paul Rivet, propone que no sólo hubo migraciones a través del Estrecho de Bering, sino también a través de Oceanía hacia el extremo sur del continente. Sin embargo, la teoría más aceptada, es la teoría del origen único.

Una vez que los primeros pobladores llegaron a América, éstos buscaron zonas con climas más templados para establecerse; las tres principales zonas del continente en las que se asentaron fueron: Aridoamérica, Mesoamérica, la Región Andina y la región Circuncaribe. Para nuestro estudio, nos concentraremos primordialmente en Mesoamérica, pero vale la pena mencionar las otras tres regiones y sus características principales.

Región Andina: Comprende la zona de la cordillera andina de Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia y Chile. En esta zona se gestó uno de los dos grandes imperios americanos, el Inca.

Región Circuncaribe: Comprende América Central, las costas de Colombia y Venezuela y las Antillas. Su población fue menor y no desarrolló grandes culturas, sin embargo, sabemos que fueron un importante vínculo comercial entre los pueblos del norte y del sur del continente.

Aridoamérica: Lo que es actualmente el norte de México y el Sur de los Estados Unidos, estuvo habitado por pueblos nómadas y seminómadas que basaban su subsistencia en la caza y la recolección.

¿Qué es Mesoamérica?

Mesoamérica es una zona cultural que comprende desde el río Pánuco en Tamaulipas hasta Nicaragua. No todos los grupos indígenas se establecieron en los mismos lugares ni al mismo tiempo, por ello, Mesoamérica está dividida también en subzonas y horizontes culturales.

MESOAMÉRICA
Desarrollaron la <i>agricultura</i> , y con ello diversos tipos de cultivo como las <i>Chinampas</i> , el alimento base de las culturas mesoamericanas fue el <i>maíz</i> . Además, sus sociedades tuvieron fuertes divisiones de clases, y construyeron grandes <i>complejos arquitectónicos</i> que incluían basamentos. Poseían complejos sistemas de cuentas y <i>calendarios</i> exactos, así como una <i>escritura ideográfica</i> .
ZONAS CULTURALES DE MESOAMÉRICA
La zona del Altiplano Central (actualmente Tlaxcala, Puebla, Hidalgo, Ciudad de México, Estado de México y Morelos)
La zona de Occidente (actualmente Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Colima y Guerrero)
La región de Oaxaca
La región del Golfo de México (Veracruz y Tabasco)
La zona Maya (actualmente Campeche, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo y parte de Centroamérica)

Nuestra herencia cultural proviene en gran medida de rasgos culturales de todos los grupos que habitaron y algunos que siguen habitando el territorio nacional; según cada horizonte cultural o periodo de tiempo, fue el esplendor de algunas culturas que seguramente has oído nombrar.

1. Preclásico 2000 a.C al 1200 a.C

Se caracteriza por la formación de las primeras culturas. Gracias a la agricultura y al sedentarismo que ésta ocasiona, los habitantes fueron formando aldeas, así como algunos centros ceremoniales. Durante este periodo se logró la escritura y el calendario y

un sistema numérico. Las culturas pertenecientes al preclásico son principalmente los Olmecas.

- Olmecas

Su cultura se desarrolló en la zona del Golfo. Se establecieron primordialmente en el estado de Veracruz, así como en algunas zonas de Tabasco. Debido a la abundancia de agua en esas zonas, la agricultura se desarrolló rápidamente. Sus centros ceremoniales más importantes son: La Venta, Tres Zapotes y San Lorenzo. Los Olmecas desarrollaron una fina escultura; las piezas más representativas son por supuesto las Cabezas Colosales, sin embargo, hay otros monolitos dedicados a los Jaguares, por ello se cree que su deidad principal era el jaguar. Se sabe que tenían grandes redes de comercio que llegaban a Centroamérica, y una fuerte influencia en el Altiplano Central. Es durante este periodo que los Olmecas generaron un sistema de escritura, así como un sistema numérico al que se le conoce como Cuenta Larga. Llamamos a esta cultura la Cultura Madre.

2. Clásico 1200 a.C al 900 d. C

Fue un periodo de gran crecimiento cultural, se desarrollaron grandes complejos urbanos y ceremoniales unificados bajo Ciudades-Estados; se desarrolló ampliamente el comercio, se fortaleció la división de clases y se dieron importantes avances científicos, tecnológicos y artísticos. Las principales culturas fueron la Maya, la Teotihuacana y la Zapoteca.

- Mayas

Ubicados en Yucatán, Quintana Roo, Campeche, Chiapas y Centroamérica, los mayas desarrollaron Ciudades-Estado con gobernantes teocráticos, es decir, los gobernantes eran los líderes espirituales de las ciudades. Poseían un sistema calendárico muy avanzado, lo cual implica forzosamente conocimientos igualmente avanzados en la astronomía y las matemáticas. Sus principales ciudades fueron: Palenque, Uxmal, Chichen Itzá, Coba, Bonampak y Tikal. Los mayas, son un grupo que permanece hasta nuestros días, pero se encuentran dentro del periodo clásico por ser ahí donde tuvieron su mayor esplendor.

- Teotihuacanos

Ubicados en la zona del Altiplano Central. Teotihuacán fue un gran centro comercial entre los grupos del norte y los del sur, tuvo un gobierno fuerte, centralizado y con gran predominio religioso; la construcción de la ciudad corresponde a un orden cósmico y toda

su cultura se encontraba regida por los dioses del Sol y la Luna. Lograron unificar en su territorio a distintos pueblos, que poseían dentro de la ciudad su propio espacio.

- Zapotecos

Ubicados en el Valle de Oaxaca, su principal centro es Monte Albán, caracterizado por un gran crecimiento demográfico. Destacaron en la arquitectura monumental y construyeron importantes obras hidráulicas para el cultivo, así como basamentos y juegos de pelota. Una característica que le es esencial a esta cultura es la aparición de tumbas lujosamente decoradas.

- Mixtecos

También estuvieron en el Valle de Oaxaca. Sometieron a los zapotecas, generando una mezcla de elementos. Su ciudad principal fue Mitla, importante centro con grandes edificaciones. Destacaron en la elaboración de códices.

- Totonacas

Ubicados en la zona del Golfo, actualmente el estado de Veracruz. Su principal centro fue El Tajín, que toma su nombre por el dios del Trueno y se desarrolló como centro ceremonial con influencia de Teotihuacán. Entre su arquitectura más representativa se encuentra la Pirámide de los Nichos.

3. Posclásico 900 d.C a 1521

Caracterizado por las migraciones de los pueblos de Aridoamérica (Chichimecas). En este periodo desaparecen los grandes centros políticos del periodo Clásico y predomina el militarismo y las guerras dirigidas por líderes que concentraban en sí el poder político, el militar y el religioso. La cultura más representativa de este periodo fueron los mexicas.

- Toltecas

Ubicados en el Altiplano Central, su centro fue Tula, en el actual estado de Hidalgo. Fueron impactados grandemente por Teotihuacán. Fueron una ciudad comercial, destacaron en la arquitectura y en la escultura; sus piezas más representativas son los Atlantes y los Chac Mool. Su deidad principal es Quetzalcóatl, misma que fue retomada por los Mexicas. Tula fue invadida y destruida, aunque nunca totalmente deshabitada.

- Tarascos o Purhépechas

Ubicados en la zona de Occidente, actualmente Michoacán, se ubicaron en la zona del lago de Pátzcuaro y tuvieron a su alcance diversos recursos que generaron conflictos con pueblos vecinos, no obstante lograron conformar un imperio importante que los mexicas nunca lograron someter. Su líder Tariácuri logró anexar a sus territorios Tzintzuntán, Ihuatzio y Pátzcuaro.

- Mexicas o Aztecas

Alrededor del año 1160 los Aztecas abandonaron Aztlán, su lugar de origen, en busca de la tierra prometida por Huitzilopochtli, dios de la guerra. La peregrinación debía terminar cuando encontraran un tunal sobre el cual estuviese posada un águila devorando una serpiente, hecho que sucedió en 1325, año de la fundación de México Tenochtitlán. Durante el gobierno de Nezahualcóyotl en Texcoco, se estableció la Triple Alianza entre Texcoco, México Tenochtitlán y Tacuba. Esto permitió que se hicieran grandes conquistas territoriales. En el gobierno de Moctezuma Ilhuicamina se anexaron la mayor parte de los territorios con los que contó Tenochtitlán y se gestaron las llamadas Guerras Floridas, cuyo objetivo era conseguir prisioneros para sacrificios. Los mexicas llegaron a conquistar la zona centro de México con excepción de algunos señoríos independientes como Tlaxcala, Tototépec, Yopitzingo, Metztitlán,

Sociedad

La división de clases se daba según el prestigio. Estaban los Pipiltin o nobleza, el macehualtin o el pueblo y los tlachotin o esclavos. En la sociedad mexicana había también los pochtecas, es decir, los comerciantes y los teopixque o sacerdotes.

El gobierno lo encabezaba un Huey Tlatoani, que era jefe de Estado, autoridad religiosa y jefe militar, tenía a su cargo, en calidad de vasallo, al macehualtin.

La sociedad se agrupaba en un calpulli, es decir, en grupos de personas, familiares y amigos que ocupaban cierto territorio de la ciudad; estas tierras eran de propiedad comunal y eran trabajadas por los miembros del calpulli.

Educación

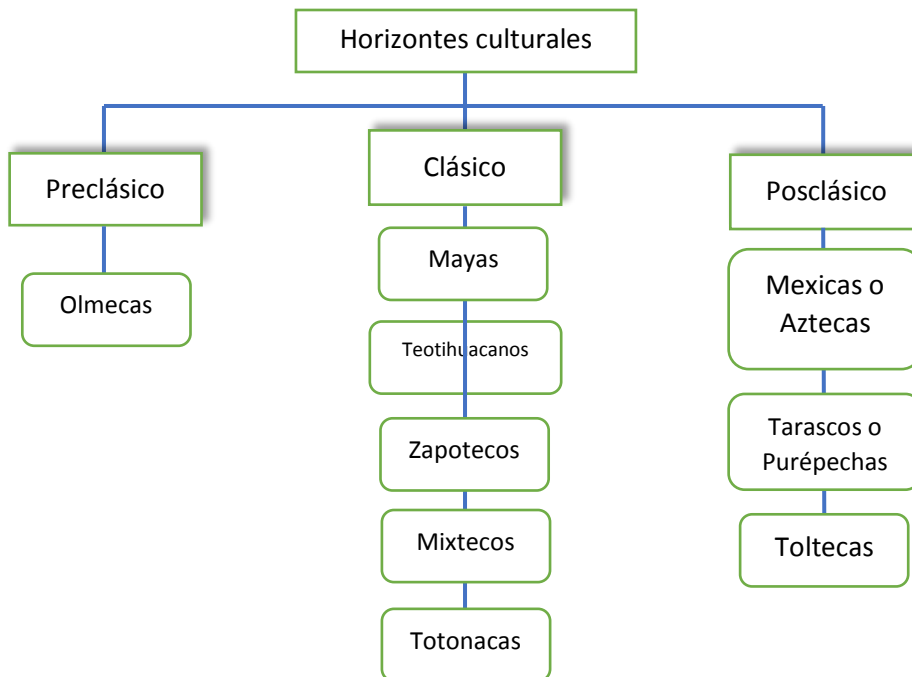
El Calmécac era la institución educativa de los nobles, guiados por los tlamatinime que eran los maestros; los aspirantes tenían formación en historia, filosofía, leyes, matemáticas, astronomía e incluso tenían preparación militar.

El Tepochcalli, era la institución dedicada a la preparación militar, a ésta acudían los hijos de los macehuales.

Economía

El imperio cobraba tributo a los grupos sometidos, esto permitía que los mexicas tuvieran una gran variedad de artículos; el tributo podía ser en especie, o en trabajo. Las labores agrícolas eran base y sustento del imperio, por lo tanto se practicó una agricultura intensiva en ciertas zonas de permanente acceso al agua, como las chinampas. La moneda frecuentemente utilizada eran granos de cacao, aunque también se utilizaron piezas de cobre y estaño. La minería fue practicada, aunque de forma rústica, los

principales metales explotados eran el oro, la plata, el cobre y el estaño. Importante actividad para el imperio fue también la obtención de la sal, necesaria para la conservación de alimentos.



Las exploraciones del siglo XVI

Justo al mismo tiempo del esplendor mexica, en Europa los árabes se habían apoderado de Constantinopla, por lo que el comercio con Oriente se vio obstaculizado y los países europeos intentaron buscar nuevas rutas principalmente hacia la India, pues las especias eran imprescindibles para la conservación de alimentos. Portugal inició expediciones en busca de nuevas rutas marítimas por otro lado, España intentaba unificarse bajo la alianza aragonesa-castellana y, con el matrimonio de sus herederos (Fernando e Isabel) iniciaron las políticas de recuperación de territorios. España había estado invadida durante muchos años por los árabes, pero con el nuevo matrimonio real español, se expulsaron árabes y judíos de su territorio en una cruzada en defensa de la religión cristiana.

Exploraciones portuguesas	
Año	Descubrimiento
1431	descubrieron las Islas Azores
1487	la expedición de Bartolomé Díaz llegó al Cabo de Buena Esperanza
1498	Vasco da Gama rodeó África y llegó a la India

España parecía despabilarse ante los nuevos avances tecnológicos, científicos y artísticos, por ello los reyes católicos patrocinaron una expedición hacia el Oeste, partiendo de la redondez de la tierra, creyeron estar en posibilidades de encontrar una ruta a la India mucho más rápida

e inexplorada. El 3 de Agosto de **1492**, Cristóbal Colón, al mando de tres carabelas, se embarcó y se perdió. El **12 de Octubre** de ese mismo año, tras dos meses en el mar, por fin avistaron tierra, sin embargo, lo que encontró no fue la India sino las Islas Bahamas en el continente americano.

¿Qué es La Conquista?

Al encontrar los territorios americanos, los países europeos exigieron el reparto de los nuevos territorios, por ello en 1493 con la *Bula Intercaetera*, el papa Alejandro VI otorgó a los españoles el nuevo continente bajo la promesa de traer la palabra de Dios a los nuevos habitantes. En 1494 con el tratado de Tordesillas, los portugueses consiguieron que los reyes católicos cedieran el territorio de Brasil.

A partir de 1492, Europa se vio envuelta en una revolución de pensamiento, América se presentaba como prueba suficiente de que la realidad rebasaba cualquier doctrina política o ideológica por mucho que ésta se impusiera. América en sí misma representaba para Europa todos los riesgos a la verdad y a la seguridad, pero también se presentaba como una tierra llena de oportunidades. Los europeos no tardaron en llegar a nuestro territorio para explorar y posteriormente asentarse.

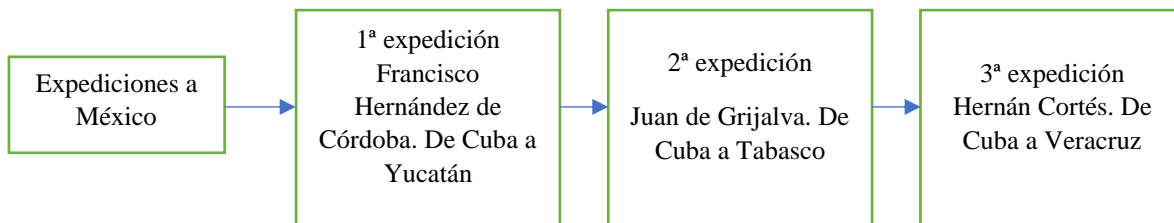
El gobernador de Cuba, Diego de Velázquez, ordenó las expediciones a tierra firme, aunque sólo fueron tres expediciones; la última de ellas culminaría con la caída de México-Tenochtitlán.

