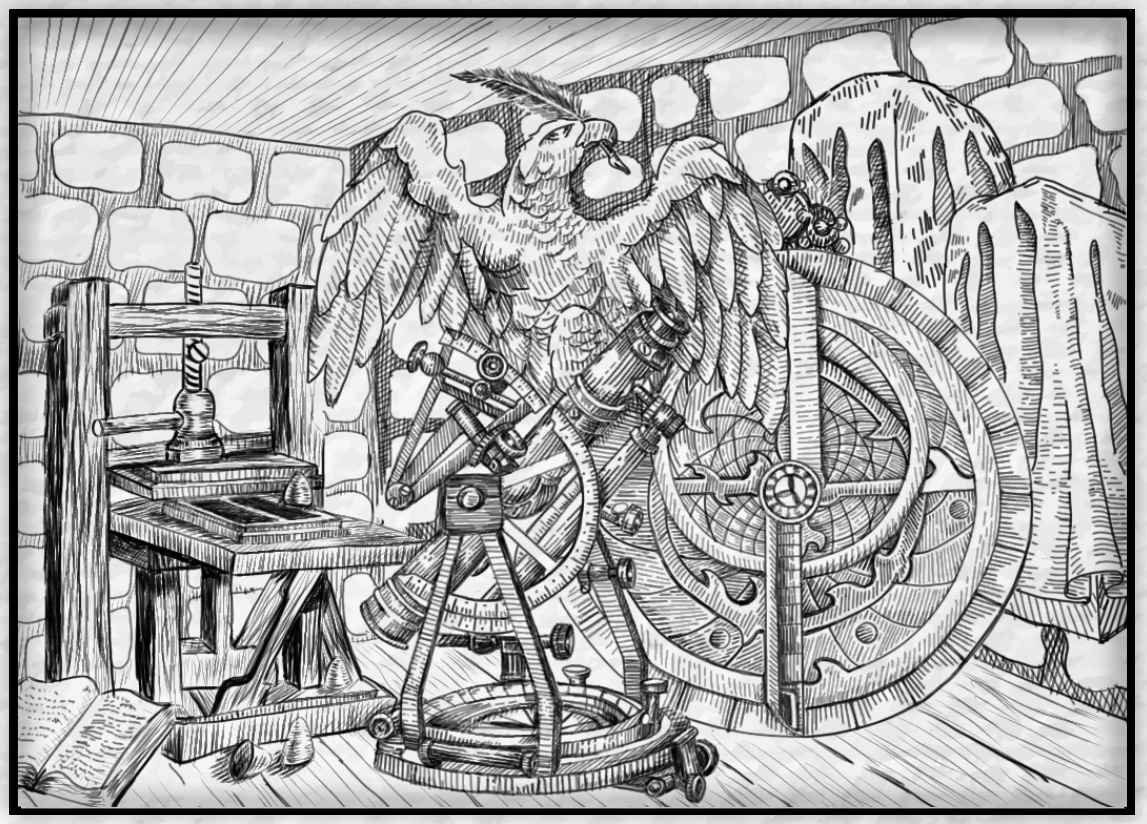
Omar Izur del Ángel Piña



Enseñanza de la historia en bachillerato. Otras narrativas para su discusión.

VERACRUZ GOBIERNO DEL ESTADO
SEV Secretaría de Educación
SEMSyS Subsecretaría de Educación Meria Superior y Superior
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA
VERACRUZ ME LLENA DE ORGULLO

Ensayo Académico

Enseñanza de la historia en bachillerato.

Otras narrativas para su discusión.

Omar Izur del Ángel Piña

Octubre 2024

VERACRUZ GOBIERNO DEL ESTADO
SEV Secretaría de Educación
SEMSyS Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA
VERACRUZ ME LLENA DE ORGULLO

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación a doble ciego mediante la dictaminación de reconocidos académicos en su campo de conocimiento nacionales.

Título:

Enseñanza de la historia en bachillerato.
Otras narrativas para su discusión.

Autor:
Omar Izur del Ángel Piña

Corrección de estilo y maquetación:
Editorial Zétira

Portada:
Rubén Esparza Alfaro

DR © Secretaría de Educación de Veracruz
Universidad Pedagógica Veracruzana
Av. Justino Sarmiento s/n entre Av. Américas y
Calle Pico de Orizaba
Col. Laderas del Macuiltépetl, C.P. 91133
Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave, México
www.sev.gob.mx/upv

Primera edición: Octubre de 2024
ISBN: 978-607-725-518-5
Impreso en México

Esta obra se encuentra bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CCBY-NC-ND 4.0)

Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave

ING. CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
Gobernador del estado de Veracruz

MTRO. VÍCTOR EMMANUEL VARGAS BARRIENTOS
Secretario de Educación

MTRA. LISSETE CAMACHO MUÑOZ
Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior

Universidad Pedagógica Veracruzana

DRA. MARÍA DEL ROSARIO PÉREZ MÉNDEZ
Rectora de la Universidad Pedagógica Veracruzana

DR. GONZALO GONZÁLEZ OSORIO
Director Académico

C.P. MARCELA MIÑÓN GARCÍA
Director Administrativo

LEP. ANA ISABEL BÁEZ GUTIÉRREZ
Directora de Centros Regionales

“Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan sólo lo que he visto”.

León Felipe
Sé todos los cuentos -fragmento-

Índice

Presentación 8
por Agustín Raúl Martínez Vera

Introducción 21

Capítulo I 24
Historia mexicana en la cápsula para bachillerato.

Capítulo II 35
Diversidades en el bachillerato mexicano.

Capítulo III 45
Cumbres y altibajos en libros para cursos de historia.

Capítulo IV 62
Itinerario y confines en los libros de texto.

Capítulo V 72
De la vulgata escolar al canon historiográfico.

Capítulo VI 88
Desentrañar presente, las extensiones historiográficas.

Capítulo VII 102

Saldos y novedades, del bloque a las unidades de aprendizaje continuo.

Capítulo VIII 116

Las divulgaciones son como texturas de la historia.

Capítulo IX 133

Frases en cajas de arena, un asomo al lindero historiográfico.

Capítulo X 147

Coloración que vivifica, la novela histórica.

Conclusiones 163

Referencias 167

Agradecimientos 174

Sobre la portada 177

Presentación

La lectura del ensayo *Enseñanza de la historia en bachillerato: otras narrativas para su discusión,* del Maestro Omar Izur del Ángel Piña, tiene la inusual virtud de mantener a lo largo de la obra una serie de diálogos múltiples y simultáneos sin pérdida de coherencia y aportación a cada itinerario implementado. Se trata de un escrito que tras la explicación de la interrogación guía y su puntual seguimiento sin extravío, abandona, para fortuna de los lectores, cualquier pretensión de escritura lineal y literal e incursiona en una escritura generosa en marcas y señales que generan nuevos textos al interior de este. Sin duda, esta particular gentileza y maestría, despliega un interesante ejercicio de lecturas cruzadas que, lejos de distraer y confundir, enriquecen y profundizan articulando, pertinentemente, amplias y fundamentales cuestiones en ejemplos y precisiones al detalle.

La obra en cuestión representa una legítima bocanada de aire fresco que se agradece, especialmente en estos tiempos de sobreproducción de textos apresurados, planos, mecánicos y sin perspectiva. El documento tiene la sensibilidad y la profundidad sugerida por el ensayista francés del siglo XVI, Michel de Montaigne quien, precisamente con su obra *Ensayos,* crea, orienta y libera, más que un recurso literario, una nueva forma de concebir la escritura que empuja al

ejercicio exploratorio; al abrazo de las sospechas; a enfrentar los macizos de la tradición, la institución y la autoridad, seduciendo al desdibujo del sentido común. No obstante, ello no significa un recorrido a ciegas, la virtud del ensayo radica precisamente en la forja de un haz de cuestiones y cuestionamientos que aparecen en la forma de interrogaciones y re-argumentaciones que, sin pretensiones concluyentes, pueden llegar a sorprender al propio escritor. Así mismo, Theodor W. Adorno, otro emblemático ensayista que bien puede contribuir al momento de abordar el escrito que aquí se presenta, señala en su aguda y enérgica obra N*otas de literatura* (1962): "El ensayo denuncia sin palabras la ilusión de que el pensamiento pueda escaparse de lo que es *thései,* cultura, para irrumpir en lo que es *physei,* de naturaleza.

Esto último, permite atraer otro particular horizonte en que decididamente ondea el ensayo: deja plenamente establecida la condición fragil y mutable de nuestro auto-retrato epistémico. La orgullosa seguridad ordinaria de nuestras certezas olvida, con demasiada frecuencia, que ningún saber y conocimiento es definitivo, que nuestra comprensión de lo que, habitualmente, denominamos realidad, constituyen sendos constructos provenientes de nuestros utensilios y procedimientos convenidos. Dicho de otro modo, en el sentido del filósofo inglés Stephen Toulmin, nuestras certezas son

el resultado de nuestros estilos argumentativos siempre cambiantes.

De igual manera, otro referente que permite estimar el valor del ensayo que aquí se ofrece, sin duda, es la fuerza concedida a la imagen. Así, el documento es mucho más que la asociación de palabras escritas y dispuestas sobre la hoja intentando aprehender algún conjunto de significados y sentidos, esto es, este ejercicio transmuta en múltiples ocasiones erigiéndose en lienzo donde uno deja simplemente de leer y comienza no sólo a mirar sino, además, se emprende un camino entre las imágenes que nos proporciona el autor. De este modo, y siguiendo a una de las más destacadas autoridades respecto a la importancia del estudio de la imagen, el filósofo francés Régis Debray, en su obra: *Transmitir* (1997) establece una radical diferencia entre comunicar y transmitir donde, conforme a la interrogación: "¿Cómo, mediante qué estrategias y bajo qué restricciones se transmite la humanidad las creencias, valores y doctrinas que va produciendo con el paso de las épocas?", no duda en afirmar que únicamente la imagen transmite, es decir, anuda generaciones, culturas y civilizaciones en torno determinadas imágenes y sus respectivos soportes.

En suma, el presente documento incorpora las mejores prácticas relativas a la escritura del ensayo, la cautela epistemológica y una plétora de imágenes que enriquecen la exposición —y la transmisión— de una multiplicidad de

diálogos finamente articulados en torno a un planteamiento que en ningún momento pierde su carácter de foco. Si lo anterior no bastara para calificar favorablemente el texto, cabe igualmente destacar la forma del diseño y la estructura con miras a constituir una totalidad asequible y funcional. La incorporación de elementos y procedimientos provenientes de ciertos *corpus* clásicos como el arte de la memoria, la retórica y la oratoria, hacen de esta pieza escriturística una experiencia gratificante y aleccionadora. Así, por ejemplo, las distintas variaciones del ensayo corren en una disposición de diez instancias que, a fuerza de la costumbre denominamos como capítulos pero que, en nuestra percepción, se desempeñan -de conformidad con los corpus aludidos- a la manera de estancias, esto es, la disposición ingeniosa de lugares e imágenes que hacen aprehensible la discusión ordenada del ensayo como si se recorriera un edificio o un palacio.

Particularmente, esto último permite identificar la aparición de nuevos diálogos, así como nuevas disposiciones de apreciación y valoración del ensayo que se articulan genuinamente con importantes autores y obras tales como: Lina Bolzoni (2007) *La estancia de la memoria. Modelos literarios e iconográficos en la época de la imprenta;* Frances A. Yates (2005) *El arte de la memoria*; y, entre otros más, Paolo Rossi (1989) *Clavis universalis. El arte de la memoria y la lógica combinatoria de Lulio a Leibniz*.

Conforme a los amplios horizontes enunciados que nos posibilitan inscribir el ensayo académico: *Historia mexicana en el bachillerato: deslizamiento de otras narrativas para fomentar su comprensión, análisis y discusión* del Maestro Omar Izur del Ángel Piña en una amplia pluralidad tópica y con profundidades de distinto orden, la interrogación engañosamente anodina con la que irrumpe el documento: ¿Es suficiente el libro de texto de historia en bachillerato para dar por sentada la adquisición de los conocimientos y satisfacer los propósitos que dicta la pauta oficial? deja en claro que no se trata de una pregunta simple ni de una simple pregunta. Un 'Sí' o un 'No', inmediatos y rotundos, no sirven de mucho. La riqueza -y gravedad- de la pregunta sólo habrá de poder ser advertida en el territorio organizado de los matices que demuestran la hondura de la cuestión.

En la estancia, o capítulo I: *Historia mexicana en la cápsula para bachillerato*, el autor, quien previamente ha deslizado la atención al trinomio historia-memoria-escritura y que orbitará en torno a la actividad lectora, introduce de forma contextualizada una serie de trazos fundamentales donde la metáfora de la <cápsula> permite señalar un síntoma recurrente entre la historia mexicana y el nivel educativo medio superior. A este respecto, la emergencia y deslinde de los distintos significados de la expresión *narraciones históricas escolares*, adquiere una particular tesitura y con

una importante función en el hilo de los siguientes momentos del texto.

La estancia, o capítulo II: *Diversidad en el bachillerato mexicano*, corresponde igualmente a una antesala que, sin pretensiones puntillosas, establece los cuidados necesarios en la relación entre la historia mexicana y el bachillerato, destacando especialmente el carácter diverso y complejo de los múltiples subsistemas del nivel medio superior y, en consecuencia, la controvertida condición de la aplicación de la pauta oficial respecto a la enseñanza de la historia. En este sitio, el autor introduce y coloca, con contundencia, pero sin excesos, un particular aspecto que permite abarcar, orientar y valorar las diversas rutinas escolares en bachillerato: el pensamiento del pedagogo y educador brasileño Paulo Freire. Con base a dicha orientación, y en el marco de la diversidad en este nivel educativo, agrega una imagen luminosa que enfatiza su confianza y apuesta: la importancia de *Acto Educativo*, un acto vivo que, en tanto *acto*, le subyace la posibilidad de incidir en el rumbo y alcance del proceso educativo.

En los capítulos III y IV: *Cumbres y altibajos en libros para cursos de historia* e *Itinerario y confines en los libros de texto*, el autor dirige los recursos de su formación y experiencia hacia este importante objeto cultural denominado, genéricamente, como *libro* y que, en más de una ocasión, nos recuerda las relevantes aportaciones que sobre este objeto realiza el

reconocido intelectual francés Roger Chartier, destacada figura de la Escuela de los Annales. En tal oportuno contexto, se discurre en torno a la aparición del libro de texto en general y el libro de texto de historia (gratuito) en México.

Instalando a manera de foco el libro de texto de historia y la enseñanza de esta asignatura en bachillerato, se precisa y fortalece la plataforma de la interrogación central sopesando la relación entre el libro de texto y el acto de lectura donde las cuestiones relativas a su comprensión, su acción moralizante, las deudas con el diseño curricular, así como su articulación de la escritura de libro de texto como discurso y narrativa que cohesiona a las comunidades y preserva su perfil cultural y de mentalidad, pero también como recurso que transforma y modifica las sociedades, constituyen consideraciones significativas que toman su sitio en el diseño del ensayo. En este punto, no se pierde la oportunidad de insistir en torno a las dificultades y limitaciones implicadas en la tarea de la enseñanza de la historia a estudiantes de bachillerato en el marco de la pauta oficial y su diseño curricular.

En el concierto de los señalamientos anteriores, se propicia la distinción fundamental entre libros de texto y libros de texto escolares, no en una relación excluyente sino integrada y positiva. Con base a ello, enfatiza el carácter abierto de las variedades discursivas de la historia donde, evitando los relativismos extremos, se confía en el rigor de

la historiografía y en el bien superior de la comprensión de los conocimientos histórios y de la conciencia histórica por la vía de la actualización informada y diversa que brinde nuevas experiencias del pasado útiles y pertinentes al presente. Sin demora, el desarrollo de la trama vuelve, acertadamente, sobre el carácter enriquecedor y transformador del acto educativo y la interacción didáctica en el aula. De este modo, se despeja el tránsito hacia las siguientes estancias en que habrá de presentarse la propuesta del ensayo, es decir, el *deslizamiento de otras narrativas para fomentar su comprensión* (de la *historia mexicana en bachillerato*), análisis y discusión.

En las estancias, o capítulos V y VI: *De la vulgata escolar al canon historiográfico* y *Desentrañar presente, las extensiones historiográficas*, en este tramo del recorrido, se dispone de un espacio que comienza por amueblarse con dos consideraciones fundamentales: por un lado, la compleja relación entre el *Dato* (histórico) y su Uso, ponderando que, tales, no constituyen experiencias separadas o de distinto tipo sino que, como las dos caras de una misma moneda, esta ingresa como unidad en el mercado social de las significaciones y construcción de lo real. (Huelga decir, es impensable la identificación de <un dato> del que no poseamos, en absoluto, alguna idea de qué hacer con él. Con ello, quedan descartados los optimismos por los protodatos). Por otro lado, la rearticulación de sentido entre dato y uso cobra una inusitada relevancia, precisamente,

en el acto educativo, en la implementación didáctica donde datos y formas de uso permiten reconfigurar la experiencia del pasado y las identidades presentes.

Adicionalmente, señalemos que muchas de las consideraciones de orden estrictamente didáctico en las que repara el autor, guardan alguna cierta proximidad con el trabajo que desarrolla el Dr. Carlos Ibañez Bernal (2007) en su propuesta de un modelo didáctico alternativo al que denomina *Modelo de Interacciones Didácticas*, que los lectores pueden atender tanto para enriquecer su lectura del presente documento como, también, para eficientar su práctica educativa.

Si bien en ningún momento deja de estar presente, es en este lugar donde el autor muestra su dominio profesional como historiador. Así, brindándonos algunas importantes consideraciones de orden conceptual en torno a la historia, la historiografía, la teoría y la filosofía de la historia, libra con éxito los rancios lugares comunes de la noción ordinaria de historia y se propone discutir las posibilidades y limitaciones de la operación historiográfica. Todo ello sin perder de vista el foco de la discusión, es decir, cómo aproximar (otras narrativas) la historiografía, a la enseñanza de la historia en bachillerato donde, sin desconocer el libro de texto y la pauta oficial, se incorpora a la interacción didáctica. Una consideración fundamental del ensayo y que particularmente se despliega en este sitio, es el relativo a la noción de *presente*.

La breve, pero puntual recuperación del filósofo español José Gaos acerca de la selección que realiza el historiador en la producción historiográfica en términos de distinguir lo influyente, lo representativo y lo permanente, permiten matizar la relación pasado-presente como una franca y activa relación de constante actualización, por tanto, con consecuencias fácticas e identitarias.

En la posterior estancia, denominada capítulo VII: *Saldos y novedades, del bloque a las unidades de aprendizaje continuo*, el autor decide presentar y acercar dos objetos o asuntos que inciden en su propuesta de otras narrativas en la enseñanza de la historia. Por un lado, en una excelente elección, recupera el ensayo del intelectual italiano Massimo L. Salvadori: *Breve historia del siglo XX*, con el propósito de mostrar, en definitiva, el carácter cambiante de las narrativas historiográficas que redibujan nuestra percepción de la historia, la realidad y de nosotros mismos en ellas. Así, el propio Salvadori (2013) afirma: "... la investigación histórica satisface una necesidad de construcción de identidad que, a través de sus distintas expresiones, pone rostro a la cultura y a la vida de una época determinada." (p. 15)

Por otro lado, se atiende la emergencia de la novedad curricular nacional denominada como la Nueva Escuela Mexicana, enfocándose particularmente en el giro que modifica de algún modo la enseñanza de los conocimientos

históricos en bachillerato. De esta manera, se exponen algunas características de la configuración curricular de tales tópicos, ahora como Recurso Sociocognitivo al que identifica como Conciencia histórica dentro de unidades de (o categorías) de aprendizaje continuo como Método histórico, Explicación histórica, pensamiento crítico histórico y proceso histórico.

Finalmente, en lugar de oponer juicios de fondo respecto a esta nueva orientación curricular o albergar desánimo, el autor, subrayando precisamente el carácter cambiante y actualizante de las narrativas historiográficas, deriva y advierte que el deslizamiento de otras narrativas no pierde viabilidad ni pertinencia en este nuevo contexto curricular. Por el contrario, queda por demás establecido a lo largo del documento que, un valor ponderado por la Nueva Escuela Mexicana, la *Crítica*, constituye una condición que se fortalece con la propuesta del autor de este ensayo.

En las estancias (capítulos VIII, IX y X) *Las divulgaciones como texturas de la historia*; *Frases en cajas de arena, un asomo al lindero historiográfico* y *Coloración que vivifica, la novela histórica*, el autor nos comparte sus experiencias como lector-estudiante, como lector-historiador y como lector-profesor, destacando, además de la historiografía, la importancia de otros materiales -y narrativas- como los textos de divulgación y la novela histórica que, aunque mediante recursos y finalidades diferentes, contribuyen a los conocimientos y

comprensión del pasado y el presente. Tales experiencias, claro está, no constituyen meras variaciones personales, sino que, en efecto, están orientadas hacia propósitos específicos como, por ejemplo, mostrar las oportunidades de implementación de estas narrativas en casos particulares de contenidos o tópicos relativos a los conocimientos históricos en bachillerato.

En suma, la enunciación de una cuestión central de primera importancia y el diseño en diez estancias que equilibran con agrado y puntualidad la aportación de la experiencia, el dominio y la expectativa del autor acerca de incorporar otras narrativas en la enseñanza de la historia en el nivel educativo medio superior, permiten destacar la relevancia de la lectura como actividad fundamentalmente actualizante y, por tanto, creadora de nosotros mismos. Intuición ya advertida por el Dr. Renato Prada Oropeza quien en su obra: *Literatura y realidad* (1999) afirma:

> ... la literatura, como toda serie socio-cultural, forma parte de la realidad que llamamos mundo – el único que nos concierne directamente al ser constituido por nosotros y al constituirnos, en un giro de boomerag ontológico a nosotros en cuanto tales, en cuanto hombres.

Como todo ensayo bien logrado, las cuestiones deslizadas calan, pero no clausuran. Por lo que queda siempre abierto a la posibilidad de nuevas lecturas, nuevas aportaciones y, claro está, nuevas posibilidades de constituirnos a nosotros

mismos. Por ello mismo, se agradece al autor, Oma Izur del Ángel Piña, por tan grato ejercicio de escritura que pone sobre la mesa un hecho al que siempre regresamos: el carácter abierto de nuestra ontología, una antropología dinámica que aparece en la indagación histórica.

Agustín Raúl Martínez Vera

Introducción

Historia, memoria y escritura. Esa triada va acompañada de la intención ensayística de quien insiste en que durante los años que llevamos del siglo XXI, la lectura es un factor que permite la adquisición del conocimiento histórico y, por consiguiente, el desarrollo de la conciencia histórica. La lectura, a mi parecer, se considera aun como herramienta decisiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales, en los espacios del aula.

Como actividad socialmente aprendida, la lectura de historia permite que el pasado active en su receptor la conciencia del presente, lo que detona la idea, el proyecto y la sugerencia de un futuro. Lo anterior no descubre nada nuevo: "leer historia" es una de las actividades fundamentales de quien se dedica al estudio del pasado. Pero "leer historia en bachillerato" puede ser una propuesta inquietante.

La insistencia de que, en el siglo XXI, la lectura es una de las actividades centrales en un área de conocimiento, que activa pasado-memoria-reflexión, parece una temeridad, un absurdo, un desfase… en suma, casi un disparate. En esta contemporaneidad dominada por las cumbres tecnológicas, quien proponga que profesores y alumnos lean historia porque tienen la responsabilidad académica de preocuparse por la integración de la conciencia histórica, es catalogado como un necio.

En este ensayo, lo que se intenta es buscar afirmaciones positivas sobre el acto de leer historia como parte de un proceso formativo en la enseñanza media superior. Quien piense que es innecesaria la lectura de textos que excedan los 280 caracteres (que son las grafías máximas para un mensaje de texto en algunas redes sociales) no encontrará algo que sea provechoso.

Si algún lector se dedica a la enseñanza de la historia y aún confía en la lectura, es probable que ciertas referencias bibliográficas y dos o tres citas lo convenzan para realizar el cotejo de las fuentes referidas. Entonces, quizá descubra que conoce aún más de lo que yo he podido consignar en este cajón de sastre, donde hay hilos, botones, retazos de tela y bocetos de las hechuras confeccionadas al refugio de la benevolencia de la musa Clío. Y así, advertirá que un solo libro de texto puede ser el comienzo de su andar por los caminos de la historia, pero no la única posibilidad para construir el conocimiento histórico en el aula.

Se inicia con una exposición que pretende resaltar la utilidad de estudiar el pasado mexicano en la educación media superior y, se señala que la periodización, los contenidos y los tiempos destinados para desarrollar los cursos son ambiciosos. Posteriormente, se ofrece una mirada panorámica a la educación media superior y los subsistemas que de ella se desprenden.

Después, se plantean algunas reflexiones sobre el rendimiento, acomodo o inviabilidad de emplear un solo libro de texto como una de las múltiples herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. El análisis se extiende hacia otros cuerpos narrativos, los libros escolares (historiografías de divulgación, síntesis, panorámicas y de temáticas específicas) y una vertiente estética, la novela histórica. Estas se muestran como una alternativa que ofrece ventajas para el desarrollo del conocimiento histórico.

El andamiaje está construido a partir de la Historia Cultural, con especial atención a la construcción discursiva. La filosofía pedagógica que acompañó estas notas se nutrió de los aportes de Paulo Freire, con énfasis en aquellos que postulan el acto educativo como una posibilidad de transformación individual, grupal y colectiva. En efecto, el pasado es un patrimonio común entre los seres humanos, pero la historia, su historia es una construcción social.

Capítulo I

Historia mexicana en la cápsula para bachillerato.

La historia de México es una asignatura obligatoria incluida en el currículum del plan de estudios de bachillerato; una verdad que no cuestiona. Que los ajustes en sus contenidos encienden debates por las supresiones, adecuaciones u omisiones, es un hecho que regularmente se relaciona con las finalidades políticas. Se trata de un conocimiento punzante para la disputa pública, y de cursos aburridos para sus principales receptores: los alumnos.

Los estudiantes de bachillerato relacionan los cursos de historia con un destino de repeticiones y lugares que les parecen comunes, pero es:

> En la escuela… [donde] hay un lugar social que legitima ciertas significaciones sobre el pasado y lo hace a través de ritos, contenidos disciplinares, formas narrativas, posicionamientos historiográficos, ideas de enseñanza y aprendizaje, experiencias del tiempo, tendencias educativas nacionales e internacionales y otras tantas formas. La historia patria, compuesta por héroes y narraciones político-militares es tan sólo una de ellas. Lo político es parte irreductible de esta significación, los tiempos históricos en la escuela están inmersos en todos ellos… la experiencia personal y escolar es lo que determina el antes y el después, no los contenidos históricos estudiados (Plá, 2015, p. 30).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la entidad que emite las directrices sobre lo que se enseña en el sistema

educativo nacional obligatorio y de sostenimiento público. Los contenidos de la Historia de México, como asignatura en el bachillerato, están determinados por los programas de estudio que emite la Coordinación Académica de la Subsecretaría de Educación Media Superior a través de la Dirección General de Bachillerato (SEP, 2018a/b). Como una autoridad en el ramo educativo, es quien determina lo "que debe enseñarse" y argumenta los aprendizajes esperados en los alumnos.

El plan de estudios es un faro que posibilita el desarrollo del conocimiento histórico esperado de la interacción asignatura-maestro-alumno. Si el plan tiene aciertos o sesgos desde la aproximación de conocimientos o metodologías, es a través del diseño de las autoridades educativas mediante la intervención de sus órganos colegiados. Cualquier discusión sobre los contenidos no es de interés en este caso, porque el objetivo es la exploración de posibilidades discursivas que aporte más, o paralelamente, a lo que sugiere un plan de estudios.

En este punto empleo los planes de estudio para los cursos de Historia de México I y II emitidos por la propia SEP en el año 2018. La finalidad de esto es tener una hoja de ruta que permita dilucidar los contenidos establecidos para el desarrollo del conocimiento histórico en las aulas. Particularmente en el aparato bibliográfico que sugieren las autoridades escolares,

ya que la intención aquí es poner bajo escrutinio la fase de preparación de clase, la que implica investigar sobre un tema para exponerlo y construir un conocimiento en la interacción áulica.

