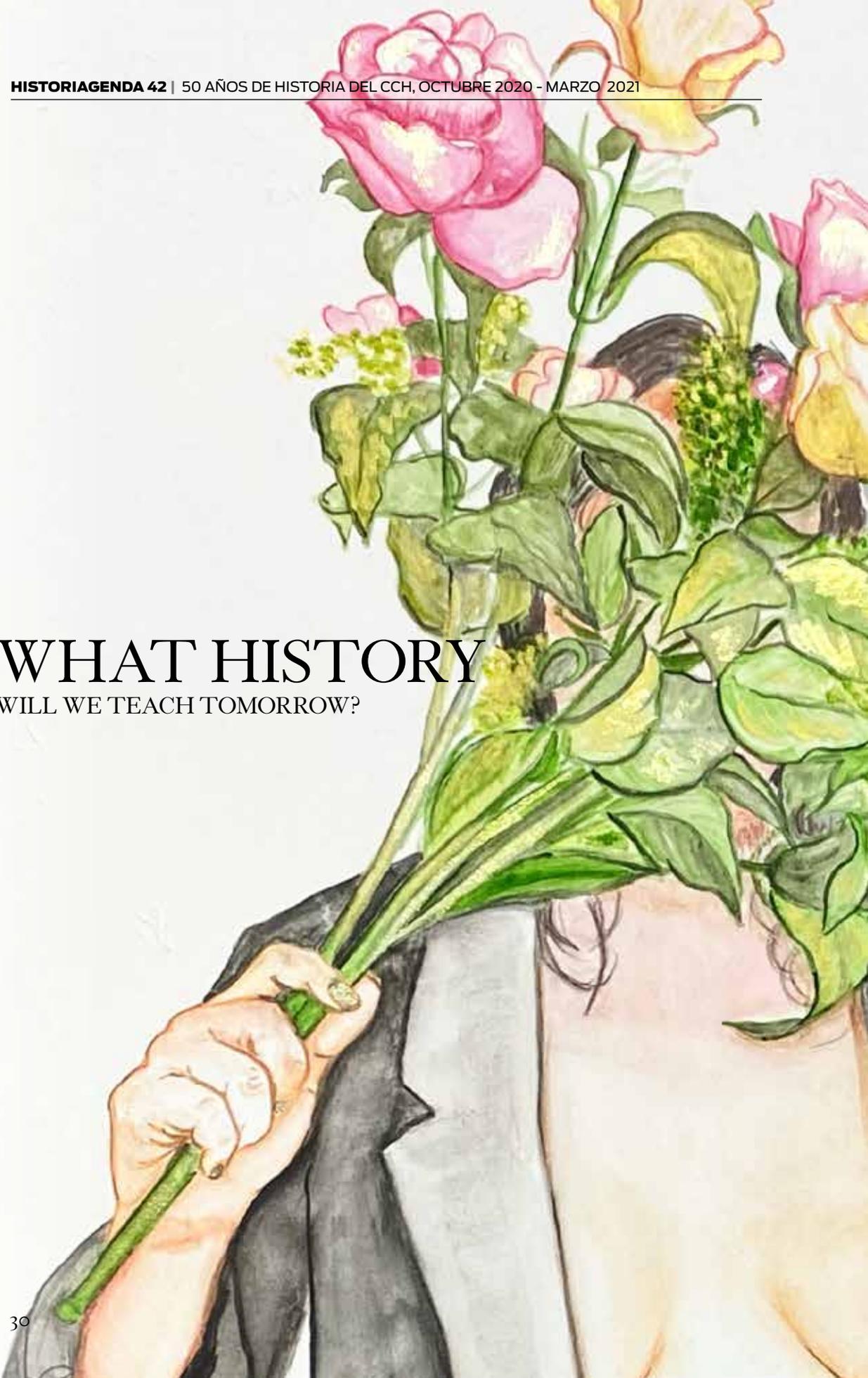


WHAT HISTORY WILL WE TEACH TOMORROW?





¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAREMOS MAÑANA?

MIGUEL ÁNGEL GALLO T.