En **1517**, salió de Cuba la **primera expedición al mando de Francisco Hernández de Córdoba**, ésta llegó a Yucatán, donde por primera vez se tuvo contacto con los pueblos indígenas de México, en este caso con los mayas. Un año después, en **1518, la segunda expedición, dirigida por Juan de Grijalva**, recibió en Yucatán a un emisario de Moctezuma Xocoyotzin, el emperador mexica. El encuentro estuvo plagado tanto de regalos como de serias amenazas a los españoles. Juan de Grijalva recorrió la costa mexicana hasta Tabasco.

En **1519, la tercera expedición fue comandada por Hernán Cortés** y fue la más grande de las expediciones con once navíos en total. Aunque las órdenes del capitán eran hacer solamente un reconocimiento del territorio, Cortés desembarcó en Yucatán nuevamente encontró a Jerónimo de Aguilar, quien había naufragado en una de las expediciones anteriores y se había instalado con los pueblos mayas; para el momento del encuentro, Aguilar ya hablaba el maya de forma fluida, y se convirtió en el primer traductor de Cortés. Una vez en Yucatán, los mayas colmaron a Cortés de lujosos

regalos, entre ellos una esclava india de nombre Malintzin o Malinalli, la joven indígena no sólo hablaba maya sino también náhuatl, y tardó poco en aprender también español.

Después de eso, Cortés se reembarcó y siguió la costa mexicana hasta Veracruz, donde nuevamente desembarcó a la tropa en contra de las órdenes dadas por Diego de Velázquez. Cortés fundó la **primera institución en América, el Ayuntamiento** de la Villa Rica de la Vera Cruz.



Los hombres al mando de Cortés comenzaron a incomodarse de la insistencia de Cortés en desobedecer las órdenes que le habían dado, pronto conspiraron y se amotinaron; Cortés, quien tenía intención de avanzar hacia México Tenochtitlán, quemó las naves, impidiendo que la tropa volviera a Cuba, aunque no pudo evitar que uno de los navíos escapara rumbo a Cuba para informar a Diego de Velázquez.

Cortés avanzó hacia Tlaxcala, encontró un pueblo que se resistía al imperio Mexica y logró establecer una **alianza entre españoles y tlaxcaltecas** contra el emperador azteca, prometiéndoles su liberación a cambio. Españoles y Tlaxcaltecas avanzaron hacia Puebla, donde la **matanza de Cholula**, indignó a los mexicas. Moctezuma Xocoyotzin permitió la entrada de los españoles a la ciudad, pero no a los tlaxcaltecas. Una vez en Tenochtitlán, **Cortés arrestó a Moctezuma** y lo obligó a declararse vasallo de Carlos I.

El navío que había logrado escapar del incendio de las naves en Veracruz llegó a Cuba. Después de exponerle al gobernador de Cuba las acciones de Cortés, Diego de Velázquez envió a Pánfilo de Narváez a perseguir a Cortés con la orden de apresarlos. Evidentemente, Hernán Cortés no podía permitir que Pánfilo de Narváez llegara a Tenochtitlán, por lo que salió a combatirlo, dejando la ciudad en manos de su lugarteniente Pedro de Alvarado.

Estando Cortés ausente, se llevó a cabo una celebración en honor a Huitzilopochtli, Dios de la Guerra, en el Templo Mayor. Se tienen versiones encontradas sobre lo que pasó verdaderamente, sin embargo, aunque desconocemos la cadena de acontecimientos, el resultado final fue una masacre que indignó al pueblo mexica y que generó una revuelta. La **Matanza del Templo Mayor** ocasionó, en primer lugar, que

Moctezuma dejara el poder, pues en medio de los enfrentamientos resultó herido de muerte. Asumió entonces el poder Cuitláhuac y obligó a los españoles a abandonar la ciudad; Cortés derrotó a Narváez y regresó a tiempo a la ciudad para sacar a sus soldados, aunque no exentos de la violencia y la persecución. A la salida de la ciudad, Cortés lloró amargamente, lo que se conoció como la **Noche Triste**.

Los Tlaxcaltecas que habían permanecido a las afueras de la ciudad se encontraron con los españoles, y dio inicio el **sitio a México Tenochtitlán** el 30 de mayo de 1521. La peste procedente de las embarcaciones españolas azotó a la ciudad, **Cuitláhuac murió contagiado de viruela**, dejando en el poder a Cuauhtémoc, último emperador mexica. Los españoles sitiaron la ciudad durante 75 días, al término de los cuales **Cuauhtémoc fue apresado y torturado**. El 13 de Agosto de 1521, **México Tenochtitlán fue tomada por los españoles** y el imperio mexica desapareció.

A la caída de México Tenochtitlán, Cortés quedó al mando de la ciudad, con ello se inició el periodo de la historia de México conocido como La Colonia.

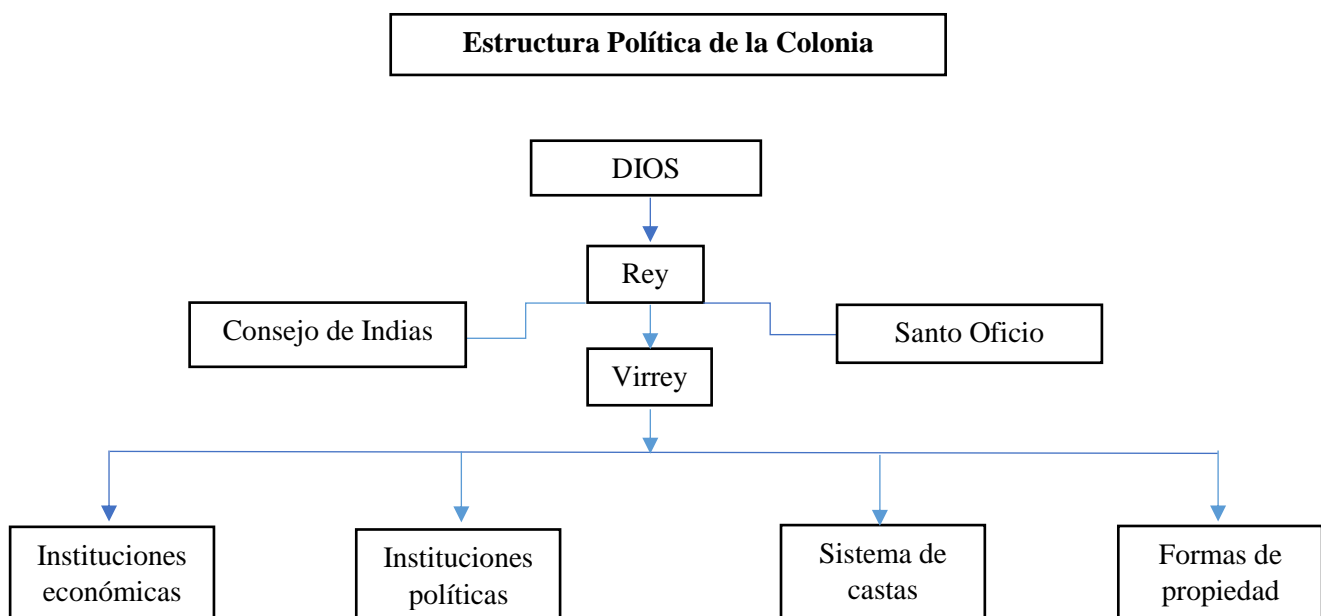
La Conquista

- *Fundación de la Villa Rica de la Vera Cruz
- *Alianza entre españoles y tlaxcaltecas
- *Matanza de Cholula
- *Arresto de Moctezuma
- *Matanza del Templo Mayor
- *Moctezuma es asesinado
- * Sitio a Tenochtitlán, muere Cuitláhuac de viruela
- * Cuauhtémoc es apresado y torturado
- * 13 de agosto de 1521 cae Tenochtitlán

¿Qué es La Colonia?

La colonia es el periodo en la historia de México de 1521 a 1810, durante ese periodo nuestro país fue el **Virreinato de la Nueva España** y estuvo caracterizado por el dominio español sobre la población indígena. Durante 300 años los españoles establecieron en América sus costumbres, sus instituciones y sus ideas, sin embargo, nunca pudieron socavar del todo la cultura indígena. Es importante mencionar que los españoles tuvieron que adaptarse a las formas del nuevo mundo, es decir, no podían simplemente someter a los indígenas, así que en cierta medida se respetaron los grados de nobleza de la población americana.

España tuvo que imponerse culturalmente, a eso lo llamamos la *Conquista Espiritual*, pues no olvidemos que los reyes católicos contrajeron ante el papa Alejandro VI la obligación de convertir a los indígenas americanos al cristianismo. España también necesitó generar nuevas instituciones que controlaran políticamente a los nuevos habitantes y a los propios conquistadores. Así como instituciones económicas para controlar fácilmente los recursos explotados en América. Y no menos importante, necesitaron reglas de conducta para convivir con los habitantes indígenas. Todo esto generó que la Corona Española armara una estructura que sobrevivió durante 300 años y que marcó profundamente la historia nacional.



Cuando se somete militarmente un pueblo, esto no representa su subyugación ante el colonizador; mientras los colonizados sigan aferrados a su cultura, difícilmente los conquistadores pueden estar en posesión de un territorio. Por ello, los españoles necesitaban arrebatar a los indígenas aquello que los aferrara al viejo orden. La Conquista espiritual fue hecha, por un lado, para cumplir con el compromiso con el Papa, pero por el otro, para lograr dominar totalmente al pueblo americano. Esto implicó la destrucción de templos e ídolos, la quema de códices y la imposición de la religión católica. Para esto último, desde España se embarcaron distintas **órdenes de frailes** que tenían como propósito traer a América la palabra de Dios; **la primera orden religiosa en llegar a América fueron los Franciscanos en 1524**, seguidos de los **Dominicos en 1526**, los **Agustinos en 1533** y los **Jesuitas en 1572**. El Santo Oficio llegó a México en 1569, su objetivo era evitar prácticas contrarias al cristianismo, sin embargo, en América

esta institución tuvo menos impacto que en Europa. Los indígenas gozaron de la protección de los frailes, se les consideraba niños o simplemente no se les creía conscientes de las faltas cometidas contra la religión. En contraparte, sólo los peninsulares podían acceder a cargos de importancia pública.

Cuando en **1535** llegó a México el **virrey Antonio de Mendoza**, el Virreinato de la Nueva España quedó fundado oficialmente. Durante todo el tiempo posterior, México importó los conocimientos científicos y artísticos de Europa; de la misma forma, numerosas especies de plantas, animales y conocimientos provenientes de América revolucionaron la vida en Europa. Las principales actividades económicas que se desarrollaron en México fueron la agricultura y la minería, principalmente de oro y plata.

Instituciones de la Nueva España						
Instituciones políticas	Real Consejo de Indias. Órgano ubicado en Sevilla que regulaba todo lo relacionado con América.	Virrey Representación personal del Rey en América.	Real Audiencia Organismo encargado de auxiliar al virrey en sus labores. Estaba integrada por 5 oidores.	Corregimientos. Organismo para administrar y recaudar tributos.	Ayuntamientos Son los gobiernos de las ciudades encargadas a un cabildo que por lo regular es un personaje ilustre de la comunidad.	
Formas de propiedad	Capitulaciones Contratos entre los conquistadores y la Corona donde se les otorgaba territorios para su explotación a cambio del Quinto Real , es decir, la quinta parte de lo recaudado.	Mercedes Reales Son tierras dadas a los conquistadores de forma vitalicia como premio a sus conquistas, al morir ellos los territorios vuelven a la Corona.	Encomiendas Son Señoríos indígenas conquistados y que quedan bajo vigilancia de los españoles a cambio de su evangelización.	Propiedad comunal Son territorios que tradicionalmente pertenecen a los indígenas.		
Instituciones económicas	Casa de Contratación de Sevilla Ubicada en España, se encargaba de regular el comercio con América		Real Hacienda Recaudaba impuestos y tributos en América.		Consulados Organismo que agrupa a los comerciantes en América en gremios organizados.	
Sistema de castas	Peninsulares Españoles nacidos en la península Ibérica.	Criollos Hijos de españoles nacidos en América.	Mestizos Mezcla entre español e indígena.	Indígenas Población originaria de América.	Negros Esclavos traídos de África.	Castas Mezclas distintas a las anteriores, como castizos, mulatos y zambo.

En el campo de las ciencias y las artes, el **Barroco** imperó en la vida colonial, el Barroco es una corriente artística que puede verse claramente en la arquitectura, la literatura, la pintura y la música, de característica recargada, excesivamente ornamental o llena de claroscuros y motivos religiosos. Gran parte de nuestros edificios históricos pertenecen a esta corriente, como la Catedral Metropolitana. También grandes e importantes personajes de las ciencias y las artes ilustran al México novohispano, de forma singular tenemos a **Sor Juana Inés de la Cruz**, llamada la “décima musa”, cuya obra literaria es pilar de la literatura mexicana; a **Carlos de Sigüenza y Góngora**, importante astrónomo y filósofo novohispano, y a **Juan Ruiz de Alarcón**, cuya obra impacta no sólo en México sino también en España.

Así mismo, para conseguir la penetración de las ideas, muchas escuelas fueron fundadas durante la Colonia: la **Real y Pontificia Universidad de México**, que fue fundada en 1551, fue la primera universidad en el continente y actualmente es la más grande; y la Universidad Nacional Autónoma de México. Se fundaron también el **Colegio de Minería**, para hacer más eficiente la extracción de metales de México para uso de la Corona y la **Academia de San Carlos** para fomentar las artes. Los indígenas nobles asistían al **Colegio Santa Cruz de Tlatelolco**, donde accedían a educación superior.

Hacia 1765, en España, los Borbones ocuparon el trono, eran una familia con grandes intereses en América y con fuertes lazos con Francia; al llegar implementaron una serie de reformas que modificaron las relaciones sociales en el virreinato, estas **Reformas Borbónicas** estaban destinadas a ejercer un mayor control sobre las colonias españolas en América. Por lo que se crearon nuevos virreinos, capitanías generales, comandancias e intendencias; Además **dividieron el territorio de la Nueva España** en dos comandancias, **doce intendencias**, tres gubernaturas y la Capitanía General de Guatemala. Estas nuevas divisiones territoriales tenían el objetivo de hacer más fácil el manejo de la población y la defensa de las colonias en caso de ataques de otras potencias. Las reformas borbónicas también **expulsaron a los jesuitas, crearon el Colegio de Minería y obligaron a América a comerciar exclusivamente con España**, estableciendo un monopolio comercial.