A partir de las sugerencias documentales (entendidas como textos) es como habitualmente se construye la enseñanza de la historia. Por supuesto, hay otras fuentes como: arquitectura, cine, habla, gastronomía. La diferencia entre las fuentes documentales y las que forman parte de los entornos radica en que, las primeras son de elaboración consensuada, mientras que las segundas deben crearlas, diseñarlas y ser capaces de hacer la pregunta exacta para obtener una respuesta lógica y satisfactoria. Este trabajo no es un manual de metodología de la investigación histórica, ni mucho menos de filosofía de la historia. Dejarlo en claro evita extraviar el punto de la discusión: la enseñanza de la historia mexicana en el bachillerato.

Los profesores de los cursos de Historia de México en el bachillerato tenemos recursos destinados para ello, aunque:

> Deberíamos reclamar obstinadamente el derecho a diseñar y emprender proyectos que nadie haya emprendido antes, y deberíamos poder hacerlo sin prometer que tendrán éxito. El derecho de iniciar algo nuevo con la connotación de ser un 'conservador', no debería depender de juicios políticos. Su momento y el de las evaluaciones llegará cuando veamos a dónde nos lleva realmente la energía de los pasos innovadores (Gumbrecht, 2023, p. 34).

El discurso del historiador Hans Ulrich Gumbrecht es alentador, pues indica que, si existe un derecho a *diseñar* y *emprender*, el obstáculo es la invención o improvisación. De acuerdo con esto, diseño y emprendimiento, como mecanismos, permiten poner en acción nuevos andamiajes a partir de una tradición. En resonancia con lo postulado, la tradición es un plan de estudios al igual que, los siempre bien intencionados, libros de texto. Tomando en cuenta lo anterior, el camino no se bifurca, pero continúa por una cuesta difícil, esto debido a los libros que llegan a profesores y estudiantes, así como el contexto escolar, que siempre determinará el proceso educativo, dentro del cual se contemplan el número de estudiantes, los espacios del aula, las condiciones de mobiliario, las herramientas didácticas, etcétera.

Si la tradición es un plan de estudios, la consecuencia es la elaboración de un material que permita puntos de partida. La sugerencia de la primera se ve, en este caso, como la formadora de un ritual que tiene por herramienta un libro. En una suposición áulica, maestro y alumno tienen como referencia ese libro de texto para desentrañar los significados de su reunión: el conocimiento del pasado mexicano para entender el presente y proyectar el futuro.

Para el bachillerato general, el plan de estudios de 2018 delimitó diez unidades de conocimiento histórico divididas en

dos cursos. Se establecieron cinco bloques temáticos, esto se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Comparativa de contenidos generales de los cursos según el Plan de Estudios de 2018.

Historia de México I	Historia de México II
I. La historia como constructora de la identidad y su carácter científico. II. El poblamiento de América y las culturas prehispánicas. III. La llegada de los europeos a América y el proceso de conquista. IV. El colonialismo y el virreinato de la Nueva España. V. El proceso de independencia de México.	I. Hacia la formación de México como Estado Nación. II. Proceso de conformación del Estado Mexicano. III. Porfiriato y Revolución Mexicana. IV. México Posrevolucionario. V. Presidencialismo y alternancia política

Fuente: SEMS, Plan de Estudios de 2018. Elaboración propia.

Cada uno de los bloques temáticos se desglosan en contenidos que, desarrollarán profesores y alumnos a favor o en contra de las inclusiones y exclusiones que adviertan los profesionales de la historia. Toda réplica debe tomar, sin prejuicios, la aseveración del historiador Sebastián Plá, quien escribe que "las narraciones históricas escolares no son objetivas, sino políticas. En su interior se manifiestan múltiples referentes y construcciones de significados que desbordan los límites de la disciplina histórica y las prescripciones curriculares" (Pla 2009, p. 20).

A partir de los bloques temáticos del plan y de su bibliografía sugerida, cada subsistema elabora los cuadernos de trabajo

y los denominados “libros de texto” de la asignatura. Si hay modulaciones que señalen los aciertos, las debilidades o las pertenencias de un proyecto político, el análisis de Sebastián Plá merece atención porque la suya es una mirada constante a la política educativa que diseña los contenidos curriculares de la Historia como asignatura.

En su investigación *Historia Curricular de la Enseñanza de la Historia en México (1972-2017)*, el historiador advierte la realidad de la asignatura en la actualidad: “sobre una base identitaria nacional monocultural se construye una historia aparentemente científica que enseña habilidades cognitivas para el ciudadano global requerido por la sociedad del conocimiento” (Pla, 2022, p. 50).

Por supuesto que las reformas a los planes de estudio modifican los contenidos e incluso las asignaturas. En los ámbitos de gravitación de la historia nacional, ésta continúa dentro de la propuesta curricular, pero como lo señala Plá:

> El panorama histórico anterior me permitió describir algunos aspectos que caracterizan la historia como asignatura escolar en México durante la segunda mitad del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI. El más obvio es que la historia es un contenido escolar que permanece en los programas de estudio y que, por lo tanto, sigue considerándose como un conocimiento valioso. El segundo lugar es que hay un proceso lento del cambio del discurso escolar, en el que la centralidad de la identidad mexicana de los programas de Unidad Nacional de los años cincuenta se va mitigando y se incluyen propósitos de formación más

> amplios, relacionados con la ciudadanía global. Esto implica que las transformaciones en la didáctica de la historia van de la mano de la formulación de nuevas finalidades educativas. El cambio también va dando más peso al desarrollo de habilidades cognitivas que a los contenidos fácticos, con una tendencia a la reducción de los hechos y los personajes históricos. En los programas de estudio la enseñanza del pensamiento histórico, en cuanto conjunto de habilidades cognitivas concebidas como universales, se ha tornado un contenido muy relevante. Estos cambios implican que la nueva dimensión educativa de la historia, y por lo tanto de su función escolar, es la capacitación de sujetos capaces de desempeñarse de manera eficaz y competitiva en las democracias contemporáneas y el capitalismo denominado sociedad del conocimiento (Plá, 2022, p. 50).

Entonces, las unidades temáticas de los contenidos curriculares tienen una direccionalidad que marcha de acuerdo con las necesidades del momento en que se producen las reformas e implementaciones educativas. La Historia, como hecho y acontecimiento, varía a partir de las finalidades que su enseñanza persigue y lo que se espera de sus aprendientes. Esto, puede asemejar una mera abstracción que, tiene puntos de anclaje a través de la interpretación de la historia, siempre que se refiera a un mismo tiempo y espacio, pero su producción de sentido está determinada por las preguntas que se le hacen o los sentidos cognitivos que se quieren obtener de ella.

Es necesario eludir el sentido común y la obviedad. Primero, desde un punto de vista de la teoría de la historia como disciplina, posteriormente desde el empleo de esta como

asignatura escolar en el bachillerato. Del campo de la teorización es preciso resumir en un tópico que: la historia no es una y por lo tanto no se trata de una materia cerrada o concluida. Además, sabemos que cada tiempo conlleva una filosofía a manera de explicar el mundo que lo rodea a partir del mundo que lo antecedió. También consideramos que, las narraciones del pasado jamás son las mismas.

En ¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad, el historiador británico Keith Jenkins esclarece los usos de la historia a partir de la posmodernidad. En la construcción de los imaginarios realizados por los historiadores en la posmodernidad, consigna:

> No creo que sea demasiado fantasioso imaginar que dentro de 200 años, en formaciones sociales que habrán desarrollado imaginarios nuevos aptos para ellas, las historias modernistas con mayúscula y con minúscula, que en el pasado desempeñaron papeles tan importantes para 'nosotros', no funcionarán para ellos en lo absoluto, y que un género de discurso que —curiosa y tristemente podría aparecer, si alguien se molesta en recordarlo— algunos de entre nosotros pensamos que iba a durar para siempre, resultó no ser en realidad más que un fenómeno local y transitorio (Jenkins, 2014, p. 61).

El historiador francés Michel de Certeau lo advierte en su, polémico, tratado La escritura de la historia. El pasado es, una permanente construcción de cada presente que lo determina a partir de: los lugares de producción, los sujetos de enunciación (un pasado que se interroga para fines del presente), así

como aquellos a quienes se dirige una construcción como la historia. Para de Certeau, la operación histórica consiste en transformar al pasado en un producto:

> Es exagerado decir que el historiador tiene al 'tiempo' como 'materia de análisis' o como 'objeto específico'. Trata, según sus métodos, a los objetos físicos (papeles, piedras, imágenes, sonidos, etcétera), que distinguen en el continuo de lo percibido, la organización de una sociedad y el sistema de pertinencias propias de una 'ciencia'. Trabaja sobre un material para transformarlo en historia. Emprende una manipulación que, como las demás, obedece a sus reglas… Una obra 'histórica' participa del movimiento por el cual una sociedad modifica su relación con la naturaleza, convirtiendo lo 'natural' en utilitario… o estético… o haciendo pasar una institución social de una condición a otra (de Certeau, 2010, p. 84).

Investigada, analizada y compuesta por profesionales, la Historia es una operación que usa elementos del pasado para dar una inteligibilidad a narraciones o discursividades realizadas en un presente. Jenkins cita al filósofo estadounidense Hyden White:

> El pasado es un lugar de fantasía. Ya no existe… de manera que [su gente] no puede ser estudiada de modo empírico. Pueden ser estudiados por otros métodos, de tipo no empírico, pero no hay manera de determinar en forma final cuál es la mejor teoría para estudiar y orientar la investigación en historia (Jenkins, 2014, p. 208).

Ahora, es necesario dirigir el rumbo a la historia como asignatura obligatoria de bachillerato con las orientaciones trazadas por el historiador Sebastián Plá. Si bien, los planes

de estudio retoman tópicos anteriores y los adecuan a una necesidad contemporánea, esto no significa un retroceso, sino la fabricación, relacionada a la confección, de los imperativos que se imponen desde los núcleos que definen las políticas públicas educativas.

La historia mexicana, dedicada a la educación, no es un ajuste de cuentas para colocar o escabullir personajes, y temáticas por un voluntarismo. Pero, si es una derivación de aquello que sirve del pasado, para someterlo a operaciones didácticas que responden a los momentos educativos de un presente. No obstante, la historia que se enseña en las escuelas de educación media superior, por supuesto, avanza al ritmo de los dirigentes de cada reforma educativa. Por lo que, las dudas sobre la manera de facilitar el conocimiento histórico son legítimas:

> ¿Cuáles son las principales preocupaciones de los estudios que intervienen en la forma de enseñar Historia en las aulas? Si tuviéramos que resumirlo en pocas líneas diríamos que dichas inquietudes académicas enfocan sus investigaciones principalmente: 1) en la forma que debe aprenderse los contenidos de historia (pensamiento versus memorización); 2) en los recursos de los cuales dispone el profesor para la enseñanza de la Historia en las aulas (lenguaje, recursos digitales, infraestructuras, TIC´s, etcéteras); 3) en la crítica hacia la forma tradicional de transmisión de conocimientos o clase magistral (nuevos roles de los docentes, formación pedagógica del profesorado, mayor participación del estudiante, etc.); y 4) la forma de evaluación de la Historia escolar (García, 2021, p. 40).

El pasado convertido en Historia cambia, lo cual se ha mostrado desde la panorámica de la teoría de la historia, y desde su aplicación en la didáctica. Por ello, es necesario un punto de encuentro para continuar y darse cuenta de que, descifrar los contenidos documentales que se producen como "libros de texto" (en soportes de papel o digitales) es lo que se enseña.

Capítulo II

Diversidades en el bachillerato mexicano.

Este apartado tiene el cometido de mostrar el espectro de la enseñanza media superior previo a la renovación del Marco Curricular Común de 2022. Vale, entonces, hacer un recuento del significado del bachillerato como etapa formativa, sus transformaciones, avatares, retos y las expectativas contenidas allí.

Para la Subsecretaría de Educación Media Superior, el bachillerato que se ofrece en México se agrupa en cuatro modalidades educativas: tecnólogo, bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Cada una de estas modalidades tiene variaciones y características diversas. En el reporte de un estudio financiado por la SEP y el Instituto Politécnico Nacional se indicó que hasta 2018:

> En la actualidad se conocen alrededor de 22 diferentes modalidades institucionales que se hacen cargo de la educación de este nivel: propedéuticas, bivalentes, de gestión federal, estatal privada o autónoma, de modalidades presenciales, abiertas y a distancia. Algunas de ellas tienen ya una historia de poco más de 40 años, pero el incremento de la cobertura se ha logrado con base en la expansión de nuevas o muy recientes modalidades precarias en cuanto a su consolidación y recursos institucionales y basadas en estrategias pedagógicas en experimentación (telebachilleratos, bachilleratos comunitarios, educación a distancia) (Bernal et.al., 2018, p. 5).

Otra investigación presenta variaciones en torno a la organización de las instituciones:

> En la actualidad, el Modelo Educativo 2017 reconoce la existencia de la EMS en 33 subsistemas con 150 expresiones organizacionales e institucionales… Sigue siendo un 'archipiélago de subsistemas' con serias limitaciones para producir identidad, equidad y acciones afirmativas para una juventud crecientemente diferenciada y fracturada en su composición sociocultural (Miranda, 2018, p. 4),

No es posible hablar de un sistema educativo nacional de bachillerato único sino de subsistemas, como lo definen investigadores de los procesos educativos en México (Miranda, 2018, Zorilla, 2015) e informes gubernamentales (SEP,2018, INEE, 2018).

Y aunque desde 2008 se ha pretendido la implantación de un marco curricular común para todo el bachillerato, cada modelo educativo tiene rasgos que se definen a partir de sus propósitos y metas. En los Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México, se indican las características de cada uno:

1. Bachillerato general. Enseña a los jóvenes diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas con el fin de ampliar los conocimientos adquiridos en secundaria y prepararlos para que continúen sus estudios en la educación superior. Bajo este modelo, durante el ciclo escolar 2020-2021 se atendió a 3.5 millones de estudiantes,

de los cuales 10.6% fue bajo la modalidad no escolarizada y el resto (84.4%) en la escolarizada y mixta.

2. Bachillerato tecnológico. Es un modelo bivalente, pues, además del componente académico, que amplía y consolida los conocimientos adquiridos en secundaria y prepara a los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, ofrece formación profesional tecnológica (en los campos industrial, agropecuario, pesquero o forestal). Esto hace posible que el egresado obtenga un título de técnico profesional y pueda continuar en la educación superior. En esta opción se matricularon más de 1.8 millones de jóvenes, y menos de 1% se inscribió en la modalidad no escolarizada.

3. Profesional técnico. Se especializa a los estudiantes en la formación tecnológica dotándolos de competencias técnicas para participar en las actividades económicas y vincularse al mercado de trabajo. Su carácter es terminal, es decir, los egresados no pueden continuar hacia la educación superior. Bajo este modelo educativo se matricularon 52 890 estudiantes en el ciclo 2020-2021, apenas 1% del total en el tipo medio superior, la mayoría en la modalidad escolarizada o mixta (2022, p. 82).

A partir de las investigaciones y de los indicadores, no existe una modelación educativa única para el bachillerato, sino un entramado lleno de diversidad o archipiélagos. Donde cada subsistema:

> …cuenta con sus propios planes de estudios, estándares de calidad, criterios de ingreso y egreso, objetivos y metas. Se ofrecen en una multiplicidad considerable de formatos y en su impartición participa una cantidad muy importante de instancias normativas e instituciones. La estructura organizativa de la educación media superior tiene seis distintos tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado del gobierno federal, descentralizado del

> gobierno federal, centralizado de las entidades federativas, descentralizado de las entidades federativas, autónomo y privado (INEE-IPEE-UNESCO, 2018, p. 15)

Una primera señal, que inicia de lo más próximo, es que en septiembre del año 2019 el Diario Oficial de la Federación publicó el texto vigente de la Ley General de Educación. En su artículo 45 consigna la existencia de ocho tipos de bachillerato: General, Tecnológico, Intercultural, Artístico, Profesional técnico bachiller, Telebachillerato comunitario, Educación media superior a distancia y Tecnólogo (DOF 30/09/2019). Desde la perspectiva legislativa, en el bachillerato recae la función de preparar alumnos que adquieran los conocimientos, las habilidades y destrezas que les permitan una formación de cultura general, para con estos cumplir lo requerido en el proceso de ingreso a la educación superior o su incorporación a las actividades remuneradas.

La ley establece la pauta y directriz, pero es la investigación sobre los fenómenos educativos lo que permite encontrar matices para abrevar y establecer posibilidades de análisis. El sociólogo Juan Fidel Zorrilla es quien más ha investigado las situaciones de la multiplicidad de bachilleratos que existen en México. Su libro *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias* (2015) es una herramienta valiosa porque despliega historia de esa modalidad educativa, así como procesos y dificultades.

De la investigación de Juan Fidel Zorrilla se despliegan dos vertientes. El bachillerato que depende exclusivamente de la Secretaría Pública —a nivel federal— y el que, por ley, emana de otros organismos que imparten ese nivel educativo con financiamiento público —sistemas estatales y de universidades autónomas (2015, p. 192-193).

Esta variedad federal y estatal muestra que, aunque se trate de bachillerato, los objetivos particulares de uno y otro no son idénticos. Para aquellas escuelas que pertenecen al modelo de bachillerato general, parte de las intenciones formativas son:

> …ofrecer una cultural general básica; que comprenda aspectos de la ciencia; de las humanidades y de la técnica; a partir de la cual se adquieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos; proporcionar los conocimientos, los métodos, las técnicas y los lenguajes necesarios para ingresar a estudios superiores y desempeñarse en éstos de manera eficiente, a la vez que desarrollan las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva esencialmente útil (SEP, 2018a, p. 4).

Sin estancarse en las cifras exactas de todos los subsistemas con dependencia federal y estatal, lo expuesto sugiere, únicamente, la variedad de opciones de bachillerato a las que tienen acceso los estudiantes mexicanos.

A gran escala, se trata de un despliegue de modalidades de un mismo nivel educativo, pero con variaciones significativas

en cada una de ellas. Desde luego, estas diferencias no solo abarcan el ámbito de formación, sino también el de la organización administrativa al tener montos económicos destinados, para cada modalidad, desde diferentes partes, como: la federación, los estados, las universidades, los municipios, o los organismos de los que dependa. Esta combinación hace que se originen abismales diferencias:

> …es preciso señalar que estos rasgos se obtienen en un sistema que es sumamente heterogéneo en cuanto a los recursos y las instalaciones con que cuentan las diferentes instituciones y planteles. Asoma en efecto, el contraste entre algunas escuelas dotadas de magníficas bibliotecas con decenas de miles de ejemplares y una gran mayoría de planteles que no cuentan, ni siquiera, con instalaciones para que los estudiantes hagan sus tareas o lleven a cabo prácticas de laboratorio. La manera como, en cada una de las escuelas, se cumplen las rutinas escolares varía mucho (Zorrilla, 2015, p. 12-13).

En cada generación, año y curso se trata de preparar a miles de alumnos de nivel bachillerato. Pero dada su composición, hay que aceptar un punto: aunque este se pretende homogéneo, no es idéntico. Además, es necesario asumir que en un mismo año de curso lectivo la noción de bachillerato no es una sola, las variaciones prevalecen de un subsistema a otro, así como las asignaturas no necesariamente son idénticas, ni están distribuidas en los mismos semestres, pues:

> En el ámbito de la educación media superior y superior las atribuciones en materia normativa sobre la definición de un plan de estudios, su reforma o adecuación, las formas de contratación

> y de promoción del personal académico y la organización y acreditación de estudios por parte de los estudiantes son de atribución tanto de los tres niveles de gobierno como de las instituciones públicas autónomas, descentralizadas y desconcentradas, tanto federales como estatales. Para ello existen en la República una multiplicidad de currículos válidos. Cada uno de ellos cuenta asimismo con escuelas particulares que están incorporadas a esos planes y programas de estudio de los organismos públicos facultados. La mayor o menor copia de programas incorporados y desarrollados, es el resultado, en cada caso, de la manera en que históricamente se han desarrollado cada una de las diversas instituciones públicas (Zorrilla, 2015, p. 195).

La variedad institucional y la adecuación de los diferentes currículos válidos son, por supuesto, aspectos que permiten hacer pronósticos sobre los distintos bachilleratos, partiendo de su concepción como instituciones. Las modalidades proyectadas desde las políticas públicas y sus adecuaciones según los requerimientos de cada comunidad escolar son una realidad, esa diversidad es señalada por el sociólogo Juan Fidel Zorrilla (2015), cuando describe al bachillerato como: una "pluralidad semejante [que] abarca diferentes instancias de gobierno, una gran variedad de figuras jurídicas e incluso comprende organizaciones privadas que cuentan con la facultad de fijar y definir sus planes y programas de estudio" (p. 13-14).

Es necesario labrar la idea de que, como sistema educativo, el bachillerato mexicano es una vertiente principal nutrida por múltiples afluentes. Si no consideramos esto, se corre el

riesgo de caer en simplificaciones desde una mesa de trabajo y anhelar un sistema único, donde los contenidos curriculares sean invariables, unilineales y la generación de egreso responda a idénticas formas de pensar, actuar y desentrañar los problemas de su vida cotidiana. Porque, como la historia nos ha mostrado, las generalizaciones siempre conducen a sesgos y, cuando se les quiere forzar, surgen los sistemas totalitarios donde se pretende que cada individuo sea idéntico al otro.

En dado caso que ocurrieran estas distopías, en el sentido de que suceda un sistema educativo en el cual se egrese a generaciones idénticas, se perdería el sentido de la cultura, ya que esta existe por la diversidad. Desde el año 1967 el pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire advirtió, en *La educación como práctica de la libertad*, algo que por su valor pedagógico es vigente:

> Toda la tarea de educar sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Freire, 2011, p. 11).

Si bien, una educación humanista es lo que también persigue la formación de los estudiantes en el bachillerato como ciudadanos mexicanos, esto se convierte en una tarea difícil

dada la amplitud del sistema y los subsistemas que de él se derivan, por lo cual se tiene que aclarar que esa realidad es múltiple:

> La EMS se distingue por una gran diversidad en el número de instituciones y por el tamaño de las escuelas, que varía desde aquellas que comprenden escasos cincuenta estudiantes (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2004) hasta los bachilleratos de las universidades públicas o del Colegio de Bachilleres México que pueden albergar a 5 000, 8 000 o más alumnos. Por otra parte, en lo que se refiere a su distribución geográfica, la EMS está presente en 52% de los municipios del país, lo cual cubre prácticamente la totalidad de las poblaciones con más de 5 000 habitantes (Zorrilla, 2015, p. 198).

La imagen ofrecida hasta el momento es una visión panorámica sobre el bachillerato mexicano en el siglo XXI. Aunque los subsistemas puedan verse como un archipiélago, y posiblemente lo sean, es la asistencia de los alumnos a cada escuela lo que realmente otorga sentido a la educación. Por lo cual, los profesores de educación media superior debemos tomar en cuenta que la direccionalidad de las políticas públicas no es un factor que determina a todo un proceso educativo. Preferentemente, es en cada plantel donde los seres humanos tenemos la oportunidad de interactuar a partir de la existencia del otro, como lo expone Paulo Freire:

> Es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo (2011, p. 24).

La escuela es un microsistema del mundo, y a su vez, un mundo en sí. Esta representa sectores de la realidad debido a que, los edificios escolares son poblados, habitados y cohabitados por seres humanos, y en la medida de sus capacidades, esfuerzos y posibilidades encuentran la transformación que se espera de todo acto educativo.

Capítulo III

Cumbres y altibajos en libros para cursos de historia.

El libro no lo inventó el siglo de Gutemberg, pero su primera difusión surgió a partir de la imprenta. Esta idea merece estar presente durante este apartado, donde se hará referencia a los libros de historia. El análisis se bifurcará en dos partes: la primera se tratará como operativa, aludiendo a la educación y otra, histórica, con la intención de exponer que la publicación de libros de historia provoca controversias.

Para analizar sobre lo que sucede a niveles sociales cuando se publica un libro de historia colocado como material educativo, tomaré una muestra que corresponde a investigaciones ancladas en el siglo XIX mexicano. Primero requiero partir de una breve noción de lo que significa un libro.

Tomándolo como un objeto material cuya finalidad es transmitir la información contenida, el libro impreso tiene entre nosotros una raigambre de poco más de cinco siglos. A partir de su aparición, durante los primeros trescientos años fue un artículo escaso y costoso, al punto que no sólo fue un objeto de transferencia cultural sino también de lujo. Las técnicas de impresión y reprografía que surgieron con las innovaciones tecnológicas que trajo la revolución industrial,

crearon las condiciones sociales para que la reproducción y distribución de libros comenzara a generalizarse.

Los historiadores del libro calculan que, fue a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando los libros traspasaron los umbrales de exclusividad para iniciar su proceso de artículos más diseminados entre las sociedades que tuvieron acceso a él. La posibilidad de libros como productos en serie de culturas que, al igual que segar trigo y tramar hilos para crear tejidos, resolvieron sus necesidades a través de la reproducción asistida por máquinas.

En el cambio del siglo XX al XXI, las sociedades con acceso al libro han migrado progresivamente sus contenidos del papel a la pantalla, de la estantería al archivo electrónico. Pero como término, para designar a un objeto definido por sus características y finalidades, la palabra "libro" se adecua a los formatos electrónicos que conocemos en la actualidad. Libros y publicaciones hay millares, donde se plasma información acerca de la mayoría de los temas que interesan a una sociedad, desde las preocupaciones superfluas, hasta las hondonadas filosóficas o los recovecos donde se anidan los temores y las faenas más escabrosas de la psique.

A diferencia de otros periodos en la historia, la cantidad de publicaciones a las que tiene acceso un ser humano alfabetizado es inmensamente desproporcionada a la

capacidad que tiene como lector. Es decir, hay tantos libros disponibles (sea en soporte de papel o formato electrónico), que ni sesenta años con ocho horas de lectura diaria puede agotar la existencia y nueva producción de los ejemplares. Debido a esto, una segunda idea que se debe tener en cuenta seria que: es imposible leerlo todo.

Escribir "leer todo", por supuesto, es totalitario, pero "leer mucho" tampoco es una afirmación certera. Lo mejor es recurrir a las cifras, para empezar a formarse una postura con respecto a las cantidades, así como a deducir tiempos e intereses o necesidades de lectura. Un ejemplo para entender esto, ocurre al dar un sólo un vistazo al panorama de edición española en el primer año del siglo veintiuno.

En su libro *Técnicas de investigación para historiadores*, Francisco Alía Miranda reporta que en el año 2001 se publicaron en España 67 012 libros, de los cuales 3621 correspondieron a las áreas de historia y biografía (2005, p. 80). Este dato permite confirmar que, "al historiador le cuesta mucho llegar al gran público".

Por su lado en México, se presenta una disonancia entre el tema de edición y la adquisición de libros, ya que las diferencias entre uno y otro son evidentes. Como muestra de esto, quien asiste a una feria del libro se topa con la realidad de la edición inmediata que le ofrece materiales, nuevos y recientes, a

precios tanto asequibles como elevados. Los que están a disposición de cualquier bolsillo, por lo regular corresponden a ediciones patrocinadas por entidades de administración pública. Mientras que para los factores de la industria editorial privada merecen otro tipo de estudios y análisis.

Siguiendo con el supuesto asistente a las ferias del libro. Si este es un comprador que lee, es probable que también conozca las que denominamos librerías de viejo. Los cuales, son lugares donde se comercia el libro usado, o de segunda mano, y los precios allí, a excepción de muy pocos títulos, son asequibles a todo bolsillo. Sólo para ofrecer una muestra, en 2018 una de estas librerías en el sur de la Ciudad de México vendía, por separado, cada ejemplar de la enciclopedia británica en idioma español a un precio de 15 pesos por tomo, además, uno de los rótulos colocado en los escaparates anunciaba que, las novelas policiacas estaban en ganga: por 20 pesos, el lector podía llevar cinco títulos.