RESUMEN

En el siguiente texto se aborda el tema de la enseñanza de la historia en el futuro inmediato, para lo cual creímos necesario contextualizar el marco histórico actual, recalcado por el capitalismo y sus políticas neoliberales. De igual manera, nos acercamos en una estrecha síntesis a varios temas importantes de la situación nacional y sus principales retos.

Para complementar nuestro marco, observamos los elementos más destacados de la ideología neoliberal, en la búsqueda de un mejor entendimiento de su enfoque en la educación. A lo anterior se agregan los antivalores de la delincuencia organizada en nuestro país, que han influido, y lo hacen, en la visión del mundo de muchos jóvenes. También vemos la importancia de la educación y, en concreto, de la enseñanza de la historia, para aterrizar en una serie de puntos en los que proponemos nuestra visión de qué tipo de historia deseamos para el futuro inmediato.

Palabras clave: capitalismo, neoliberalismo, ideología, posmodernidad, metarrelatos, individualismo, globalización, mercado, relativismo, complejidad, conocimiento pertinente, proceso histórico, conciencia histórica.

ABSTRACT

The following text addresses the issue of the teaching of history in the immediate future, for which we believed it necessary to contextualize the current historical framework, marked by capitalism and its neoliberal policies. Likewise, we approach in a brief synthesis several important issues of the national situation and its main challenges.

To complement our framework, we will look at the most prominent elements of neoliberal ideology, seeking to better understand its approach to education. Along with these aspects, we add the anti-values of organized crime in our country, which have influenced and continue to do so, in the worldview of many young people.

We also see the importance of education and specifically of history teaching, to land on a series of points where we propose our vision of what kind of history we want for the immediate future.

Keywords: Capitalism, neoliberalism, ideology, postmodernism, meta-stories, individualism, globalization, market, relativism, complexity, pertinent knowledge, historical process, historical consciousness.

MIGUEL ÁNGEL GALLO T.

Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública por la UNAM. Profesor fundador del plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ha sido propuesto en dos ocasiones para el Premio Universidad Nacional. Es formador de profesores y ha impartido cursos y conferencias en las universidades de Yucatán, Guerrero, Michoacán, Durango, Estado de México y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como en los bachilleratos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional Preparatoria (EPN), CCH y preparatorias oficiales del Estado de México. Profesor fundador del Bachillerato a Distancia de la UNAM, B@UNAM; desarrollador de las asignaturas de historia del mismo bachillerato. Es autor de más de 100 libros de texto de nivel medio superior en el país. Director fundador de la revista *HistoriAgenda* en 1991.

Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales; significa también, y especialmente, socializarlos, por así decir, convertirlos en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho “filosófico” mucho más importante y original que el hallazgo, por parte de un genio filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales.

Antonio Gramsci

CONTEXTO HISTÓRICO: UN NEOLIBERALISMO QUE SE IMPONE, PERO CAE EN CRISIS

Es de todos conocido: estamos viviendo en una etapa neoliberal que se ha impuesto a lo largo de los años, gracias, en parte, a la crisis mundial de los setenta, que afectó sobre todo a los países del “socialismo realmente existente” y a los que implementaban políticas del Estado de bienestar, pero se gestó en los grandes centros del poder económico. Este neoliberalismo, de ubicación teórica escurridiza, con antecedentes de la segunda posguerra, se impuso como una serie de políticas económicas primero en las dictaduras militares de Chile y Argentina y, años después, en las democracias de dos potencias mundiales: Inglaterra y Estados Unidos.

Esta corriente más práctica que teórica se fue aplicando y produjo, en la mayoría de los casos, resultados negativos para los distintos países. La implementación (o más bien la imposición neoliberal) se logró a través de varios organismos económicos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

que obligaban, de alguna manera, a los países a la adopción de medidas neoliberales.

Retomando a Escalante Gonzalbo, podemos señalar algunas características del neoliberalismo:

- En primer lugar, esta corriente es distinta del liberalismo clásico del siglo XIX e incluso se deriva en parte de una crítica del mismo.
- Como segundo punto está que el neoliberalismo no pretende eliminar al Estado, ni tampoco reducirlo a su mínima expresión, tal y como se afirma sin las bases suficientes; más bien intenta transformarlo, para así sostener y expandir la lógica del mercado. Entonces, los neoliberales necesitan un nuevo Estado, a veces uno más fuerte, pero con otros fines.
- El neoliberalismo plantea que *el mercado* es sobre todo un mecanismo para procesar información, el cual, mediante un sistema de precios, permite saber qué quieren los consumidores, qué se puede producir y cuánto cuesta producirlo.
- Una idea acompaña al programa neoliberal en cualquiera de sus versiones: la tesis de la superioridad de lo privado sobre lo público, que se da en lo moral, en la eficacia, etc.