Todas estas medidas, aunadas a la férrea división de clases, al descontento criollo por no poder ocupar cargos públicos y ahora por las limitaciones comerciales, se conjuntaron con procesos que se estaban gestando en Europa (las ideas de la Ilustración, la independencia de las 13 Colonias y el estallido de la Revolución Francesa) llegaron a

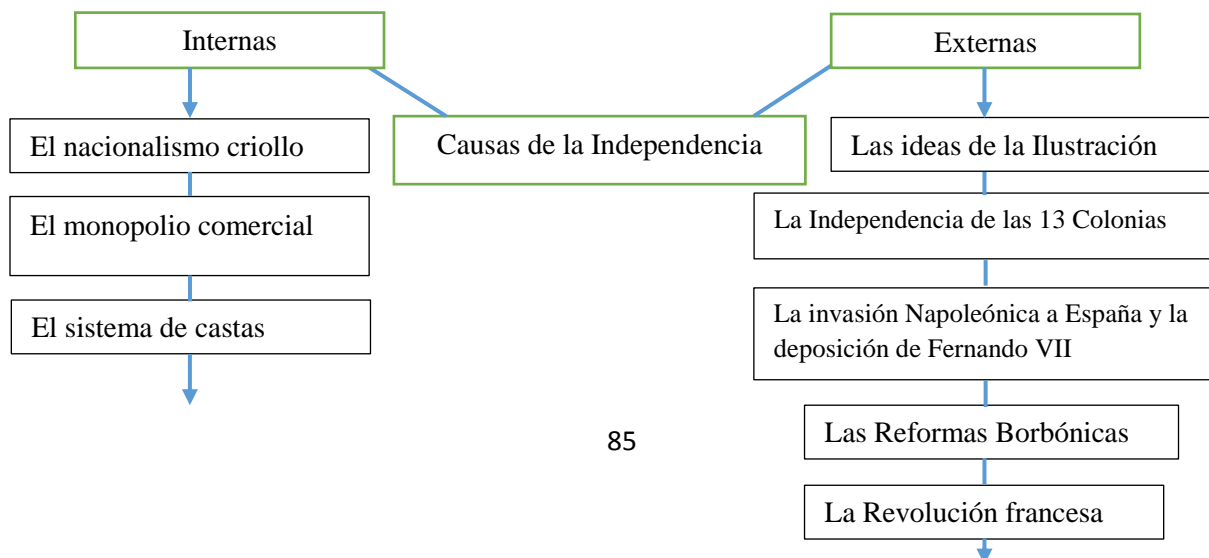
generar en Hispanoamérica una efervescencia política que, finalmente, se vio expuesta cuando el rey español, Fernando VII, fue depuesto del trono por Napoleón Bonaparte.

La Colonia es en sí misma una causa de la Independencia de México. Por otro lado, el monopolio comercial impidió que los criollos se siguieran enriqueciendo y al no ser peninsulares, la carrera política les estaba prohibida; por otro lado, estos mismos criollos habían tenido la mejor educación posible, así que muchos de ellos habían viajado a Europa o habían leído libros que los llenaban de las ideas que por entonces conmocionaban al mundo. La invasión Napoleónica a España despertó fervores patrióticos en defensa del Rey, pero también la posibilidad de imaginar un país sin depender de España.

¿Qué es la Independencia?

La Independencia de México fue un movimiento armado que duró 11 años, de 1810 a 1821. Durante ese periodo de guerra intermitente, se enfrentaron **independentistas y realistas**.

Las causas de la independencia son mucho más complejas que las se exponen en la tabla 9, por ello te recordamos que las ideas de la Ilustración tuvieron un fuerte impacto en los burgueses, es decir, la clase social que aunque tenía cierta movilidad económica, carecía de poder político. En América, los iniciadores de los movimientos independentistas fueron los criollos con aspiraciones burguesas, es decir, los españoles nacidos en América que aunque compartían con los peninsulares orígenes y posición económica, no eran considerados para cargos importantes. Los criollos no eran un grupo numeroso, por tanto tuvieron que buscar alianzas con otros grupos sociales como los mestizos. Sin embargo, el interés de los criollos jamás fue lograr mejores condiciones para toda la población del virreinato, incluidos indígenas y otras castas; por el contrario, su interés se refería exclusivamente a mejores condiciones para su grupo social.



Los criollos con ideas ilustradas fueron buscando nuevos adeptos a su causa. Se reunían con objetivos sociales, pero también políticos y pronto comenzaron a conspirar. La **Conspiración de Querétaro** fue la más importante, los integrantes de esta conspiración son **Miguel Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Ignacio Allende, Juan Aldama y Epigmenio González**. Al hacerse pública la conspiración, tuvieron que adelantar sus planes de una revuelta armada; el 16 de Septiembre de 1810 el cura Hidalgo dio el Grito de Dolores y con ello dio inicio a la guerra de independencia. La primera parte de la Independencia fue desorganizada y con un ejército muy mal armado.

Para facilitar tu estudio sobre la guerra de Independencia, te presentamos una cronología de la guerra, en cursivas se muestran los aspectos más relevantes.

<p>Iniciación</p> <p>Miguel Hidalgo y los primeros insurgentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>16 de septiembre de 1810, el Grito de Dolores inicia la guerra</i> ✓ <i>Los insurgentes toman la Alhóndiga de Granaditas para conseguir armas</i> ✓ <i>Torcuato Trujillo se enfrenta a Hidalgo en el Monte de las Cruces y es vencido por los insurgentes</i> ✓ <i>Hidalgo publica el periódico “el Despertador Americano”</i> ✓ <i>Se declara la abolición de la esclavitud en Guadalajara</i> ✓ <i>Félix María Calleja es enviado por el virrey Francisco Vanegas a combatir a los insurgentes</i> ✓ <i>Los insurgentes se dividen en dos columnas y se dirigen al norte en busca de armas</i> ✓ <i>Félix María Calleja derrota a Hidalgo en Puente de Calderón</i> ✓ <i>1811, los insurgentes son traicionados, arrestados y fusilados</i> ✓ <i>Ignacio López Rayón agrupa a los insurgentes en la Junta de Zitácuaro. Félix María Calleja los dispersa</i>
---	--

A la muerte de Hidalgo, los insurgentes fueron agrupados por José María Morelos y Pavón, quien dirigió la etapa de la Organización de 1811 a 1815. Morelos organizó un gran ejército mucho más ordenado que el de Hidalgo. Además, durante esta etapa los ideales insurgentes ganaron forma y determinación. Los documentos más importantes de fueron *Los Sentimientos de la Nación* y *la Constitución de Apatzingán*.

<p>Organización</p> <p>José María Morelos y Pavón, Hermenegildo, Pablo y Luis Galeana, Leonardo, Máximo, Miguel y Nicolás</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>1ª campaña. Se une Vicente Guerrero, la Familia Bravo y la Familia Galeana</i> ✓ <i>Congreso de Chilpancingo o de Anáhuac</i> ✓ <i>2ª Campaña. Félix María Calleja los detiene en el Sitio de Cuautla. Leonardo Bravo es hecho prisionero. Mariano Matamoros rompe el sitio</i>
--	--

Bravo y Mariano Matamoros.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3ª campaña. Morelos toma Oaxaca, Leonardo Bravo es ejecutado. ✓ 4ª campaña. El ejército insurgente se divide en dos columnas al mando de Morelos y Matamoros. Félix María Calleja es nombrado virrey ✓ <i>Publicación de los "Sentimientos de la Nación". Gobierno republicano, división de poderes, abolición de la esclavitud.</i> ✓ <i>Constitución de Apatzingán</i> ✓ 1814. Mariano Matamoros y Hermenegildo Galeana son ejecutados. ✓ <i>1815. Morelos es capturado y asesinado en Ecatepec</i>
----------------------------	--

A la muerte de Morelos en 1815, los insurgentes se vieron obligados a dispersarse nuevamente, sin embargo, la historia nacional dio un giro cuando Fray Servando Teresa de Mier convenció al español **Francisco Xavier Mina** de venir a México a pelear por la independencia. Mina, militar de carrera y proveniente de la lucha con el ejército francés, dirigió durante dos años la resistencia insurgente; para este momento Félix María Calleja había sido depuesto como virrey, y en su lugar se instaló Juan Ruiz de Apodaca. La

Resistencia abarca de 1815 a 1820.

La Resistencia Francisco Xavier Mina, Nicolás Bravo, Vicente Guerrero, Guadalupe Victoria.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mina toma San Luis Potosí y Zacatecas ✓ Guadalupe Victoria y Nicolás Bravo controlan Veracruz ✓ Vicente Guerrero ocupa territorios en el estado de Guerrero ✓ Mina se dirige a Michoacán, y luego a Guanajuato. ✓ <i>1817. Mina es capturado y ejecutado.</i> ✓ <i>Los insurgentes se dispersan en guerrillas.</i>
--	---

A la muerte de Mina, la insurgencia sufrió un importante revés y estaba prácticamente derrotada militarmente. En Europa, tras la derrota de Napoleón y la implantación del Congreso de Viena, se desató una lucha entre liberales y conservadores de la que España no fue excepción. La inestabilidad política española generó en las

colonias un ambiente propicio para las negociaciones. **Agustín de Iturbide**, un militar realista y de gran astucia política, inició un intercambio de cartas con el último líder de la insurgencia, **Vicente Guerrero**. Esto dio paso a la última etapa de la independencia, conocida como la Consumación (de 1820 a 1821) y caracterizada por la diplomacia y las negociaciones políticas antes que por las campañas militares.

La Consumación. Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Conspiración de la Profesa. El virrey Juan Ruiz de Apodaca intenta acordar la independencia con los españoles en México</i> ✓ <i>Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide se encuentran en Acatempan, a espaldas del Virrey, es el Abrazo de Acatempan</i> ✓ <i>Iturbide y Guerrero promulgan el Plan de Iguala, en su contenido se promulga la Independencia de México y la religión única. Se forma</i>
---	--

	<p><i>el Ejército Trigarante</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Juan Ruiz de Apodaca es destituido y en su lugar se nombra a Juan O'Donojú, último virrey de la Nueva España ✓ <i>Se firman los Tratados de Córdoba entre los principales líderes: Iturbide-Guerrero-O'Donojú. Los tratados reconocen la Independencia de México y ofrecen el trono a Fernando VII, a cualquier miembro de familia real católica o bien a alguien designado localmente</i> ✓ <i>27 de septiembre de 1821. Entra el Ejército Trigarante a la ciudad de México</i>
--	---

A partir de este momento, con la firma de los **Tratados de Córdoba**, México se convirtió en un país independiente, mas no forzosamente bien definido. Los insurgentes habían conseguido su objetivo, pero lo hicieron mediante un pacto con otras fuerzas nacionales, por lo tanto, la construcción del nuevo país tendría que implicar el acuerdo de todos los grupos, lo que inevitablemente no iba a funcionar.

¿A qué llamamos México independiente?

El México independiente es la etapa entre la Consumación de la Independencia en 1821 hasta 1855 con la Revolución de Ayutla; este periodo estuvo marcado por la alternancia política entre distintas facciones políticas. Los republicanistas estaban divididos entre federalistas y centralistas: mientras que los monarquistas se dividían entre borbonistas e iturbidistas. Todos ellos pretendían implantar su proyecto de nación.

Grupos políticos durante el México Independiente			
Republicanistas		Monarquistas	
Buscaban como forma de gobierno una República con división de poderes y ejercicio pleno de los derechos ciudadanos		Buscaban el establecimiento de un monarca en México, es decir, centralizar el poder en un hombre elegido por derecho divino	
Federalistas	Centralistas	Borbonistas	Iturbidistas
Querían una república federal, es decir, con estados autónomos integrados en una federación.	Querían una república central donde el poder se concentrara en un solo sitio y de ahí emanaran las leyes para regir a todo el país, a su vez, éste estaría dividido en Ddepartamentos.	Querían que el trono mexicano lo ocupara un miembro de los Borbones	Querían que el trono mexicano lo ocupara Agustín de Iturbide

Los Tratados de Córdoba establecían que México se convertiría en una monarquía y que el trono sería ofrecido a Fernando VII a condición de que viniera a gobernar a México; evidentemente, tras el Congreso de Viena, ningún país (mucho menos España) iba a aceptar esas condiciones. Entonces, el trono se ofrecería a cualquier familia real católica, sin embargo, toda la realeza católica también había suscrito el Congreso de Viena. Los tratados de Córdoba dejaban un último margen: podía elegirse un gobernante propio; en este punto Agustín de Iturbide encauzó los acontecimientos a su favor.

En 1822, se proclamó el **Imperio Mexicano** y los borbonistas no tuvieron más remedio que apoyar a Iturbide, aunque el imperio sólo duraría hasta 1823. Así pues nuestra **primera forma de gobierno** como país fue un imperio.

Durante ese año, el emperador ignoró sus promesas y se aficionó al poder, destituyó al Congreso y personificó varios escándalos para la alta moral mexicana del siglo XIX. Esto llevó a los grupos de oposición al Imperio a organizarse en revueltas. Finalmente, el joven militar, **Antonio López de Santa Anna**, encabezó el **Plan de Casa Mata** con el que se desconocía al Imperio, se restituía al Congreso y se establecía la República. Agustín de Iturbide abdicó al trono el 19 de marzo de 1823 y partió al exilio.

Al quedar vacío el trono, se formó un Triunvirato, un gobierno provisional cuya misión sería crear las bases del Estado. El Triunvirato estuvo formado por: Nicolás Bravo, Guadalupe Victoria y Pedro Celestino Negrete. Finalmente, el 4 de octubre de **1824**, se promulgó la **primera Constitución de México**, de corte liberal y federalista.

Características de la Constitución de 1824
✓ Establece la división de poderes en Ejecutivo (Presidente y Vicepresidente), Legislativo (Cámara de Diputados y de Senadores) y Judicial (Suprema Corte de Justicia de la Nación)
✓ Otorga derecho a voto sólo a varones propietarios
✓ Establece como religión oficial la católica
✓ Establece la libertad de prensa y de expresión
✓ Se conservaron fueros y privilegios

Una vez que la Constitución estuvo lista, se convocaron a elecciones. Las logias masónicas se fortalecieron durante este periodo; la logia yorkina agrupaba a los federalistas, mientras que la logia escocesa agrupaba a los centralistas. Con las primeras

elecciones, resultó triunfador **Guadalupe Victoria**, quien no sólo es prócer de la Independencia, sino también el **primer Presidente de México**.

De 1824 a 1833, México tuvo una variedad de gobiernos tanto federalistas como centralistas y aunque divergían en la postura política, todos intentaron unificar y dar orden al nuevo estado. Sus acciones no son más que un esfuerzo por dar los primeros pasos para que el país se dirigiera hacia un proceso de crecimiento y fortalecimiento tanto político como económico.

A continuación te mostramos los primeros gobiernos del México independiente y sus principales acciones.