Si nuestro país cuenta con un generoso porcentaje de población alfabetizada, la crisis de falta de lectores de libros tiene orígenes tanto socioeconómicos como culturales. Un asomo para comprender estos binomios, de libro/precio, alfabetizados/lectores, se puede desencadenar a partir de:

> …al iniciarse la década de los ochentas, se presentaban condiciones que hacían temer por el futuro del libro. 1982 fue el año crítico para la industria editorial mexicana. La crisis

económica, con la consecuente devaluación monetaria y la restricción de divisas se reflejó fuertemente en la industria, experimentando importantes incrementos en los costos de producción y por consiguiente una reducción global de la venta de libros. En el curso del mismo año, el precio de los libros mexicanos aumentó 78% y el de los extranjeros se elevó 150%. De esta manera, el libro se iba transformando inexorablemente en artículo de lujo; su precio era como una forma de censura implícita que los ponía fuera del alcance de quienes más lo necesitaban. Según un estudio de Ediciones de Cultura Popular, no más del 4% de la población adquiría libros habitualmente; México estaba a punto de convertirse en un país sin lectores (Greaves, 1998, p. 366).

Las cifras y los datos proporcionados permiten apenas esbozar la realidad sobre libros y lectores en México. Para quien desee profundizar en el tema le sugiero *La historia de la lectura en México,* publicación de El Colegio de México, puesto que se trata de un estudio colegiado que abarca desde la conquista hasta el siglo XX. De ese libro, destaco aquí la investigación titulada *La secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985*, de la historiadora Cecilia Greaves, donde se explica el proceso de aparición del libro de texto gratuito como una innovación educativa en México y las políticas editoriales implementadas por la Secretaría de Educación Pública entre los años 1960 a 1985.

No hay panoramas desoladores, lo que tenemos son realidades que pueden causar inquietud a intereses similares y nada más. Con lo expuesto hasta el momento prosigo al siguiente apartado, anteriormente, denominado operativo

debido a que, su argumentación sugiere que, desde que los libros se imprimen tienen a un usuario.

El libro de historia en la escuela.

Los libros escolares son objetos culturales de suma importancia en el aprendizaje y el estudio de la historia. Tanto los soportados en papel como las versiones electrónicas, sus contenidos permiten orientar las sesiones educativas para la enseñanza de la historia. Es importante resaltar que no son las únicas vías para tener acceso al conocimiento histórico, aunque cifras como las proporcionadas por Francisco Alía puedan devastar hasta el más encendido ánimo en la enseñanza de ese conocimiento humano. Sí, hay programas electrónicos con simuladores que ofrecen atractivas maquetas y geografías comparadas, videos de divulgación y una cantidad estratosférica de "películas históricas" pero, el libro es un acompañante valioso en esos cursos.

> Los libros de texto como herramienta que trasciende las paredes de la escuela constituyen un elemento destacado y la mayoría de las veces 'bastante' eficaz en la conformación de ese sujeto que cada sociedad pretende… los libros se constituyen, casi desde su aparición masiva en las aulas, en elementos transmisores del currículum, que a su vez contiene ese bagaje de conocimientos 'verdaderos' que deben ser aprendidos en la escuela. Desde esta perspectiva, la Historia como disciplina y su enseñanza cobraron un papel importante en la

> transmisión de ciertos saberes escolares que permitían la conformación del sujeto en cada época (Alegre, 2012, p. 4-5).

En la sesión que se destina al aprendizaje de la historia en el bachillerato, los libros tienen una vigencia que aún no es declinada por quienes trazan los contenidos curriculares. Hasta los inicios del ciclo escolar 2023-2024, el libro de texto es una herramienta que acompaña al proceso educativo en México. Sin embargo, la discusión que provocan los contenidos es otro asunto que no se aborda en este ensayo, además quedan fuera de este texto los posicionamientos pedagógicos, políticos y administrativos.

Cada nueva emisión de libros de texto, que responda a la adecuación de un marco curricular, siempre despierta inquietudes. Por lo tanto, prefiero centrarme en la utilidad de estas herramientas que en los posibles sesgos o derivaciones que puedan tener. Como tal, es un hecho: "el libro de texto sigue allí, en las aulas, en los hogares, en los planeamientos y en la enseñanza misma. Mejor, ocuparse de ellos e intentar abordarlos desde un marco de racionalidad distinta" (Alegre, 2012, p. 12).

Si el libro tiene errores, además de sesgos, probablemente sea un profesor con formación universitaria —un historiador— quien lo advierta de inmediato. No es un asunto banal, sino de importancia, ya que se trata de la labor de cotejo de un trabajo.

Pero son detalles que se irán matizando en los siguientes capítulos del ensayo. De momento, aceptar el hecho es tener una parte de la solución.

No me regocijan los errores, ni me atrevería a aplaudirlos. Pero como profesor con formación superior en historia, siempre es grato contar con la ruta que propone el libro de texto a partir de un diseño curricular, ya que, esto evita distracciones y dispersiones. Como enseñante, puedo hacer ajuste a los contenidos, hasta donde mi conocimiento lo permita. Puesto que, desde una presumible buena intención, quien advierte un error, sesgo o disolución temática puede y tiene el derecho a corregir los contenidos del curso que imparte.

Estas buenas intenciones surgen cuando alguien, al percatarse de los errores, tiene a su disposición otros materiales de lectura y análisis que le permiten no reducirse al libro de texto como una entidad única, sino como una guía para favorecer la comprensión histórica. Por supuesto los otros materiales son libros, aunque es necesario mencionar que la distinción:

> Entre libro de texto y libros escolares, es que el primero se relaciona con libros escritos diseñados y producidos específicamente para uso en la enseñanza y el segundo se emplearía para libros utilizados en la enseñanza, pero menos relacionados con las secuencias de aprendizaje (Alegre, 2012, p. 12)

El bachillerato mexicano y los subsistemas o archipiélagos que lo forman cuenta con libros de texto para los cursos de historia, lo que no se trata de una novedad, porque los libros de texto diseñados, específicamente, para la enseñanza de la historia no son un producto moderno. En nuestro país, estos tienen una raigambre que se expone en el siguiente apartado. Por ahora, es necesario aclarar que:

> Llamaremos libros de texto o manual escolar de forma indistinta, a los libros escritos diseñados y producidos específicamente para uso en la enseñanza, excluyendo en este caso los libros escritos que no se relacionan estrechamente con los procesos de enseñanza aprendizaje de forma explícita (Alegre, 20212, p. 13).

Quienes hemos tenido la oportunidad de estudiar el nivel medio superior, en mi caso un bachillerato general, hemos recibido la instrucción sobre Historia de México en alguno de los semestres o grados. En tal curso, existe un libro de texto que se traza a partir de una propuesta o diseño curricular. Según cada profesor, este podía ser el único medio de acceso al conocimiento histórico de ese nivel, a pesar de existir lecturas complementarias. Estas causaban desconcierto entre los estudiantes, o al menos en los de mi generación, porque implicaba que había demasiado por leer.

El libro de texto, sin embargo, remite siempre a lo esperado mediante las proyecciones curriculares. Para algunos profesores se trata de un esquema, o una estructura, que

será su cimiento para terminar de formarse con el libro escolar. Según lo anterior, ¿Qué es mejor? ¿No da mejores resultados quedarse con el libro de texto sin la intromisión del libro escolar? Para responder estos cuestionamientos cada profesor tiene su medida.

La distinción entre uno y otro material deja de ser aterradora cuando se considera que:

> En el contexto escolar existirían libros de texto y libros escolares… los segundos, aunque son empleados en la escuela, están menos ligados a las secuencias pedagógicas, puesto que, la concepción desde la que fueron producidos no contemplaba originariamente su uso en las instituciones educativas. Así, obras maestras de la literatura y la filosofía pueden ser entendidas como libros escolares conforme al uso pedagógico que se haga de ellas, pero nunca como libros de texto, en la medida en que la orientación con la que fueron creadas está sustentada en una esfera epistémica diferente (Ibagón, 2014, p. 39).

Ha llegado el momento de recalcar el periplo de este ensayo. El cual se centra en uno de los aspectos de la didáctica de la historia nacional, del que se desprenden los capítulos: a) libro de texto por sí mismo y b) libro de texto y libro escolar. De forma anticipada, puedo decir que las dos opciones son correctas, las dos tienen forzosamente un contenido que debe tomarse en cuenta, y que los contextos de los estudiantes, así como los entornos hacen posible el hecho educativo.

No existen mejores, o peores, solo posibilidades de ampliar el contenido o dejarlo tal cual se trazó en el diseño curricular para ser consolidado en el libro de texto. Los conflictos por lo que contenían, contienen y contendrán son lo previsible. Al menos en México, hace poco más de cincuenta años cada publicación de libros para enseñar historia en el bachillerato causa de conflictos, disputas, querellas y sofocos. Como a continuación será expuesto.

Rencillas suscitadas a nombre de la historia patria.

De las tres o cuatro ciudades donde ha transcurrido la mayor parte de mi vida, puedo declarar que a ninguna le falta un parque con el nombre de Miguel Hidalgo. Sin embargo, si tuviera que hacer una distinción, solo puedo percibirla entre sus monumentos, ya que conozco uno soberbio y majestuoso, fundido en bronce, localizado junto a una centenaria iglesia franciscana en Coyoacán, así como otros, de menos lustre, ubicados en pueblos de Veracruz y Puebla donde son bustos de cemento con una mano de pintura metálica.

En esa y cualquier otra manifestación de la cultura cívica, a partir de la historia nacional, lo que importa es el símbolo. La representación de Miguel Hidalgo, ya sea en bronce, mármol, cemento o plasmado en un mural, es un mensaje que los mexicanos comprendemos o asimilamos cada uno partiendo

de la formación escolar recibida. Describí el ejemplo de los parques porque es real y me consta, pero cabe mencionar que bajo el nombre del prócer también hay escuelas, institutos, calles, avenidas y centros deportivos.

A ningún mexicano con educación básica hay que explicarle con puntilloso detalle el por qué la razón, debido a que los caminos de la historia que ha transitado cada uno, diferentes y variados por mínimos que sean, le permiten acceder a una narrativa personal. No obstante, las rutas de la Historia son distintas:

> El padre de la patria es, desde luego, Hidalgo, a quien autores como Pérez Verdía y Sierra comparan con Allende -por aquel entonces la heroicidad y la paternidad de la patria de Hidalgo se ponía en duda, y los bonos de Allende se encontraban muy altos- para llegar finalmente a la misma conclusión: nadie más que Hidalgo puede ser el padre de la patria porque él inició la revuelta y además tenía el proyecto de hacer la Independencia (Roldán, 1996, p. 520).

Es cierto que hubo momentos, durante la conformación de México como un país independiente, en que se cuestionó la atribución del papel protagónico del hecho histórico; sin embargo, en lo que respecta a nuestro tema de interés hago referencia a los diferentes nombres que se le da al mismo acontecimiento, ya que en los libros de texto se llama “independencia”, mientras en los libros escolares,

rigurosamente históricos, se denomina “insurrección”, “rebelión” o “primera revuelta popular”.

Si el dato se observa como un detalle, imprecisión o falta de voluntad para ponerse de acuerdo, el hecho no se consigna en los libros de texto sino en la producción historiográfica de los últimos cuarenta años a la fecha. Al variar los detalles, también cambian las perspectivas. La historia, ya sea como discurso o narrativa, es una confección de cada tiempo que la produce y la determina (en el primer capítulo están vertidas las razones de tal afirmación).

Pero no se trata únicamente de cómo nominar lo sucedido en 1810, sino de comprender que todo pasado es moldeable y no se trata de un capricho. Además, cada presente muestra las razones y las preocupaciones, de su horizontalidad cultural, para crear las narraciones del pasado que precisa. El país decimonónico que emergía de una permanente guerra civil, a partir de la firma de su acta de independencia hasta el año de 1821, necesitaba de una narrativa específica:

> La historia ha de cumplir su objetivo moralizante a través de la veneración a los héroes y la transmisión de valores propios de los nuevos tiempos: el orden, la ciencia, el rechazo al fanatismo, el espíritu altruista de servicio a la humanidad y el amor a la patria. En secundaria y preparatoria la enseñanza de la historia tiene además la intención de mostrar la interpretación liberal, cargada de mitos que refuercen el nacionalismo entendido como unidad de todos los

> mexicanos ante un pasado común y como soberanía e identificación con lo propio del país como rechazo y defensa de la intervención extranjera (Roldán, 1996, p. 498).

En el siglo XIX y hasta la restauración de la república, bajo el mandato de Benito Juárez, la prioridad era crear una conciencia republicana que ofuscara las pretensiones conservadoras. México emergía de una guerra civil permanente que había mantenido su desarrollo en vilo durante casi cuarenta años. A partir del año de 1867, se reescribió la historia nacional. No se borró lo anterior, pero se produjo un nuevo discurso que acomodó héroes y señaló villanos.

Expresado sin rodeos, la aseveración, se pone en duda porque tal cosa nunca la han consignado los libros de texto. Pero en el siglo XIX no fueron ocurrencias, sino necesidades reales por instrumentar un proyecto educativo que pretendía formar a los ciudadanos de entonces.

> No será sino hasta después de 1890 que empezarán a unificarse los criterios de una interpretación única y oficial de la historia de México y a fortalecerse los mitos de los clásicos héroes y antihéroes, pues hasta entonces se convertirá definitivamente en instrumento de control ideológico -efectivo- del Estado. Las circunstancias que propiciaron la aparición de la monumental obra México a través de los siglos, con su contundente visión liberal de la historia de México, las mismas que dieron lugar a una nueva política educativa nacional y nacionalista mucho más sólida y consciente del papel de la historia como forjadora de conciencias leales a un sistema, generarían libros de texto acordes con las nuevas necesidades. Antes de esa

> fecha, la producción de manuales escolares fue bastante espontánea y libre, y no existían criterios uniformes para elaborarlo (Roldán, 1996, p. 523-524).

El siglo XX, en México, contó dificultosos tramos para confeccionar el sistema educativo que requirió cada temporalidad. Aunque alterable, el espacio es el mismo, pero cada tiempo deja la influencia de sus necesidades. Por lo que, vale la pena un asomo a la forma de enseñanza anterior a México como país independiente para corroborar que, de cada época, de cada temporalidad, sólo persiste aquello que funciona a un presente. Así, sabemos que los primeros libros de texto, escolares, tuvieron un formato de catecismo, que era una herramienta empleada desde el primer periodo colonial:

> El método de preguntas y respuestas, herencia de los catecismos de doctrina cristiana aparecidos desde el siglo XVI, fue bastante común a lo largo del siglo XIX para enseñar en la primaria elemental y superior materias tales como historia sagrada, geografía moral, economía política, e incluso química y agricultura. El objeto de tal método era facilitar la memorización en los niños -la única vía generalmente aceptada para el aprendizaje-, pero desde luego limitaba cualquier tipo de explicaciones un poco más complejas (Roldán, 1996, p. 507).

Arquear las cejas es lo de menos, no obstante intentar comprender ¿por qué se hizo? es, con toda probabilidad, lo más interesante de cualquier indagación histórica. Por lo cual, si la historia requiere tiempo y una distancia obvia con

respecto a su pasado, es porque la luz que provoca ilumina las tinieblas del olvido que todo lo condena.

De acuerdo con lo anterior, puedo decir que todo error humano y cualquier intento, logro o fallo de un tiempo, ilumina al siguiente. Por ejemplo, los primeros tercios de los siglos XIX y XX estuvieron iluminados por las llamaradas de la guerra, pero también existieron tiempos de paz, restablecimiento e intentos por encauzar las aguas. En la ofuscación de la guerra hasta el pensamiento más exacto puede transformarse en un polvorín, es decir que, durante los remansos de paz, los rumbos viran y se reorientan. Como muestra, la primera emisión de libros de texto gratuitos en el siglo XX es consignada por la historiografía profesional, la que produce la historia, con una óptica muy distinta a la de los frailes que emprendieron la evangelización:

> Pero el inicio de una labor tan importante como la producción y distribución de los libros de texto gratuitos no fue sencillo, y las protestas no se hicieron esperar. Se les atacó principalmente por considerar que violaban una de las garantías establecidas por la Constitución, la libertad de enseñanza, así como por su contenido. Sin embargo, a pesar de la fuerte oposición de que fueron objeto, los libros continuaron circulando por todo el país. Éste fue uno de los mayores logros del gobierno lopezmateísta; llegaron a editarse en este periodo 114 millones de ejemplares de libros de texto y cuadernos de trabajo que se distribuyeron en todas las escuelas del país, oficiales o particulares, rurales o urbanas. Así empezaron a llegar los primeros libros a muchos hogares mexicanos (Greaves, 1998, p. 340).

De las discusiones quizá pueda resumirse que todas son acaloradas, asimismo es necesario y válido aprovechar las pausas de entre las guerras para idear un proyecto a futuro. Aunque cambiar el rumbo provoca desasosiego, el único peligro es dar la espalda al pasado y, a propósito, extraviar la memoria. Por ello, si en ocasiones el discurso histórico es netamente patrio y heroico, es porque así lo requiere el presente en que se produce.

También hay que considerar que la realidad siempre cambia y jamás es la misma. Así como el jónico Heráclito nos lo previno desde hace más de dos mil quinientos años: nadie se baña dos veces en las aguas de un mismo río. Por su lado, Fernando Pessoa, el poeta lusitano que en un mismo cuerpo albergaba la existencia de decenas de poetas afirmó que, el lugar al que se vuelve siempre es otro.

Capítulo IV

Itinerario y confines en los libros de texto.

Una de las consolidaciones y extensiones materiales del programa de estudio, es el libro de texto. Ya sea gratuito o no (pero de hechura por instituciones públicas), al ser creado y comercializado por empresas editoriales, es una de las herramientas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus características son específicas y está diseñado con un propósito didáctico que, por cada por lección, bloque o unidad de aprendizaje, simplifica y favorece los contenidos.

El libro, como una herramienta con propósito didáctico, no sólo aporta las referencias mínimas necesarias para direccionar un curso, sino que integra actividades y sugerencias metodológicas. Para el docente es un timonel, mientras para el alumno es el material que le provee de un discurso académico con una narrativa específica. Los contenidos que indica el programa de estudios y su implementación están idealmente plasmados en el libro de texto.

> Es precisamente a través de la complejidad inmersa en los procesos de definición de contenidos y formas explicativas y pedagógicas como cobra relevancia en la definición del libro de texto el criterio que retoma como elemento central de análisis su influencia en el currículum. Esta injerencia se expresa fundamentalmente en dos sentidos. Por un lado, en

> su configuración como mecanismo de control curricular (Gimeno Sacristán 1996), que busca que la pauta oficial se cumpla. Por el otro, en su capacidad de proponer un ordenamiento a la dispersión curricular que se produce en la escuela debido a la flexibilidad excesiva o falta de claridad en la prescripción oficial (Ibagón, 2014, p. 40).

Incorporada como asignatura en el bachillerato, la Historia de México cumple funciones específicas. La pauta oficial delimita el sentido de la asignatura, para muestra se precisan aquí las intenciones de fondo, así como las formas en que se pretendía desarrollar el bloque II de Historia de México I en los libros publicados en 2018: El poblamiento de América y las culturas prehispánicas.

La pauta oficial delimita que:

> …tiene como propósito desarrollar en el alumno la conciencia de ser un sujeto histórico partícipe de la construcción de su realidad además de dotarlo de conocimientos relevantes y pertinentes sobre el devenir histórico de nuestro país, a partir de las diferentes teorías sobre el poblamiento de América y los primeros asentamientos humanos en el territorio que actualmente ocupa México; así como identificar las características político-sociales y culturales de las civilizaciones prehispánicas que se desarrollaron en las tres grandes áreas geográficas del México antiguo; a fin de que valoren las diferencias sociales, étnicas y culturales de los pueblos originarios que perviven en su comunidad y en el resto del territorio nacional, mostrando respeto a su organización social, costumbres y tradiciones (SEP, 2018a, p. 6).

En el programa oficial se indica que, para desarrollar esos conocimientos, la disposición es asignar doce horas a estos

contenidos. Una cronología de más de ocho mil años, procesos civilizatorios, diferenciados uno del otro, con influencias y horizontes medibles en centurias merece doce horas de estudio. El tiempo asignado para que el estudiante "valore las diferencias sociales, étnicas y culturales" son unas cuantas lecciones.

Si bien el programa indica un tiempo breve a periodos de comprensión que pueden ser complejizados hasta las posibilidades de cada docente, y las necesidades de cada grupo que forma parte del curso, el libro de texto es una apretada síntesis que pretende seguir las indicaciones oficiales.

En términos reales se trata de diferenciar una etnia que da origen a una sociedad en la cual se desarrolla una cultura y que se multiplica hasta la actualidad. La propuesta de la frase anterior está redactada con una doble intención de lectura, la primera es decirla aprisa como un trabalenguas para probablemente tener éxito. La segunda es originar una discusión y preguntarse si crear un sentido de pertenencia a un sistema multicultural, como lo fue la América prehispánica, puede enseñarse en un abrir y cerrar de ojos.

La norma, es decir el documento, dice que sí. La práctica también puede corroborarlo solo si se trata de que el estudiante tenga una lista de fechas y acontecimientos. Para

ello las cronologías e incluso las líneas temporales pueden expresarse con relativa sencillez, ya que su finalidad es una representación gráfica del tiempo, que incluye la información para dar cuenta de un proceso social con una perspectiva memorística, y que hace al dato funcional.

Claro que es posible expresar en doce horas la historia de milenios (temporalidades) con su respectiva acotación histórica (hechos, acontecimientos y coyunturas). Pero el documento va más allá del nivel informativo, debido a que lo esperado del alumno, con mediación del profesor y con un libro de texto como herramienta, es:

> Explica[r] cómo el proceso de población de América propició tanto la modificación del entorno como las diferencias culturales prevalecientes en su contexto, para reconocer el origen de la diversidad favoreciendo un ambiente de respeto y apertura a los diferentes puntos de vista (SEP, 2018a, p. 17).

Aunado a esto, el programa desea tres aprendizajes más: "origen de la comunidad", "áreas geográficas y culturales" y "cosmovisiones". Por lo cual me pregunto, *¿Cómo se vierten las intenciones de formación en los contenidos reales que incluyen los libros de texto que elaboran los subsistemas que dependen del financiamiento público?*

Tomando como ejemplo el libro de texto destinado a los estudiantes del bachillerato general de Veracruz, basado en

el modelo educativo para la educación obligatoria, Historia de México I (Landa, 2019a), el cual consigna en sus páginas 40 y 41 una calca de lo que corresponde a las páginas 16 a 19 del programa oficial. Este sello muestra a sus lectores que, los contenidos allí abocados están hechos conforme a la pauta oficial.

El bloque se distribuye en cuatro temas: *Poblamiento de América, Etapas de desarrollo de la humanidad*, *Las áreas geográficas culturales de América en la época prehispánica* y *Los horizontes culturales de América*. De cada tema se desprenden subtemas, en veintiún páginas, que desarrollan los contenidos siguiendo el patrón dictaminado en el programa oficial.

En este documento me refiero a la producción de la entidad veracruzana para su bachillerato general, porque es donde presto mis servicios docentes, y donde, hasta el ciclo escolar 2024-2025, el programa Basado en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017 aún tendrá vigencia. Cabe aclarar que cada subsistema de financiamiento público, generalmente, elabora sus propios libros como materiales didácticos. Como herramienta, los libros, deben puntualizar con seriedad y sin pretensiones peyorativas o críticas, la:

> …importancia que tiene la relación entre libro de texto y enseñanza de la historia —mediada, claro está, por los agentes educativos— en la orientación de gran parte de los procesos de

> formación de identidad histórica y memoria colectiva que se desarrollan en los colegios y escuelas, los cuales afectan las formas en las que los estudiantes leen la realidad y se posicionan frente a las dimensiones temporales de los ámbitos sociales, culturales, políticos y económicos (Ibagón, 2014, p. 45).

El libro de texto es un orientador, de cómo seguir un programa oficial, y el docente se puede ceñir únicamente al contenido que ofrece. No dudo que fiarse de un solo libro de texto, proporcione ventajas escolares y de administración en los tiempos destinados a cada uno de los bloques. Además, se tienen que considerar, los centros educativos donde el único referente para desarrollar un curso es el libro de texto, ya que es lo que llega a las aulas y no hay forma de expandir los conocimientos o dar salida a las dudas, inquietudes y temas que surgen. La pauta oficial mide sus tiempos, pero el aula quizá impone otros:

> En este punto es de suma importancia tener presente que el cambio o la continuidad de los esquemas lineales no sólo depende de la propuesta editorial, sino también de las interacciones y tipos de usos al que sea sometido el libro de texto de ciencias sociales por parte de docentes y estudiantes. En este sentido, se pueden configurar, por ejemplo, situaciones en las que la propuesta explicativa cerrada y plana del libro de texto se ponga en cuestión por la práctica educativa de docentes y estudiantes, subvirtiendo consecuentemente el orden que plantean. También se pueden presentar situaciones en las que esta práctica obture y limite negativamente propuestas innovadoras y críticas desarrolladas por el libro de texto. Por lo tanto, la conciencia histórica sólo cobra sentido en la enseñanza de la historia y los libros de texto cuando hay una cultura escolar que les permite tanto a docentes y estudiantes

integrarla como base constitutiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ibagón, 2014, p. 45).

Para el siglo XXI a los libros de texto se les incorpora una ventaja, porque sus propuestas bibliográficas, no se reducen únicamente a libros que requieren del soporte físico, sino que incluyen ligas electrónicas, con la finalidad de expandir las posibilidades de consulta. Si bien las bibliotecas escolares no tienen actualizaciones, la red electrónica ofrece repositorios de corpus documentales que pueden se consultados.

De los recursos electrónicos más destacados, para la documentación sobre la Historia de México, hay que mencionar el sitio del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este en su portal tiene una sección de publicaciones electrónicas con títulos completos que, además de consultarse en línea, pueden ser descargados de manera gratuita.

El refranero pregona que "no hay libros malos", lo cual es verdad, ya que el libro tiene una ventaja al tener sus contenidos fijados. Es decir, siempre que se recurre a ellos como herramientas para el acto educativo, sus argumentos y asuntos son los mismos. No obstante, es importante destacar que, cuando se trata de un libro de Historia diseñado para su uso como texto es necesario seguir las instrucciones didácticas:

> No cabe duda, sin embargo, de que la selección de acontecimientos y el modo en el que se presentan los contenidos históricos en los libros de texto van a tener incidencia en el desarrollo y la identidad de los niños y jóvenes que los estudien. Esta sí que nos parece una característica idiosincrásica de la historia que la diferencia de otras materias y que, por tanto, debe ser claramente tenida en cuenta a la hora de plantear su enseñanza especialmente en los niveles obligatorios, a lo largo de los cuales se va a ir desarrollando la identidad social del individuo (Limón, 2008:96).

El pretender que un solo libro tenga suficiencia para dar cuenta del conocimiento histórico, es perder de vista la movilidad y maleabilidad de la asignatura. La Historia, convertida en materia de enseñanza, no solamente aporta datos, sino que moldea las mentalidades y los sentidos de pertenencia. ¿Es dogmático pensar y atribuir usos reales a la historia más allá de una cuestión memorística? No. Para Margarita Limón, la Historia tiene cuatro metas o finalidades: 1) describe el pasado —relata—, 2) genera una explicación del pasado —identifica causas políticas, económicas, sociales—, 3) comprende el pasado —entiende mentalidad, filosofía y creencias de los que vivieron— y, 4) construye una narración del pasado —formula discursos con una dotación de sentido a partir de los hechos y los acontecimientos— (2018, p. 91).

En su análisis, la historiadora, reflexiona sobre estas cuatro metavisiones (describe, explica, entiende y narra) que crean unidades de sentido a partir de una elección metodológica, de quien escribe la historia, y advierte la pluralidad de voces:

> Se debe asumir la existencia de esas múltiples versiones y, en consecuencia, el pensamiento crítico es crucial para valorarlos. Por supuesto, esta necesidad de tolerar y asumir la existencia de versiones y puntos de vista alternativos no es exclusiva de la historia, sino que resulta fundamental para manejar múltiples situaciones de la vida cotidiana (Limón, 2008, p. 99).