Supuestamente, en comparación con lo privado, lo público siempre es menos eficiente, “ya se trate de producir energía, administrar un hospital o construir una carretera”. Se afirma por los neoliberales que lo público es casi por definición propenso a la corrupción, algo inevitablemente político, turbio.

De esas ideas principales, hay otras que también se comparten de manera general puntualmente del neoliberalismo: que la realidad última, en cualquier asunto humano, son los individuos, quienes por naturaleza están inclinados a perseguir su propio interés y que quieren siempre obtener el mayor beneficio posible; es decir, un individualismo radical. En este sentido, es muy significativa la concepción de Margaret Thatcher, primera ministra de Inglaterra y representante del neoliberalismo, quien dijo:

Creo que hemos atravesado una etapa en la que a demasiados niños y a demasiada gente se le ha hecho pensar cosas como: “¡Tengo un problema, y la tarea del Estado es hacerse cargo de él!”, o “¡Tengo un problema, pediré un subsidio para hacerme cargo de él!”, o “¡No tengo vivienda, el gobierno debe proporcionarme una!” De este modo están trasladando sus problemas a la sociedad, pero ¿quién es la sociedad? ¿Eso no existe! Hay hombres y mujeres individuales y hay familias, y ningún gobierno puede hacer nada salvo por medio de la gente, y la gente se preocupa ante todo por sí misma. (Thatcher, citada por Higgs, p. 231).

Más adelante se retomará éste punto. Regresando a las características del neoliberalismo, según Escalante Gonzalbo también es neoliberal la idea de que la política funciona como el mercado, y que los políticos, como los funcionarios y los ciudadanos:

[...] buscan el máximo beneficio personal, y nada más, y que la política tiene que entenderse en esos términos –sin el recurso engañoso del interés público, el bien común o cualquier otra cosa parecida. O bien, que los problemas que pueda generar el funcionamiento del mercado, contaminación o saturación o desempleo, serán resueltos por el mercado, o que la desigualdad económica es necesaria, benéfica de hecho, porque asegura un mayor bienestar para el conjunto—. (Escalante, pp. 20-22).



La implementación (o más bien la imposición neoliberal) se logró a través de varios organismos económicos internacionales”.

Otro de los puntales del neoliberalismo, es el recorte al llamado “gasto social”, es decir, seguridad social, educación y otros renglones, que eran característicos del Estado benefactor.

Recordemos que, dentro de las características del neoliberalismo, un aspecto básico es la lucha contra los trabajadores organizados o no, razón por la cual esta corriente ha hecho todo lo posible por debilitar a los sindicatos y de paso a los derechos de los trabajadores ganados, en la mayor parte de los casos, por luchas que vienen desde el siglo XIX. En nuestro país esta derrota de los trabajadores asumió el rostro de una “reforma laboral” aplicada

inicialmente por Felipe Calderón, que trajo como consecuencia lo que se ha denominado la *precarización del empleo*, sobre el ya problemático desempleo, es decir, el debilitamiento de las condiciones de trabajo, que en muchos lugares niega las mínimas prestaciones e incluso la estabilidad laboral.

Esta situación, aunada a la crisis económica casi permanente en México y en buena parte de los demás países, ha disparado problemas sociales como el desempleo abierto o simulado, la informalidad económica y la delincuencia en todas sus formas, en especial la corrupción y la violencia.

Por otro lado, el recorte a varios programas de tipo social por parte del Estado (cultura, educación, investigación, protección a la mujer, etc.) contribuye a desarrollar una problemática social ya de por sí difícil.

La crisis del 2008, así como la incertidumbre económica mundial en una globalización dominada en lo económico por un capital financiero especulador, y cuyas secuelas sufrimos todavía, forman un marco internacional poco positivo para nuestra sociedad. Por si fuera poco, el siniestro personaje que ocupa la presidencia de la república estadounidense, y que no ha dejado de presionar a nuestro país, forma parte de una realidad sobre la que no se puede hacer gran cosa.