Primeros gobiernos constitucionales			
Años	Presidente	Postura política	Características de su gobierno
1824-1829	Guadalupe Victoria	Federalista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Logró el reconocimiento de Inglaterra a su gobierno y con ello, préstamos para resolver la situación del país</i> ✓ Mantuvo un gabinete de unidad, es decir representado por todas las fuerzas políticas del país. ✓ <i>Creó el Ejército Nacional</i> ✓ Disolvió las conspiraciones de reconquista española en 1827
1829	Vicente Guerrero	Federalista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Llegó al poder tras un golpe de Estado al legítimo presidente, Manuel Gómez Pedraza, a esto se le conoció como el Motín de la Acordada ✓ La Federación carecía de fondos para hacer frente a las necesidades del país. ✓ <i>Enfrenta en 1829 el último intento de reconquista española. Antonio López de Santa Anna expulsa a Isidro Barradas de México. Primera intervención extranjera en México</i> ✓ Se desata una crisis económica y política ✓ <i>Anastasio Bustamante se levanta contra Guerrero con el Plan de Jalapa</i> ✓ Guerrero es hecho preso por Bustamante
1830	Anastasio Bustamante	Centralista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Crea el Banco del Avío para impulsar la industrialización y la reactivación del campo</i> ✓ <i>Ordena la ejecución de Vicente Guerrero</i> ✓ Estabiliza económicamente al país ✓ Antonio López de Santa Anna se levanta en una insurrección contra Bustamante por el asesinato de Guerrero ✓ Antonio López de Santa Anna gana la presidencia y Valentín Gómez Farías la vicepresidencia. Santa Anna se retira a su hacienda y deja en el poder a Gómez Farías
1833	Valentín Gómez Farías	Federalista	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Lleva a cabo la primera Reforma Liberal:</i> <ul style="list-style-type: none"> -prohíbe los diezmos -nacionaliza los bienes del clero -establece la libertad de enseñanza -crea el Directorio de Instrucción Pública -elimina fueros militares -restringe los privilegios de la Iglesia -clausura la Universidad Real y Pontificia -crea la Biblioteca Nacional -suspende la pena de muerte a los presos políticos. ✓ Santa Anna lo destituye del poder porque sus acciones eran contrarias a la <i>idiosincrasia mexicana</i>

Antonio López de Santa Anna es uno de los personajes de la historia de México más controvertidos y discutidos, sin duda un hombre de gran astucia política y de valores morales cuestionables. Fue once veces presidente de México, algunas como federalista, otras como centralista. Aunque Santa Anna no posee la virtud de una férrea convicción política, sí posee una definición patriótica militar. Es un personaje ambiguo para la historia de México, unas veces héroe, otras, dictador. Sin embargo, al margen de nuestra percepción sobre él, durante el periodo de 1833 a 1855, Antonio López de Santa Anna marcó profundamente la historia de México. Sus hechos, presentados a modo de cronología marcan la transición entre el México Independiente y la Reforma.

1. 1836 Constitución centralista o Las Siete Leyes

Tras el conflicto con Valentín Gómez Farías y su reforma liberal, Santa Anna decidió llamar a una nueva constituyente con la intención de frenar las medidas liberales. La nueva constitución, aunque “respetó” la división de poderes, creó un nuevo poder, el Supremo Poder Conservador, cuya misión era vigilar a los otros tres poderes extendió el mandato presidencial a ocho años y los estados, antes autónomos, se convirtieron en departamentos.

2. 1836 Separación de Texas

La Corona Española había permitido la colonización de Texas desde 1813, aún a pesar de los riesgos que esto implicaba. Esteban Austin pidió a México la separación de Texas y Coahuila, por ello fue apresado y después liberado. A su liberación volvió a Texas a planear una revuelta para lograr su separación. El presidente Miguel Barragán envió a Antonio López de Santa Anna para dirigir al ejército mexicano en la campaña de Texas, mientras Estados Unidos apoyaba a los separatistas. Tras la victoria de Santa Anna en el Álamo, Samuel Houston logró escapar del ejército mexicano y, aprovechando un descuido de Santa Anna, atacó el campamento mexicano. Aunque Santa Anna escapó, fue capturado más tarde y hecho prisionero. Como una muestra de su indeterminación política, Santa Anna firmó los **Tratados de Velasco**, que **reconocían la Independencia de Texas**. Sin embargo, para este momento el Presidente de la República no era Antonio López de Santa Anna sino José Justo Corro.

3. 1837-1839 1ª Intervención francesa o Guerra de los Pasteles

A raíz de la exageración de un pastelero de origen francés, México se vio envuelto en otro conflicto internacional, el pastelero exigía una indemnización exagerada por su negocio que, según él, había perdido debido a las continuas guerras civiles en México. Esto

provocó el envío de tropa francesa a México y que el presidente Anastasio Bustamante comisionara al General Antonio López de Santa Anna a dirigir la defensa nacional; con todo, la guerra se perdió y, en el proceso, Santa Anna perdió una pierna en una batalla en Veracruz. El gobierno mexicano reconoció la deuda y con ello terminó la guerra. [Un dato curioso sobre el General Santa Anna, es su decisión inmoral de darle funeral militar a su pierna] Esto se conoce como la Segunda Intervención extranjera.

4. 1841 Rebelión de Tacubaya

La constitución centralista había provocado a los políticos más liberales y en 1841 Mariano Paredes Arrillaga proclamó el Plan de Tacubaya. En 1843, cuando Nicolás Bravo era presidente interino, se creó una nueva constitución que incluía la libertad de cultos y de imprenta, a esta se le conoció como las Bases Orgánicas, que aunque también era centralista, anuló el Supremo Poder Conservador sólo para darle mayores libertades al ejecutivo.

5. 1841 Separación de Yucatán

Yucatán inició un movimiento separatista desde 1839, motivada mayormente por situaciones económicas y aunque Andrés Quintana Roo tuvo plenas intenciones de negociar, la tropa federal fue derrotada. El conflicto terminó en 1844, cuando a Yucatán se le permitió utilizar impuestos para su propio beneficio y comerciar libremente.

6. 1847 Guerra con Estados Unidos

Los antecedentes de esta guerra se encuentran en la anexión de Texas a Estados Unidos y el motivo de la guerra fueron los límites fronterizos. En 1846, Estados Unidos declaró la guerra a México, e inició una invasión al país, sustentándose en el Destino Manifiesto; Santa Anna volvió para apoyar al ejército mexicano en las campañas de defensa. Cuando Valentín Gómez Farías asumió la presidencia en 1846, México necesitaba recursos para financiar la guerra en defensa del país y la iglesia se negó en repetidas ocasiones a ayudar al gobierno mexicano por lo que se decidió la nacionalización de los bienes. Mientras tanto, las tropas estadounidenses bajaban peligrosamente hacia la ciudad de México. Una guerra civil interna se desató cuando un grupo de traidores a la patria, bautizados por la historia como los “Polkos” (en referencia al apellido del presidente de Estados Unidos), se levantó contra el gobierno mexicano en oposición a la nacionalización de los bienes del clero. Entonces, Santa Anna destituyó a Gómez Farías nuevamente y asumió la presidencia. Santa Anna dirigió la defensa del país, sin hacer uso de todos los recursos disponibles; el 13 de septiembre de 1847 los invasores tomaron el Castillo de Chapultepec y el 15 de septiembre la bandera norteamericana fue izada en

el Palacio Nacional. Finalmente, México firmó los Tratados de Guadalupe Hidalgo que reconocían como nueva frontera el Río Bravo. Esto se conoce como la Tercera Intervención extranjera.

7. 1853. Ventas Gadsden (La Venta de la Mesilla)

En 1853, Santa Anna regresó al poder, esta vez, para declararse Alteza Serenísima, defraudó al Estado por sumas millonarias, aumentó el ejército de forma innecesaria y estableció impuestos excesivos y absurdos a la población. Entre otras cosas, vendió el territorio conocido como La Mesilla por la suma de 10 millones de pesos. En 1855, la Revolución de Ayutla encabezada por el prócer **Juan Álvarez**, desconoció a Santa Anna y lo obligó al exilio, el **Plan de Ayutla** desconoció a Santa Anna y permitió el regreso de los ideales liberales.

¿Qué fue la Revolución de Ayutla?

La Revolución de Ayutla implicó el establecimiento de los principios liberales en el país, pues el centralismo había dejado una gran desorganización política y financiera, los estragos de la dictadura de Santa Anna podían percibirse en el malestar social, la vieja guardia federalista se había transformado poco a poco en una tendencia liberal, y el centralismo se convertía también al conservadurismo. Después de la pérdida de territorio y de la constante crisis económica, la revolución de Ayutla urgía un nuevo gobierno, pero no sólo un nuevo presidente sino también una nueva Constitución.

Evolución de grupos políticos en el siglo XIX				
1810-1821	Insurgentes		Realistas	
1821	Republicanistas		Monarquistas	
1822-1855	Federalistas	Centralistas	Borbonistas	Iturbidistas
1855-1876	Liberales Apoyan las ideas que fundamentan el poder burgués, la libertad de comercio, la libertad individual, la igualdad jurídica y política de los hombres y la instauración de la república.	Conservadores Apoyan la conservación del viejo orden, las instituciones y costumbres coloniales, el mantenimiento de los privilegios para las clases acomodadas y la prevalencia de la Iglesia en la vida nacional, así como la instauración del monarquismo como forma de gobierno.		

Al triunfar la Revolución, Juan Álvarez fue elegido como presidente interino, aunque solamente estuvo en el poder un par de meses. Álvarez intentó conciliar a los distintos grupos políticos, pero las diferencias entre liberales y conservadores se agudizaron tanto

que dejó el poder para cederlo a alguien mucho menos radical: Ignacio Comonfort (Presidente de 1855-1857). Entre las primeras cosas que se llevaron a cabo, estuvieron las llamadas Leyes Liberales, un conjunto de disposiciones que reformaban profundamente los cimientos de la República.

Leyes Liberales		
Ley	Autor	Contenido
Ley Ocampo	Melchor Ocampo	Prohíbe el voto a los miembros del clero
Ley Juárez	Benito Juárez	Elimina los fueros militares y eclesiásticos
Ley Lerdo	Miguel Lerdo de Tejada	Desamortización de bienes del clero
Ley Lafragua	José María Lafragua	Libertad de expresión
Ley Iglesias	José María Iglesias	Prohíbe los diezmos y las obvenciones parroquiales

Los liberales habían generado medidas que restringían los abusos de los grupos poderosos, sin embargo, estas leyes también generaron una tensión política que no podía ni debía prolongarse. Finalmente Ignacio Comonfort hizo el llamado a un congreso extraordinario para redactar la Constitución en 1856. El 5 de febrero de 1857, fue promulgada dicha constitución y en ella se estableció la República Federal y democrática, esto implicó para los conservadores la pérdida irremediable de sus privilegios.

Constitución de 1857
<ul style="list-style-type: none"> - República Federal, representativa y democrática - División de poderes en Ejecutivo (Presidente de la República), Legislativo (Congreso de la Unión) y Judicial (Suprema Corte de Justicia de la Nación) - Se pronuncia en contra del sacrificio de la libertad humana - En caso de faltar el presidente de la República, el Presidente de la Suprema Corte ocupará su cargo - El Estado conserva el derecho de intervenir en asuntos eclesiásticos según las leyes

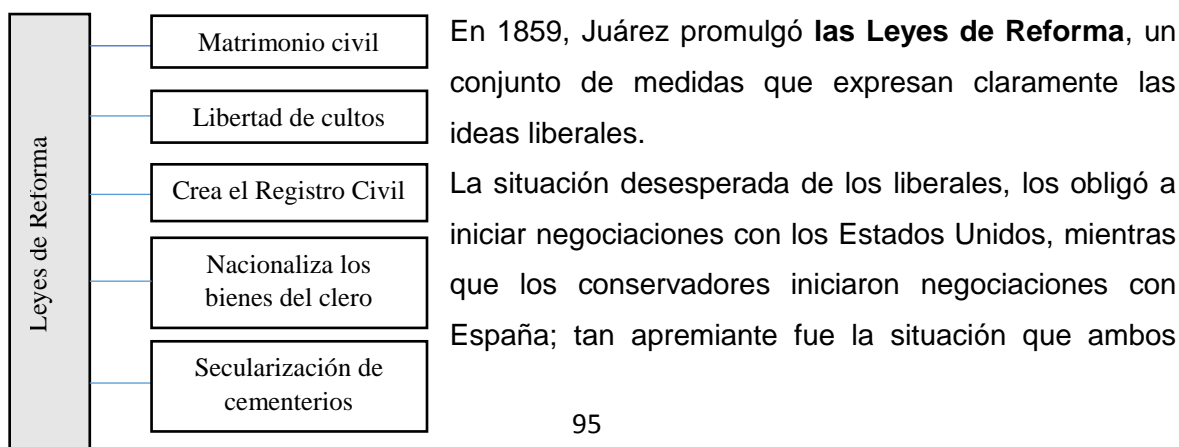
La nueva Constitución generó tal tensión política que incluso entre el grupo liberal se abrieron distintas facciones; entre los más radicales y los más conciliadores. Los conservadores, por otra parte, a disgusto desde la destitución de Santa Anna, rápidamente se organizaron en contra de la Constitución del 57 y basándose en la poderosa influencia de la Iglesia en la vida social, **Félix Zuloaga** se levantó con el **Plan de Tacubaya** desconociendo la Constitución. Ignacio Comonfort, en un acto de inmadurez política, se adhirió al Plan de los conservadores, desconociendo no sólo la legislación sino también a su propio gobierno, incluso, como medida extra, mandó apresar al presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (Don Benito Juárez)

junto con algunos diputados. Al conocerse la situación, tanto liberales como conservadores presionaron a Comonfort y lo obligaron a asumir las consecuencias. Comonfort liberó a los presos, mientras que los liberales lo desconocieron y pronto también los conservadores obligándolo al exilio. Juárez, al ser liberado, se convirtió en Presidente interino, pero Félix Zuloaga se hizo de la capital y se proclamó Presidente de la República. Así pues, México se encontró en 1858 con dos gobiernos, uno liberal y uno conservador, y una inevitable guerra civil por delante.

¿Qué es la Guerra de Reforma o Guerra de los tres años?

La guerra de Reforma es el enfrentamiento que se dio en México entre grupos liberales y conservadores de **1858 a 1861**, donde ambos grupos peleaban por implantar su proyecto de nación. Los liberales, encabezados por **Benito Juárez**, exigían el respeto a la Constitución de 1857, la eliminación de fueros y el establecimiento de la República Liberal. Estaban formados mayormente por intelectuales liberales. Por otro lado, los conservadores, encabezados por Félix Zuloaga, buscaban la desaparición absoluta de las Leyes de Reforma y la reconstrucción del viejo orden, los conservadores eran en su mayoría militares.

Juárez tuvo que trasladarse a Guanajuato y después a Guadalajara, aunque debido a la persecución de los conservadores estableció su gobierno en Veracruz, donde podía hacerse de recursos gracias a los impuestos aduanales. Mientras el bando de Juárez sufría serios problemas para obtener recursos, a los conservadores los apoyaba la Iglesia y muchos estados de la República, lo que permitía mantener un flujo de dinero constante (tan imprescindible para la guerra). Los liberales no eran militares de carrera, así que muchos civiles tuvieron que inaugurarse en las artes de la guerra y, pese a que, contaban con la invaluable ayuda del General Ignacio Zaragoza y Santos Degollado, durante el primer año del enfrentamiento las victorias favorecieron a los conservadores, dirigidos por Miguel Miramón y Leonardo Márquez.



bandos hicieron tratados con estos países, mismos que, afortunadamente, no llegaron a ratificarse. Con todo, los liberales incluso confiscaron capitales extranjeros para costear la guerra.

Tratados de la Guerra de Reforma	
Liberales	Conservadores
<p>Tratado McLane-Ocampo</p> <p>Permitía el paso libre de ciudadanos estadounidenses por el Istmo de Tehuantepec a cambio de 2 millones de pesos</p>	<p>Tratado Mon-Almonte</p> <p>Indemniza a España por las pérdidas sufridas a sus ciudadanos y valida el protectorado español hacia América</p>

Aunque estas medidas desesperadas terminaron por vulnerar la soberanía del país, tanto por un bando como del otro, la Guerra de Reforma se vio beneficiada con la intervención de Estados Unidos.