Si en el aula existe la posibilidad de mostrar las variedades discursivas de la historia, la comprensión del pasado nacional no tiene por qué restringir su visión a un texto único. En la pluralidad de corpus narrativos esta la posibilidad de transitar, del mero relato al abrir las compuertas, a la explicación y la comprensión.

El libro de texto es como un faro, que alimenta su luz a partir del programa oficial, pero la Historia son mares, a veces, con oleajes de nombres y fechas. Sobre otras aguas, azotan las tempestades proporcionando interpretaciones a las posibles razones de fondo, mientras que, otras mareas ayudan a comprender el por qué sucedieron las cosas. Cada libro de texto producido, por un subsistema, puede contener las cuatro mareas distribuidas según las preferencias, preocupaciones o miradas de sus autores.

En los capítulos siguientes hay una exploración a otros libros, así como a narrativas históricas distintas de aquellas diseñadas, exclusivamente, para su uso en las aulas. Se tratará de libros escolares (divulgación, síntesis, historiografía

profesional y novela histórica) con, los que se barajan, las posibilidades de remolcarlos hasta donde los estudiantes de bachillerato aguardan para abordar una barca que les permita disfrutar su viaje. Sabiendo que el pasado es conocimiento, pero también descubrimiento, pasión y aventura.

Los libros de texto como tales son corregibles porque, nada es definitivo y dependen de la interacción áulica, se subrayan, se doblan las páginas, se responden los ejercicios y al término del curso, también, se olvidan. La memoria del vivo se nutre a cada instante de la Historia, de sus recovecos y esplendores, mientras los muertos siguen donde mismo porque ellos nada saben. A quienes nos importa cuestionar los qué, cómo, cuándo y por qué sucedieron las cosas, es a los que aún respiramos.

Capítulo V

De la vulgata escolar al canon historiográfico.

Mis primeros vínculos con las librerías de viejo coinciden con los años en que cursé el bachillerato, ya que, antes de aquel tiempo no tenía la experiencia de adentrarme a los pasillos, atiborrados, con libros de segunda mano. Fue a principios de los años noventa cuando me inicié en la maña, la suerte e infortunios de la pesquisa bibliográfica. Hasta donde me fue posible conservé, como trofeo, esa edición ochentera de dos tomos de la *Historia social de la literatura y el arte* de Arnold Hauser. No está de más mencionar la motivación que me llevo a esto, ya que los hallé nuevos y empaquetados con celofán entre un montón de novelas policiacas que se remataban a un precio bajísimo. Aún recuerdo que fue en una librería de la calle Tacuba en el centro de la Ciudad de México.

Le advertí al vendedor, quien aceptó la equivocación, sin embargo, respetó la ganga cuando me interrogó del por qué un adolescente estaba interesado en aquellos libros. “¿A poco tú estudias esto?” dijo con el tono burlón de un comerciante que retaba a su inexperto cliente. “Mi maestro de Historia del arte lo menciona a cada rato”. La simpleza de mi respuesta le provocó carcajadas.

Cuando regresé a Xalapa, la ciudad de donde voy y vengo, comunique a mis compañeros de clase y al profesor sobre mi descubrimiento. Él dijo algo así como que lectura de Hauser no era obligatoria, a menos que optáramos por una formación universitaria que requiriera ese tipo de "literatura especializada", pero alentó mi iniciativa con dos puntos extra. Era cierto que los estudiantes teníamos un libro de texto, aunque lo usábamos en contadas ocasiones, ya que las exposiciones del profesor eran más sustanciosas que las ráfagas contenidas, en apenas ciento y tantas páginas, que intentaban dar cuenta de los procesos artísticos desde el Paleolítico hasta las vanguardias del siglo XX.

Durante el proceso como estudiante de bachillerato no me percaté, inmediatamente, de aquella advertencia del profesor de Historia del arte. Tiempo después, cuando hice los cursos para reunir los créditos de la licenciatura en Historia, aquellos libros fueron una de las llaves para Teorías de la estética, Teoría de la historia, Filosofía de la historia y México virreinal. La bibliografía especializada se robustecía conforme lo exigían las profundidades pedagógicas y epistémicas establecidas por cada profesor.

En bachillerato, la situación con los contenidos de los cursos de Historia del arte es similar a la de Historia de México y parecida a los de Historia Universal, Filosofía, Sociología y Literatura. Hago referencia, específicamente, de estos

cursos porque son los que he impartido con regularidad y no quiero suponer nada sobre áreas que desconozco. Por ello, puedo decir que el tiempo destinado a las sesiones es breve, el material incluido en los libros de texto es regularmente panorámico y, las pretensiones del programa oficial son ambiguas, pues dependen de cada lectura profesoral.

Sobre los libros de texto de Historia de México, por una visión panorámica, expreso que en su contenido no particularizan ninguno de los temas. Además, los componentes de cada bloque solo perfilan el dato que apenas sobrepasa la efeméride, es decir, son recordatorios de por qué se celebra o se conmemora algo en específico, pero sin detallar las dimensiones culturales que tienen la capacidad de dotar con explicaciones, o razones de los horizontes, espaciales y temporales de cuando sucedieron los hechos.

Tener conocimiento de un calendario cívico es provechoso, pero como un conjunto de representaciones, como en los cartones del juego mexicano de la "lotería", cuyas imágenes de personajes arquetípicos, animales y objetos comunes bastan para significar una idea. En la situación de la historia mexicana impartida en las escuelas de bachillerato, los libros de texto describen los acontecimientos de una forma secuencial, pero los cortes son rápidos y en ocasiones abruptos.

Las afirmaciones que, hasta el momento, he sostenido tienden a ser ingenuas, ya que, si pretendiera que el estudiante de bachillerato profundizara su comprensión de la historia mexicana con una exhaustividad que le permita señalar, ubicar y comprender las contradicciones, así como los imperativos sociales, económicos, políticos y culturales de cada periodo, sería necesaria una labor que requiere un mínimo de cuatro años de estudio. Para llevar a cabo tal cometido es que se acude a las instituciones universitarias.

La finalidad del estudio de la historia nacional, para el estudiante de media superior, cumple sus ambiciones que no por básicas tienden a lo simple. El programa de la asignatura delimita una serie de objetivos que corresponden a las mediciones pedagógicas de los tiempos destinados. A pesar de esto hay profesores que, logran abarcar todos los contenidos, en un tiempo y forma espartanos, siguiendo al pie de la letra las indicaciones que ofrece el libro de texto, y concluyen satisfactoriamente cada uno de los cursos. Sin inmiscuirme, admiro ese cumplimiento que hacen a la norma. Pero fuera de este halago, en el presente ensayo no hay más espacio para referirme a estas interacciones educativas donde maestro-alumno, o enseñante-aprendiente, son transmisores y receptores del currículo porque deduzco que allí todo sucede conforme a lo proyectado.

Mi propósito es mostrar algunos medios para la enseñanza de la historia mexicana que se extienden más allá de un estricto acatamiento al libro de texto que, no está por demás señarlo, invariablemente se configura a partir de un programa de estudios. Como profesor, soy consciente de que, no tengo la formación ni los conocimientos para cambiar o sugerir un programa de estudios; a pesar de ello distingo que, para el aula de bachillerato, el libro de texto no señala los límites de la comprensión histórica.

Sostengo que cada oportunidad de interacción didáctica moldea la construcción del conocimiento, y, aunque los elementos sean los mismos nunca es la misma clase, porque afortunadamente las interpretaciones son distintas. A mi parecer, una de las razones por las cuales se justifica la presencia de profesores con formación universitaria, en las aulas de educación media superior, es que la especialización posibilita la explicación, o es motivo de indagación, para conocer una etapa de la historia. Esta labor requiere paciencia, tiempo de preparación y flexibilidad, para aceptar que los tiempos medidos desde un escritorio donde los técnicos, que diseñan los programas oficiales, no siempre corresponden con las inquietudes que puede surgir durante la intervención didáctica.

El dato histórico, que se constituye con precisiones de *tiempo-espacio-actuante*, o dicho de otra forma fecha, lugar

y personajes, es útil y preciso. Sin él, la unidad de análisis que pertenezca al pasado no puede desarrollarse. ¿Cómo exponerlo en clase? La clase lo dicta, ya que en ocasiones la fecha es un detonador, pero en otras es la participación de los actuantes. El ideal de una sesión de Historia es emplear los componentes del ¿qué? (dato) para abordar el *¿cómo?* a través de la óptica de los procesos.

El programa de estudios no está a discusión de los profesores, quienes recibimos los comunicados emitidos por las instancias administrativas, ya que los directivos de las escuelas y respectivos coordinadores académicos tratan de instar a que se cumplan en tiempo y forma, porque es "dictado por las autoridades". Quienes interactuamos en el aula, sabemos que el programa es una cuadratura didáctica que ofrece contenidos divididos, por bloques de aprendizaje, que contiene sugerencia de actividades y una serie de propósitos a los que se llama objetivos, es decir, marca una ruta lineal de qué se debe enseñar y qué debe recibir el alumno. Observado así, es muy sencillo impartir clases: se tiene programa, libro de texto y alumnos que lo reciben, no obstante, frente a ese "todo cuadra" hay un "pero".

El libro *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* es un diálogo por escrito que sostuvieron Paulo Freire y el estadounidense Ira Shor. En su primera parte, la charla de los educadores se

despliega sobre la educación liberadora y, cuando se refieren a los moldes impuestos por los planes y programas oficiales, así como a las posibilidades de la lectura de un libro escolar, Shor afirma que tales lecturas pueden ser realizadas siempre que se tenga seriedad y rigor en ellas:

> El rigor es un deseo de saber, una búsqueda de respuesta, un método crítico de aprender. Quizá el rigor sea, también, una forma de comunicarse que provoca al otro participar, o lo incluye en una búsqueda activa. Probablemente esta sea la razón por la que tanta educación formal en las aulas no consigue motivar a los estudiantes. Los estudiantes son excluidos de la búsqueda, de la actividad del rigor. Las respuestas les son dadas para que las memoricen. El conocimiento les es dado como un cadáver de información —un cuerpo muerto de conocimiento— y no como una conexión viva con la realidad de cada uno de ellos. Hora tras hora, años tras año, el conocimiento no pasa de ser una tarea impuesta a los estudiantes por la voz monótona del programa oficial (Shor y Freire: 2014, p. 12).

Por supuesto, es una situación que, depende del manejo del conocimiento histórico pero tamizado por el interés de la adquisición de este. Quizá no basta con tener a un experto facilitador en un encuentro educativo de cincuenta minutos sino que coincidan las posibilidades del enseñante y las expectativas de los aprendientes.

La imposición a los estudiantes es la ruta más sencilla para el cumplimiento de un programa oficial, a sabiendas que el tedio y la indiferencia son las monedas de cambio. ¿Hay otro curso más fastidioso que atender efemérides nacionales con

un desarrollo apenas comprensible? Para el estudiante de bachillerato, la asignatura de historia tiene la equivalencia de que su tarea allí es memorizar fechas y nombres, sin necesidad de conocer razones, trasfondos e intereses que legitiman a un protagonista y a su respectiva temporalidad a figurar en un contenido histórico.

La historia no es una lista de héroes, villanos y "cosas" que sucedieron. Uno de los pensamientos que profundizó en el tema es el filósofo José Gaos:

> Lo histórico es lo histórico natural y lo histórico humano. Uno y otro tienen ciertas notas en común, que son lo que ha hecho que se haya dado a lo uno y lo otro el calificativo "histórico". Histórico parece ser, ante todo, lo pasado, pero una consideración sumaria basta para percatarse de que el historiador de lo natural o de lo humano no puede tomar por objeto lo pasado sin tomarlo en relación con lo presente y hasta con lo futuro: con lo presente, por cuanto la subjetividad con la cual no puede menos de tomarlo… es su subjetividad presente inclusa en su situación también presente; con lo futuro, por cuanto uno de los ingredientes de toda subjetividad y situación humana son sus previsiones, expectativas y actividad dirigida por éstas o hacia la realización o la evitación de lo previsto y deseado o querido o no deseado o no querido. Por estos motivos está la Historiografía, no sólo normal, sino esencialmente a servicio de causas proyectadas sobre el futuro, además de estar condicionada por la presente subjetividad y situación del historiador (Gaos, 1960, p. 490).

Para José Gaos la historia es el pasado y la historiografía, es decir la escritura que se realiza sobre el pasado. No obstante, como toda obra historiográfica, se realiza desde un presente

que alude a un pasado, la proyección de toda escritura es hacia un futuro. En cada construcción textual existen las subjetividades del historiador, que son impuestas por las dudas, inquietudes y los intereses que le suscita su tiempo, el de la investigación, así como la escritura. El pasado es inalterable, lo que se moldea, es la percepción que se tiene desde el presente en que se construye la narrativa, esto es la obra historiográfica.

Los libros de texto no son piezas historiográficas, sino manuales donde hay una serie de indicaciones pedagógicas para explicar un pasado referido con la directriz de un programa de estudios. Si el contenido es inadecuado, tedioso, reiterativo o no trasciende más allá de una efeméride ampliada, es tarea de un autor, que no necesariamente es un historiador profesional, construir una historiografía. Esos manuales escolares o libros de texto poseen un abrevadero, y no es otro que las obras historiográficas, que por lo regular están sugeridas como "bibliografía" al final de un bloque o del texto.

Lo que contiene un libro de texto para bachillerato es el desarrollo de una pauta establecida por un programa. Pero este se basa en un material previo y no es otro que el escrito por los historiadores, las bibliografías o lecturas sugeridas dan constancia de ello. Para la historiografía profesional, los criterios que se aplican en la construcción de discursos

dependen de cada postura filosófica y metodológica. La postura de José Gaos no es la única, pero aquí es iluminadora:

> La historia misma es potencia de destrucción y de olvido tanto cuanto de memoria y conservación, y el historiador no puede menos de seleccionar. Lo hace en dos dimensiones: salvo en los casos en que su tema es la historia universal de la cultura, selecciona un tema; pero más en tal caso que en ningún otro, aunque en realidad es que en todos los casos tiene que seleccionar dentro de su tema hechos u objetos, en general: lo "memorable". Los criterios de selección que los historiadores aplican, más o menos consciente y distintamente, en esta segunda dimensión, son cardinalmente tres: el de lo influyente, lo decisivo, lo que "hace época", en mayor o menor grado; el de lo más y mejor representativo de lo coetáneo; y el de lo persistente, lo permanente, el de lo pasado que no ha pasado totalmente, que sigue presente en lo presente (Gaos, 1960, p. 491-492).

De lo que es la historiografía, los textos históricos construidos por profesionales de la historia figuran tres elementos que son: influyentes, representativos y permanentes. Los manuales, en otro termino los libros de texto, no llegan a estas profundidades, pero las fuentes que sirven para su elaboración sí. Por una parte, los profesores tenemos un material que llega a las aulas y cuenta con los diseños pedagógicos implementados para el desarrollo de cada sesión, bloques o curso en general:

> Los libros de texto son objetos culturales legitimados por los agentes de la educación formal como mediadores del conocimiento entre los educadores y los alumnos. Los medios de enseñanza… constituyen una categoría diferenciada de los mediadores, por el carácter

> autónomo de las producciones que comprende respecto de las normas que regulan la enseñanza (Carbone, 2021, p. 32).

Para la enseñanza y el aprendizaje, de la historia, hay un programa y *libros* de texto, el uso del plural es porque en capítulos anteriores se ha escrito que, con cierta frecuencia, cada uno de los subsistemas que ofrecen bachillerato a través del financiamiento público edita su "propio libro". Ahora bien, el subsistema que en su malla curricular incluya la Historia de México cuenta con su propia versión de la interpretación que se hace a partir del programa federal. Dicho de otro modo, los hechos son los mismos, pero, sus escrituras varían de tal forma que se pone a consideración la opción de acudir a los libros escolares, como una forma válida que los emplea como medios de enseñanza. Y por tal motivo:

> Caben las posibilidades de abordar este asunto considerando a los medios como una categoría distinta, más amplia o en paralelo con los libros de texto —enfoque afín a miradas descriptivas—, o bien como portadores de cultura alternativos, concebidos para la enseñanza o susceptibles de ser incorporados al currículum escolar. La diferenciación entre libros de texto y medios, por sus connotaciones adscriptas a las normas curriculares (los primeros) o a la autonomía, alternatividad u otras notas afines a la innovación (los segundos) debería considerarse un aspecto importante de los debates que protagonizan los actores de la enseñanza, entre los cuales incluimos a los investigadores (Carbone, 2021, p. 33-34).

En lugar de degradar a un libro de texto, se trata de aprovechar sus potenciales beneficios como una guía que despliega

posibilidades de enseñanza a través de las sugerencias referenciales que incluye: bibliografías y otros recursos. Así, lo que vendrá a partir del siguiente capítulo es una muestra de extensión de los recursos, siempre considerando que, ninguna es instructivo sino ejemplos. No todo lo que se incluye está anotado en la bibliografía de los libros de texto, pero en adelante, son historiografías que tienen como común denominador la intervención de historiadores profesionales.

Dado que es una muestra, el lector formado en historia se percatará que no coinciden con una misma escuela historiográfica y, por lo tanto, corresponden a metodologías distintas. La forma de unirlos es que se trata de historiografías que dan cuenta de las investigaciones al pasado mexicano, y son los cuerpos, que construyen la historia nacional a través de los discursos allí expuestos. La garantía de su validez es que están emitidos o publicados por instituciones de educación e investigación profesional.

Es válido preguntar: ¿es indispensable que el profesor de historia realice todo ese despliegue de cuerpos historiográficos cuando ya tiene un libro de texto? La respuesta sería: es valioso en la medida que un tema permita la amplitud para la comprensión de los acontecimientos y los hechos históricos. De esta forma, cursos y asignaturas de historia se liberan de ser meros anecdotarios, o efemérides, porque la historia va

más allá de saber el verso que se recita como la repetición de nombres, fechas y lugares.

Y si en una contemporaneidad de mudanzas constantes y cambios epistemológicos el conocimiento muda sus certezas, la palabra fijada mediante la escritura permite volver a ella cuantas veces sea necesario. En cada retorno, la lectura no es idéntica. De entre los materiales escolares hay que intentar que prevalezca el contacto del libro —sea en soporte físico o en su formato electrónico— porque es una forma de escudriñar y descubrir. Freire lo sugiere así:

> No es que estemos en contra de la disciplina intelectual. Esta es absolutamente indispensable. ¿Cómo es posible que alguien realice un ejercicio intelectual si no crea una disciplina de estudio? Precisamos eso. Necesitamos leer con seriedad, sin embargo, por encima de todo, necesitamos aprender qué es leer realmente.
>
> Considero que leer no es sólo caminar sobre las palabras, ni tampoco volar sobre las palabras. Leer implica reescribir lo que estamos leyendo. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también cómo vincular el texto/contexto en mi contexto, el contexto del lector (Shor y Freire, 2014, p. 19).

Es verdad que los repositorios electrónicos nos han mostrado la utilidad de otros recursos, como el video y el audio, a pesar de eso y tomando en cuenta al factor que limita o expande la comprensión del mundo, tenemos a la lectura. Por ello, las interpretaciones historiográficas pueden moldearse como TIC´s, es decir como listas de reproducción en audio. Pero

las producciones que profundizan son con palabras fijadas a través de la escritura.

El bachillerato es, quizá, la última ocasión en que sus estudiantes tienen contacto con una asignatura que habla del presente a partir de una explicación del pasado, y partiendo de todo pasado se consolida un presente, cuya proyección constante es el futuro. Leer con la seriedad que propone Freire es un acto que permite transitar conscientemente en las temporalidades pasado-presente-futuro. Aunque hay realidades que se imponen, una de ellas la señala la escritora y activista social estadounidense Gloria Jean Watkins, quien decidió firmar sus escritos como *bell hooks*. En su libro *Enseñar pensamiento crítico, e*scribe en el capítulo dedicado a la lectura:

> Este mundo con abundancia en material de lectura no ha creado una cultura en la que leer libros se considere algo "atractivo". Ha hecho posible que más gente pueda tener libros, e incluso deshacerse de ellos. Durante mi infancia, en la década de los cincuenta, puedo afirmar con sinceridad que nunca vi a nadie tirar libros a la basura. En las raras ocasiones en las que se encontraba un libro de ese modo, se recogía. En esta época de excesos materiales en Estados Unidos, las personas tiran libros a la basura, o los abandonan en la calle, al estilo neoyorkino. En la cultura consumista actual, los libros son una mercancía tan desechable como el papel higiénico. Una cultura que no valora los libros como herramientas no valorará la lectura (bell hooks, 2022, p. 141).

Practicar las profundidades de la comprensión (hermenéutica) en el aula donde se intercambian análisis, opiniones y valoraciones sobre lo que ha sucedido, es construir Historia; es el pasado con la mirada de cada presente que se hace con palabras de seres vivos:

> Porque queremos penetrar el sentido de la palabra; porque pretendemos hacer nuestra por medio suyo la explicación de nuestra realidad; porque mediante la palabra hemos construido la historia que habitamos; porque la fijamos en textos, y porque concedemos que esos textos pueden explicarnos lo que hemos sido, encontramos en la hermenéutica a una aliada. Tenemos la oportunidad de asumir nuestra condición de intérpretes, de relacionarnos con lo que fuimos y lo que somos. De comprendernos, de proponer nuestros significados y de reconocernos o no en ellos (Trejo, 2010, p. 11).

No hay panoramas desalentadores, cuando prevalece la intención de esforzarse por completar los vórtices que permitan eslabonar la espiral del conocimiento histórico entre los alumnos de educación media superior. Comprendo la decepción de los alumnos, cuando llega el momento de la sesión dedicada a la historia nacional, pues han escuchado la narración de los mismos hechos y acontecimientos, durante su trayecto escolar desde que son niños. Saben de memoria quién descubrió América y al menos dos fechas del calendario cívico están atornilladas en sus conocimientos: 16 de septiembre y 20 de noviembre.

Cuando los estudiantes poseen el derecho a discutir y cuestionar su historia nacional querrá decir que se han librado de un profesor que fomente la repetición del dato. Si ellos aprenden que pueden interrogar al pasado para obtener respuestas desde su presente, y que tales enunciaciones no provienen de ultratumba, posiblemente se habrá completado la dotación que otorga sentido a la Historia. Cabría la posibilidad de iniciar la ruta de la crítica que hace germinar preguntas donde la investigación, la duda y el andamiaje de la metodología de la investigación entran en acción. Además, hay que observar una sutileza entre dos acciones: repetir y reiterar. La repetición conserva el conocimiento sin alteraciones, mientras que, al abrirse a las posibilidades de la crítica, el dato es indispensable para la reiteración, pues comprueba el rumbo y está ahí para rectificarlo y evitar la dispersión o el extravío.

Los estudiantes que han llegado hasta el bachillerato poseen la mitad de la información, es decir el dato. Solo falta tender el puente entre el dato y la comprensión, el cual puede surgir a partir de las explicaciones que se ofrecen a través de las historiografías. De esa manera, tendrán la garantía de iniciar una espiral, siempre ascendente, que les permita asumirse como ciudadanos investidos por un pasado en común, asimismo la posibilidad de concebirse en dirección al futuro.

Capítulo VI

Desentrañar el presente, las extensiones historiográficas.

Con el propósito de impulsar "un pensamiento crítico y reflexivo ante las acciones humanas de impacto político social y económico" (SEP, 2018a, p. 21), el alumno de historia de México de bachillerato recibe nociones de, por ejemplo, un tema que comúnmente la historiografía despliega como Reformas Borbónicas. Esta unidad de estudio pertenece a un bloque que destina doce horas de sesiones para desenmarañar trescientos años, que corresponden al dominio español. Profesores y alumnos deben ser capaces de explicar la transformación de la realidad indígena, la organización política social y económica, el sincretismo, así como la formación de la noción criolla, y finalmente, tener la visión crítica sobre las variaciones sociales que suceden de 1750 a 1810.

Como bloque, y correspondiente unidad temática del programa oficial, los manuales, o libros de texto, despliegan el tema de las "Reformas borbónicas" en unas cuantas páginas, donde abunda el dato y se apresuran en la enumeración de algunos acontecimientos. Pero evaden que:

> El establecimiento del dominio español en México no fue en absoluto un proceso claro y lineal que haya iniciado con la derrota del imperio azteca en 1521 y terminado con el grito

de Dolores en 1810. El grado de control que tenían las autoridades centrales sobre las instituciones coloniales, las élites locales, la iglesia católica y los grupos indígenas varió mucho a través del territorio y del tiempo. La autoridad real en el imperio se expandía y contraía según factores como la cambiante amenaza de conflictos internos y externos, las exigencias fiscales de las guerras en Europa, el supuesto declive del poder español en el siglo XVII y las reformas borbónicas del siglo XVIII. A pesar de su importancia simbólica, la victoria militar de Cortés y sus aliados indígenas en 1521 representó apenas el inicio de un largo proceso a través del cual se estableció y evolucionó el dominio colonial (Garfías y Seallers, 2021).

Por supuesto, esta mención para diseccionar el periodo conocido como las "Reformas borbónicas", es una provocación para mostrar la parquead de un dato y las posibilidades de ampliación de cualquier otro tema. La producción del conocimiento histórico es constante, variada y su transmisión escolar se acota mediante la aplicación de un programa establecido con finalidades didácticas específicas.

"Reformas borbónicas", es un concepto que agrupa los últimos sesenta años del dominio español sobre el territorio novohispano pero que, en España, la metrópoli del imperio, los cambios y las transformaciones ocurren desde los comienzos del siglo XVIII. Se les llama "reformas" porque se intentaron transformaciones administrativas en todos los niveles de control social y "borbónicas" porque corresponden al reinado de la dinastía de la casa de Borbón.

Tal vez no se trata de una evasión del programa oficial, porque se da como un hecho que el profesor que se destina a impartir el curso de historia se ha sumergido en la historiografía sugerida. La "bibliografía" es amable porque tiene un excelente punto de partida que es la recomendación de las historias generales o síntesis históricas elaboradas por El Colegio de México: *Nueva historia general de México* y la. *Historia mínima de México*. Ambas son el resultado del trabajo colectivo de historiadores profesionales. Las dos obras son fiables vademécum porque despliegan los temas con una profundidad imposible de exigir en un libro de texto para los alumnos de bachillerato.

La ventaja de consultar las síntesis o historias generales es la conformación temática que, mantienen una cronología sucesiva y como ampliación, ofrecen las referencias historiográficas en las que se basó cada uno de los historiadores que participa en los respectivos apartados. Cuando influyen situaciones como el escaso tiempo destinado al desarrollo de las sesiones, estas obras son de gran utilidad para el profesor.

Esa utilidad de los vademécum o compendios de área, las conocemos los alumnos universitarios, porque acudimos a ellos para establecer conexiones entre la brevedad que consigna un libro de texto y, las posibilidades de explicación y comprensión que localizamos en cuerpos textuales elaborados por los investigadores del área de conocimiento en la que nos desenvolvemos.

Los egresados de las instituciones superiores mexicanas de historia, estamos familiarizados con la *Nueva historia general* y la *Historia mínima*. Por ello, podemos establecer que las diferencias entre una y otra son la profundidad con la que se desarrollan los temas, que cada uno de sus apartados son cuidadas síntesis del periodo al que se refieren y, son una herramienta que orienta sobre la producción canónica, así como la actualizada de la historiografía especializada en argumentos de hondo calado.

Quienes tenemos formación superior en historia, sabemos que es así como funciona el conocimiento histórico. Pero, no se trata de una obviedad, si tomamos en cuenta que no todos los profesores de las asignaturas de historia en bachillerato cuentan con un título universitario en la disciplina, ya sea como *historiadores-docentes* o *como docentes-de-historia-afines-al-área*, no obstante el procedimiento para ir más allá de lo contenido en un libro de texto es mediante la ampliación del tema recurriendo a la literatura especializada.

Ningún provecho deja al lector que transcriba una lista de las sugerencias bibliográficas que puede encontrar en los libros a los que me refiero. No se trata de agujas en un pajar como para elaborar una relatoría interna de esas referencias. Las versiones electrónicas de ambas obras están alojadas en los repositorios de instituciones de investigación, organismos educativos, bibliotecas públicas y de gobierno. Cada lector

que coteje o estudie tiende a realizar sus notas, subrayados y deducciones a partir de un criterio de búsqueda muy personal, de acuerdo con los intereses que le imponga el motivo de su consulta.