México no está aislado del resto del mundo, por ello nuestro país vive un doble problema respecto a las migraciones: como país expulsor de mano de obra hacia el norte y como nación receptora de migrantes, principalmente de Centroamérica.

Es evidente: el neoliberalismo está en crisis, o al menos varios de sus famosos

postulados, además de los resultados de sus políticas; por ahora los estadistas e incluso muchos teóricos no han encontrado todavía la fórmula para sustituirlo, habida cuenta, además, de los intereses que lo defienden.

Agreguemos a lo anterior el triunfo electoral, en el 2018, de Andrés Manuel López Obrador y su partido Morena, que, al arrasar en las elecciones federales, y de paso poner en crisis al sistema de partidos dominante hasta entonces, acabó imponiéndose en varias gubernaturas y el Congreso, además de la presidencia de la República. Ello trajo consigo la implantación de la llamada Cuarta Transformación (4T) y, por consiguiente, una serie de reformas que han tenido hondos repercusiones en la sociedad mexicana, aunado a las crecientes presiones de la derecha en muchos ámbitos. Pero, a pesar de autoproclamarse crítico del neoliberalismo, este gobierno ha mantenido y establecido algunas medidas claramente neoliberales.

La delincuencia (organizada o no), la inseguridad derivada, la persistencia de “islas corruptas” y problemas como el aumento de feminicidios conforman el difícil marco en el que los educadores desempeñan y desempeñarán su trabajo.

Esta es, en síntesis bastante estrecha, la situación de nuestro país, que debe implantar una política educativa para los próximos años. En esta realidad debemos trabajar en la medida de nuestras posibilidades, aportando nuestra obra hasta donde sea posible, con miras a la transformación de la sociedad, ya que “cuando la crisis atenaza a una nación es más necesario que nunca duplicar los fondos destinados a los



El neoliberalismo está en crisis, o al menos varios de sus famosos postulados, además de los resultados de sus políticas”.

saberes y a la educación de los jóvenes, para evitar que la sociedad caiga en el abismo de la ignorancia” (Ordine, 2014, p. 84).

LA IDEOLOGÍA NEOLIBERAL: POSMODERNIDAD Y AGREGADOS

El neoliberalismo utiliza lo que difícilmente podríamos llamar teoría, puesto que no pasa de una serie de suposiciones, algunas con ciertas bases, otras carentes de una. Tampoco forman estas suposiciones un sistema teórico, puesto que una de las plataformas sobre las que se sostiene la *ideología neoliberal*, es la supuesta caída de los *metarrelatos* (léase teorías sistemáticas tanto filosóficas como económicas o políticas, para el caso es lo mismo). Así que, para el neoliberalismo, armar un metarrelato es caer en una grave contradicción.

Podemos, eso sí, ir desmadrando todo este galimatías con cierta coherencia dentro de la incoherencia, señalar algunos de sus puntos sobresalientes.

Un primer aspecto, ya señalado, es la supremacía del mercado, un mercado que todo lo sabe, que nunca falla, a la manera del diseñado por Adam Smith hace ya más de dos siglos, y que hasta ahora no ha demostrado desde el punto de vista científico tener la característica de autorregulación.

Un segundo aspecto es el *individualismo*, para retomarlo acudiremos a la cultura popular:

En Londres, para quienes disfrutaban cantando borrachos a la orilla del Támesis, el siglo XXI era una página en blanco, llena de posibilidades [...] Entre las muchas canciones que aquellos juerguistas entonaban poniendo en

ello toda el alma, estaba el tema clásico de Frank Sinatra “My Way” [A mi manera]. Esa canción, quizá más que ninguna otra, podía simbolizar el siglo XX. La letra se basa en palabras como “yo” o “mi”, nunca dice “nosotros” ni “nuestro”. “Lo diré claramente —dice el cantante—, expondré mi caso, del que estoy seguro”. No es, ni mucho menos, la única canción cuya letra se

basa en el yo, pero la orgullosa manera en que la interpreta Sinatra la hace destacar particularmente. Cuando salió, sonaba heroica; era una afirmación del orgullo que siente un hombre por su capacidad para hacer frente a la vida. Sin embargo, al entrar en el siglo XXI, era posible ver esa letra bajo otra luz. Ya no se trata de la canción de un hombre que comprende que forma parte de algo más grande que él, o de un hombre que tiene una

relación importante y significativa con su contexto. Es la canción de un hombre aislado que se ha pasado la vida tratando de imponerle al mundo su punto de vista.