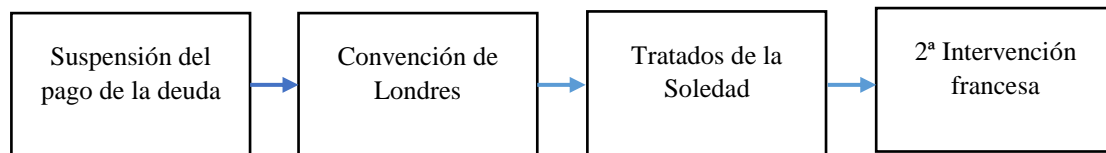
El General Miramón preparaba un asalto a Veracruz por mar, pero fue detenido por los Estados Unidos debido a que no portaban la bandera mexicana y fácilmente podían confundirse con piratas. Finalmente, el General liberal, Jesús González Ortega derrotó a Miramón cerca de la capital, lo que permitió que Juárez instalara su gobierno en la Ciudad de México en enero de 1861.

¿A qué llamamos 2ª Intervención Francesa o Cuarta intervención extranjera en México?

Cuando Juárez regresó a la capital, se encontró grandes problemas por resolver, los conservadores (aunque derrotados temporalmente) no perdían el interés ni los resentimientos y amenazaban con desestabilizar al gobierno mediante acciones armadas; por otro lado, los liberales recibieron una gran pérdida moral con los asesinatos de Melchor Ocampo, Leandro Valle y Santos Degollado. En junio de 1861, se celebraron elecciones presidenciales y Benito Juárez resultó triunfador para el periodo de 1861-1865.

Como las finanzas públicas habían quedado tan disminuidas, Juárez aprobó un decreto que **suspendía el pago de la deuda** mexicana por dos años; las principales deudas de México eran: casi 70 millones con Inglaterra, casi 3 millones con Francia y 9 millones con España. Ante la imposibilidad del gobierno de Juárez para pagar las deudas, los gobiernos de Francia, Inglaterra y España se reunieron a petición del primero para discutir las medidas que tomarían. La **Convención de Londres** fue este encuentro entre

las tres naciones Europeas y **el objetivo fue la intervención militar en México para exigir el cumplimiento del pago de la deuda**. En enero de 1862, la fuerza tripartita se encontraba ya en territorio mexicano. Manuel Doblado, célebre diplomático mexicano, logró con la firma de los Tratados de la Soledad la promesa de las potencias europeas de no atentar contra la independencia mexicana; sin embargo, los franceses ya tenían como propósito intervenir en México para establecer una monarquía con ayuda, por supuesto, de los conservadores mexicanos. Ante ello, Inglaterra y España retiraron a sus tropas, pues se habían roto no sólo los **Tratados de la Soledad**, sino también los acuerdos de Londres. Esto dio inicio a la **Segunda Intervención francesa** en México.



El 6 de abril de 1862, Manuel Doblado firmó un tratado con Thomas Corwin, ministro norteamericano, en el que se acordaba el préstamo de 11 millones de pesos al gobierno mexicano, y se daba como garantía la hipoteca de grandes extensiones de tierra y otros bienes de la federación. Este tratado tampoco fue ratificado debido a la Guerra de Secesión por la que atravesaba el país del norte. México una vez más, no tenía recursos para la guerra.

Ante el avance de la tropa francesa, Juárez ordenó a Ignacio Zaragoza la defensa de la soberanía nacional. Las tropas mexicanas y las francesas se enfrentaron el 5 de mayo de 1862 en la célebre Batalla de Puebla, donde se dio una de las victorias históricas del país, no obstante, Puebla cayó al cabo de un año, y del envío de refuerzos franceses. Juárez tuvo que abandonar la capital y sin rendir al gobierno republicano se trasladó a Saltillo, después a Monterrey y, finalmente, a Paso del Norte (Ciudad Juárez); los franceses tomaron la capital el 10 de junio de 1863. El comandante francés Elías Federico Forey ordenó la formación de una Junta de Notables y Regencia, integrada exclusivamente por conservadores, que eligieron como triunvirato al obispo Juan Ormanchea, al general Mariano Salas y a Juan Nepomuceno Almonte. Inmediatamente, la Asamblea emitió un decreto por el cual México se convertía a la monarquía moderada con un príncipe católico, la corona mexicana sería ofrecida al príncipe **Fernando Maximiliano de Habsburgo**, archiduque de Austria, hermano menor del Francisco José, emperador de Austria. Para ello, se envió una delegación al Castillo de Miramar que hizo el ofrecimiento oficial a Maximiliano; éste puso varias condiciones para aceptar el trono: 1. Que el pueblo

mexicano aprobara que Maximiliano lo gobernara. 2. El apoyo militar y económico de Napoleón y 3. La aprobación de Francisco José, emperador de Austria.

El apoyo francés fue condicionado con los **Tratados de Miramar**, en ellos se establecía un tope de 25 mil efectivos franceses en México y Maximiliano se comprometía a pagar los gastos de las tropas, los gastos de la expedición francesa, los gastos de la guerra y las indemnizaciones a ciudadanos franceses. Además, Maximiliano debió firmar ante su hermano Francisco José, un documento donde renunciaba a la sucesión de la Corona de Austria. Maximiliano y Carlota de Bélgica llegaron a México en mayo de 1864, para instalar en México el **Segundo Imperio**.

El Segundo Imperio, igual que el primero, estaba condenado al fracaso, Maximiliano era de ideas liberales, lo que generó tanto en los conservadores como en la Iglesia no sólo una sorpresa, sino un gran inconveniente. Maximiliano era afín a la libertad de cultos y a las restricciones financieras a la Iglesia católica, además, en lugar de remover las medidas juaristas, decidió continuarlas, apoyando la existencia del Registro Civil y la secularización de los cementerios. Todo esto llevó al distanciamiento entre el emperador, los conservadores y el clero.

Por si fuera poco, los liberales aunque disminuidos y replegados, generaban fuertes dolores de cabeza al Imperio; Mariano Escobedo y los hermanos Félix y Porfirio Díaz (ministro de guerra de Juárez) constantemente se enfrentaban al ejército imperial, consiguiendo algunas importantes victorias.

Por otro lado, en Francia, Napoleón III enfrentaba el conflicto con Prusia, por lo que, ordenó la retirada de los efectivos franceses en México en tres etapas a lo largo de 1866-67; Maximiliano quedó a expensas de los conservadores en México que, como habíamos dicho, no estaban precisamente de su lado. Maximiliano decidió abdicar al trono, sin embargo, la familia Habsburgo se negó a respaldar esta decisión, amenazándolo con el repudio y el destierro. Los generales Miguel Miramón y Tomás Mejía convencieron al emperador de hacer frente a los liberales; Maximiliano se trasladó a Querétaro, donde fue sitiado por fuerzas liberales, Maximiliano rindió la plaza, y fue hecho prisionero junto con Miramón y Mejía. Tras un juicio fueron condenados a la pena capital. El 19 de junio de 1867, los tres fueron fusilados en Cerro de las Campanas.

¿Qué es la República Restaurada?

Llamamos República Restaurada al periodo comprendido entre 1867 y 1876, época de la historia de México en que bajo los gobiernos de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada, los principios republicanos y liberales volvieron a establecerse en el país y se tomaron las medidas de pacificación y reconstrucción.

Una vez que Maximiliano fue fusilado, Juárez tomó la capital nuevamente y convocó a elecciones. Fue elegido presidente para el periodo de 1867 a 1871, derrotando a Porfirio Díaz, quien para entonces ya tenía rencillas con él. El gobierno de Juárez tomó como prioridad la pacificación del país.

Gobierno de Benito Juárez de 1867 -1871
-Creación de la Escuela Nacional Preparatoria con el apoyo del Gabino Barreda -Reducción del ejército -Se crea el Juicio de amparo -Se crea un nuevo Código Civil -Juárez se reelige para las elecciones de 1871. Porfirio Díaz se levantó con el Plan de la Noria al grito de “No reelección”

Para las elecciones de 1871 Juárez decidió volverse a postular, contendió nuevamente con Porfirio Díaz y ahora con Sebastián Lerdo de Tejada; cuando Juárez ganó la presidencia, **Porfirio Díaz**, al grito de “No reelección”, se levantó con el **Plan de la Noria**. Juárez murió en julio de 1872, por lo que no pudo terminar su mandato y asumió la presidencia interina el licenciado Sebastián Lerdo de Tejada de 1872 a 1876.

Gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada 1872-1876
-Creó la Cámara de Senadores -Se elevaron a rango constitucional las Leyes de Reforma -Expulsa del país a eclesiásticos -Porfirio Díaz se levantó en armas con el Plan de Tuxtepec bajo el principio de No reelección, cuando Lerdo de Tejada gana las elecciones de 1876. La insurrección militar de Díaz tiene éxito y el 23 de noviembre de 1876 Porfirio Díaz toma la capital

En 1876 se celebraron nuevas elecciones, en donde resultó triunfador Sebastián Lerdo de Tejada; una vez más, **Porfirio Díaz** se levantó en armas, ahora con el **Plan de Tuxtepec** y continuando con el principio de la **No Reelección**. Después de peripecias militares, Díaz tomó Puebla, y Lerdo de Tejada abandonó el país. El 23 de noviembre de

1876, Porfirio Díaz entró triunfante a la capital y ocupó la presidencia de la República como el último liberal del siglo XIX.

¿Qué es Porfiriato?

Llamamos **Porfiriato** al periodo entre **1876 y 1911** en el que, tras **siete presidencias**, Porfirio Díaz se estableció en el poder. El porfiriato logró la estabilidad y la pacificación del país, sentó las bases para el desarrollo y atrajo a México a una dinámica de producción y crecimiento, pese a esto, el alto costo social que le representó al país, desencadenó otro movimiento armado de grandes implicaciones.

Características del Porfiriato	
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> -Represión y persecución a la prensa -Ordenó pena capital a los que atentaran contra las vías de comunicación -<i>El grupo político de “Los científicos”, basados en la doctrina positivista formaron su grupo de apoyo más cercano</i> -Se crean las Guardias Blancas, ex bandoleros que fungían como policía rural -<i>Entrevista Díaz-Creelman</i>
Económicas	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce la deuda a Inglaterra -<i>Atrajo la inversión extranjera</i> -<i>Se construyeron las líneas de ferrocarriles y las líneas telegráficas</i> -Se privilegió a banqueros y terratenientes -Se instala el servicio eléctrico -<i>José Yves Limantour controla la deuda mexicana.</i> -<i>Tiendas de raya</i>
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> -Guerra de Castas en Yucatán. Los mayas en Yucatán pretendían exterminar a los blancos y proclamar su independencia. Fueron derrotados por el gobierno federal -Guerra Yaqui en Sonora. Los indígenas yaquis buscaban la restitución de tierras, Díaz los envió a Yucatán a trabajar a las haciendas henequeneras -Rebeliones campesinas e indígenas por todo el país en contra del despojo de tierras en favor de los latifundistas. -<i>Huelgas textil y minera en Cananea y Río Blanco fuertemente reprimidas.</i> -<i>Represión del Magonismo</i> -<i>Aplicación de la Ley Fuga</i> -<i>Aparición de periodismo de oposición</i>
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> -Ley de Instrucción Obligatoria. -Se crea la Escuela Normal de Profesores, la Dirección General de Instrucción Primaria y la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes -Construcción del edificio del Senado, el Ángel de la Independencia y el Palacio de Bellas Artes -<i>Afrancesamiento de la cultura</i>

El primer periodo presidencial de Porfirio Díaz transcurrió del 26 de noviembre de 1876 al 30 de noviembre de 1880. Durante este periodo, Díaz se ocupó de la enérgica

pacificación del país. Entre sus acciones, se cuenta el lograr el reconocimiento de los Estados Unidos, así como también las negociaciones para la construcción del ferrocarril; estas medidas generaron empleos y ciertas mejoras económicas. Otro de sus logros fue el restablecimiento de las relaciones con Francia. Siguiendo el Plan de Tuxtepec, Díaz llamó a elecciones en las que triunfó Manuel González para ocupar la presidencia de 1880 a 1884, durante este periodo Manuel González continuó la línea política de Díaz, es decir, impulsó la construcción de ferrocarriles, intentó hacer frente a las necesidades económicas del país y modificó la constitución para permitir la reelección de Díaz. En 1884, Díaz volvió al poder y no lo abandonó hasta 1911.

El Magonismo

La paz Porfiriana implicaba para la sociedad mexicana una gran represión por parte del gobierno y, aunque se veía el desarrollo económico, las garantías individuales eran mermadas constantemente. En estas condiciones surgió un nuevo grupo liberal, aunque de corte más bien anarquista, encabezado por los hermanos **Jesús, Enrique y Ricardo Flores Magón**, quienes junto con otros personajes publicaron el **Programa del Partido Liberal**, que entre otras cosas, demandaba grandes reformas agrarias, obreras y democráticas, publicaron además el **periódico Regeneración**, importante bastión de las ideas precursoras de la Revolución. Este grupo logró, entre otras cosas, encauzar a la oposición porfirista hacia intentos de insurrección contra el régimen; ellos son prueba de la resistencia mexicana ante la injusticia social. El resultado de sus acciones fue, invariablemente, la persecución y encarcelamiento de estos ilustres personajes, precursores de la Revolución Mexicana y cuyas ideas aún permean la vida nacional.

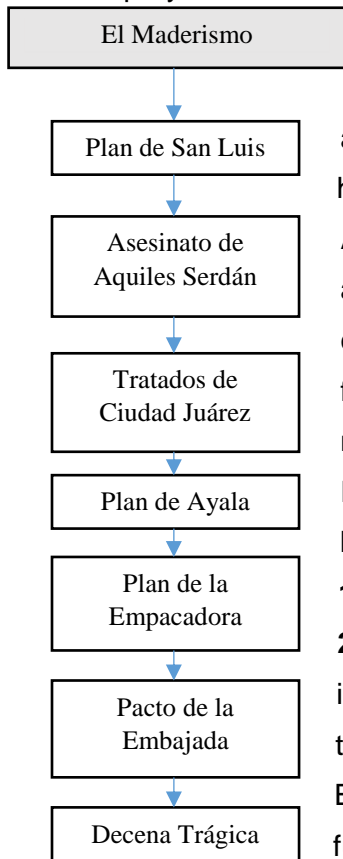
¿Qué es la Revolución Mexicana?

La Revolución Mexicana es el conflicto armado que se desarrolló entre 1910 y 1920, que modificó las estructuras políticas, económicas y sociales y que sentó las bases del México contemporáneo.

Causas de la Revolución Mexicana		
Políticas	Económicas	Sociales
-Falta de alternancia política -Movimientos campesinos e indígenas - Periodismo de oposición -Entrevista Díaz-Creelman -Fundación del Partido Antireeleccionista	-Tiendas de raya -Economía sujeta a las inversiones extranjeras -Despojo de tierras a grupos indígenas y campesinos	-Represión a los opositores -Censura a la prensa -Desarticulación de movimientos liberales o democráticos

El porfiriato trajo consigo grandes avances para México, pero también generó tensiones políticas, al mantener a un solo gobernante en la presidencia. La oposición creyó estar en el momento de cambiar el régimen cuando Porfirio Díaz concedió una **entrevista a James Creelman** en la que manifestó que recibiría con agrado un partido de oposición y su disposición para un gobierno democrático en México. Aún así, poco después, Díaz refrendó su candidatura a la presidencia en 1910.