En su carácter de síntesis o historias generales, cada uno de los títulos referidos es suficiente para nutrir los cursos de historia de México en cualquiera de los bloques proyectados por el programa oficial. El tratamiento de los temas robustece la frugalidad de las narrativas que conforman los libros de texto realizados para el bachillerato público mexicano. A la vez, proponen una amplitud de libros escolares para desahogar las dudas que pueden surgir en una clase o, si también lo decide la clase, detener lo vertiginoso del programa y ahondar en un aspecto que despierte el interés de los alumnos.

La producción de obras historiográficas sobre el pasado mexicano es generosa. Cada investigación se forma con temas a profundidad y el punto final de un tema se puede situar donde se satisfaga la curiosidad o necesidad por conocer el pasado. El libro de historia, el básico texto escolar o la especializada publicación como esfuerzo colectivo de un grupo de historiadores, está a disposición del lector quien busca en los materiales la respuesta a las preguntas formuladas desde su presente.

La intención del curso de historia en bachillerato es, crear los vínculos entre el sujeto del presente y su pasado para que ese conocimiento le permita reconocerse a través de la formación de una consciencia de origen y pertenencia. No es una vía garantizada por separado entre sujeto y comprehensión de su respectivo pasado, pues se trata de una construcción social donde la educación crea y permite las condiciones para que esta suceda. Acudo al posicionamiento del historiador Álvaro Matute:

> Historiografía y conciencia histórica no corren parejas, a menos que la conciencia histórica quede como patrimonio exclusivo —excluyente— de los historiadores. Ciertamente están vinculadas. La segunda no es concebible sin la primera, pero ésta es la que da forma a aquello que los hechos van configurando, sin importar al principio el deslinde entre lo verdadero y lo falso. La conciencia histórica es más libre, porque no se tiene que ceñir a ningún dictado disciplinario. Simplemente se cree o no en los hechos que contiene o en las interpretaciones que se les da. Es posible que se formen más rápidamente los mitos que las verdades históricas, las cuales muchas veces se enfrascan en luchas sin tregua ni cuartel contra los primeros y no siempre resultan victoriosas. Tarea interesante intentar un deslinde de los mitos, que pueden ir desde probar o negar la existencia del Pípila hasta la supuesta correspondencia cruzada entre Lenin y Emiliano Zapata. La historia no es como nos hubiera gustado que fuera. ¿Es, por consiguiente, misión de los historiadores echar a perder lo que se quiere que sea la historia? Respuesta ambigua: en parte sí, si las creencias resultan demasiado descabelladas. Lo malo es que enderezan sus baterías contra los héroes y luego no hay quien los pare, no dejan títere con cabeza (Matute, 2014, p. 215).

Lo que se espera de una obra historiográfica es la exposición de un pasado a través del discurso que expone. El pasado es lo permanente, la historia es un fluir continuo a partir de cada presente que la formula. La contemporaneidad que se refiere a su pasado, lo hace desde las preguntas que surgen y que están impregnadas por las mentalidades, los apremios y las incertezas del tiempo, así como el lugar en que se realiza.

En el sentido de lo antedicho, por ejemplo, en *La historia: conceptos y escrituras* de François Dosse, es un libro que cincela una historia sobre el desarrollo de la disciplina, las evidencias de cada época son la esencia de ese trabajo. En el capítulo donde se desarrolla la escritura de la historia durante el siglo XVIII —que corresponde con el periodo al que llamamos *Ilustración francesa*— cita una referencia que pertenece al año de 1756, relacionada con:

> La obra maestra histórica de Voltaire es El ensayo sobre las costumbres… trabajó en él no menos de veinte años… no quiere perderse en los archivos y considera que en la historia actúa una serie de causalidades y es preciso salir del caos de los acontecimientos. Su punto de partida está marcado por las hipótesis filosóficas que deben acosar al mito y hacer retroceder a la fábula: 'En todas las naciones, la fábula desfigura la historia hasta que, por fin, la filosofía llega a iluminar a los hombres: y cuando la filosofía alcanza finalmente el centro de esas tinieblas, encuentra a los espíritus tan enceguecidos por siglos de errores que apenas puede sacarlos de su desengaño' (Dosse, 2003, p. 50).

Bosquejo lo que Dosse refiere sobre Voltaire. Si la fábula desfigura la historia, es la filosofía la que provee de luminosidad, claridad, entendimiento. Despojo la posible candidez que puede adquirir la interpretación. Uso en sentido más estricto las palabras: fábula-historia-filosofía. Lo he reflexionado con el aporte que tomé del historiador Matute: "Es posible que se formen más rápidamente los mitos que las verdades históricas". Además, recurro a la filosofía como un indicativo de sistemas de pensamiento que determinan la operación de un sistema social, que produce una serie de discursividades donde reflejan y representan su concepción de la realidad; ejemplos de ello son: el estoicismo, el positivismo, el marxismo, la posmodernidad.

Aquella obra analítica que se produce bajo las influencias de una determinada explicación de la realidad a la que se refiere, está persuadida por una filosofía. Las obras historiográficas, en sus discursos, están apuntalados con alguna respectiva filosofía de la historia. En algunas ocasiones, los soportes son evidentes y en otras se ocultan de la mirada simple. Quisiera recalcar que, en este sentido, recurro a Michel de Certeau porque mostró que cada historiografía tiene, la impronta de la filosofía de su tiempo, también de su lugar de producción y es enunciada desde cada historiador-escritor.

La historiografía mexicana tiene su respectiva dosis de filosofía de la historia, según el enfoque, la delimitación y

la institución donde se realiza. Está elaborada a través de un método, cuya pretensión es iluminar una región del pasado que permita la comprensión de un presente. En su particularidad, cada obra señala hacia aquel vacío, espacial y temporal, que ya no existe e intenta llenarlo con una exposición que satisfaga a sus lugares de enunciación y producción.

El libro de texto es una guía, entonces ¿cuántos libros escolares son suficientes o el mínimo necesario para un curso de historia? Para responder dicha cuestión se debe tener en cuenta el esclarecedor aporte titulado *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, del historiador y educador británico Henry Pluckrose:

> Como la historia bien enseñada estimula a preguntarse, a todos los que trabajan con jóvenes les corresponde seleccionar con cuidado el material impreso que les presenten. El problema que hemos de superar estriba en que con demasiada frecuencia el material que presentamos… ha sido 'troceado y pasteurizado' por el autor. (¡Como he escrito libros de texto, yo he de declararme culpable por asociación!)
>
> La enseñanza de la historia posee escaso valor si todo lo que hacemos es promover la noción de que hay un conocimiento heredado y aceptado, un conjunto de hechos indiscutibles del pasado que es preciso aprender de memoria (Pluckrose, 1996, p. 155).

Una ventaja del siglo XXI es que los repositorios electrónicos permiten cumplir ese ideal de la biblioteca escolar actualizada que sugiere Pluckrose, quien propone una clasificación de "estrategias de dotación de libros": historia nacional, temas

históricos, estudios locales, historia internacional; ficción, poesía y romances históricos, y referencias (1996, p. 159-160). ¿Todo eso hay que leer para impartir o recibir un curso de historia? No necesariamente. En la medida de la pregunta al pasado, la respuesta está en los materiales escolares.

Cuando la interacción educativa de la sesión de historia no plantea dudas, el programa y el libro de texto son más que suficientes. Esto funciona para no empantanarse en la indagación de si existen malos profesores o triunfó la indiferencia de los alumnos. Los cursos de la asignatura tienen contenidos que no, obligatoriamente, deben mecanizarse hasta lograr una repetición exacta y puntual. La formación de la conciencia histórica permite siempre una reelaboración de abordaje de contenidos. Así, la historia tiene un sentido que se eleva por la posible limitación impuesta por el currículum.

Para el filósofo mexicano Luis Villoro la historia no es un ornamento que fomente la reiteración de las fábulas o le confiera triunfo al mito:

> La historia intenta dar razón de nuestro presente concreto; ante él no podemos menos que tener ciertas actitudes y albergar ciertos propósitos; por ello la historia responde a requerimientos de la vida presente. Debajo de ella se muestra un doble interés: interés en la realidad, para adecuar a ella nuestra acción, interés en justificar nuestra situación y nuestros proyectos; el primero es un interés general, propio de la especie; el segundo es particular a nuestro grupo, nuestra clase, nuestra comunidad. Por ello es tan difícil separar en la historia

> lo que tiene de ciencia de lo que tiene de ideología. Sin duda, ambos intereses pueden coexistir sin distorsionar el razonamiento; pero es frecuente que los intereses particulares del historiador, ligados a su situación, dirijan intencionalmente la selección de los datos, la argumentación y la interpretación, a modo de demostrar la existencia de una situación pasada que satisfaga esos intereses (Villoro, 2015, p. 136).

Por supuesto que, la historia, es un material de producción cultural con una finalidad social, inseparable de las ideologías y las cargas simbólicas que representa. Estar, por decisión o imposición en la izquierda, derecha o neutral devela la existencia y práctica de una postura idiosincrática. La jerarquización de los discursos historiográficos es una constante social donde se muestra, se ignora o se oculta, desde que se impone un límite a la producción de un conocimiento, de una temporalidad y espacialidad que pertenece al pasado, y por elaboración del discurso se reintegra en un tiempo y espacio del presente que lo requiere. La práctica de lo permitido y lo vetado es una constante de la condición humana y de la vida social:

> Las situaciones que nos llevan a hacer historia rebasan al individuo, plantean necesidades sociales, colectivas, en las que participa un grupo, una clase, una nación, una colectividad cualquiera. Las situaciones presentes que tratamos de explicar con la historia nos remiten a un contexto que nos trasciende como individuos. Si escribo estas páginas tengo en mente a las personas que pueden leerlas; detrás de ellas están las ideas de muchos otros hombres… No hay acción humana que no esté conectada con un todo (Villoro, 2015, p. 136).

Uno de los componentes de la educación media superior es la asignatura de Historia. A ella se le puede atribuir un mecanismo de memorización de datos, así como de ubicación espacial y temporal para las conmemoraciones del calendario cívico. Esa implicación es la que provoca hartazgo en la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, como un conocimiento sistematizado en la escuela misma, hay quien advierte que además tiene como fin dar apertura al pensamiento crítico de los estudiantes y a la comprensión de un presente a través de los mecanismos para decodificar un pasado. Me considero uno de los profesores que intenta la discusión del proceso y confiere la importancia justa al dato, porque sin tiempo ni espacio (que es lugar y fecha) resulta complicado intentar constituir narrativas de un pasado. Y por constituciones narrativas me refiero a las conclusiones que surgen de los propios alumnos en clase.

A veces dominada por esplendores y otras por las zonas tenebrosas, la historia es el pasado; mientras que la historiografía son las respuestas, las propuestas, las preocupaciones, las filias y las aversiones que se construyen o se reacomodan de manera constante. Si como profesores damos el paso hacia la historiografía, los cursos adquirirán un sentido de utilidad social que los desplace del lugar común en que la sitúan los estudiantes, quienes piensan que sólo se trata de memorizar y repetir. A ellos hay que mostrarles que

“su pasado”, eso que los “liga en común” con un territorio y con sus semejantes, y por ende es parte de la historia.

La mala fama que la historia tiene en la calle es la de un conocimiento anquilosado y de finalidad conmemorativa, esta no la podemos desarraigar tan fácilmente de las banquetas. Cientos de veces he escuchado el adagio de que “la historia la escriben los vencedores” y el asunto queda concluido. Por lo cual, queda claro que los extramuros escolares no siempre dan buenos resultados para dar batalla. Los combates, en la medida de lo posible, deben sortearse en el aula.

En los intramuros escolares, el currículo tiene contemplado un tiempo para inferir que el conocimiento histórico permite la adquisición de una conciencia histórica. Una muestra ante la ambigüedad argumentativa de que, la historia la escriben los vencedores, y que en México se mal emplea por las administraciones públicas en turno, es comenzar por esclarecer que no se trata de un invento mexicano. Para ello, ocupemos como una provocación final o un paladeo, las palabras del poeta y ensayista polaco Zbigniew Herbert, que en su libro *El laberinto junto al mar* escribió:

> Desde los tiempos de Augusto, los emperadores romanos siguieron una política más bien liberal con Atenas. En el Satiricón, Petronio bromea afirmando que en Atenas resulta más fácil encontrar dioses que simples mortales. En efecto, bajo el dominio romano, la antigua capital de Grecia vivió una verdadera invasión de monumentos, y no sólo de monumentos

dedicados a dioses y césares, sino también a protectores y benefactores de segunda fila. El mismo Augusto tenía varias estatuas en Atenas y una en la Acrópolis. Cerca del Partenón, a veinte metros de la fachada oriental, se erigió un templo dedicado a Roma y al emperador. Los fragmentos que se han conservado hasta hoy permiten adivinar que, al lado de la obra maestra de Pericles, aquel edificio pequeño, redondo y pesado era —por decirlo con delicadeza— un malentendido estético. Junto a la pared occidental de la Pinacoteca se ha conservado hasta nuestros días un enorme pedestal de mármol gris que, en su tiempo, sostuvo sucesivamente el monumento a uno de los reyes de Pérgamo, la estatua de Marco Antonio y Cleopatra y, finalmente la de Agripa, el cuñado del emperador que, como bien sabemos, intervino varias veces para obtener ciertos privilegios para la ciudad.

No sólo los pedestales cambiaban de propietario. A menudo un mismo torso servía de base a una nueva cabeza imperial, de modo que el mismo monumento con su correspondiente inscripción representaba sucesivamente a Tiberio, Nerón, Vespasiano o Tito (Herbert, 2020, p. 120).

A través del conocimiento histórico, tenemos la posibilidad de establecer diálogos permanentes entre nuestra conciencia histórica y los lugares donde nos encontramos. Si la pregunta es la adecuada, la respuesta emanara del pasado. Una forma de comprobarlo es acudir a ese discurso que detuvo el tiempo y el espacio para restituirlo en cuerpos documentales llamados historiografías.

Capítulo VII

Saldos y novedades, del bloque a las unidades de aprendizaje continuo.

Necesitamos una pieza que permita mostrar un argumento sobre el cambio en la organización de las narrativas historiográficas, para poder analizarlo, me voy a referir a un ensayo titulado *Breve historia del siglo XX*, del historiador italiano Massimo L. Salvadori. En un despliegue impresionante de la síntesis, elocuencia y afinidades, su autor encapsula dieciocho temas para explayar puntualizaciones históricas en las que son los procesos de cambio social y, no los prohombres, los héroes y los villanos los que dan forma a una concepción de comprender el pasado.

Cuando la obra se publicó, corrían los primeros años del siglo XXI, las síntesis, panorámicas o breves, igual que los compendios históricos, iniciaban su circuito de circulación editorial, del gabinete del instituto al público lector de historia, y variaban en la formulación de sus contenidos. De la narrativa cronológica, subsecuente, el traslado del pasado en el espacio y tiempo era dominado por el eje temático. Por lo cual, intentare exponerlo sin prisas. En lugar de recurrir a la reconocida fórmula del tiempo medido por décadas, o por sus cortes de acontecimientos, la narración se decantó por el tema. La linealidad expositiva de, “te voy a relatar un siglo, así

que del año 1900 al 1910, la situación era esta…" se incluyó en los temas, pero no fue el hilo que condujo al libro.

Salvadori fue uno de los historiadores que mostró la visión de conjunto a partir de unidades: crisis sociales, conflictos políticos, movimientos armados, desarrollo de ciencia y tecnología, ecología, trabajo, estándares de vida. En su libro, son dieciocho los ensayos que efectúan una circunvolución por el siglo. Cada ensayo es un repaso al siglo XX a partir de la temática expuesta. Con fines de ilustrar lo dicho y para evitar un catálogo de contenido, comparto tres títulos de los ensayos, incluyo entre paréntesis los números que corresponden según el orden establecido en la publicación: *(6) Una época de potencia tecnológica, de inseguridad y de violencia; (11) El proceso de emancipación de la mujer en el mundo desarrollado y, (15) La caída del mito del progreso, los ambiguos triunfos de la ciencia y de la técnica, la alarma ecológica y demográfica.*

La posibilidad de caer en la tentación del espejismo está acotada. Quien se aproxima a estos ensayos debe ser cauteloso, porque no se trata de adentrarse en una lectura que pretenda resolver una temporalidad secular en un abrir y cerrar de ojos. Esta *Breve historia del siglo XX* tiene advertencias escritas por su autor. En el prólogo se informa que la obra es una "introducción a ciertas grandes cuestiones, organizada en

torno a núcleos esenciales de indagación y reflexión" (2005, p. 7). El autor puntualiza:

> Me encuentro entre los estudiosos que consideran que el XX fue un "siglo largo", incluso el más largo de la historia, porque nunca el mundo cambió tan rápida, profunda y ampliamente en cien años, hasta el punto que una persona nacida a comienzos de 1900, que cerrara los ojos a finales de siglo, habría vivido varias "vidas históricas" durante su existencia física. Si los cambios políticos y geopolíticos resultaron impresionantes, más lo fueron los que produjo el desarrollo económico y más aún los derivados del progreso de la ciencia y la tecnología, del modo que la actividad humana creó varios mundos nuevos en el marco de un mundo único creado por la Naturaleza (2005, p. 7).

Los ensayos de Salvadori son miradas panorámicas a partir de un núcleo. Esto facilita seguir una pauta para desarrollar la temática del siglo y que resulte más atractiva a su lector. Esta forma de presentar los discursos historiográficos no es un descubrimiento epistémico del historiador italiano, sino una muy seria demostración de que es a través de esos, así como de la capacidad de su lectura, síntesis y análisis una de las posibilidades de construcciones narrativas que originan nuevas explicaciones.

Desmigajo la aseveración anterior. El sexto ensayo de esta obra de Salvadori, lleva por título *Una época de potencia tecnológica, de inseguridad y de violencia*. Con él comparto uno de los argumentos que postula al inicio:

> Se abrió la idea de que, gracias a la unión de las ciencias naturales y sociales con la tecnología y la industria, el hombre estaba en condiciones de aspirar a una mejora material y espiritual potencialmente ilimitada, que acabaría propagándose desde los Estados Unidos y la Europa avanzada al resto del mundo. Aunque chocaran en el modo de entender los principios y las formas, burgueses liberales y socialistas, evolucionistas y antievolucionistas, reformistas y revolucionarios, compartían la fe en el progreso y una visión optimista en el futuro. Creían que el progreso civil y la paz serían inherentes a los siguientes capítulos de la historia. En cambio, la primera mitad del siglo XX supuso una desgarradora pérdida de aquella convicción, que quedó reducida a espejo de unas intenciones tan nobles como ingenuas (Salvadori, 2005, p. 77-78).

El desarrollo y la exposición del ensayo son elocuentes, su estilo es exacto y es al final del libro donde aporta la bibliografía ampliada. En el ensayo seis, 10 son las fuentes documentales en las que Salvadori abrevó para la construcción de sus argumentos (2005, p. 219-220). Para fines informativos, se trasladan aquí tal como aparecen:

1. Isaiah Berlin, El fuste torcido de la humanidad, Barcelona, Edicions 62, 1992, p. 19.
2. J. Joll, The Origins of the First World War, Londres, Longman, 1984.
3. J. Gooch, Soldati e borghesi nell'Europa moderna, Roma-Bari, Laterza, 1982, p. 157.
4. E. von Salomon, I Proscritti, Milán, Baldini & Castoldi, 1994, p. 129.
5. G. L. Mosse, La cultura europea del siglo XX, Barcelona, Ariel, 1997.
6. Z. Bauman, Modernidad y holocausto, Madrid, Sequitur, 1987.
7. Hannah Arendt, Los orígenes del totalitarismo, Madrid, Alianza Editorial, 2004.
8. M. K. Gandhi, Gandhi y la no-violencia, Barcelona, Oniro, 1998.
9. Ultime lettere da Stalingrado, Turín, Einaudi, 1958, p. 27.

10. C. Pavone, Una guerra civile. Saggio sulla moralità nella Resistenza, Turín, Bollati Boringhieri, 1991, p. 25.

Conociendo la pureza de la investigación, puedo develar que el argumento principal de este capítulo es: la adquisición del conocimiento histórico escolar que tiene por vía principal la lectura, el análisis, el estudio y la investigación permanente. Las narrativas del pasado mexicano no son exclusividad de los libros; pero una cápsula auditiva de las denominadas *podcast*, un video de You Tube, una película, un documental o la visita a un museo, también una caminata por un tianguis para advertir que los usos de la herbolaria mexicana tienen continuidades de siglos…no obstante estas evidencias, por separado o reunidas: no suplen a una historiografía.

La experiencia histórica siempre se genera en presente, pero parte del conocimiento histórico. Entonces, la historiografía como obra concluida y cerrada tiene las ventajas documentales de que su contenido no tendrá alteraciones. Por ejemplo, se puede objetar enseguida que un monumento histórico tampoco es susceptible de alteraciones, pero es posible; también se puede debatir durante páginas —aún creo que a las palabras se las lleva el viento y por ello es mejor "discutir" por escrito— que una canción, que una costumbre o tradición "son historia", y sí lo sonTanto así, que se han producido y se elaborarán corpus historiográficos en los que aureolen

las constantes propuestas por José Gaos: lo influyente, lo representativo y lo permanente.

Con embrollo aparente, lo dicho puede sostenerse. Aproximarse a un conocimiento histórico sobre los descubrimientos, desarrollos, empleos de la ciencia y la tecnología durante el siglo XX tiene varias vías: la historiográfica es una de ellas y requiere lectura. No es la única, pero es con toda probabilidad de la que se parte con la finalidad de elaborar un guion o una actividad que permita el aprendizaje de la historia extramuros, pues requiere participación como ir a un museo, recolectar muestras o ver un filme y discutirlo.

Cuando se refiere a la adquisición del conocimiento histórico "más allá del aula" el historiador y pedagogo británico Henry Pluckrose recomienda:

> Si el propósito de la enseñanza de la historia… es profundizar la comprensión, por parte de los niños [lo hago genérico a 'estudiantes'], de su mundo, ampliar su experiencia a través del estudio de personas de tiempos y lugares diferentes, apreciar el proceso de cambio y de continuidad en las materias humanas, reflexionar críticamente y formular juicios mientras que al mismo tiempo adquieren unos intereses para el tiempo libre, entonces las visitas (bien preparadas e investigadas por el profesor) deben ocupar un lugar crucial en el curriculum de la escuela.
>
> De cumplirse, las amplias expectativas conceptuales y filosóficas que se han mencionado plantearán a su vez a los alumnos demandas más específicas. El uso eficaz de una visita a un castillo, a la morada de un pequeño hacendado medieval, a una reconstrucción del

> pasado, a un museo convencional, a un museo de experiencias o a un museo sobre el trabajo promoverá el desarrollo tanto de conceptos como de destrezas (Pluckrose, 1996, p. 113).

Me parece que el asunto debe ser atendido con formalidad, ya que hay un cambio sustancial en las aulas del bachillerato nacional, el cual se debe a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Sin crear controversia, se debe comentar que desaparecen como tal las asignaturas del programa curricular anterior, como Historia de México I y II e Historia Universal Contemporánea. La nueva propuesta aglutina ese conocimiento histórico en un Recurso Sociocognitivo al que se denomina Conciencia Histórica (I, II y III) que se impartirá en cuarto, quinto y sexto semestres. El primer recurso comenzará a partir del cuarto semestre del ciclo escolar correspondiente a 2024-2025.

Según lo publicado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, se trata de:

> Desarrollar la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) Conciencia Histórica como una actividad racional que vaya más allá de memorizar hechos y sucesos ocurridos en el pasado, implica comprender y explicar las intenciones y acciones de los sujetos involucrados en un proceso histórico, los sentidos y significados de representar el pasado en el presente y el uso de esas representaciones en una realidad social, política o económica dada (Pagés, 2008).
>
> Así, este recurso sociocognitivo promueve el desarrollo de nociones y planteamientos que permitan a la comunidad estudiantil ubicar la temporalidad, el espacio y los cambios; así como las múltiples causas y factores que explican un proceso histórico. Una forma de

> acercarse a estas perspectivas es a partir de actividades que potencien las capacidades de investigación, contextualización, interpretación, explicación y valoración de dichos procesos en el estudiantado (SEP, 2023a, p. 4-5).

El recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica se conforma por cuatro categorías y subcategorías que son: Método histórico (fuentes de información/ indagación histórica/ patrimonio histórico); Explicación histórica (causalidades y factores/ sujetos y espacios/ tiempos históricos); Pensamiento crítico histórico (contextualización/ interpretación/ crítica histórica) y Proceso histórico (acciones y decisiones/ construcción de futuro). A través de ello: "deberá acercar los procesos históricos a las y los estudiantes para que dejen de observarla como hechos y experiencias ajenas y distantes de su realidad" (SEP, 2023d, p. 15).

La intención de este escrito es la de recalcar la importancia de la historiografía como una herramienta indispensable para desarrollar el conocimiento histórico, por ello me referiré a la primera categoría de la venidera *Conciencia Histórica*. Esa es el *Método histórico* y particularmente, a la subcategoría que le corresponde, la de *Fuentes de información* que el documento oficial sintetiza como:

> Se fundamenta en la búsqueda y sistematización de información objetiva contenida en fuentes escritas, orales, materiales y digitales que permitan a las y los estudiantes plantear

> explicaciones e interpretaciones no sólo de naturaleza histórica, sino de procesos sociales, políticos, económicos y culturales actuales (SEP, 2023d, p. 16).

No creo que se deban obviar las otras categorías y lo que de ellas se desprende. De lo que se trata es de obtener puntos de partida, que sirvan como una consecuencia de los cometidos de cada una para: explicar históricamente, pensar críticamente la historia y dar cuenta de un proceso histórico… esto claramente requiere tener fuentes de información histórica, que están dilucidadas en la historiografía. Una de las actividades primordiales para adquirir conocimiento histórico o crear una conciencia histórica es leer historia; sea bajo el plan de estudios en liquidación o el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, vigente a partir del ciclo 2023-2024.

Los programas de estudios del recurso sociocognitivo de Conciencia Histórica I, II y III están divididos en progresiones, que se han proyectado en un tiempo total de 48 horas, cada uno, dividido en tres horas por semana. En ello, no hay variación con el programa que está en erradicación. El viraje consiste en la finalidad del recurso que se supone ahora posibilitará:

> Al estudiante a comprender su presente a partir del conocimiento y la reflexión del pasado. Para el logro de este propósito se desarrolla el análisis de la situación presente del estudiante, su familia, comunidad, nación y el mundo, preguntándose por qué estamos

> en estas condiciones y cuáles son los hechos y procesos del pasado que influyen en las circunstancias actuales.
>
> La Conciencia Histórica permitirá a las y los estudiantes de la EMS recopilar información, analizarla críticamente para comprender e interpretar los procesos y hechos vividos por los seres humanos, las comunidades y las sociedades en el pasado, con el propósito de desarrollar pensamiento crítico para explicar y ubicarse en la realidad presente, así como orientar sus acciones futuras (SEP, 2023b, p. 4).

Las progresiones de aprendizaje mantienen similitudes espaciales y temporales con los cursos de Historia de México I y II, pero tienen una flexibilidad en la que:

> Se hace explícito el papel de la comunidad docente como diseñadores didácticos, innovadores educativos y agentes de transformación social, trascendiendo su papel de operador de planes y programas de estudio y llevándolos a una autonomía didáctica, entendida como la facultad que se otorga a las y los docentes para decidir con base en un contexto las estrategias pedagógicas y didácticas para el logro de las metas de aprendizaje establecidas en las progresiones (SEP, 2023a, p. 4).

Todas estas observaciones sitúan al docente en un territorio desconocido, pero con los nuevos enfoques que se refieren al mismo pasado mediante la aplicación de preguntas distintas, realizadas desde cada presente caracterizado por sus propias circunstancias. Toda progresión tenderá a desarrollar un contenido que está delimitado por metas, así como direccionado por categorías y subcategorías necesarias. Por ejemplo, en las respectivas unidades de aprendizaje continuo

de Conciencia Histórica I y II, incentiva la subcategoría *Fuentes de información*, de la que destaco la utilidad del libro escolar, en otras palabras: la historiografía.