En el siglo XX, “My Way” sonaba gloriosa. Era una canción que se ponía frecuentemente en los funerales para celebrar una vida bien vivida. Pero quizá en el XXI había empezado a sonar un poco trágica (Higgss, p. 32).

Zygmunt Bauman afirma que “el nuevo individualismo, el debilitamiento de los vínculos humanos y el languidecimiento de la solidaridad están grabados en una de las caras de la moneda cuyo reverso lleva el sello de la globalización negativa” (2016, p. 40).

Bauman menciona la *globalización*, otro elemento de esta “teoría”. Para el autor, la



El neoliberalismo utiliza lo que difícilmente podríamos llamar teoría”.

globalización en su actual forma, puramente negativa, es un proceso parasitario y predatorio, que se alimenta de “la potencia extraída de los cuerpos de los Estados-nación y de sus súbditos” (Bauman, 2016, p.40).

Sí, lo sabemos, la globalización es un *proceso* que proviene del siglo XVI, distinta a la actual que tiene sus características especiales. Ahí la trampa es confundir deliberadamente globalización con neoliberalismo, al hacerlo, sembramos la idea de que esta última es tan inevitable como la primera.

Ciertas agrupaciones económicas internacionales que ya hemos indicado, “venden” a los países estas tesis falsas, tras ellas, vienen las imposiciones de tipo económico, político y social. “El mundo está globalizado y lo estará cada vez más” (esto es cierto), “por lo tanto, tú, gobernante del país tercermundista, debes de seguir los siguientes lineamientos” (y esta es la trampa, pues lo que sigue es una serie de imposiciones que casi nunca favorecen al país que las implanta). No estamos inventando, puesto que, como dice Joseph Stiglitz, premio nobel de economía, exfuncionario del Banco Mundial y exasesor de Bill Clinton:

Los críticos de la globalización acusan a los países occidentales de hipócritas, con razón: forzaron a los pobres a eliminar las barreras comerciales, pero ellos mantuvieron las suyas e impidieron a los países subdesarrollados exportar productos agrícolas, privándolos de una angustiosamente necesaria renta vía exportaciones. EEUU fue, por supuesto, uno de los grandes culpables. (Stiglitz, 2002, p. 31).

De la mano del individualismo exacerbado, viene una panacea: la *competencia* como “motor” de la economía, pues ya se sabe: si



cada quien busca lo mejor para sí, el resultado es la creación de riqueza de la sociedad, vieja enseñanza de Adam Smith convertida en dogma y “actualizada” por los neoliberales. Tan fuerte ha sido el manejo de este término que se ha impuesto incluso en la educación y, actualmente, como hace casi 20 años, enseñamos “por competencias”. Adivine el lector de dónde viene el “concepto” en educación, ¡pues claro!, de fuera, de alguna o varias agrupaciones internacionales de corte tipo UNESCO u OCDE.

Y ya que andamos por los tenebrosos caminos de la OCDE y similares, no podemos dejar de lado que varias de estas organizaciones imponen a las universidades ciertos programas orientados a la privatización educativa. Volveremos más adelante sobre este punto.

Hasta aquí algunos de los más destacados cabos sueltos de la ideología liberal. Más no hemos terminado, pues veremos ahora algunas tesis de la posmodernidad.

Para Vázquez Roca, el término posmodernidad nace en el arte y es introducido en el campo filosófico por Jean-François Lyotard con su trabajo *La condición postmoderna*. Es concretamente en la arquitectura donde la posmodernidad inicia su recorrido (Vázquez Roca, 2011).