Desde 1906, con el Partido Liberal, la oposición comenzaba a mostrar esbozos del proyecto de nación, sin embargo, es hasta 1908 que un coahuilense publica el libro *La*



sucesión Presidencial de 1910; en el libro, **Francisco I Madero**, no hacía grandes propuestas estructurales de cambio, más bien se limitó a hacer evidente la necesidad de un nuevo gobierno. Este mismo hombre, pronto ganó adeptos a su causa, fundó el **Partido Antirreeleccionista** y compitió a las elecciones de 1910. Madero fue aprehendido y trasladado a San Luis Potosí y las votaciones se llevaron a cabo mientras él estaba preso. Tras este fraude electoral, Porfirio Díaz fue electo presidente en 1910. Poco después, Madero escapó hacia el norte, donde se organizó la insurrección.

El Maderismo

El **Plan de San Luis**, publicado en octubre de 1910, en su contenido: **1.** hacía un llamado a la insurrección el 20 de noviembre a las 18:00 hrs, **2.** Desconocía las elecciones fraudulentas y nombraba como presidente interino a Francisco I Madero y **3.** Exigía la restitución y repartición de tierras. Con esto se dio inicio a la Revolución.

El porfirismo rápidamente se movilizó para desarticular esta insurrección y fue localizada en Puebla una célula de apoyo a Madero, la familia Serdán;

en el enfrentamiento murieron todos los participantes y, de esta forma, los Serdán se convertirían en el símbolo de una resistencia contra el régimen, lo que le daría a la Revolución la proyección necesaria para avanzar.

Los primeros levantamientos en apoyo al proyecto maderista se dieron en el norte, con **Pascual Orozco y Francisco Villa**, y en el sur con **Emiliano Zapata**. Porfirio Díaz, abrumado ante los levantamientos, intentó llegar a un acuerdo, pero los revolucionarios exigían su renuncia; para este momento, el grupo afín a Madero se había extendido a otros círculos: intelectuales, hacendados, caciques y, entre ellos, a **Venustiano Carranza**.

Las tropas revolucionarias tenían la orden de avanzar de norte a sur, sin embargo, el ejército al mando de Pascual Orozco y Francisco Villa decidió enfrentarse al ejército federal en Ciudad Juárez, y consiguió la victoria. Ante esta demostración de fuerza, los porfiristas aceptaron reanudar negociaciones y firmar los **Tratados de Ciudad Juárez**, en ellos se establecía el abandono de Porfirio Díaz de la presidencia y la presidencia interina de Francisco León de la Barra. El 25 de mayo de 1911 Francisco León de la Barra ocupó la presidencia interina, unos días después, Porfirio Díaz se embarcó rumbo a Francia. En este primer momento de la Revolución, el triunfo parecía inminente y Madero había logrado autoridad moral suficiente para ocupar la presidencia. León de la Barra, como todos los presidentes interinos, llamó a elecciones presidenciales y en 1911 fue elegido Francisco I Madero como presidente de la República.

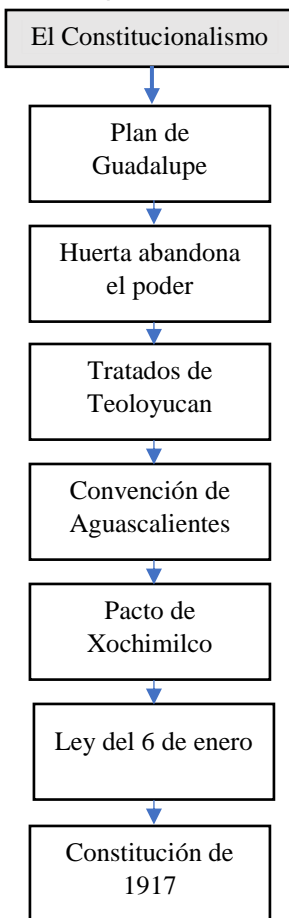
Madero intentó conciliar con todos los grupos políticos, por lo que se hizo de un gabinete porfirista que perturbó a los revolucionarios profundamente, en el afán de mantener una posición mediadora, lo único que logró fue el rechazo de ambos grupos. ¿Cómo podía construirse un México nuevo, si aquellos que habían mantenido sus privilegios a costa de la población, permanecían en el poder? El 28 de noviembre del mismo año, **los zapatistas**, con el lema: "Tierra y Libertad" se separaron de Madero con el **Plan de Ayala**, desconociéndolo como jefe de la Revolución. El plan de Ayala pedía la restitución de tierras, montes y aguas que habían sido usurpados por hacendados y caciques.

Madero, por no perder el apoyo de los hacendados, mandó perseguir a los zapatistas; el General Obregón fue designado para combatirlos, mientras **Pascual Orozco**, con el **Plan de la Empacadora**, hacía fuertes críticas a Madero y reconocía el Plan de Ayala hecho por los zapatistas. De esta forma, Madero enfrentaba insurrecciones a su gobierno en el norte y el sur del país.

Pero no era sólo este desconocimiento de los revolucionarios a Madero, el antiguo porfirismo también lo desconocía. Madero enfrentó la sublevación de Bernardo Reyes y de Félix Díaz, que aunque fue controlada, abrió la posibilidad de un golpe de Estado. Estados Unidos aún tenía intenciones de anexar territorio, y en este momento de inestabilidad política, el embajador estadounidense en México, Henry Lane Wilson, utilizó su posición para vulnerar aún más al país. El 9 de febrero de 1913, un golpe de Estado impactó al gobierno de Madero en lo que se conoció como la **Decena Trágica**, el Jefe del Estado Mayor **Victoriano Huerta**, bajo el auspicio de los Estados Unidos, se levantó en armas contra el gobierno legítimo, desencadenando diez días de lucha intensa por el control de la ciudad, **Madero** y el vicepresidente **José María Pino Suárez** fueron **asesinados**.

El Constitucionalismo

El usurpador Victoriano Huerta tomó el poder en 1913 generando una unión de revolucionarios para hacer frente a esta nueva amenaza. Huerta encabezaba un gobierno ilegítimo y represor: el senador Belisario Domínguez fue asesinado a causa de su disidencia política y el congreso fue disuelto como advertencia a los opositores. Por otro lado, **Venustiano Carranza**, un cacique coahuilense, lanzó el **Plan de Guadalupe** en donde desconocía a Huerta, se asumía como jefe del ejército y se proponía para ocupar la presidencia interina. Venustiano Carranza representa a otro grupo revolucionario (además de los zapatistas, villistas y orozquistas) que había de denominarse Constitucionalistas. El plan de Guadalupe reunió a todos los revolucionarios bajo una sola bandera; Francisco Villa y su ejército la División del Norte, lograron rápidamente ser la fuerza más importante de los constitucionalistas en el norte y los zapatistas en el sur habían logrado ocupar sin mayores contemplaciones el estado de Guerrero. En 1914, Huerta estaba totalmente derrotado, el 15 de julio presentó su renuncia y escapó del país. La presidencia interina quedó en manos de Francisco Carbajal, quien en agosto de 1914, con los **Tratados de Teoloyucan**, entregó la capital a los revolucionarios.



Los revolucionarios se habían unido para hacer frente a la amenaza que representaba Victoriano Huerta, pero distaban mucho de tener proyectos en común. Los caciques de norte, encabezados por **Carranza, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Pablo González**, no aceptaban del todo al excéntrico Francisco Villa ni al agrarista Emiliano Zapata; los desacuerdos fueron tantos que la separación era inevitable.

En octubre de 1914, los revolucionarios se reunieron en la **Convención de Aguascalientes**, donde se designó como presidente interino a Eulalio Gutiérrez, pero Carranza no tenía intenciones de abandonar el poder se trasladó a Veracruz para instalar su gobierno, por lo que **Villa y Zapata** firmaron el **Pacto de Xochimilco**, donde establecían una alianza militar contra Carranza. Durante este periodo, se inició una guerra intestina entre las facciones revolucionarias, unas intentando restituir derechos a las grandes mayorías obreras y campesinas, y otras intentando mantener sus privilegios políticos y económicos.

En 1915, Carranza, estando en Veracruz, emitió la llamada **Ley del 6 de enero**, donde establecía la restitución de tierras campesinas en un intento de descalificar la causa villista y zapatista.

En 1916, Villa invadió Columbus, Nuevo México (la única invasión que han tenido los Estados Unidos en su historia), la tropa estadounidense ingresó a territorio mexicano para perseguir a Villa, aunque en 1917 se retiraron los 15 mil hombres sin lograr su objetivo. En ese mismo año, fue promulgada la Constitución de 1917, esta nueva Constitución reconocía por primera vez los derechos sociales.

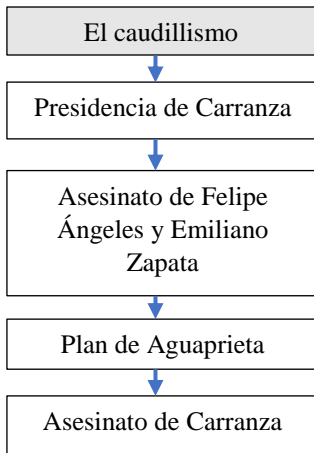
Constitución del 5 de febrero de 1917
3° La educación será laica, gratuita y democrática
4° Hombres y mujeres son iguales ante la ley
24° Libertad de culto
27° Las tierras y aguas comprendidas dentro del territorio mexicano y los recursos del subsuelo corresponden a la nación
123° Regula las relaciones obrero-patronales a través del Estado

El caudillismo

Tras la promulgación de la nueva Constitución [y aún en medio de la tensión política] se llamó a elecciones. Venustiano Carranza fue elegido presidente para el periodo de 1917 a 1920. Pero celoso del poder y prestigio ganado por los otros revolucionarios, Carranza intensificó la cruzada contra los opositores, por lo que en 1919 ordenó a Pablo González el **asesinato de Emiliano Zapata** y meses más tarde ordenó el **fusilamiento de Felipe Ángeles**. Dentro del propio grupo constitucionalista, despertaron los desacuerdos; hacia

1920 acercándose a la sucesión presidencial, Carranza intentó imponer a su candidato Ignacio Bonillas, pero los constitucionalistas no iban a permitirlo. El 23 de abril de 1920, los propios constitucionalistas desconocieron a Carranza con el **Plan de Aguaprieta**;

Álvaro Obregón y Pablo González iniciaron un movimiento desestabilizador del gobierno, y Carranza huyó con rumbo a Veracruz, aunque nunca llegó, pues el 21 de mayo de 1920 fue asesinado en Tlaxcalaltongo, Puebla.



La Revolución es un proceso que nació y murió varias veces a lo largo de diez años: después de la muerte de Carranza, llegaron los gobiernos post-revolucionarios que intentaron reconstruir al país con nuevas bases ideológicas a partir de una gran familia revolucionaria, por demás, mermada.

¿Qué son los gobiernos post-revolucionarios?

Los gobiernos post-revolucionarios llevaron a cabo la reconstrucción nacional al finalizar la Revolución Mexicana; es un periodo de claros caudillismos. Lo que quedó del grupo constitucionalista de la Revolución se convirtió en un grupo cohesionado de políticos venidos del norte del país. A éstos, mayormente, correspondió el ordenamiento de las fuerzas políticas, pero no estuvieron exentos de conspiraciones internas.

Los gobiernos post-revolucionarios y la reconstrucción nacional		
La Dinastía Sonorense o el Grupo Sonora		
Adolfo de la Huerta 1920 Interino	Álvaro Obregón 1920-1924 Presidente Constitucional	Plutarco Elías Calles 1924-1928 Presidente Constitucional
<ul style="list-style-type: none"> - Logra el retiro de Villa a su hacienda -Convoca a elecciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Tratados De la Huerta-Lamont. Acordaba el reconocimiento de Estados Unidos, a cambio del reconocimiento de la deuda. No fue ratificado -Tratados de Bucareli. Logra el reconocimiento de los Estados Unidos a su gobierno tras una negociación sobre la indemnización a propietarios estadounidenses -Decreto de Tierra libre. Permitía la obtención de terrenos baldíos o nacionales a la población, siempre y cuando se les diera uso agrícola - Crea la Comisión Nacional Agraria - Ordena el asesinato de Francisco Villa - La Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) junto con el Partido Laborista Mexicano, logró mejoras salariales y de trabajo además de simpatizar con el presidente -Se crea la Secretaría de Educación Pública al mando de José Vasconcelos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Calles. Limitaba el número de sacerdotes por número de habitantes y registraba a todos los sacerdotes ante autoridades civiles. -Guerra Cristera. Enfrentamiento entre defensores de la religión contra el gobierno federal. 1927-1929 -Modifica la constitución para permitir la reelección -Crea el Banco de México - Álvaro Obregón es electo como presidente para el periodo de 1928-1932. Luego es asesinado en la bombilla por León Toral

Tras el asesinato de Álvaro Obregón, las suspicacias se elevaron contra Plutarco Elías Calles y al no haber presidente electo, Emilio Portes Gil ocupó la presidencia interina en 1928, iniciando así un periodo marcado por la influencia política de una sola persona sobre tres presidentes de la república.

¿Qué es el Maximato?

Llamamos **Maximato** al periodo comprendido entre **1928 y 1934** en el que el poder se centró en un **Jefe Máximo, Plutarco Elías Calles**. Aunque constitucionalmente hubo tres presidentes en funciones, la influencia de Calles sobre estos hizo que este periodo pueda considerarse como una extensión del periodo presidencial de Calles. El Maximato, es una de las muestras más claras en la historia de México del desmedido deseo de poder.

A continuación te presentamos las acciones más relevantes de estos breves periodos presidenciales.

Maximato		
Emilio Portes Gil 1928-1930	Pascual Ortiz Rubio 1930-1932	Abelardo L Rodríguez 1932-1934
-Durante su gobierno, Plutarco Elías Calles funda el PNR, Partido Nacional Revolucionario, con la intención de unificar a la gran familia revolucionaria -Plan Hermosillo. Militares obregonistas desconocen a Emilio Portes Gil y acusan a Calles de concentrar el poder en sí mismo y de la autoría intelectual del asesinato de Obregón -Finaliza la Guerra Cristera -Le otorga la autonomía a la UNAM	-México ingresa a la Liga de las Naciones, órgano multinacional creado después de la Primera Guerra Mundial -México adopta una doctrina diplomática de neutralidad, llamada Doctrina Estrada -Debido a la incapacidad para gobernar sin la intromisión de Plutarco Elías Calles, renuncia a la presidencia	-Reforma la constitución para prohibir la reelección presidencial -Crea el salario mínimo

Plutarco Elías Calles había logrado imponerse sobre los últimos tres presidentes, había influido en la elección de los gabinetes e incluso, en la posición de México ante determinados problemas como los eclesiásticos o los económicos. En 1934 se llevaron a cabo elecciones, el candidato oficial fue el General Lázaro Cárdenas, de probada afiliación obregonista, aunque no callista.

¿Qué es el Cardenismo?

De **1934 y hasta 1940**, el **General Lázaro Cárdenas** se ocupó de la verdadera implantación de los principios revolucionarios, hizo a un lado la intromisión de Calles en la vida política y se concentró en hacer lo que un estadista debe hacer, gobernar con la mayor rectitud en bienestar del pueblo. Cárdenas incorpora todas las virtudes del pensamiento revolucionario en un plan de gobierno: toma las demandas del pueblo y las eleva a decretos, leyes, instituciones; encarna la justicia, la libertad, la solidaridad, la valentía y la entereza de los militares al servicio de la patria.