Intento una aproximación a la progresión 5 de Conciencia Histórica II. Allí:

> La comunidad estudiantil explica las características de las vertientes conservadoras que emergieron en el siglo XIX y sus diversas expresiones: proyectos monárquicos, centralismo político, conservadurismos religiosos y sociales para que interprete sus cambios y continuidades y asuma una postura crítica frente a ellas (SEP, 2023c, p. 8).

Si utilizo una medición temporal con el fin de ubicar, específicamente, el lapso al que se refiere la progresión, mi primer trazo conduce a un aproximado que va del año 1820 hasta 1867. Es casi medio siglo que corresponde a un periodo de convulsiones sociales, debido a que son los primeros años de vida independiente y conciernen a la indefinición del proyecto de Estado Nacional del naciente país llamado *Méjico*, utilizo la grafía de la época para referirme que a este periodo que también puede nombrarse como "el país que no era". Continuando…

Esta progresión se ubica en un periodo de enfrentamientos, hostilidades, intrigas, invasiones extranjeras y pérdida territorial. Estas disputas constantes se originaron porque estaba indefinido el país que deseaban quienes vivieron en

aquel tiempo. Como profesor, ¿qué puedo hacer relevante? Antes de tomar una decisión para diseñar los encuentros con los estudiantes, debo advertir cuáles son las metas propuestas en el programa, lo que me conduce a tres:

> M1. Investiga procesos históricos para fortalecer el pensamiento crítico.
>
> M2. Explica causas y factores de procesos históricos con perspectiva de género, multicultural, multiétnica e incluyente para que reconozca la participación de todos los grupos sociales.
>
> M3. Construye sentidos y significados (intenciones, motivos y circunstancias, cambio y continuidades) de procesos históricos y sus consecuencias (SEP, 2023c, p. 8).

Con estas coordenadas hay que orientarse. ¿Dónde es posible encontrar un texto con todas las características de las preguntas que impone este presente para interrogar a ese pasado? El abordaje puede ser una historia militar, también política, asimismo económica, y demográfica, social, o cultural. ¿Acaso con todos esos recursos, que me permite la historiografía realizada, es como puedo proponer una construcción de respuesta que incluye la participación de los alumnos?

Insisto en la utilización de la historiografía profesional, como surtidor de bases o fundamentos, para desatar el proceso que va del empleo del método histórico, en el que se incluye la utilización de fuentes, y así después formular la explicación histórica para completarla con el pensamiento crítico histórico.

Tengo el conocimiento de que, no es un monumento de la época el que tiene la respuesta única, sino la información que, a través del trabajo de investigación y conocimientos histórico, permite indagar en los vestigios, o el patrimonio, tanto el tangible como el intangible.

Quizá es en este momento cuando se completa el círculo que intenté esbozar desde el inicio del capítulo. Requerimos de apertura panorámica que nos permita la capacidad de, escudriñar en las fuentes para generar narrativas que sirvan a cada presente que las plantea. ¿Sirven el cine, las canciones, los refranes, las novelas, los recetarios de cocina? Sí, hace muchas décadas que la historia abrió sus investigaciones más allá del archivo, del documento escrito, pero sus hallazgos los estipula como historiografías.

Ese vistazo, apenas superficial, a los elementos que constituyen una pieza historiográfica, como la de Massimo Salvadori, da la oportunidad de corroborar "un algo" que se nos escapa, a los profesores de educación media superior, cuando nos enfrascamos en las discusiones que resultan de las modificaciones o virajes en los marcos curriculares. Se destinan muchas horas de intercambio de impresiones sobre las formas administrativas-pedagógicas, como sucede a partir de este ciclo escolar 2023 cuando se implementó el Marco Curricular Común para homologar los subsistemas.

Por supuesto, es importante tener el escritorio en orden, pero soy de los que apuestan al contenido.

En un ejercicio de buena intención, pertenezco a los que confían en el libro escolar, porque siempre que camino en los rumbos de la historia y me extravío, es en las bibliotecas —físicas o virtuales— donde intento aminorar los abismos de conocimiento histórico y moldear la conciencia del pasado que me permite la ubicación en el presente.

Capítulo VIII

Las divulgaciones son como texturas de la historia.

Sobre la mitad de la década de los ochenta, en el siglo XX, la generación con la que compartí los cursos de Ciencias Sociales durante la secundaria, recuerdo que usamos, como uno de los libros escolares, *La revolucioncita mexicana*, de Eduardo del Río, Rius. Dado que el profesor del curso tenía una dotación de poco más de cincuenta ejemplares, al inicio de cada sesión nos repartía un ejemplar a cada estudiante. Leíamos en silencio, en voz alta y escuchábamos la exposición que ampliaba el abogado Andrés Lira. Cuando aquellos tres elementos de la intervención didáctica: lecturas, individual y colectiva, y los aspavientos socarrones profesorales hacían carambola, nuestras risas adolescentes inundaban el aula.

Cuando empleábamos un libro de Rius, la dinámica de la clase era práctica y sencilla. Cada asistente a la sesión recibía un ejemplar y al finalizar, lo entregábamos. Estaba prohibido hacer un doblez en cualquiera de las páginas, escribir una nota o dibujar cualquier garabato era impensable. Aunque el título de cada sesión era el mismo, las ediciones variaban. Era muestra de la eficacia del método didáctico de nuestro profesor, el que muchas generaciones se habían forjado en las fraguas del abogado Lira y cuando *un Rius* era maltratado,

hasta el punto de no ser utilizable más, lo sustituía. No era una leyenda, ya que una buena proporción del puntaje en los exámenes extraordinarios —ahora se les llama de regularización— consistía en medio punto por cada ejemplar nuevo.

A partir de las clases del profesor Lira, confirmé que la Historia no era un territorio exclusivo de toga, birrete y cejas arqueadas. Las viñetas del libro de Rius nos ofrecían datos, hechos y acontecimientos que eran presentados con la picardía y el desenfadado estilo que caracterizó a su autor. Varios títulos facturados por el monero nacional fueron los acompañantes de aquel curso, en los que el descubrimiento de América, la filosofía y el marxismo eran más sencillos de comprender que en el atosigante manual, conocido como libro de texto.

A cuentagotas, a mi naciente biblioteca se incluyeron algunos títulos de Rius. A partir del bachillerato, el olvido los relegó al abandono porque, el tono y la exigencia de las lecturas subió. En mi caso, al bachillerato le correspondió una ventaja académica, todos mis profesores fueron universitarios egresados de las respectivas áreas en las que impartían clase. Un libro de muñequitos y chistes incluidos no podía equilibrar el fiel de la balanza. *Filosofía para principiantes* no daba el mismo peso que el clásico y reeditado de Ramón Xirau: *Introducción a la historia de la filosofía*, de la colección Textos Universitarios, de la Universidad Nacional Autónoma

de México (la impresión que poseo corresponde al año 2010, constó de 10 mil ejemplares y en ese tiempo iba en su decimotercera edición).

Inicié este apartado con una referencia a los libros de Rius e intencionadamente cometí la aparente imprudencia de colocar un texto universitario de la magnitud y firma de Ramón Xirau, lo que no fue con la intención de confrontar cuál de los dos es mejor, dado que la finalidad de ambos libros es distinta y su contenido va dirigido a públicos diferentes. Esto hace que no haya cabida para las interrogantes ¿Es uno mejor que el otro? ¿De cuál de los autores se han comercializado más ejemplares?, y, a pesar de que estas preguntas son capaces de provocar los ánimos de quienes albergan espíritus cuantitativos, lo cual está muy bien, fuera de las cifras, expresamente consigno una opinión que asumo porque fui seguidor del primero, me parece que Rius fue un edificante divulgador, mientras que el profesor Xirau un indiscutible tutor de muchas generaciones de universitarios.

Me deslicé al asunto de dos libros de iniciación a la filosofía porque es un tema del que sólo tengo nociones, información básica y quizá una formación deficiente. Con toda precisión, de la materia sólo conozco unas tres obras filosóficas profesionales, pocas síntesis, escasas historias generales y una docena de divulgaciones. Cuando he preguntado sobre un tema a profesionales de la Filosofía y les advierto cuáles

son mis fuentes de consulta, antes de cualquier respuesta, esbozan una sonrisa que interpreto enseguida a modo de la conmiseración académica que hace el iniciado a quien ni siquiera logra la candidatura de novato.

En adelante, el desarrollo debe ser más explícito: encontrarse con las divulgaciones históricas, como una de las posibilidades de texto escolar, son alternativas que pueden enriquecer los contenidos determinados por un programa de estudios.

Por supuesto que el libro de texto es útil, aún con erratas y sesgos de los que algunos no están absueltos, y lo sabemos necesario en los planteles donde la biblioteca escolar es insuficiente en su dotación con actualizaciones mínimas, así como en la educación sostenida con financiamiento público donde su uso puede ser crucial, porque en ese plantel de bachillerato la formación del profesor no corresponde al primer grado universitario de la profesionalización en Historia.

La ventaja de un libro de texto es que sus apartados están divididos con la misma intención que exige el programa de estudios, la pauta oficial. Los cortes de sus actividades e incluso las periodizaciones son reflejos de las directrices emitidas por los organismos que dependen de la Secretaría de Educación Pública. Si en el desarrollo de un curso, por necesidades creadas, a partir del interés que un tema desata entre los alumnos y dentro de las decisiones del profesor se

toma la elección o el consenso de abrevar en un libro escolar, por supuesto que las tácticas son otras.

Un libro escolar no se divide en los tiempos idealizados por los técnicos educativos que desde los escritorios de la Secretaría de Educación Pública planean el transcurrir educativo en las aulas de bachillerato. Un libro escolar, para el caso de la Historia, es desde una monografía que explica la nomenclatura del nombre de las calles de una ciudad, una guía de monumentos de un museo, la guía turística de una zona arqueológica, una novela escrita y publicada en la misma época que se estudia, o libros específicos cuyo tema central es la Historia y están escritos por historiadores profesionales.

Ese tipo de materiales, los libros escolares, funcionan para la educación, sin embargo no incluyen las instrucciones operativas (propósito, interdisciplinariedad, ejes transversales, conocimientos, habilidades, actitudes, aprendizajes esperados). Los profesores que optan por complementar su libro de texto hacen el anclaje de alguna de esas instrucciones operativas sin el afán de justificarlo ante una inspección escolar. Lo hacen, por escrito o porque tienen las habilidades necesarias, para que nutra su curso, para que avive el interés de sus alumnos o para que absuelva los sesgos de una pauta oficial o de un libro de texto.

El programa de bachillerato es uno, en teoría para cada uno de los tipos o subsistemas. Los libros de texto se diversifican a partir de un solo programa, cada subsistema elabora su texto. Por ejemplo, para Historia de México I y II, en internet se localizan las copias electrónicas de los libros que se emplean en las escuelas que siguen las directrices de la Dirección General de Bachillerato, del Colegio de Bachilleres y del Telebachillerato Comunitario. Cada título está firmado por distintos autores, ningún libro es idéntico, pero tratan de lo mismo.

Esos repositorios electrónicos están a disposición pública en los sitios virtuales de las instituciones, basta con acceder al dominio en internet de cada organismo, como Telebachillerato, Colegio de Bachilleres de Sonora, Dirección General de Bachillerato y allí se alojan documentos en formato PDF de los libros de texto correspondientes a las asignaturas. Que sigan en la red o los organismos que los han publicado los retiren, no es una situación que podamos controlar. Aquí sólo hago alusión a su existencia porque no es la finalidad de esta exposición incluir un catálogo descriptivo y mucho menos comparativo de las publicaciones electrónicas de los libros producidos por los subsistemas de los bachilleratos mexicanos.

El apartado se refiere a la divulgación histórica, pero antes de izar un pendón creo que era necesario puntualizar algunos

trayectos. Se ha transitado de una muestra de uso escolar ochentero en el tiempo cuando sólo lo que se escribía en papel era material de verificación en una escuela pública; además se aludió a una divulgación. Después se intentó una comparación entre materiales de introducción a un tema académico, las panorámicas de la historia de la Filosofía, una corresponde a la divulgación masiva y popular, mientras la otra es de territorio indiscutiblemente académico. Luego sucedió el turno de pauta oficial, libro de texto y libro escolar que, se transforma en plural al verificar que no hay una sola versión.

Continuando, me dirijo hacia la divulgación histórica como noción de producción historiográfica, y enseguida acudiré a la pauta oficial para ensayar su propuesta en una obra publicada en 2022, cuyo tema central es el periodo de la Colonia o Novohispano. Antes, es necesario sólo un poco de teoría de la historia.

Argumentar y sostener con artículos o libros completos el asunto de la historiografía que da cuenta de una Historia *(lo que se decide escribir del pasado)* es, una operación que pide exactitudes. En los trabajos de la historiadora Evelia Trejo se localizan razonamientos que lo explican con mayor lucidez.

En su texto *Historia mexicana*, la doctora Trejo hace una distinción entre “escribir historia” y “escribir historia

mexicana". Posteriormente hace un recuento del desarrollo de la disciplina en su carácter de profesionalización, es un momento importante porque pasa de dedicarse a la historia por gusto a un estudio de la historia dentro de una sistematización escolar universitaria que, por supuesto, moldea a sus egresados con una teoría y una filosofía de la disciplina que direcciona las producciones.

La doctora Trejo advierte que, en el transcurso de la segunda centuria del siglo XX, la historia mexicana se ha nutrido por escuelas históricas, que indiscutiblemente corresponden y son *orientaciones teóricas y filosóficas* que han originado un abundante corpus de historiografías. Observar los desarrollos de una disciplina son importantes porque de las producciones textuales es de donde provienen los materiales con los que se elaboran los contenidos disciplinares de los libros de texto que llegan a las aulas de bachillerato.

De la referida *Historia mexicana* voy a destacar una cita que permitirá ajustar la mirada hacia el tema que nos ocupa:

> Lo que resulta de todos estos esfuerzos es el enriquecimiento constante de una historia cada vez más plural y que, por consiguiente, acrecienta también el problema de lograr una versión que la unifique. Así, por parte de los emisores del conocimiento histórico hay innumerables propuestas, mientras que los lectores de la historia, dependiendo del lugar en que se encuentren, están más o menos conformes con los resultados que arroja la investigación y la escritura de la historia mexicana. Los lectores cautivos de historia, los educandos de la

> primaria, la secundaria y el bachillerato, lidian con los esfuerzos más o menos logrados de los autores de texto que deben cubrir grandes procesos de la historia y buscan ser puntuales en los datos y coherentes en las interpretaciones (Trejo, 2010, p. 172).

Basándonos en esta cita, se puede decir que, para los "lectores cautivos" y los materiales que llegan a ellos, la historiadora ha cincelado con precisión su opinión. Tomando en cuenta su opinión y en lo que respecta a esta investigación, en adelante cualquiera de los libros de texto para bachillerato irá a ocupar su lugar a la estantería correspondiente; es decir, que a partir de aquí comienza un muestreo seleccionado para exponer, como posibilidades de corpus académicos, aquellos libros que se puedan emplear como escolares y que corresponden a una historiografía profesional.

Haciendo referencia al bloque IV del programa de estudios de Historia de México I llamado *El Colonialismo y el virreinato de la Nueva España*. Los conocimientos son: los procesos de colonización en los siglos XVI y XVII; la organización social, política, económica y sincrética del siglo XVIII y para finalizar, las Reformas Borbónicas. En tanto que, el propósito para el alumno es:

> Explica críticamente los diferentes aspectos de la Colonia que dieron forma a la sociedad virreinal y al surgimiento de diversas instituciones, reconociendo aquellas que han permanecido y que contribuyen en la construcción de la identidad nacional, considerando como ésta se encuentra en constante transformación (SEP, 2018a, p. 20).

El tiempo destinado para desentrañar un periodo que abarca tres siglos es de doce horas. Probablemente, es más amable que el bloque II, donde en el mismo número de horas, el poblamiento de América, las culturas y civilizaciones mesoamericanas deben ser comprendidas. De nueva cuenta, el programa oficial delimita un periodo a una interacción profesor-alumno-conocimiento a un tiempo que se distribuye en un ideal de tres semanas, pues a la asignatura se le destinan cuatro horas por semana.

Si en realidad se espera que el alumno "explique críticamente" un periodo controversial del pasado mexicano, ¿cómo lo puede hacer en doce horas? Es cierto que para la población estudiantil que cursa el bachillerato la historia del pasado mexicano no es un conocimiento que adquieran por vez primera. La historiadora Úrsula Camba Ludlow detalla la situación a partir de sus recuerdos como estudiante de primaria. En la cita es textual que respeta el uso de letras mayúsculas:

> …como cada año escuchábamos lo mismo, ya nos sabíamos las palabras clave: alhóndigas, Pípila; los antagonistas de siempre: el malvado traidor Santa Anna, el dictador Porfirio, el cruel y avaricioso Hernán Cortés; los lugares memorables: Guelatao, el pueblito de crepúsculos arbolados; y más próceres: el "bueno" de Madero, los Niños Héroes y la bendita Expropiación Petrolera, así con mayúsculas. Nos contaban que Benito Juárez había nacido en Guelatao, donde era pastor de ovejas, pero que llegó a presidente porque estudiaba mucho. Que el 5 de Mayo ganamos la batalla contra los franceses (y ni fue ese día). Que Santa Anna "vendió" nuestro país a los gringos, y que Zapata y Villa eran hombres bondadosos que luchaban sin

> denuedo por los campesinos y los pobres. Que el Pípila era el mayor héroe popular y que teníamos que dibujarlo en una cartulina en el momento justo en que le prendía fuego a la puerta de la Alhóndiga de Granaditas para que los "ejércitos" del cura Hidalgo mataran a todos los españoles que se habían atrincherado ahí, incluyendo mujeres, niños y ancianos. Bueno, esto último no nos lo decían. Yo nunca entendí que era una alhóndiga: en realidad a mí me sonaba como "albóndiga". La albóndiga de Granaditas. El edificio en cuestión no tenía sentido en nuestro imaginario a menos quizá que uno viviera en Guanajuato (Camba, 2022, p. 6).

Los calendarios cívicos derivados del pasado mexicano, transformado en historiografía (historia nacional), se repiten anualmente. Algunas conmemoraciones reciben mayor difusión como lo describe la historiadora Camba Ludlow en el prólogo de su libro *Ecos de la Nueva España*, este libro es una obra de divulgación donde acierto y humor están bien compensados.

Hay festejos más visibles, como el inicio de la Insurgencia en el año de 1810, porque allí intervienen las tradiciones creadas e inculcadas. Es seguro que antes del año 1809, ninguno de los habitantes novohispanos adornó las fachadas de sus casas con pabellones tricolores porque la bandera mexicana es una creación de 1821. Las tradiciones, por supuesto, son una creación social que reitera un acontecimiento.

Contextualizando las afirmaciones anteriores en el imaginario nacional que se enseña en las escuelas. No son escasos

los acontecimientos históricos que pertenecen al pasado novohispano (1521-1821) y están amalgamados para conmemorarse, pero también están situados en los calendarios religiosos que festejan patronazgos desde el nacional, con la virgen Guadalupe del Tepeyac, hasta las fiestas patronales de cada ciudad o región. Pero en el calendario cívico no hay conmemoraciones cuyos orígenes correspondan al periodo novohispano. Otro pasaje exclusivo del calendario religioso son las festividades navideñas, que coinciden con un periodo vacacional que se celebra en todo el mundo cristiano, pero no es una exclusividad de la historia mexicana.

De ese pasado que comprende tres siglos, en las escuelas preescolar, primaria y secundaria, se enseña poco, pero en el bachillerato se espera mucho. En doce horas, el alumno será capaz de comprender un proceso histórico en el que se forjaron: las raíces del idioma que hablamos en la actualidad, los procesos de aculturación, endoculturación y simbiótico, los reajustes territoriales, la fundación de ciudades, el trazo de caminos: la cultura que se formó en tres siglos y de la que aún preservamos un buen número de prácticas. Desde mis posibilidades como profesor, esa información no la encuentro en el libro de texto donde se consigna aún la historia a la manera tradicional: nombre, fecha y hazaña o infamia porque el tiempo es muy apremiante y no da para desarrollar nada.

Si bien el libro de texto no es suficiente, las divulgaciones contemporáneas incluyen una opción de lo pretendido en el programa. Una muestra para tender puentes, con los silencios impuestos al periodo 1521-1821, es el libro *Ecos de Nueva España*, ya que su autora es una historiadora profesional formada en el Colegio de México, además conoce los lenguajes académicos y aquellos de facilitación discursiva para un público gustoso de la historia mexicana. El lector a quien *le gusta la Historia* no tiene obligación ni necesidad de decodificar un aparato crítico, como los que exige cualquier institución que valide la producción de conocimiento histórico.

Las divulgaciones no incluyen un "todo", pero son capaces de moldear una serie que permite crear un discurso unitario para facilitar información que en sus fuentes originales son poco accesibles a un lector no-especializado.

El programa oficial pretende crear un sentido crítico en el alumno. Para ello, Eligiendo el tema de la evangelización, dicho programa brinda el dato de que: los frailes se encargaron de difundir la nueva doctrina cristiana que, además de un sentido religioso, aportó los elementos constitutivos de la cultura dominante. Podemos darnos cuenta de que, no es suficiente un dato para crear un sentido crítico; hay necesidad de avivar esa pequeña flama para encender una hoguera. Para lograrlo se puede complementar con el libro de Camba Ludlow:

> Por las noches los religiosos se reunían y a la luz de las velas compartían y discutían lo que habían escuchado y aprendido durante el día. Elaboraron diccionarios, vocabularios, confesionarios, catecismos y sermones exhaustivos para conocer y evangelizar a los indios. Este fue el caso de fray Pedro de Gante, quien escribió la primera doctrina en náhuatl publicada en Amberes, y el Vocabulario de Alonso de Molina, años después. El afán cuasi antropológico de los misioneros no era producto de una inclinación científica o etnográfica. El propósito era sencillo y tenía lógica en aquel contexto: para derrotar al enemigo, en este caso el demonio y sus embustes, era indispensable conocer a fondo aquella cultura que recibiría las enseñanzas cristianas. Fray Bernardino de Sahagún, el franciscano que reunió a los más sabios y diligentes latinistas indígenas a su alrededor, lo entendía muy bien. El Códice Florentino, escrito en náhautl, español y algunas partes incluso en latín, es uno de los más bellos ejemplos que produjo el periodo posterior a la Conquista y da cuenta de prácticamente toda la cultura mexicana anterior a la presencia española: religión, herbolaria, alimentación, educación, familia, guerra, política, administración, animales, insultos e higiene, entre muchos otros temas (Camba, 2022, p. 78).

Nos percatamos de que sólo un párrafo proporciona información detallada de la cual se pueden extraer líneas de indagación que, entonces, pueden ser rastreadas en la red electrónica. Un libro como texto sirve aún en las interacciones educativas para que germinen proyectos que pueden ir desde la visualización del Códice Florentino, por ejemplo, hasta la herbolaria mexicana, con una práctica vigente entre los herederos de aquellos novohispanos de los que poco se sabe y en un curso, tanto se espera.

Otra línea de indagación es el libro impreso en Amberes. Pero ¿Por qué ir tan lejos?, solo para mostrar que, así pueden entresacarse varios hilos, y ver si las doce horas alcanzan para algo. Para esto, hay que exponer otra cara de la moneda, siguiendo el mismo capítulo en el que se desarrolla la evangelización, el contenido quizá nos permita dimensionar que la existencia de propósitos no significa el cumplimiento de estos:

> …los religiosos buscaron palabras que sonaran similar en náhuatl y en castellano o latín; de esta manera instruyeron a los indios a rezar, aunque fuera un sinsentido. Por ejemplo, Pater (padre) Noster (nuestro) en latín se enseñaba como Pantli nochtli: pantli es bandera y nochtli es tuna. ¿Qué pensarían los indios mientras repetían metódicamente esas palabras que no significaban nada para ellos? Es difícil saberlo, pero siglos después los obispos se quejaban de la escasa o deficiente instrucción religiosa que tenían algunos indios (Camba, 2022, p. 80).

El celebrado encuentro de los dos mundos que se conmemora con pepitorias de amaranto y danzantes con musculaturas de gimnasio es una fusión de elementos que perviven hasta nuestros días. Pero en su primer encuentro, el verdadero, la situación no era la policromía que se ha mediatizado para avivar argumentaciones nacionalistas. Amalgamar una cultura no es sencillo, no se produce en unas cuantas horas. Otra muestra que hilo con intención:

> Se aplicaron otras pedagogías tan terroríficas como efectivas: para mostrar a los indios los tormentos del infierno que les esperaban a todos los pecadores que no se arrepentían, algunos religiosos, como fray Luis Caldera, encendían grandes hogueras en las cuales arrojaban perros y gatos, vivos (Camba, 2022, p. 83).

Estos tres cortes corresponden al capítulo *Palimpsesto por miles: la evangelización*, del libro de la historiadora Úrsula Camba. El acomodo de las citas fue secuencial y deliberado porque según mis mediciones, en el primer fragmento el lector se encuentra con un rasgo del proceso, el de la labor de investigación, comprensión y compenetración de los frailes: En el segundo, creo que se advierten las dificultades con los idiomas, el de arribada y el nativo —se debe aclarar, cuando la llegada de los españoles, el náhuatl era una lengua franca en el territorio mesoamericano, pero no la única que se hablaba. Y la tercera, los métodos pedagógicos, que hoy nos parecerían un circo de los horrores.

He acudido únicamente a un libro de divulgación escrito por una profesional de la historia. Sólo emplee tres notas, pero los *Ecos de Nueva España* contienen una muy acertada selección temática con la que se puede "iniciar la indagación" monotemática. Por supuesto, mientras las doce horas rindan para estudiar con un poco más de sosiego un periodo de tres siglos.

La ventaja de emplear las divulgaciones para el desarrollo de una clase de historia es que permiten conocer lo que su autor o compilador creyó suficiente para ofrecer lo más representativo, lo más atractivo, o lo imprescindible del periodo al que se refiere. La divulgación es como un pasar las yemas de los dedos, sin prisa, sobre la superficie de una prenda y comprobar si ofrece una textura suave, sedosa, rugosa o natural. A partir del contacto visual y sensorial, existirá quien se anime a endosarla o quien la rechace, de inmediato.

Capítulo IX

Frases en cajas de arena, un asomo al lindero historiográfico.

Uno de los equipamientos en las aulas de primeras letras, fueron unas mesas cuya superficie estaba provista con arena. En cajones que la contenían, los niños tenían la posibilidad de ensayar las caligrafías enseñadas por sus maestros. La ventaja era que, si había errores en la escritura, bastaba con remover lo escrito y comenzar de nuevo. Ejercida hace más de dos siglos en Nueva España, lo práctico de aquel método de enseñanza consistía en el ahorro de tinta y papel durante una época en que los insumos tenían un elevado costo.

El anterior párrafo lo he desprendido a partir de la investigación *Educación en México hacia 1810. De la expulsión de los jesuitas a la escuela Lancasteriana*, de la historiadora Dorothy Tank de Estrada (2023). Su pieza historiográfica está compilada en una próspera obra coordinada por la historiadora Gisela von Wobeser: *1810, 1858, 1910. México en tres etapas de su historia*. Se trata de un espigado libro en el que se analizan tres momentos de una centuria de la historia mexicana con intervenciones por áreas temáticas: Territorio, recursos naturales y población/ Gobierno, justicia y administración/ Situación económica. Agricultura, minería, comercio y finanzas públicas/ Vida cotidiana/ Pueblos indígenas/

Educación/ Iglesia y religiosidad/ Literatura y periodismo/ Crisis y descontento/ Movimientos armados.