Agrega Vázquez Roca que Jean-François Lyotard explica la condición posmoderna de nuestra cultura como una emancipación de la razón y de la libertad de la influencia ejercida por los “grandes relatos”, los cuales, al ser “totalitarios”, eran nocivos para el ser humano ya que buscaban una homogeneización, misma que elimina toda diversidad y pluralidad:

Por eso, la Posmodernidad se presenta como una reivindicación de lo individual y local frente a lo universal. La fragmentación ya no se considera un

mal sino un estado positivo, puesto que permite la liberación del individuo, quien ya sin las ilusiones de las utopías centradas en la lucha por un futuro utópico, puede vivir libremente y gozar el presente siguiendo sus inclinaciones y sus gustos. (Vázquez Roca, 2011).

Dice Lyotard que la posmodernidad es una edad de la cultura. Es la era del conocimiento y la información, que se constituyen en medios de poder. Se trata de una época de desencanto y declinación de los ideales modernos; es el fin de la idea de progreso (Vázquez Roca, 2011).

El abandono de los “grandes relatos” nos lleva, dicen los posmodernos, al retorno de *les petits histoires*, lo pequeño en vez de lo grande, o como diría François Dosse respecto a la escuela de los Annales, una *historia en migajas*.

¿Hacia dónde nos lleva esto? Uno de los caminos hacia donde se dirige la visión posmoderna, es al llamado *fin de la historia*, que el norteamericano Francis Fukuyama utilizó para justificar la prolongación del capitalismo con todo y sus crisis, una vez que hacía agua el llamado socialismo realmente existente.

Respecto al posmodernismo en la historia, Carlos A. Aguirre afirma:

El séptimo pecado capital de los historiadores que son seguidores de los Manuales hoy en uso, es el pecado del *posmodernismo* en historia. Porque haciéndose eco de algunas posturas que se han desarrollado recientemente en las ciencias sociales norteamericanas, y también en la historiografía estadounidense, han comenzado a proliferar en nuestro país algunos historiadores que intentan *reducir* la historia a su sola dimensión *narrativa* o *discursiva*, evacuando por completo el referente esen-

cial de los propios hechos históricos *reales*. Así, siguiendo a autores como Hayden White, Michel de Certeau o Paul Veyne, estos defensores recientes del postmodernismo histórico, llegan a afirmar que lo que los historiadores conocen e investigan *no* es la historia real, la que muy posiblemente nos será desconocida para siempre, sino solamente los *discursos* históricos que se han ido construyendo, sucesivamente y a lo largo de las generaciones, sobre tal o cual supuesta realidad histórica, por ejemplo sobre el carácter y los comportamientos del sector de la plebe romana, en las épocas del Bajo Imperio. (Aguirre, 2004, p.48).

El *relativismo* es otra característica de esta visión teórica posmoderna: una tesis o una teoría es tan válida como cualquier otra. Ahora resulta, hablando de historia, que, si yo escribo un libro sobre Pancho Villa después de un año de investigar, éste será tan importante como el de Friedrich Katz, que se tardó veinte en el mismo tema. ¡Simplemente absurdo!

El posmodernismo olvida o ignora que más allá de las teorías o tesis relativistas, está algo que se llama realidad que se nos impone, no importa nuestra visión de las cosas.

Otro punto importante: el abandono de los metarrelatos implica el de las utopías. Hay que vivir el presente, sin tener miras hacia un futuro, por otra parte, incierto.

ENFOQUE NEOLIBERAL DE LA EDUCACIÓN

El enfoque neoliberal sobre la educación tiene como base, al igual que para el resto

de los problemas, la cuestión del *mercado*, el omnipresente y sacrosanto mercado, que como hemos dicho, todo lo sabe. Así que:

[...] en cualquier terreno, en la educación o en la salud o donde sea, más vale confiarse a la sabiduría superior del mercado.

Esta es la idea que está en el fondo de los argumentos a favor de la privatización, o la mercantilización de la educación, de la salud, de los servicios públicos. No imponer nuestra ignorancia. No decidir autoritariamente nada: ni precios ni recursos, ni estándares. Que sea el mercado. (Escalante, 2015, p. 45).