El periodo de Lázaro Cárdenas es el primer sexenio llevado a término e históricamente, se inserta en un momento de coyuntura mundial: la Guerra Civil Española y el avance del Nazismo hasta el primer año de la Segunda Guerra Mundial, además de las tensiones políticas internas que generó su gobierno. Las acciones del General no se reducen a reformas en un solo ámbito, sino que trastocaron todos los niveles y responsabilidades del gobierno en términos políticos, económicos, sociales, educativos, laborales e, incluso, de política exterior.

Características del gobierno del General Lázaro Cárdenas		
Políticas	Económicas	Educativas
<ul style="list-style-type: none"> -Exilia a Plutarco Elías Calles -Transforma al PNR en PRM Partido de la Revolución Mexicana -Por iniciativa de Manuel Gómez Morín Surge el PAN (Partido Acción Nacional) como un partido aglutinador de patrones y empresarios en contra de las políticas de gobierno a favor de los obreros 	<ul style="list-style-type: none"> -Nacionaliza los ferrocarriles -Nacionaliza el Petróleo el 18 de marzo de 1938 -Crea el Ejido Colectivo -Inicia la política de sustitución de importaciones -Reactiva la economía a partir de capital nacional 	<ul style="list-style-type: none"> -Modificó el artículo 3º Constitucional. La educación será laica, gratuita, obligatoria y socialista -Crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia -Crea escuelas rurales y envía campañas de alfabetización -Crea el IPN -Crea la Casa de España -Época de oro del muralismo mexicano
Política exterior	Sociales	Laborales
<ul style="list-style-type: none"> -Recibe a los exiliados españoles y envía armas a los republicanos españoles -Condena la invasión a Polonia, la anexión de Austria, y la invasión a Etiopía 	<ul style="list-style-type: none"> - Política indigenista. Crea el Departamento de Asuntos Indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Crea la Confederación de Trabajadores de México (CTM) -Crea la Confederación Nacional Campesina (CNC) -Entrega la administración de los ferrocarriles a los obreros

Al finalizar el periodo de Cárdenas, el mundo había entrado a una Guerra Mundial de proporciones atroces y México no podría mantenerse al margen durante mucho tiempo; la sucesión presidencial se dio en un marco de inseguridad política mundial, el

avance de los totalitarismos y la postura soviética, representaban para México grandes motivos de temor.

¿Qué es el México Contemporáneo?

A partir de 1940, el Estado mexicano adquirió características propias de los regímenes económicos que desarrolló, por eso, aunque hubo muchos presidentes, se pueden establecer bloques que los agrupan en corrientes de una u otra naturaleza; esos bloques se refieren a la política económica que ejercieron.

El México Contemporáneo		
Modelo	Características	Presidentes del periodo
MILAGRO MEXICANO 1940-1952	Crecimiento de la economía al 7%; desarrollo de la industria mexicana a partir de la política de sustitución de importaciones a causa de la 2ª Guerra Mundial	-Manuel Ávila Camacho 1940-1946 -Miguel Alemán Valdés 1946-1952
DESARROLLO ESTABILIZADOR 1952-1970	Mantuvo el crecimiento económico a costa del endeudamiento externo, e intentó controlar la devaluación y la inflación	- Adolfo Ruiz Cortines 1952-1958 -Adolfo López Mateos 1958-1964 -Gustavo Díaz Ordaz 1964-1970
DESARROLLO COMPARTIDO 1970-1982	Abrió la economía mexicana a las inversiones extranjeras, desprotegiendo la moneda nacional. Periodo de fuertes devaluaciones y crisis económica	-Luis Echeverría Álvarez 1970-1976 -José López Portillo 1976-1982
NEOLIBERALISMO 1982- 2012	A partir de las disposiciones establecidas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se inicia un proceso de privatizaciones de bienes nacionales, cuyo objetivo es insertar a México en una economía global, quedando sólo en manos del país la energía nuclear, la eléctrica y de hidrocarburos (petróleo y gas)	-Miguel de la Madrid Hurtado 1982-1988 -Carlos Salinas de Gortari 1988-1994 -Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000 -Vicente Fox Quesada 2000-2006 -Felipe de Jesús Calderón Hinojosa 2006-2012 -Enrique Peña Nieto 2012-2018

El Milagro Mexicano

Manuel Ávila Camacho tomó la presidencia de México en medio de un disturbio internacional que amenazaba la seguridad nacional, e implementó una política aglutinadora y patriótica a la que llamó de “**Unidad Nacional**”. Aunque México se caracterizó por su neutralidad, hubo en todo momento una cierta afinidad por los aliados y no por los regímenes fascistas, que ya desde el periodo de Cárdenas se vieron con

desconfianza. Con la simbólica entrada de México a la guerra, el país se vio obligado no sólo a destinar recursos para los aliados, sino también a producir aquello que antes compraba en el extranjero, a esto se le llamó **sustitución de importaciones**. La economía mexicana creció rápidamente a causa de la coyuntura mundial; para cuando **Miguel Alemán** llegó a la presidencia, iniciando a los civiles en el poder (**civilismo**), México tenía una tasa de crecimiento estable y tanto industrialización como la modernización del país eran posibles. A continuación, te presentamos las acciones más importantes del periodo de Manuel Ávila Camacho (de 1940 a 1946) y del periodo de Miguel Alemán Valdés (1946-1952)

Manuel Ávila Camacho 1940-1946	
-México entra a la guerra a causa del hundimiento de dos buques mexicanos -Establece el Servicio Militar Obligatorio - Negocia la deuda externa -Acuerdo migratorio con Estados Unidos. “Acuerdo de Braceros” en 1942. Envío de trabajadores mexicanos para sustituir a los estadounidenses reclutados para la guerra -Abastecimiento de materias primas a los aliados	-Cambia al PRM al PRI (Partido Revolucionario Institucional) -Envía el escuadrón 201 a la guerra -Crea el IMSS -Crea la Secretaría del Trabajo -Anula la educación socialista -Impulsa la industria mexicana a partir de la sustitución de importaciones (producir lo que antes compraba) -México entra a la ONU
Miguel Alemán Valdés 1946-1952	
-Inicia el Civilismo, los militares abandonan el poder -Construye Ciudad Universitaria y Ciudad Politécnica -Crea el Instituto Nacional de Bellas Artes -Crea la Escuela de Aviación Militar y la Escuela Naval -Industrializa y moderniza al país	-Obra pública: escuelas, carreteras, hospitales. -Inicia la política anticomunista en México. -Crecimiento del PIB al 35% -Crea la Comisión Nacional del Maíz, la Comisión Nacional de Turismo y NAFINSA (Nacional Financiera) -Pide préstamos a Estados Unidos

El Desarrollo Estabilizador

En el periodo del Milagro Mexicano, el país se ocupó del crecimiento sostenido de la economía, sin embargo, para 1952, debido a los préstamos adquiridos, era necesario mantener ese crecimiento controlando los índices de inflación (la inflación es lo que hace que las cosas sean más caras). Durante el Desarrollo Estabilizador, la política de sustitución de importaciones se fue desgastando ya que se centraba en las actividades manufactureras; México importaba más de lo que exportaba (compraba más de lo que vendía) y las cosas que compraba eran herramientas y maquinaria. Para controlar la economía, el Estado Mexicano controló duramente los salarios de los trabajadores, esto

implicó que el costo del mantenimiento de la economía mexicana en un nivel estable recayera sobre la clase trabajadora. Además, el **PRI** había acorralado a la oposición a esferas donde no tenían poder, ni opinión. Recuerda que en este momento se está desatando la Guerra Fría en el contexto mundial, por lo tanto, la oposición recurrentemente era tachada de comunista aunque no lo fuera y la represión a los opositores era una política internacional de lo que ellos llamaban “defensa de la libertad”; además, el costo social de controlar férreamente los salarios y la libertad de expresión suele desembocar en grandes movimientos sociales.

A continuación, te mostramos las acciones más relevantes de los tres periodos presidenciales del Desarrollo Estabilizador.

Adolfo Ruiz Cortines 1952-1958	
-Política de Austeridad -Otorga el derecho al voto a la mujer -Inicia el movimiento ferrocarrilero y el magisterial. Tenían por demandas: mejoras salariales y apoyo técnico. Demetrio Vallejo es elegido como líder de los ferrocarrileros	-1957. Terremoto de grandes proporciones - Contrae préstamos para lograr mantener la estabilidad económica -México se une simbólicamente a la lucha anticomunista
Adolfo López Mateos 1958-1964	
-Surgen movimientos sociales y armados en Guerrero con Genero Vázquez y en el centro del país con Rubén Jaramillo, ambos son durante reprimidos -Política represora ante los movimientos obreros, Demetrio Vallejo es encarcelado -Vista de John F Kennedy a México; Estados Unidos devuelve el Chamizal a México -Crea los Desayunos Escolares -México mantiene relaciones con Cuba pese al bloqueo	-Crea el Museo Nacional de Antropología e Historia -Crea la Unidad Zacatenco del IPN -Nacionaliza la industria eléctrica -Crea el ISSSTE -Construcción de las zonas habitacionales en Tlatelolco -Se crea la CONASUPO, Comisión Nacional de Subsidios Populares -Crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
Gustavo Díaz Ordaz 1964-1970	
-Estallido de movimientos obreros: ferrocarrilero, médico y magisterial -Estallido del movimiento estudiantil de 1968, fuertemente reprimido -Surge la Guerrilla de Lucio Cabañas -Firma de los Tratados de Tlatelolco que aprueban la proscripción de armas nucleares en América Latina -Otorga la ciudadanía a los 18 años de edad	-Crea la Ley Federal del Trabajo -Construcción de las primeras líneas del Transporte Colectivo Metropolitano -Fundación del Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez -Amplía la red telefónica -Reparto de 4 millones de hectáreas -Explotación de hierro y de plutonio en la Truchas, Michoacán

El Desarrollo Compartido

Después de los violentos sucesos del periodo de Díaz Ordaz, el mantenimiento de la economía, que hasta entonces recaía sobre la reducción del gasto público, dejó de ser viable; la sociedad mexicana había iniciado un proceso de transformación, donde las demandas obreras, campesinas e, incluso, de la burguesía urbana no podían ser

ignoradas. El efecto fue una integración de sectores para rescatar la economía mexicana; los empresarios nacionales, el Estado y las clases populares. Los presidentes del Desarrollo compartido hicieron lo posible para deslindarse de los actos de corrupción y de violencia de los sexenios anteriores, aunque sin éxito. Para ello, tomaron medidas de apertura política y de conciliación con grupos opositores, sin embargo, la crisis económica terminó de fracturar la relación entre los actores políticos y económicos.

Luis Echeverría Álvarez 1970-1976	
<ul style="list-style-type: none"> - -Crea el INFONAVIT, (Instituto de Fomento Nacional de la Vivienda para los Trabajadores) -Crea el CONACYT. (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) -Jueves de corpus o el Halconazo. Represión a una manifestación estudiantil. -Se funda la COPARMEX (Confederación Patronal de la República Mexicana) -Semana Laboral de 40 horas - Nueva Ley Federal Electoral, permite la creación de nuevos partidos -Se crea el CCE (Consejo Coordinador Empresarial.) 	<ul style="list-style-type: none"> -Modifica el artículo 27º constitucional -Agudizamiento de las guerrillas y de la represión, auge de la Guerra Sucia -Se encuentran yacimientos de petróleo en el Golfo de México -Se triplica la deuda externa y el peso se devalúa (20 pesos mexicanos por dólar) -Unidad del Tercer Mundo, acercamiento con Cuba y Chile -Carta de Derechos y Deberes Económicos de los Estados -Crea el Colegio de Bachilleres, la UAM, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
José López Portillo 1976- 1982	
<ul style="list-style-type: none"> -Alianza para la producción. Trabajo conjunto entre los empresarios y el Estado -Crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) -Crea la Universidad Pedagógica Nacional -Crea el Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA) -Se crea el IVA. (Impuesto al valor agregado) 	<ul style="list-style-type: none"> -Ley Federal de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales. Creación de nuevos partidos -Amnistía a presos y prófugos políticos -Estalla la crisis petrolera -Devaluación del peso (114 pesos por dólar) -Nacionalización de la Banca -Acuerdo de San José para abastecer de petróleo a Centroamérica y el Caribe

El Neoliberalismo

A partir de la fractura económica que generó el Desarrollo Compartido, la dinámica social fue tornándose más violenta. El país demandaba una estructura sólida y una dirigencia comprometida, sin embargo, la coyuntura mundial inclinó la balanza a favor de las falsas libertades del capitalismo rapaz. La inminente caída y desgaste del socialismo en el

mundo permitió a los Estados Unidos aumentar su capacidad de influencia en el tercer mundo. México pronto se vio en una dinámica donde los discursos nacionalistas perderían vigencia y serían reemplazados por la libertad de comercio. Con la **firma del TLC**, se inauguró oficialmente el **neoliberalismo** en México, aunque su llegada fuera aún más temprana. El Estado se disolvió para dar lugar a las políticas económicas mundiales; los bienes nacionales fueron vendidos, las instituciones fueron maquilladas; se capitalizó la riqueza en unas cuantas manos y se socializó la pobreza en el país.

Miguel de la Madrid Hurtado 1982-1988	
<ul style="list-style-type: none"> -PIRE. (Programa Inmediato de Reordenación Económica) -Privatización de empresas -Ingreso de México al GATT (Acuerdo General de Aranceles y Comercio) -Vulneración de la economía y de la industria mexicana -Pacto de Solidaridad Económica. -Terremoto de 1985 -Se crea la Bolsa de Valores de México -Pacto de solidaridad económica, entre obreros, gobierno y empresarios para mejorar la economía 	<ul style="list-style-type: none"> -Devaluación del peso (450 pesos por dólar) -Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos -Préstamos del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional -El PRI se escinde, Cuauhtémoc Cárdenas dirige el Frente Democrático Nacional -Elecciones de 1988 “caída del sistema” fraude e imposición de Carlos Salinas de Gortari -Se crea el Grupo Contadora entre México, Panamá, Colombia y Venezuela, para la pacificación de Centroamérica
Carlos Salinas de Gortari 1988-1994	
<ul style="list-style-type: none"> -PECE (Pacto de para la Estabilidad y el Crecimiento Económico) -Elba Esther Gordillo es impuesta en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación -Surge el Partido de la Revolución Democrática -PRONASOL (Programa Nacional de Solidaridad) -Privatización del 80% de las paraestatales -Educación Secundaria obligatoria -Firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte entre México, Canadá y Estados Unidos -Octavio Paz recibe el premio Nobel de Literatura -El peso pierde tres ceros 	<ul style="list-style-type: none"> -Se crea el IFE (Instituto Federal Electoral) -Se crea la CNDH (Comisión Nacional de Derechos Humanos) -Son asesinados Jesús Posadas Ocampo, Francisco Ruiz Massieu y Luis Donaldo Colosio -Restablecimiento de relaciones con el vaticano. Visita del Papa a México. Modificaciones a la Constitución sobre asuntos eclesiásticos -Levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional -México ingresa a la Organización para la Cooperación y Desarrollo económicos (OCDE)

El asesinato del candidato presidencial Luis Donaldo Colosio, implicó la fractura del gran aparato corporativista y aglutinador del PRI y dio lugar a una proliferación de facciones políticas al interior del partido e, incluso, generó una lucha intestina por las sucesiones presidenciales. Los asesinatos políticos de ese sexenio, que iniciaron con el del Cardenal Posadas y finalizaron con el de Francisco Ruiz Massieu, detonaron en la

sociedad y en la clase política mexicana una efervescencia paranoica sobre el futuro del país. Esto permitió el ascenso al poder de un presidente que tuvo que enfrentar el desmoronamiento político, social y económico al que tras largos años, nos había orillado el priísmo.