Encartemos, en términos numéricos el contenido del libro. Son tres momentos del pasado mexicano con la medición de un siglo: 1810, año del inicio de la insurgencia; 1858, época correspondiente a las reformas que promueven el estado liberal y 1910, inicio de la guerra civil a la que nominamos como revolución mexicana. A partir de esos tres momentos, se despliegan diez posibilidades temáticas como unidades de investigación y análisis. Resultan treinta cuerpos documentales, cada uno de ellos está realizado por un historiador especialista en el tema. Un esfuerzo editorial entre instituciones superiores y sus respectivos órganos colegiados.

No se trata de una historia política u onomástica de México, sino de una serie de miradas disciplinares que permiten la consulta y la generación de reflexiones a partir de los intereses y las necesidades de cada lector. Los periodos del pasado nacional que delimitan la obra son los que hasta la fecha constituyen la cardinalidad histórica propuesta por José Gaos: representativos, influyentes y permanentes. En palabras ancladas en los términos de dominio común: independencia, reforma y revolución.

Los afortunados desvios de la obra son una historia no-lineal, pero consecutiva en sus respectivas áreas temáticas. Cada uno de los lectores que aborde la investigación que promuevan sus intereses encontrará que ninguna de las investigaciones representa un corte abrupto sino la elipse de espacialidad y temporalidad obvia para dar cuenta del argumento que desarrolla. Por ejemplo, para tratar el panorama educativo de los últimos años del México novohispano, que se refiere a 1810, la historiadora Dorothy Tank de Estrada comienza con una explicación de la premisa de la disolución de la orden religiosa, que estaba encargada de las labores educativas. Transcribo el primer párrafo:

> En 1767 Carlos III expulsó a la Compañía de Jesús de todos sus dominios. Este acontecimiento afectó a la educación que se impartía en la Nueva España (1767-1821) de una manera negativa: al cerrar de un día para otro las instituciones jesuitas en 21 ciudades y villas del virreinato; también de manera positiva: al impulsar la participación de otros grupos en la actividad escolar (Tank de Estrada, 2023, p. 397).

El lector apresurado en localizar un dato se topa con una primera señal que le indica y requiere paciencia. Por supuesto que el apartado del rubro educación correspondiente al año de 1810 contiene los datos. Pero es el desarrollo de un acontecimiento, a través de la explicación de sus causas y consecuencias lo que da sentido. El corte de espacio y tiempo elegido por la historiadora Tank para desarrollar su explicación sobre el estado de la educación al finalizar la primera década

del siglo XIX, son cuarenta y tres años anteriores. No es "mucho tiempo" ni "darle vueltas al asunto" sino dotar de coherencia a una narrativa histórica.

En la *Educación en México hacia 1810. De la expulsión de los jesuitas a la escuela Lancasteriana* el tiempo narrado abarca 54 años (1767-1821). La poco más de media centuria es suficiente para conocer los tránsitos de un imperio que por decreto real pierde a sus educadores de primeras letras y transita hacia la adecuación de los espacios que a los jesuitas se les obligó a dejar. El hueco que queda tras la expulsión de la Compañía de Jesús lo llena otra orden religiosa, los Agustinos, el clero regular y los primeros civiles a quienes se contrata como maestros que atenderán las primeras escuelas públicas que no dependen de la Iglesia, pero que funcionarían como centros educativos donde la doctrina católica es parte de la enseñanza.

La expulsión de los jesuitas es un punto de partida coyuntural para comprender el alcance educativo que ejercía la orden y las consecuencias que generó en los reinos y virreinatos del imperio español. Su labor era importante, al grado que "en 1811 los diputados americanos solicitaron en las Cortes de Cádiz la restitución de los jesuitas y José María Morelos pidió el restablecimiento de la Compañía de Jesús en noviembre de 1813" (Tank de Estrada, 2023, p. 401).

Por supuesto la investigación de la historiadora Tank de Estrada está ubicada en el año de 1810. Pero sus dardos son "los cambios realizados en el nivel de enseñanza primaria, antes y durante la insurgencia" (2023, p. 401). En el territorio novohispano, la expulsión de los jesuitas provoca la implementación de estrategias para llenar los vacíos en los espacios educativos y fundar nuevos centros. La decisión política de expulsión (1767) generó cambios sociales que requirieron movimientos administrativos y económicos. Depende la perspectiva con que se lea, pero la corona española intentaba previsiones y ejecutaba rectificaciones:

> En 1773 el gobierno civil del virreinato remplazó a la Iglesia como dirigente del programa de fundación de escuelas en los pueblos de indios. De ahí en adelante serían las cajas de comunidad de los indígenas, supervisadas no por la Iglesia sino por el gobierno, las que financiarían las escuelas. Basándose en un mandato de 1760, proclamado en Madrid para los ayuntamientos de España, el rey ordenó que en Nueva España se siguiera la misma legislación que requería limitar los gastos de las celebraciones religiosas y usar dinero municipal para el pago de un maestro de escuela. Este mandato fue aplicado en los pueblos de indios por medio del visitador general José de Gálvez, quien estableció una nueva oficina gubernamental en 1766, la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad. Durante 35 años —primero en las regiones de México, Puebla, Veracruz, Oaxaca, San Luis Potosí y Michoacán, y luego, bajo las Ordenanzas de Intendentes de 1786, en Yucatán, Guanajuato, Guadalajara y Zacatecas— la Contaduría revisó los ingresos de los pueblos de indios, limitando los gastos, ordenando usar fondos de las cajas de comunidad para el salario

> de un maestro, recolectando y guardando el dinero sobrante para urgencias de hambre o epidemia (Tank de Estrada, 2023, p. 403).

El hilo tendido permite vislumbrar que el proceso de fundación de escuelas de primeras letras no dependientes de la Iglesia fue un desarrollo que va desde la cuestión político-administrativa, hasta los caudales que permitían cada pueblo de indios. Los contenidos de enseñanza eran los que ahora consideramos como básicos o necesarios. "Enseñaban a leer, a escribir y la doctrina cristiana, y a veces aritmética y música" (2023, p. 403).

> En esos tiempos, los libros utilizados en las aulas eran didácticos, religiosos y moralizantes, nada para disfrutar o hacer reír a los niños durante el aprendizaje. La obediencia, el silencio y el respeto eran las enseñanzas más importantes. La cartilla de 300 sílabas sin sentido, el catecismo de Ripalda y el catón, un librito de consejos morales y prácticos, eran las tres obras, de "las tres Ces", utilizadas progresivamente en ese orden, para la alfabetización. Con base en la revisión de los costos del privilegio de publicar la cartilla, se puede calcular que, en los últimos decenios del siglo XVIII, la imprenta en la ciudad de Puebla publicaba 30 000 cartillas cada año (Tank de Estrada, 2023, p. 415).

Marcando un punto de reflexión sobre la historia me parece que, en lo que va del apartado, hay un desarrollo suficiente que permite una exposición. Se trata de remarcar que, ninguna temporalidad es anacrónica cuando se toman en consideración las innovaciones técnicas y tecnológicas de sus respectivos horizontes culturales. El conocimiento de las

condiciones de creencias, que se refiere a las ideas, su postura de asumir el entorno y las *condiciones de las prácticas*, que se refiere a cómo y de qué manera se interfiere en el entorno, permiten localizar los cambios y posibilitan la proximidad de comprensión de los procesos históricos. Y al comprender, se nutre la conciencia histórica sin que se juzgue al pasado por aquello que en el presente nos parece inadmisible o exagerado. El conocimiento histórico es necesario para crear la conciencia histórica.

El anterior aplazamiento sobre la reflexión histórica me permite mostrar lo siguiente. Tank de Estrada sostiene:

> Otra característica del método tradicional de enseñanza era que no se enseñaba a leer y a escribir al mismo tiempo, sino que primero se aprendía a leer y después a escribir. A menudo, había en la escuela dos aulas o dos secciones, una para los estudiantes que estaban aprendiendo a leer —los niños pequeños— y otra para los que estaban aprendiendo a escribir —los muchachos mayores—; siempre había más alumnos en la sección de lectura. Sólo después de saber leer, se podía pasar a la clase de escritura. Asimismo, ésta era la práctica en los países de Europa y América, la cual tuvo como resultado, que más personas supieran leer que escribir, ya que muchos niños abandonaban la escuela después de que lograban leer y firmar su nombre, sin llegar a aprender a escribir (Tank de Estrada, 2023, p. 422).

Conocer los procesos históricos de cada actividad humana permiten un presente accesible a través de lo que los historiadores escudriñan del pasado. Existen los hábitos y las costumbres del hoy que se pueden rastrear hasta dar

cuenta de la vigencia que mantienen, lo que líneas atrás mencioné, como las *condiciones de creencia* y *las condiciones de práctica*. Recurriendo a una discursividad que pertenece a una cultura distinta, pero que se refiere a lo considerado valores de comportamientos actitudinales, lo articularé con "La obediencia, el silencio y el respeto eran las enseñanzas más importantes" a las que refiere Tank de Estrada.

Para ello, voy a tomar el recurso de la cinematografía, de una película iraní:

> En la sociedad los niños deben tener disciplina y aprender a hacer lo que su padre dice, a la primera… Antes trabajaba para una compañía, con un ingeniero iraní. Construíamos carreteras. Un día llegaron dos ingenieros extranjeros. Midieron la carretera y dijeron que a una parte le faltaban cinco centímetros. El ingeniero iraní dijo que el daño podía repararse con un poco de arena y grava. Pero, el ingeniero extranjero insistió en que había que reparar la carretera de inmediato o el problema no se resolvería. Después de que se fueron, le pregunté a nuestro ingeniero por qué a él le pagaban 6000 tomans y al otro ingeniero 12000. Y él me contestó que cuando a ellos les decían que hicieran algo, lo hacían a la primera. Pero a él el otro ingeniero tuvo que repetírselo dos veces. Y era por eso que él ganaba 6000 tomans. "Es la razón por la que yo gano 6000 y él 12000". ¿Entiendes? Por lo tanto, amigo mío, debemos educarnos de un modo que sea suficiente con que nos digan las cosas una vez. En los viejos tiempos, cuando nuestros padres nos educaban, nos exigían total obediencia (Kiarostami, 1987, p. 39'-41').

Me he referido a tres minutos de un parlamento del filme, ¿Dónde está la casa de mi amigo? del cineasta iraní Abbas

Kiarostami. La historia es la de un niño llamado Ahmad que muestra una actitud solidaria para con uno de sus compañeros de clase, su amigo Nematzadeh. Para evitar que el amigo sea reprendido por el profesor, Ahmad se traslada desde su aldea hasta donde vive su amigo para regresarle el cuaderno que ha olvidado y donde debe escribir la tarea del día siguiente. La búsqueda del amigo provoca una serie de inconveniencias que Ahmad resuelve con valentía y la experiencia que le permiten sus ocho años.

La composición cinematográfica y la historia son excepcionales. El final es conmovedor. Pero de este filme seleccioné traer aquí la anécdota que cuenta el abuelo de Ahmad para justificar el regaño que le propina al nieto atormentado, porque pierde el tiempo y da vueltas de una aldea a otra, extravía el rumbo, pues desconoce la casa donde vive su apreciado Mohammad Reza Nematzadeh.

Para esa discursividad fílmica de 1987, lo que un anciano espera de su nieto es la obediencia, además de enseñarle que cuando hay regaño o castigo es porque las indicaciones se repiten en más de dos ocasiones. Es un dato esencial para comprender el conflicto del pequeño Ahmad en todo el filme. La historia comienza en el aula, el profesor regaña a Nematzadeh porque no es la primera ocasión en que no hace la tarea porque ha olvidado el cuaderno. Cuando el niño rompe en llanto, el profesor insiste: "¿Cuántas veces te lo he

repetido?" y el niño responde que tres. La situación se atenúa con una promesa: no volverá a suceder.

El filme continúa porque "sucederá", puesto que al final de la clase, Nematzadeh olvidó el cuaderno. De allí se desencadena la aventura de Ahmad, el viaje iniciático que emprende a pesar de no seguir las reglas establecidas. Las figuras de autoridad adulta que desafía Ahmad, porque no quieren escuchar la importancia de regresar un cuaderno. Por supuesto que el filme es uno, inamovible. Siempre ocurrirá lo mismo en los minutos que transcurren. Nadie espera que las escenas o parlamentos sean distintos. Pero las lecturas que de él puedan surgir dependen de cada persona y situación.

Iniciamos este tránsito con el ejercicio de la escritura sobre la arena como una práctica educativa que fue empleada en las aulas de las escuelas de primeras letras en el territorio novohispano y que se emplearía hasta entrado el siglo XIX. La aproximación al discurso historiográfico de Dorothy Tank de Estrada, permitió esbozar algunas líneas de comprensión sobre un proceso del desarrollo de la educación inicial en un periodo del pasado mexicano que abarca más de cincuenta años. Y a partir de esa lectura, se fijan aquí los ideales de la educación para la época: obediencia, silencio y respeto. Posteriormente se incluye ese discurso con una muestra que comparte ideales similares en un país que pertenece a la

cultura musulmana, pero que me conduce a la proximidad de las últimas décadas del siglo XX.

Colocados estos marcajes me atrevo a preguntar a quien lea esto: ¿Qué piensa usted de la transformación escolar a través del tiempo? ¿Cree que un sistema educativo se debe al efecto de una decisión política o que la implementación de las reglamentaciones es el germen de lo que constituyen procesos que nos enseñan mucho? ¿Encuentra usted alguna utilidad que aporta el conocimiento histórico más allá de conmemoraciones, estatuas en los parques y nombres de nuestras calles?

No será posible enterarme de cada respuesta y que a partir de allí se propicie un diálogo, una discusión y debate que me permita encontrar fallas en lo expuesto e intentar corregirlas. Lo que sí me atañe es mencionar que sólo hay un empleo de citas de todo un cuerpo historiográfico, mismas que permiten bocetar una exposición. Se debe incluir que el texto está hecho para profesores de historia o interesados en ella y pretende ser una muestra de desarrollo en un tema histórico para traerlo a colación de la formación de una conciencia histórica.

Conozco la imposibilidad de crear un ejercicio así por cada encuentro con los alumnos de las venideras Conciencia Histórica I, II y III. Pero entiendo que se trata de intentarlo, de permitirles conocer y familiarizarse con las piezas

historiográficas más allá de los libros de texto, de los manuales o de las apretujadas líneas del tiempo que se estilan para salir del paso. Aquí sólo he mostrado algunas breves notas de uno de los treinta capítulos que componen un libro. Los profesores, también somos en el aula una proporción de las escuelas a las que hemos asistido. También lo que hemos leído, los museos que hemos visitado en más de una ocasión, los filmes…los caudales de cada uno en la medida de sus posibilidades.

Algunas ideas de Paulo Freire me acompañan en este ensayo y casi al finalizarlo, aún creo que tiene espacio el primer párrafo de su ensayo *Educación, empoderamiento y liberación:*

> La educación es, simultáneamente, una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones van siempre juntas, son momentos simultáneos de teoría y práctica, de arte y política. El acto de conocer, al mismo tiempo que crea y recrea objetos, forma a los estudiantes que están conociendo (Freire, 2015)

Pertenezco a una realidad donde el libro en su soporte físico es una de las opciones de lectura y la otra es electrónica. Eso me parece bien, es una ventaja. Si existe una desventaja es hacer a un lado la utilidad de la lectura y no permitir que sea el detonante de las prácticas, las decisiones de posicionarse frente a un texto —el que comprendo como *acto político*— y a partir de la cooperación de interpretaciones acceder a una

construcción del disfrute estético que resulta del conocimiento histórico.

Aún creo que una de las vías más nutrientes para construir la conciencia histórica es la lectura de las obras historiográficas. Leer, como parte de la preparación de una clase y encontrar aquello que se adecue para que los educandos lean y se transformen en educadores. En su *Manifiesto por la lectura*, la escritora Irene Vallejo esgrime que:

> Hace miles de años, la invención de una sofisticada tecnología, la escritura, abrió las puertas a conservar conocimientos, ideas y sueños, a expandirlos y hacerlos revivir con cada mirada que se posa en una página. El filósofo Richard Rorty piensa que leer nos cambió la mente de forma irreversible. Gracias a la lectura, hemos desarrollado una anomalía llamada «ojos interiores». Descubrir los personajes de una historia se parece a conocer gente nueva, comprendiendo su carácter y sus razones. Cuanto más diferentes son esos personajes, más nos amplían el horizonte y enriquecen nuestro universo. A través de los libros, anidamos en la piel de otros, acariciamos sus cuerpos y nos hundimos en su mirada. Y, en un mundo narcisista y ególatra, lo mejor que le puede pasar a uno es ser todos.
>
> Leer nunca ha sido una actividad solitaria, ni siquiera cuando la practicamos sin compañía en la intimidad de nuestro hogar. Es un acto colectivo que nos avecina a otras mentes y afirma sin cesar la posibilidad de una comprensión rebelde al obstáculo de los siglos y las fronteras (Vallejo, 2020, p. 11-12).

A través de la mirada se accede al mundo. Los recursos audiovisuales que ofrece la actualidad son inagotables. No dudo que para adquirir algunos conocimientos baste con

verlos y repetirlos, que funcione la obediencia que en la historia de Kiarostami exigía el abuelo al pequeño Ahmad. La lectura permite una comprensión más allá de la mera información visual, porque re-construye a partir de la experiencia que cada persona realiza desde su presente.

Este ensayo insiste en la lectura de obras de historia como herramientas que posibilitan el conocimiento del pasado. Las sugerencias aquí hechas no son recetas ni caminos únicos, vías cerradas o callejones sin salida. Son perspectivas de lo posible, es ingenuo suponer que un solo libro lo proporcione todo, pero ese único libro que en muchos casos puede ser el primero, tiene la ventaja de que al concluirse no es un fin, sino la invitación a seguir un camino de quien se ha convencido que cada lectura es siempre la constante de abracadabra. ¿Cuándo se acabará la lectura de un tema? Quizá jamás. El mismo libro siempre será idéntico, pero cuantas veces se recurra a él, la lectura es la que lo cambia, lo transforma.

Capítulo X

Coloración que vivifica, la novela histórica.

El inicio aquí debe ser un lugar común: todo libro que se escribe y se edita, se publica y se distribuye, busca un lector y entre más encuentre, es mejor. Para no variar la insistencia en la utilidad de los libros, que es la constante de este ensayo, en este capítulo final trataré algunas percepciones sobre la escritura de la historia, pero cuando ésta se transmuta en literatura. Cierro con algunas consideraciones a favor de la novela histórica como una eficaz herramienta para la divulgación, enseñanza y disfrute de la historia. Así…

Lo mínimo que exigen sus lectores a un libro de historia profesional es la exactitud en el manejo de las fuentes, la interpretación de los datos y una redacción pulcra, inteligible. Aventuro en agregar que también se aguarda la correcta implementación del aparato crítico, la metodología que permita iluminar con novedad la zona del pasado al que se refiere y el peso del sello académico que la avale. Sin duda, esos requisitos permanecerán como los garantes de una buena producción histórica, tan fiable para los interesados en el pasado.

Con la novela cuya temática es la Historia, a su lector no se le plantea el cumplimiento de las exigencias de mostrar costuras y arreglos metodológicos porque su finalidad es la de llegar a manos del lector que no está obligado a conocer los protocolos académicos. Siempre que se aborda el tema es interesante, aleccionador y divertido porque inician las discusiones a favor y en contra. Algunos afirman que la historia escrita con formalidad es aburrida, otros culpan de exageración o ilusionismo a los textos que se valen del pasado para narrar una historia.

Entre más tajante es cada postura, la proporción de ortodoxia y desinformación es la misma. Quizá lo más sensato es reconocer que ambas producciones se valen de una reconstrucción y una reinterpretación del pasado, que la historia profesional y la novela histórica son producciones discursivas con finalidades diferentes. Ninguna es mejor o peor que la otra.

El historiador mexicano Antonio Rubial García, es uno de los académicos que ejerce ambas escrituras y a partir de su ensayo *¿Historia literaria versus historia académica?* se tenderá el hilo que permita salir del aparente laberinto. Rubial sopesa:

> No cabe duda que el interés por la historia entre amplios sectores de la sociedad es un fenómeno que va en aumento; junto a las series televisivas, a las novelas y a las películas

> de tema histórico es significativa la demanda de visitas guiadas, diplomados y conferencias que amplíen el conocimiento del pasado. Frente a este fenómeno, la forma tradicional de escribir historia, los gruesos volúmenes llenos de citas eruditas y de enormes párrafos demostrativos no pueden llenar con su abigarrado discurso más que el interés de algún especialista curioso. Para el historiador actual constituye un reto, por tanto, el adecuar su forma de escribir a las necesidades de estos nuevos receptores que, sin ser profesionales de la historia, tienen sin embargo los gustos por conocer los hechos del pasado. Los viejos contenidos deberán así tomar nuevas formas, para lo cual la historia tendrá que acercarse forzosamente a la literatura (Rubial, 2000, p. 41)

En este primer señalamiento, se selecciona lo que el escritor y académico me permite situar: a) variedad sobre interpretaciones del pasado; b) formas canónicas de producir textos sobre ese pasado, c) nuevas formas de difusión del pasado y d) atender a un público que se interesa en el pasado. Hago hincapié que de ese "público" la finalidad aquí es atisbar al que pertenece a la población estudiantil de la enseñanza media superior. De ello, no consta que a todos los alumnos les interesa conocer el pasado dado que tienen una descolocación de este, pues se les ha reiterado como un elenco de personajes protagónicos que intervinieron en los hechos con un rol que la historia escolar mexicana les ha asignado como buenos y malos.

Es necesario establecer un deslinde. La historia académica no es sinónimo de profundidades epistémicas —para ello existe la teoría y la filosofía de la historia, que específicamente no

se enseñan en el bachillerato— y si pretendemos interés de los alumnos en los cursos de historia, el objetivo se trata de hacer una atenta selección en los materiales que se les facilite. El hecho de que se les aproxime un texto de historia radica en el dominio que cada profesor tenga del material y de que sea el adecuado para las finalidades de la formación de su conocimiento histórico.

Los materiales documentales de historia no son aburridos si primero hay conocimiento y dominio de sus contenidos. En esa medida hay que asumir una realidad, hay textos que requieren más de una lectura y esperan de su lector una competencia de esfuerzo, dedicación y análisis. Es lógico que se me refute con que para eso funcionaba el libro de texto, con una sistematización de actividades que coincidía con los programas oficiales y los contenidos, con un avance congruente en tiempos y formas, que bastaba con aplicarlo tal y como presentaba… lo que puedo replicar es que esos libros de texto reiteran la homogeneidad de cada grupo de estudiantes, los suponen siempre los mismos, programados, mecanizados y no les permiten cuestionar al pasado con las interrogantes que surgen en cada presente:

> La historia "académica" […] ofrece la posibilidad de construir visiones estructuradas a partir de modelos interpretativos, lo que permite describir de manera explícita problemáticas de mayor complejidad y tratar con profundidad temas teóricos o monográficos. La historia "académica", ceñida a una estructura demostrativa y al análisis de los fenómenos, tiene

> mayores dificultades para convertirse en un instrumento eficaz en la difusión de los materiales del pasado hacia un público más amplio (Rubial, 2000, p. 44).

Con toda probabilidad hay historiografía más adecuada para la media etaria de los alumnos de enseñanza media superior. El conocimiento histórico, que se expresa a partir de los cuerpos textuales, no sólo está contenido en los escritos que requieren una disciplina espartana para comprenderlos, en cambio si partimos de la consideración de que el conocimiento histórico es, ante todo, una escritura. Rubial exhorta:

> Considera[da] desde siempre como una parte de la literatura, es decir, como arte, la historia puede recuperar esa faceta que la enriquece y la coloca en el lugar privilegiado que siempre tuvo entre las humanidades. La utilización de recursos estéticos en la narración histórica se convierte así en una vía de acceso a otros campos de la actividad intelectual y de la creatividad (Rubial, 2000, p. 42).

La historia escrita es una forma de comunicar el pasado. Y aunque en ocasiones, esa comunicación no es sencilla, es cuando se tiene el recurso de la novela histórica. Tiene sus ventajas, no como un sustituto de la historia sino como un puente:

> [la narración histórica literaria] permite dar expresión atractiva a ciertos temas de acontecer histórico, sobre todo aquellos relacionados con la vida cotidiana; con ella se pueden describir los acontecimientos con mayor viveza y emoción, sin la sequedad y la asepsia del relato histórico tradicional; una de las cualidades de este tipo de narración es su flexibilidad para dar gestos y pensamientos a las abstracciones, para mostrar la complejidad de la

> personalidad humana y la irracionalidad e incoherencia conque actúan a menudo los actores sociales. Con ella se puede infundir vida, penetrar en los caracteres y en el mundo interior de los personajes, pintar con los tintes de lo cotidiano el espíritu de una época o de una sociedad. Es falso pensar que este tipo de narración requiere de la simplificación, que trae como compañera inseparable la superficialidad. En un trabajo novelado no se puede excluir el tratamiento implícito de estructuras y procesos, ni una sólida investigación en archivos y bibliotecas, como tampoco pueden obviarse los temas que se refieren a la problemática ontológica que ha afectado al ser humano en todos los tiempos (Rubial, 2000, p. 43).

Voy a mostrar el fragmento de una novela histórica como ejemplo que apuntale la cita anterior. Se trata de *El rey viejo*, escrita por Fernando Benítez y publicada por primera vez en el año de 1956. La novela es una versión sobre la muerte del presidente Venustiano Carranza, que perdió la vida el 21 de mayo de 1920 en Tlaxcalantongo, un pueblo enquistado en la sierra poblana. El episodio aquí referido alude a una charla entre el general Álvaro Obregón y un escritor norteamericano mientras devoran una generosa cena:

> —El caso es que yo tengo sólo una mano mientras mis enemigos tienen dos. Ésta es la razón por la que la gente me prefiere. No puedo robar tanto como los otros…
>
> Una carcajada que hizo estremecer los emplomados del salón acogió la broma del general.
>
> —¿No sabe usted —añadió— cómo encontraron la mano que perdí en el combate de Celaya?
>
> —He oído muchas historias, pero ignoro cuál será la auténtica.
>
> —Pues verá usted. Mi mano, cercenada por la metralla, se había perdido, no era cosa sencilla encontrarla entre millares de soldados despedazados, y mis ayudantes la buscaban para enterrarla con los honores militares del reglamento.

—Lo comprendo —dijo el novelista—, la mano de un general no es una mano cualquiera.

—Es la costumbre en México. Hace ya muchos años, otro general sufrió la amputación de una pierna y fue enterrada con una bota nueva en el altar mayor de la catedral mientras el arzobispo cantaba una solemne misa de difuntos.

—Mi mano —continuó después de una pausa—, era, sin duda, como la de un comerciante en garbanzos a quien la Revolución transformó en contra de su voluntad, poco amiga de las glorificaciones, y se negaba a mostrarse a pesar de que mis ayudantes habían empleado varias horas en su búsqueda. Ya cercana la noche y perdida toda esperanza, uno de ellos, que conocía bien mi carácter, tuvo una inspiración y sacando de una bolsa una moneda de cincuenta pesos la arrojó en el aire. Se realizó entonces algo que si yo fuera religioso me apresuraría a calificar de milagro. Mi mano, al sentir la presencia del oro saltó del suelo, como un pájaro de cinco alas, y con una rapidez que dejó asombrados a los ayudantes, se apoderó de la moneda [Capítulo: El niño y la diosa] (Benítez, 1959, p. 127-128).

Los lectores del fragmento anterior juzgarán si es complicado leer a un escritor como Fernando Benítez, si el estilo está avejentado y si localizan las bromas a costillas de la historia de bronce. A los profesores de bachillerato que imparten los cursos de historia mexicana, y que pronto comenzarán a diseñar los contenidos de las venideras unidades de aprendizaje continuo de las respectivas Conciencia Histórica I, II y III, hay que preguntarles qué opinan sobre la utilidad de textos así. ¿Sirven las lecturas de novelas para nutrir las progresiones que tienen relación con la temporalidad de la guerra civil del siglo XX mexicano? Es un periodo al que

el discurso oficial aún tilda como Revolución, y como tal, permanece en el imaginario colectivo.