De lo anterior se deriva una serie de posturas neoliberales sobre la educación, varias de ellas acerca de la educación pública. Cuando la iniciativa privada opina o trata de imponer políticas públicas respecto a esta importante función, comienza por criticar “lo abultado del presupuesto destinado a la misma”. Sus enfoques implican, al menos, los siguientes puntos:

- Una tesis denominada “capital humano”, la cual implica que las personas deben aprender a verse a sí mismas como empresas, ni más ni menos, lo que trae consigo la responsabilidad de invertir, gastar, acumular o desarrollar ese “capital”, que es el estudiante individual (Escalante, p. 222).
- Racionalizar el conocimiento significa, desde luego, hacer a un lado aquellos elementos que “no apor-



El relativismo es otra característica de esta visión teórica posmoderna: una tesis o una teoría es tan válida como cualquier otra”.



tan” riqueza, aquello que se considera inútil. Sobre la idea de lo inútil volveremos.

- El enfoque privatizador de la educación tiene dos dimensiones: por un lado, el hecho de que son los empresarios quienes quieren tener voz en el diseño de los programas de las escuelas públicas (puesto que en las privadas ya tienen el dominio). Por ello, pretenden definir los contenidos, los enfoques y métodos, e incluso inmiscuirse en la evaluación y control del profesorado. Esto nos explica la famosa reforma educativa peñanietista, casi impuesta desde fuera, que ponía en primer lugar la famosa evaluación a los profesores. La otra dimensión del enfoque privatizador:
 - Otro punto del enfoque neoliberal en la educación: la función de la escuela es formar individuos para el mercado, de tal manera que, si existe desempleo o empleo de mala calidad, esto significa ni más ni menos, que la educación no es la adecuada a las necesidades del mercado y, por tanto, la responsable es la escuela. Así, la preocupación por la calidad educativa es de la escuela.
 - La transformación de los humanos, en última instancia, en mercancías y dinero, “este perverso mecanismo económico ha dado vida a un monstruo, sin patria y sin piedad, que acabará negando también a las futuras generaciones toda forma de esperanza” (Ordine, 2014, pp. 10-11).
 - La tendencia a debilitar y, en última instancia, suprimir a las humanidades y varias ciencias sociales como la historia de los diversos currículos, ha tocado ya las líneas de la exageración, con Bolsonaro cerrando ciertas facultades en las universidades de Brasil. Pero

Implica que son los particulares, concretamente los padres, los que deben valorar y juzgar la educación en función de sus necesidades o sus intereses, o sus prejuicios, lo que sea [...] En ambas dimensiones, es una idea educativa muy distinta de la que privó durante la mayor parte del siglo veinte (Escalante, 2015, p. 224).

la tendencia va hacia allá. Veamos simplemente nuestros programas en el CCH a través de los años y notaremos como, por dar dos ejemplos, la mutilación ha funcionado. Al principio había tres asignaturas filosóficas: filosofía, ética y estética; hoy sólo existe la primera de ellas. En cuanto a la historia, en el tronco común correspondiente a los cuatro primeros semestres, existían Historia Universal en un curso, dos de Historia de México y Teoría de la Historia. A raíz de la revisión de programas de mediados de los noventa, se imponen dos historias universales y dos de México, se quita Teoría de la historia del tronco común y se la envía a la congeladora de las materias optativas. Abajo los *metarrelatos* que implica esta asignatura.

- Sin decirlo abiertamente, el neoliberalismo en la educación considera “inútiles” ciertos saberes y con ello establece que los “útiles” son solamente los que aportan o pueden aportar dinero, esto con una mirada mezquina de la cultura y de la educación. Dice Ordine:

En este brutal contexto, la utilidad de los saberes inútiles se contraponen radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana. (Ordine, 2014, pp. 11-12).

Una vez analizados algunos de los puntos más importantes de la visión neoliberal, quienes nos dedicamos a la educación pú-

blica debemos estar conscientes de que nos espera una ardua tarea: luchar contra esta visión utilitarista, mercantilista, chata y en última instancia ignorante. Porque las escuelas y las universidades no se pueden ni se deben manejar como empresas, aunque sí lo sean la mayoría de las universidades privadas. Recordemos que la esencia de la cultura es su *gratuidad*:

La gran tradición de las academias europeas y de algunas instituciones como el Collège de Francia (Fundado por Francisco I en 1539) [...] nos recuerda que el estudio es en primer lugar adquisición de conocimientos que, sin vínculo utilitarista alguno, nos hacen crecer y nos vuelven más autónomos. Y la experiencia de lo que aparentemente es inútil y la adquisición de un bien no cuantificable de inmediato se revelan *inversiones* cuyos *beneficios* verán la luz en la *longue durée*. (Ordine, 2014, pp. 80-81).