Ernesto Zedillo Ponce de León 1994-2000	
<ul style="list-style-type: none"> -Error de Diciembre o Efecto Tequila. Devaluación del peso frente al dólar. -Inicio del diálogo con el EZLN en San Andrés Larráinzar. Firma de los Acuerdos de San Andrés que posteriormente, desconoce el Estado -Matanza de Acteal y Matanza de Aguas Blancas -Aparece el Ejército Popular Revolucionario, el Ejército Revolucionario del Pueblo Insurgente y las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Pueblo -Mario Molina obtiene el premio Nobel de Química en 1995. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reforma política. 1er Jefe de Gobierno de la Ciudad de México, Cuauhtémoc Cárdenas -Muere Amado Carrillo, “El señor de los cielos” -Privatiza ruta 100 -Huelga en la UNAM por el reglamento General de Pagos -Raúl Salinas es apresado por fraude -Muere Fidel Velázquez -Rescate Bancario, FOBAPROA (Fomento Bancario para el rescate del Ahorro) Creación del IPAB. (Instituto de Protección al ahorro Bancario)

Al finalizar el sexenio de Ernesto Zedillo, la situación del país no sólo era agobiante, sino que amenazaba la seguridad nacional; los numerosos conflictos desatados a lo largo del sexenio sembraron el terreno para la transformación política del país, urgía un cambio, después de 71 años de gobierno del mismo partido y de la llamada “dictadura perfecta”, el país votó por el “presidente del cambio”: Vicente Fox, ex gobernador de Guanajuato, quien llegó a la presidencia tras una serie de “fantochedas” públicas con gran impacto mediático en la sociedad y dando inicio a los dos históricos periodos presidenciales del PAN.

Vicente Fox Quesada 2000-2006	
<ul style="list-style-type: none"> -Primer gobierno de alternancia en 71 años. -El PRI pierde la mayoría en el congreso -El EZLN entra al Congreso, lanza la Otra Campaña. -Represión en Atenco, violación y encarcelamiento de manifestantes en contra de la construcción de un aeropuerto -Asesinato de Digna Ochoa, defensora de los derechos humanos -Rompimiento de la Doctrina Estrada, México expulsa al embajador Cubano y al embajador Venezolano -Pemexgate. Escándalo de desvío de recursos nacionales para campañas políticas -Apoyo a Monopolios 	<ul style="list-style-type: none"> -Crea el IFAI. Instituto Federal de Acceso a la Información y protección de datos -México ocupa el último lugar en la OCDE -Crecimiento de la delincuencia organizada -Programa Oportunidades -Video escándalos. Desafuero del Jefe de Gobierno de la Ciudad de México. Guerra sucia -Elecciones fraudulentas para la sucesión presidencial -Creación del Seguro Popular -Abstención de México en la ONU en la guerra de Irak

Felipe Calderón Hinojosa 2006-2012	
<ul style="list-style-type: none"> -Guerra contra el Narcotráfico -Desaparición de Luz y Fuerza del Centro -Contingencia sanitaria por la Influenza AH1N1 -Represión a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) -Incendio en la guardería ABC, 49 niños muertos y 70 heridos -Interrupción legal del embarazo sólo posible en el DF 	<ul style="list-style-type: none"> -Muere Juan Camilo Mouriño y Francisco Blake Mora, ambos Secretarios de Gobernación -Incremento de la violencia y la inseguridad en el país como consecuencia de la Guerra con el Narcotráfico -Educación media superior obligatoria -Ampliación del Seguro Popular -Legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo sólo en el Distrito Federal

Después de doce años de ineptitud política y mal gobierno, después de una guerra fallida con el narcotráfico (que dejó al país con más de 150 mil muertos y daños colaterales) nuevamente la sociedad pide un cambio de gobierno, sin embargo, nuevamente, al amparo de otro fraude electoral -esta vez no manipulado tecnológicamente sino a través del despilfarro de recursos públicos, de la compra de votos, de la flagrante intromisión de los medios de comunicación- regresa al poder el PRI, ahora en la figura de Enrique Peña Nieto famoso por actos de represión y violencia cometidos contra los campesinos de Atenco durante su gubernatura en el Estado de México. A un año de gobierno, sus acciones son las siguientes:

Enrique Peña Nieto 2012-2018	
<ul style="list-style-type: none"> -Pacto por México. Alianza de partidos políticos -Liberación del narcotraficante Rafael Caro Quintero -Encarcelamiento de la ex lideresa del SNTE Elba Esther Gordillo -Liberación de la ciudadana francesa Florence Cassez después de inculparla por delitos que no cometió -Explosión en las instalaciones de Pemex, hasta el momento sin aclararse -Andrés Granier, ex gobernador de Tabasco es acusado por enriquecimiento ilícito y desvío de recursos públicos - Paros y bloqueos de maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en protesta por la Reforma Educativa -De los 112 millones de habitantes en México, 53 millones son pobres 	<ul style="list-style-type: none"> - Detención de Miguel Treviño Morales, alias el "Z-40", líder de la asociación delictiva Los Zetas -Reaparece el EZLN -Ante la violencia generalizada y la incapacidad gubernamental para dar solución, aparecen en Guerrero Policías Comunitarias -Ruptura política del PRD, surge el Movimiento Regeneración Nacional (MORENA) -Primeros intentos de legalizar la marihuana -Escándalo por la emisión de libros de texto de nivel básico y media superior con errores -Liberación de Raúl Salinas de Gortari - Nuevo intento de Reforma Energética - Primer informe de gobierno que se efectúa en las instalaciones militares del Campo Marte -Escándalo por el costo del avión presidencial, 750 millones de dólares (10 mil millones de pesos mexicanos)

Al cierre de esta edición, el *Golden boy de Atlacomulco*, como lo han nombrado, dirige un país en medio de la ingobernabilidad que heredó de la Guerra contra el Narcotráfico, iniciada por su predecesor, Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, y el saqueo rapaz producto de 70 años de priismo. En el México neoliberal, las esperanzas de gran parte de

la población se reducen a conteos estadísticos, donde los muertos y los pobres son números que crecen día con día como consecuencia del mal gobierno; mientras la riqueza de la patria se reparte en unas cuantas manos, la educación, que es bastión de todas las luchas a favor de la patria, de la dignidad, y de la libertad, se privatiza de forma gradual y deja a nuestros niños y jóvenes en un futuro aún más incierto.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDANA Orozco Blanca Estela, *Educación, disciplina y juventud. El manejo de la disciplina en la preparatoria CUDEC*. México, 2005, UNAM, Informe Académico de Actividad Profesional, Facultad de Filosofía y Letras, 84 pp.
- ANDERE, Eduardo. *La escuela Rota. Sistema y Política en contra del aprendizaje en México*, México, Siglo XXI, 2013, 173 pp.
- CERUTTI, Horacio. *Filosofar desde Nuestra América*. México, Porrúa- CCYDEL, 2000, 199 pp.
- CABOS Marín Daniel Omar, *Espacios desiguales del bachillerato general en el Distrito Federal*, México, 2015 Tesis, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 109 pp.
- *Características Educativas de la Población*, México, en inegi.org.mx, [en línea] pant 1. https://inegi.org.mx/temas/educacion/default.html#Informacion_general [consultado el 21 de enero de 2020]
- CERVANTES Mendoza Moisés Jesús, *La comunidad de diálogo como estrategia didáctica para la formación ética del bachillerato*, México, 2013, Tesis, UNAM, 238 pp.
- CORONA Romero, Aline. “Historia de México” en *Guía de Ingreso a Prepa, CCH y Vocacional*. México, Instituto Coapa, 2012, 367- 404 pp.
- DIKER Gabriela, *Educación*, en Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación [en línea] México, <<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54#referencias>> [Consultado el 24 de enero de 2020]
- *Educación Superior en México. Resultados y Relevancia para el mercado laboral. Resumen Evaluación/ Recomendaciones* en OECD.org [en línea] <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf> [Consultado el 21 de enero de 2020] 44 pp
- *Encuesta Intercensal 2015. Principales resultados*, en inegi.org.mx [en línea], México, https://inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf [consultado el 21 de enero de 2020] 96 pp
- *Evaluación de la Oferta Educativa en Educación Media Superior 2016. Condiciones escolares e implementación curricular*. En inee.edu.mx [en línea] <<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/ecea/bases-de-datos-educacion-media-superior-2016/>> [consultado el 4 de febrero de 2020]48 pp
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI, 2006, 139 pp.
- GARCÍA Carrasco, Joaquín y Bernal Guerrero Antonio, “Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente” en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, año LXVI No 241 septiembre- diciembre 2008, 405- 424 pp.

- GARCÍA Vázquez Irma, *Las instituciones de educación media superior en México: el impacto del examen nacional de ingreso a la educación media superior en el sistema incorporado*, México, 2003, Tesis, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 57 pp.
- GARDEA Carrasco Miguel Ángel, *La vida cotidiana en el salón de clase y su repercusión en el sentido y significado del bachillerato*, México, 2011, Tesis, UNAM, Facultad de Psicología, 179 pp.
- GÓMEZ Pérez Emmanuel, *Autoestima y rendimiento académico en bachillerato*, México, 2012, UNAM, Tesis, Facultad de Psicología, 107 pp.
- GONZÁLEZ Humberto, “¿Qué hacemos con los rechazados de las universidades?” en Nexos [en línea], Distancia por tiempos. Blog de educación, México, septiembre 5 de 2018. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1500> [Consulta 22 de mayo, 2019]
- GONZÁLEZ Martín, María del Rosario y Fuentes, Juan Luis, “Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de grandes experiencias: el perdón” en *Revista española de Pedagogía*, Madrid, año LXX, No 253, septiembre- diciembre 2012, 479- 493 pp.
- GUTIÉRREZ, Francisco, *La educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 1984, 181 pp.
- GUTIÉRREZ, Luz Ángela “Construcción de la Personalidad Moral: una intención pedagógica impostergable en la Educación Básica” en *Acción Pedagógica*, Mérida, Vol.8, No 2/ 1999, p. 92-101
- HERNÁNDEZ Vera Jesús Humberto, *Los temas de historia de América Latina en los programas de historia de nivel bachillerato en la educación particular*, México, 2011, UNAM, Informe académico de Actividad profesional, Facultad de Filosofía y Letras, 115 pp.
- IBARRA Russi, Óscar Armando “La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social” en Biblioteca OEI, 2007 <www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf> [Consulta 22 de mayo, 2019]
- JORDÁN Sierra, José Antonio. “Influencia tácita del profesor y educación moral informal” en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, año LXI No 224, enero- abril 2003, 153- 172 pp.
- KISILEVSKY Marta, Cecilia Veleda, *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*, Buenos Aires, UNESCO- IIEP, 2002, 140 pp.
- LANDERO Escamilla Lenin Rodrigo, *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la Historia de México en bachillerato*, México, 2016, Tesis, UNAM, 173 pp.
- *Libro de datos ODS4 Indicadores globales de educación*, en unesco.org [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368574?posInSet=26&queryId=90017ce5-3ee9-433f-aae0-daadd0ed9c6a> [consultado 21 de enero de 2021] 80 pp
- LÓPEZ, Néstor, *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*, Buenos Aires, UNESCO- IIEP, 2007 199 pp.

- LÓPEZ, Néstor. “La educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional” en *Revista Galega de Economía*, Galicia, vol. 14 núm, 1-2,2005, 1- 20 pp.
- MARTÍNEZ Maravilla Melisa, *A brincar el filtro: el ingreso a la UNAM y el Concurso de asignación a la Educación Media Superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México*, México, Informe académico, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2018.
- MARTÍNEZ de Soria, Aurora Bernal y María Grazia Gulandi, “Autoridad, familia y Educación.” en *Revista española de Pedagogía*, Madrid, año LXVII No 244 septiembre-diciembre 2009, 511- 528 pp.
- MEJÍA Sandoval Rafael, *La revalorización de la Historia como herramienta para comprender el mundo social, propuesta para el bachillerato desde un enfoque confrontativo*, México, 2015, Tesis, UNAM, 189pp.
- MERCHÁN Iglesias Francisco Javier. “Práctica de la Enseñanza y Gobierno de la Clase” en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, año LXIX n 250° septiembre- diciembre 2011, p 521-535
- MORENO, Teresa. “Excluidos de universidades piden a AMLO eliminar exámenes de admisión” en *El Universal* [en línea], México, 26 de julio 2019 <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/excluidos-de-universidades-piden-amlo-eliminar-examenes-de-admision>> [Consulta 26 de julio, 2019]
- *Panorama Social de América Latina* 2016, en cepal.org, [en línea] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41598/4/S1700567_es.pdf [consultado 21 de enero de 2021] 290 pp
- PÉREZ Gómez Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, en Sitios Educación [en línea], colección CIEE, México, 318pp <http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/la%20cultura%20escolar_0.pdf> [Consultado 21 de enero de 2020]
- RENDÓN, Vicente. “Resultados de admisión a UNAM reflejan 90% de estudiantes rechazados” en *Cultura Colectiva* [en línea] México 27 de marzo 2019< <https://news.culturacolectiva.com/mexico/resultados-admision-unam-reflejan-90-estudiantes-rechazados/>> [consulta 22 de mayo, 2019]
- REYES Soriano Nancy Patricia, *Taller para enseñar pensamiento crítico en alumnos de bachillerato: reporte de una experiencia*, México, 2019, Tesis UNAM, 187 pp.
- REYES Soriano Nancy Patricia, *Inteligencia emocional y conductas de riesgo en adolescentes*, México, 2014, Tesis, UNAM Facultad de Psicología, 115 pp.
- ROUQUIÉ, Alain. *Introducción al Extremo Occidente*. México, Siglo XXI editores, 2007,431 pp
- SÁNCHEZ Espinoza Guadalupe, *La enseñanza de la investigación a partir de la problematización, en la materia de taller de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental en el bachillerato*, México, 2016, Tesis, UNAM, 100 pp.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del sur*, México, Siglo XXI Editores - CLACSO, 2009, 368 pp.

- SOLANA, Fernando, (Coord.) *Educación bajo la lupa*. México, Siglo XXI editores, 2012, 166 pp
- SOLANA, Fernando (Coord.) *Educación. Visiones y Revisiones*. México, Siglo XXI editores, 2006, 416 pp.
- SOLÓRZANO Marcial, Carmen y Karla Valverde Viesca. *Experiencias docentes en Ciencias sociales para la Educación Superior*, México, UNAM, 2009, 229 pp.
- VALDÉS Quintero Rocío. *La didáctica humanista en la promoción de valores cívicos: una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el estudio de las ciencias sociales de bachillerato*, México, 2016, Tesis, UNAM, 172 pp.
- VÁZQUEZ Hernández Mariana Leticia, *La importancia de la enseñanza y la inclusión de la Historia de América Latina en el plan de estudios de la educación básica secundaria en México: hacia una verdadera historia universal*. México, 2013, Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 92 pp.
- ZEMELMAN Merino, Hugo, “Pensar teórico y Pensar epistémico. Los desafíos de la Historicidad en el conocimiento social.” en *América Latina: los Desafíos del Pensamiento crítico*, México, Siglo XXI editores, 21-33 pp.