No se trata de hacer una sustitución de libros escolares, ni de que, en lugar de leer obras completas o selecciones de historiografía profesional, alumnos y maestros vuelquen su atención a las novelas históricas como únicos surtidores del conocimiento que les permita la adquisición y construcción de una conciencia histórica. Pretenderlo sería un absurdo. La muestra del fragmento de ese capítulo de la novela *El rey viejo* sirve también para advertirnos que un discurso académico se complementa con uno de ficción.

La ficción histórica, que pueden ser novelas o cuentos, también es poseedora de sus propios códigos estéticos, así como las que conocemos como licencias literarias. Antonio Rubial García lo explica así:

> [para] el autor de una novela histórica… Es válido construir y reconstruir personajes en situaciones posibles y crear interacciones que no sucedieron… pero la recreación de la época y el argumento deben estar lo más apegados a la documentación que refleja la realidad que se pretende narrar; para ello, la historia "literaria" debe alimentarse de las investigaciones y de los aportes documentales que le brinda la historia analítica. No hacer esto sería caer en esos productos híbridos, bastante comunes, donde lo histórico es un mero pretexto (Rubial, 2000, p. 46).

En los entretelones de la construcción de una novela existe regularmente un trabajo de investigación previo a la escritura de la versión definitiva. Para la novela histórica, uno de los surtidores de material son las obras de historiografía que, como parte del proceso de recreación de una época son los materiales que aportan elementos con los que se diseña una historia que a su vez requiere del pacto narrativo con el lector. Una alianza entre autor y lector que significa la insinuación de que la narración cuenta un mundo ficticio a partir de una serie de datos que se ordenaron por motivos de argumentación y de estética.

> La Historia, en su carácter de creadora de conciencia crítica, tiene como una de sus finalidades básicas la de ser conocida por un número mayor de individuos. La novela, y en general la literatura de tema histórico, podrían ser medios muy efectivos para cumplir con tal finalidad. Sin embargo, también de este lado existe un peligro: que el academicismo ahogue lo estético, es decir, la agilidad y la belleza que debe tener un producto artístico. Para crear las bases de un texto histórico de este tipo es necesario conocer a fondo la época que se intenta recrear, pero tal conocimiento no debe hacerse explícito, a riesgo de caer en un tratado en el cual el trasfondo termina por tragarse la narración (Rubial, 2000, p. 48).

La literatura histórica escrita en el siglo XX mexicano es pródiga en corpus textuales. Cada época tiene excelentes representantes que crearon obras valiosas por sus aportes estéticos y mantienen vigente un lenguaje con el que un lector contemporáneo lograría establecer un pacto narrativo sin dificultades. Hay un nombre ineludible, el escritor Jorge

Ibargüengoitia, de quien me parece que sus novelas *Los relámpagos de agosto* (1964) y *Los pasos de López* (1981) son magníficos trabajos para tender puentes entre el conocimiento histórico y la amenidad que proporciona la literatura.

Por supuesto que un parteaguas del último tercio de la centuria es *Noticias del imperio*, de Fernando del Paso. Publicada en el año de 1987, la novela es de una arquitectura literaria tan bien lograda que le ha valido no sólo una reimpresión constante sino estudios académicos. Es una obra que se lee mucho y con seguridad, conocen la mayoría de los profesores que han desarrollado el siglo XIX mexicano en sus cursos de contenido histórico para bachillerato. Por lo tanto, basta con mencionarla para no caer en la omisión.

A la sencilla muestra que se agrega en este capítulo quiero referirme sólo a una obra más, con la característica de que fue publicada en el siglo XXI. *El rostro de piedra*, del escritor mexicano Eduardo Antonio Parra. Esta fue publicada por primera ocasión en el año 2008. El tema es sencillo porque se adecúa a Benito Juárez, de quien todo estudiante que ha llegado a la enseñanza media superior tiene nociones. Gracias a la historia de bronce, o a la mecanización de repetir nombres y fechas con que ha funcionado la enseñanza nacional en las aulas, es un personaje conocido.

De Benito Juárez sabemos que fue un niño pastor de origen zapoteco, que tras años de esfuerzo se convirtió en el señor presidente, cuyas facciones son imperturbables y que con mano dura, promulgó las leyes de Reforma y resistió tantos avatares como la invasión extranjera, la imposición de un emperador extranjero en México y al final, salió victorioso y terminó su vida en el año de 1872 en su aposento del palacio nacional.

La novela de Eduardo Antonio Parra es un magnífico sistema insular que presenta, en diecinueve capítulos, etapas de la vida pública y privada del político oaxaqueño que estuvo al frente de la consolidación del Estado mexicano en la segunda mitad del siglo XIX. Aquí, sólo voy a mostrar un fragmento del capítulo titulado *Las tinajas de san Juan de Ulúa (Veracruz, 1853)*. Es un episodio donde Benito Juárez ingresa como preso a la fortaleza de san Juan de Ulúa, por órdenes del entonces presidente Antonio López de Santa Anna. De los fragmentos elegidos quiero resaltar las condiciones sanitarias y carcelarias de la época que recupera la novela:

> —Recuerde que mientras este delincuente esté aquí, mi padre no concederá ningún tipo de miramiento con él. Su deseo es que sea tratado como preso común.
>
> —Así se hará, excelencia —contestó el de las órdenes—. Su alteza serenísima el presidente no debe preocuparse. Me encargaré de que sus órdenes sean cumplidas.

Carecías de voluntad y fuerza para caminar por ti mismo, Pablo, ¿lo recuerdas? Por momentos creías que se trataba de una pesadilla. La oscuridad y el rumor de las olas acaso contribuyeron a acrecentar en ti esa sensación. ¿San Juan de Ulúa?, ¿las tinajas?, te decía una voz interna. No puede ser. Estás soñando. Despierta ya. Pero lo que te despertó fue un ruido estridente: el chirrido de la reja. ¿Recuerdas el largo estremecimiento que te provocó? Habías reaccionado al fin y la vigilia era peor que el sueño porque tus custodios te arrojaron dentro de una boca negra que te tragó con otro chirrido, una boca fría y húmeda cuyo paladar lleno de granos alcanzaste a ver a la luz del hachón. Granos y pústulas que también sentías bajo los pies. ¿Aquellas eran las infames tinajas? Antes de que faltara la luz de la tea, mientras los guardias aseguraban la cerradura, volteaste hacia el interior y lo que viste desató los latigazos de varios escalofríos en tu espalda: decenas de siluetas humanas se extendían hacia el fondo de aquella boca transformada en garganta, espectros donde los ojos brillaban de dolor y soledad y desesperanza. Desaparecieron cuando los militares se alejaron de la reja llevándose la luz consigo, lo que dio paso a una negrura donde nomás se escuchaba la caída de cientos de gotas, el roce de los cuerpos y el rumor de las respiraciones. Estabas paralizado. Nunca habías sentido tanto miedo como entonces. Debes recordarlo, porque el salto que diste al sentir una mano tentaleando tu rostro en la oscuridad casi detuvo tu corazón. La apartaste con tus últimas fuerzas. Te faltaba el aire. Sólo recuperaste algo de serenidad aquella tu primera noche en San Juan de Ulúa cuando escuchaste entre las sobras una voz que te decía en tono comprensivo:

—Cálmese, señor. Está usted entre amigos, entre compañeros de desgracia. Cálmese ahora y verá como mañana es otro día (Parra, 2020, p. 170).

Se requiere pausar la cita para intentar algunos moldeos que vayan de acuerdo con lo expuesto sobre la utilidad de la novela histórica como apoyo en la enseñanza de la historia nacional

en la educación media superior. Con toda seguridad se puede señalar una aparente contradicción: el recurrente empleo de la historia de bronce o política, puesto que las referencias directas son los personajes y sus periodos concernientes.

Desplegando la idea, que para la adquisición del conocimiento histórico todas las historias son útiles; sea la de bronce, la heráldica, la económica, la de mentalidades, la cultural, la social, la política. Las fuentes que pertenecen a una época determinada son susceptibles de interpretaciones a través de las corrientes teóricas e historiográficas. En el ámbito educativo, calculó que es de unos doce años a la fecha, cuando inició la apertura a otras interpretaciones históricas. Escolarmente, sólo privaba la hegemonía de la historia política y de bronce, razones las hay, responderlas es motivo de una orientación muy distinta a las de este escrito.

Me parece que, es en la buena novela histórica donde la licencia del género permite fundir las investigaciones hasta lograr una narración coherente, convincente y no necesariamente que sea verdad. De eso se trata la ficción. El pacto narrativo comienza allí, en el entendido de que "la realidad" no la contienen los textos literarios, pero lo que un lector localizará, es una intención de veracidad. Voy a mostrar lo que tildé como una fragua de investigaciones con otro párrafo del mismo capítulo de la novela de Eduardo Antonio Parra. Benito

Juárez-personaje, amanece en la tinaja del calabozo de San Juan de Ulúa:

> Sólo entonces lo notaste: lo que al principio habías confundido con el murmullo de las olas detrás de los muros de la fortaleza no eran sino los múltiples ruidos producidos por tus compañeros de encierro en aquella tinaja: respiraciones agitadas, regulares, roncas; toses, estornudos, carraspeos, crujir de huesos, gorgoteos de tripas, pedos, quejidos, gemidos y hasta de vez en cuando gritos de horror. Algunos cerca, otros a distancia, arrinconados, remotos. Por ahí uno maldecía dormido en castilla, más cerca otro murmuraba fragmentos de un discurso amoroso en una lengua indígena que te resultaba desconocida, más allá alguien jadeaba de placer como si poseyera a una mujer en sueños ¿o realmente estaba emparejándose con otro dentro de la mazmorra? Y todo sucedía en medio de una oscuridad absoluta, inmensa, que te despertaba la sensación de que aquella garganta de piedra se extendía leguas y leguas por debajo de la tierra. ¿Cuánta gente había ahí?, ¿cientos?, ¿miles? ¿Cuántas almas caben en el infierno, Pablo? ¿Lo habías pensado alguna vez? Por muchos que sean, siempre podrán apretarse un poco más para hacer espacio a los recién llegados. Como tú aquella noche (Parra, 2020, p. 171).

La descripción, tal y como es, no aparece “reunida” en ningún libro de historiografía, pero sí las condiciones, que están narradas en testimonios de la época, en documentos, en libros. San Juan de Ulúa existe y en la actualidad es un museo de sitio. El visitante que desee tener la idea de cómo era aquella fortaleza cuando sirvió de prisión tiene dos opciones, dedicarse varios años de su vida a realizar una investigación en distintas fuentes, o leer una novela histórica. Por supuesto, hay novelas históricas malas.

La diferencia entre un libro de historia y una novela histórica la resume el historiador Antonio Rubial con una de sus experiencias como escritor:

> Los elementos que conformarían los pensamientos, los cuerpos y las pasiones de estos seres mitad ficticios, mitad reales. Fue igualmente enriquecedora la experiencia de crear recursos narrativos que un historiador no utiliza a menudo: construir sueños, forjar metáforas, imaginar diálogos y monólogos, describir emociones. Narrar se convertía así en acto de ruptura, en un cambio de perspectiva para entender el proceso histórico a partir del individuo que lo vive, lo siente y lo sufre, en una recuperación de la dimensión humana de la historia (Rubial, 2000, p. 55).

También las novelas suman. Es obvio que hay omisiones que incomodan porque desearía incluir otras muestras; asimismo prevalecen olvidos y no dudo que demasiada ignorancia. Lo anotado hasta aquí, es una muestra de otra posibilidad textuales que, a mi parecer, facilitan la comprensión del conocimiento histórico.

Los alumnos no quieren leer historia, porque son letanías que los han atormentado desde sus primeros años escolares y tienen razón. Para el descanso de su ánimo hay dos noticias. Una es que la historia mexicana pronto dejará de ser una materia obligatoria. La otra, para inquietud nuestra y búsqueda de materiales, será obligatorio cursar Conciencia Histórica I, II y III, en tres de seis semestres. La mitad de la formación de los alumnos de educación media superior incluye cultivos en

historia mexicana, historia universal e historia contemporánea y la finalidad es crear con ellos, análisis y reflexiones que les conformen una conciencia histórica. En situaciones así, las novelas son muy útiles.

Conclusiones

La emisión de este proyecto fue conceder a la lectura su posición estratégica en el aprendizaje del conocimiento histórico que se fomenta en la enseñanza media superior. El desarrollo consistió en colocar una reducida muestra narrativa, con la finalidad de practicar la confección de las venideras progresiones de aprendizaje, y como tal no se trató de poner a consideración un repertorio bibliográfico ni mucho menos, crear un catálogo o una tabla al estilo de "aquí pongo las diez mejores, las imprescindibles".

Considero que son numerosos los recursos para la obtención del conocimiento histórico, pero también sostengo que en la formación académica la lectura es primordial. Claro que hay razones para insistir en la lectura, porque, aunque en tiempos donde la oferta de los soportes electrónicos facilita la adquisición de datos, tales como: películas, resúmenes, conferencias, charlas, improvisaciones, ocurrencias graciosas, tecnologías de la información y las comunicaciones, *podcast*, etc., y a pesar de que estos permiten la difusión del dato, se requiere de menos esfuerzo para el usuario.

Una de las razones del punto anterior es que leer es un acto social, debido a que la lectura de un libro obliga al esfuerzo físico e intelectual, además la socialización o el cotejo de su contenido precisan la existencia de los otros. Y hasta el

presente siglo, la educación como un hecho de transformación, tiene lugares y momentos destinados para ello: el aula (sea física o virtual). Es en el espacio áulico donde el yo se transforma en el nosotros.

Recapitulando la conclusión: el conocimiento histórico que se adquiere en la escuela mejorará en la medida que se fomente la lectura de cuerpos textuales que lo contengan. Si la oferta se limita a un solo libro, el diálogo se condiciona, la experiencia de intercambio y la generación de ideas es breve.

A continuación, ofrezco una serie de puntos donde se intenta bosquejar las motivaciones y argumentos que despliega el ensayo.

Primero, estoy convencido que los mexicanos que alcanzan a matricularse en la enseñanza media superior no desconocen lo básico de su pasado nacional, sea con la suficiencia que proyecta su trayectoria previa escolar o apenas con la ubicación de algunos acontecimientos que merecen la conmemoración en el calendario cívico.

En segundo lugar, me consta que, por las características sociales nacionales, los mexicanos estamos rodeados por la memoria histórica impuesta en los imaginarios colectivos a través de las instituciones. Y es la escuela, una entidad que instaura y coloca parte del este. En los alcances de cada

nivel escolar el conocimiento histórico está presente en los programas de estudios.

Tercero, la enseñanza media superior es el último de los eslabones donde se pretende un marco curricular común para la conformación de la educación obligatoria de los mexicanos. Los egresados, sigan su etapa formativa en educación superior o no, no volverán a tener el tiempo y el espacio para analizar y discutir, académicamente, sobre la historia nacional como un elemento de conocimiento. La excepción será, por supuesto, la de aquellos que opten por la formación profesional en historia.

En cuarto lugar, la historia nos rodea y nos pertenece en cuanto a seres colectivos y sociales con un pasado en común. Pero el conocimiento histórico, se construye y como tal, es una acción que requiere la contribución de otras personas que emplean recursos para difundirlo. Uno de esos recursos es la escritura y su resultado son los libros.

En quinto lugar, el viraje de la enseñanza media superior al marco curricular común y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, esperan de sus profesores una profesionalización que me parece, debe leerse fuera del contexto punitivo que puede sugerir una reforma. Comprendo por un área de profesionalización el dominio de los contenidos curriculares más allá de los elementos administrativos, por lo que

ahora parece más pertinente la adecuación de los perfiles especializados, al menos en el ámbito de la historia.

Por último, este escrito solo ha mostrado las posibilidades (libros de difusión de temas de historia, historiografía profesional y novela histórica) que alcanzo a distinguir, la que como profesor intentaría con mis alumnos. Estoy seguro de que otras miradas con mayor experiencia y acierto encontrarán metodologías y herramientas quizá menos enfadosas y repetitivas que leer libros.

Referencias.

Alegre, C. (2012) *Los libros de texto de historia y ciencias sociales de primaria y bachillerato en el ámbito iberoamericano: Argentina, España y Paraguay*. Universidad Internacional de Andalucía.

Alía, F. (2005) *Técnicas de investigación para historiadores*. Síntesis.

bell hooks (2022) Enseñar pensamiento crítico. (Tr. de Víctor Sabaté). Rayo Verde Editorial.

Benítez, F. (1984). *El rey viejo*. Fondo de Cultura Económica.

Bernal, L., Cárdenas, I., Girardo, C., Guzmán, C., Hualde, A., Ibarrola, M., Piek, E., Ruíz, M., Tapia, G., Valdivieso, A. (2018) *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas del nivel medio superior y otras alternativas*. SEP-IPN.

Camba, U. (2022). *Ecos de Nueva España. Los siglos perdidos en la historia de México*. Grijalbo.

Carbone, G. (2021) Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros. En T. Braga, G. Carbone, N. Días y J. Rodríguez (Eds.) *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América latina*. (pp. 31-56) Universidade Federal do Paraná/ NPPD.

De Certeau, M. (2010). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022) *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021, 3* (1)

Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General de Educación*. 30 de septiembre.

Dirección General de Bachillerato (2018). *Historia de México I. Programa de estudios*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

Dosse, F. (2003). *La historia: conceptos y escrituras*. (Horacio Pons, Tr.) Nueva Visión

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (L. Ronzini. Trad.) Siglo XXI.

_____ (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. (Teresa Arijón, Tr.) Siglo Veintiuno Editores.

Gaos, J. (1960). Notas sobre la historiografía. En: *Historia mexicana*. El Colegio de México. v. 9, no. 4 (36) (abr-jun). pp. 481-508.

García, G. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. (40) 35-49.

Garfias, F. y Seallars E. (2021) De la conquista a la centralización. *Revista Nexos*. Octubre. Recuperado a partir de https://www.nexos.com.mx/?p=61043

Greaves, C. (1998) La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. *En Historia de la lectura en México*, pp. 338-372. El Colegio de México.

Gumbrecht, H. (2023). Encarnación, empatía y rituales. Qué hacer con el pasado tras el fin de la historia. *Historia y Grafía* 60, enero-julio. Universidad Iberoamericana. (pp. 21-34).

Herbert, Z. (2020). *El laberinto junto al mar*. (Anna Rubió y Jerzy Slawomirski, Tr.) Acantilado.

Ibagón, N. (2014) Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. En *Hojas y Hablas, no. 11, pp. 37-46*.

INEE-IIPE-UNESCO (2018) *La política educativa de México desde una perspectiva regional*.

Jenkins, K. (2014). *¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Kiarostami, A. (Director) (1987) *Khane-Ye Doust Kodjast/ ¿Dónde está la casa de mi amigo?* [Película] Productor Ali Reza Zarrin.

Landa, A. (2019a). *Historia de México I*. Secretaría de Educación de Veracruz.

Landa, A. (2019b). *Historia de México II*. Secretaría de Educación de Veracruz.

Limón, M. (2008). El fin de la historia en la enseñanza obligatoria. En Izquierdo, J. y Sánchez, P. (Eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*. (pp. 87-112). Siglo XXI.

Massimo L. Salvadori (2013) Breve historia del siglo XX. 2ª.ed., Esáña; Alianza. (p. 15)

Matute, A. (2014). *Cuestiones de historiografía mexicana*. Seminario de Cultura Mexicana/ Unam.

Parra, E. (2020). *El rostro de piedra*. Ediciones Era.

Plá, S. (2009). Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la historia: los casos de México y España. En Consejería de Educación en México. Cuadernos México, nro. 1.

_____. (2015). Diferentes tiempos, diferentes historias. Pensar los tiempos históricos en el bachillerato. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa,* (20), 25-44.

_____. (2022). Historia curricular de la enseñanza de la historia en México (1972-2017). En Plá y Turrá-Díaz (coords.) *Enseñanza y usos*

públicos de la historia en México y Chile. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.

Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. (Guillermo Solana, Tr.). Morata.

Renato Prada Oropeza (1999) Literatura y realidad. México; Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Veracruzana y Fondo de Cultura Económica. (p. 10)

Régis Debray (1997) Transmitir. Argentina; Ediciones Manantial. (p. 11)

Roldán, V. (1996) Los libros de texto en la historia de México. En Camelo, R. y Ortega (coords.) *En busca de un discurso integrador de la nación. Historiografía mexicana*. vol. IV, pp. 491-524. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rubial, A. (2019). ¿Historia literaria versus historia académica? En Guedea, V. (prefacio) *El historiador frente a la historia* (pp. 41-60). Instituto de Investigaciones Históricas. Universidad Nacional Autónoma de México.

Salvadori, M. (2005) *Breve historia del siglo XX*. (Josefa Linares de la Puerta, Tr.) Alianza Editorial.

SEP (2018a). *Historia de México I. Programa de Estudios. Tercer Semestre*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato.

SEP (2018b). *Historia de México II. Programa de Estudios. Cuarto Semestre*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato.

SEP (2023a) *Orientaciones pedagógicas del recurso sociocognitivo Conciencia Histórica*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

SEP (2023b) *Programa de estudios del recurso sociocognitivo Conciencia Histórica I. Perspectivas del México antiguo en los contextos globales*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

SEP (2023c) Programa de estudios del recurso sociocognitivo Conciencia Histórica II. México durante el expansionismo capitalista. Subsecretaría de Educación Media Superior.

SEP (2023d) *Progresiones de aprendizaje del recurso sociocognitivo Conciencia Histórica*. Subsecretaría de Educación Media Superior.

Shor, I. y Freire P. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía liberadora*. (Tr. de Joaquín Ramírez Ortíz). Siglo Veintiuno Editores.

Tank de Estrada, D. (2023) Educación en México hacia 1810. De la expulsión de los jesuitas a la escuela Lancasteriana. En Wobeser, G. (Coord.) *1810, 1858, 1910. México en tres etapas de su historia*. (pp. 397-427). Fondo de Cultura Económica. Academia Mexicana de la Historia. Universidad Nacional Autónoma de México. El Colegio de México.

Theodor W. Adorno (1962) Notas de literatura. España; Ariel. (p. 21)

Trejo, E. (2010). Historia mexicana. En Trejo, E. *(Comp.) La historiografía del siglo XX en México. Recuentos, perspectivas teóricas y reflexiones*. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 157-173.

Trejo, E. (2010). Historiografía, hermenéutica e historia. Consideraciones varias. *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM*, núm. 87, enero abril, pp. 2-11.

Vallejo, I. (2020) *Manifiesto por la lectura*. Ediciones Siruela.

Villoro, Luis. (2015) *El concepto de ideología*. Fondo de Cultura Económica.

Zorrilla, J. F. (2015) *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Agradecimientos

Considero que la forma textual y a profundidad de un trabajo escolar para obtener un grado académico es un logro individual que se debe a una estimada labor y periplo en equipo. Sucede con las monografías, las tesinas, las tesis y los ensayos. El protagonismo del sustentante es tan sólo una formalidad que impone el ritual académico en sus protocolos y ceremonias.

Sin la participación de los compañeros de clase, los profesores, el personal administrativo y los académicos expertos en un tema, cualquier postulante y su respectivo asesor quedaríamos en una mezcla de indiferencia y silencio. La falta de "los otros", "los pares", nos encajonaría en un limbo de referencias cruzadas, con riesgo a que los resultados pueden estancarse en las aguas de las idealizaciones o empantanarse en la ingenuidad de los hallazgos desabridos.

Para cada una de las diez partes que lo forman, este ensayo siguió un proceso de lecturas, investigación, subrayados, elaboración de fichas y redacción. Cada una superó retos, avatares, puntos ciegos, errores de interpretación y también esperanzadores avistamientos. En ocasiones, era preferible aplicar el borrón y cuenta nueva para replantear de nuevo. Una vez concluido el texto, queda el anhelo de que tenga posibilidad y probabilidad de formar una parte mínima de la interminable cadena del conocimiento. Que contribuya

en algo a los saberes o habilidades en los que uno pretende contribuir.

Los lienzos de este ensayo se dibujaron a partir de tesis que pertenecen a la teoría de la Historia y la pedagogía de Paulo Freire. Y como una de las raigambres que distinguen al ensayo académico es que de él no se espera que diga toda la verdad, ni siquiera que dé por zanjada ninguna discusión, es por lo tanto una posibilidad de ofrecer un artefacto naviero que flote. ¿Qué se yo si hay una mejor forma de enseñar y divulgar la Historia? La proposición aquí es que la piedra de toque del conocimiento histórico es la lectura de las obras históricas y su culminación es la discusión permanente para construir las conciencias históricas, la individual y la grupal.

Acudo a un extraordinario razonamiento de Eric Hobsbawm: "los historiadores... son los recordadores profesionales de lo que sus conciudadanos desean olvidar" (Historia del siglo XX). Y con la expectativa de ser un "recordador" eficiente, agradezco la guía y paciencia del doctor Jesús Aguilar Nery en la construcción del presente ensayo. Los aciertos que tenga el texto son los resultados de su puntillosa y responsable labor de asesoría. Ocurrieron tres seminarios de investigación en los que deparó conocimientos, paciencia y gentileza para que un ensayo tomara forma. El resultado no se parece en nada a mi primera necedad e intención, donde proponía un análisis a interpretaciones sobre las últimas décadas de la Nueva

España. Tras cincelar bajo las indicaciones del maestro, llegamos por fin al deslizamiento de posibilidades discursivas.

La gratitud debe extenderse a los doctores Mario César Constantino Toto y Jorge Rodríguez Molina, académicos titulares de la Universidad Veracruzana a quienes su gentileza los hizo aceptar la dictaminación. Sus comentarios, sugerencias y señalamiento de erratas fueron definitorios para entregar la versión final. Por escrito queda: responder algunos de sus respectivos comentarios y sugerencias propiciarían la escritura de un ensayo aparte.

Enumerar otras necesarias gratitudes es riesgoso porque pueden escaparseme nombres de personas e instituciones que hicieron posible mi asistencia y permanencia en los cursos que sucedieron en la Universidad Pedagógica Veracruzana durante 2022 y 2023. Es obvio que hay antecedentes inmediatos y es mi empleo como profesor en el bachillerato mixto "Joaquín Ramírez Cabañas" y la siempre amable gestión de su directora, la Q.F.B. María del Pilar Villegas Bonilla.

En dos años escolares uno conoce, omite y olvida la intervención de muchas personas. La vida es una constante lección de memorias y olvidos; pero todos los integrantes son consustanciales de cualquier viaje.

Omar Izur

Coapexpan. Xalapa. Junio de 2024.

Sobre la portada.

Las figuras de las ilustraciones (portada y contraportada) diseñadas para la obra: Enseñanza de la historia en bachillerato. Otras narrativas para su discusión, constituyen una aportación original del artista donde, mediante la metáfora de la navegación, destaca la aparición o construcción del navegante como efecto de su fundamental quehacer. En tal sentido, lo anterior permite suscribir una de las tesis más significativas de nuestros tiempos: el carácter ontologizante de la escritura y, por ende, de la lectura.

Por Rubén Esparza Alfaro

Enseñanza de la historia en bachillerato. Otras narrativas para la discusión, se publicó en octubre de 2024, siendo gobernador del Estado de Veracruz, Cuitláhuac García Jiménez, y Secretario de Educaciónde Veracruz Víctor Emmanuel Vargas Barrientos

En este ensayo académico se formula una pregunta a los contenidos de los documentos que llegan al estudiante de cursos de historia de México en bachillerato. La interrogante es: ¿el libro de texto basta para dar por sentada la adquisición del conocimiento que se pretende en el curso? La respuesta es un escueto "sí." El apresurado sí como respuesta puede matizarse hasta convertirlo en un argumentado «no es suficiente» en cuanto se acude a otras discursividades para fortalecerlo. Para ello, se exponen asomos a posibilidades narrativas de tres producciones textuales: literatura, divulgación e Historia. Se propone que cualquier unidad temática de la Historia de México en bachillerato, cuando es planteada con otros razonamientos que ofrecen aperturas al conocimiento histórico, aumenta considerablemente las posibilidades de análisis y discusión en la oportunidad de facilitar su comprensión e incluso, ser significativa.

VERACRUZ GOBIERNO DEL ESTADO
SEV Secretaría de Educación
SEMSyS Subsecretaría de Educación Meria Superior y Superior
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA
VERACRUZ ME LLENA DE ORGULLO