Y si ahora vamos en defensa de los “conocimientos inútiles”, es bueno considerar lo que afirma Ordine:

Sería absurdo cuestionar la importancia de la preparación profesional en los objetivos de las escuelas y las universidades. Pero ¿la tarea de la enseñanza puede realmente reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados? Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza: ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre

curso a su *curiositas*. Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá del *oficio* que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia. (Ordine, 2014, pp. 81-82).

Eso extra, eso más allá de los conocimientos limitados de la especialidad, en buena parte lo hemos aportado muchos profesores del Colegio, y es precisamente eso extra lo que distingue a muchos profesionistas egresados de nuestras aulas. No lo perdamos.

¿QUÉ PODEMOS ENSEÑAR?

Hablaremos primero de la educación en general. Un destacado autor, viendo hacia el futuro, nos propone lo siguiente:

En un mundo de este tipo lo último que un profesor tiene que proporcionar a sus alumnos, es más información. Ya tienen demasiado. En cambio, la gente necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante y, por encima de todo, de combinar muchos *bits* de información en la imagen general del mundo.

Así, pues, ¿qué tendríamos que enseñar? Muchos pedagogos expertos indican que en las escuelas deberían dedicarse a enseñar “las cuatro ces”: pensamiento crítico, comunicación,

colaboración y creatividad. De manera más amplia, tendrían que restar importancia a las habilidades de uso general para la vida. Lo más importante de todo será la capacidad de habérselas con el cambio, de aprender nuevas cosas y de mantener el equilibrio mental en situaciones con las que no estamos familiarizados. Para estar a la altura del mundo de 2050, necesitaremos no solo inventar nuevas ideas y productos: sobre todo necesitaremos reinventarnos una y otra vez. (Noah, 2018, pp. 287-288).

Y no sólo eso, ya que el mismo autor nos dice que para sobrevivir y prosperar en esta realidad necesitaremos mucha flexibilidad mental y grandes reservas de equilibrio emocional. Tendremos que desprendernos repetidamente de algo de lo que mejor conocemos y, al mismo tiempo, sentirnos cómodos con lo desconocido. Pero se muestra pesimista cuando afirma que:

Enseñar a los niños a aceptar lo desconocido y a mantener su equilibrio mental es muchísimo más difícil que enseñarles una ecuación de física o las causas de la Primera Guerra Mundial. No podemos aprender resiliencia leyendo un libro o escuchando una conferencia. Los mismos profesores suelen carecer de la flexibilidad mental que el siglo XXI exige porque ellos son el producto del sistema educativo antiguo. (Noah, 2018, p. 292).

Nuestro autor desconfía de la flexibilidad de los hombres y en concreto de los docentes, desconociendo que en muchas ocasiones han(hemos) sido capaces de adaptarse(nos) a la realidad, si bien muchos con cierta lentitud, pues los docentes permanentemente nos estamos actuali-

zando y no sólo en nuestra disciplina, sino en la forma de impartirla. Los que no lo han hecho ni lo harán, es que simplemente tienen un serio problema de falta de vocación. Además, de alguna forma, todos somos el producto del sistema educativo antiguo.

EL OPTIMISMO, IMPRESCINDIBLE PARA LA TAREA EDUCATIVA

Pero, sobre todo, en la tarea de educar tenemos que ser optimistas, tal como dice Fernando Savater:

Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidas y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarlos unos a otros por medio del conocimiento. De todas estas creencias optimistas puede uno muy bien descreer en privado, pero en cuanto intenta educar o entender en qué consiste la educación no queda más remediado que aceptarlas. Con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla... y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores, pero no buenos maestros. (Savater, 1997, pp. 23-24).

Otra propuesta muy importante, es la ya conocida —pero no suficientemente digerida y mucho menos puesta en práctica— de Edgar Morin, que se sintetiza en los famosos *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, obra publicada por la UNESCO y que aquí veremos brevemente.

LOS SIETE SABERES

Afirma Morin que hay siete saberes fundamentales que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura y de los cuales hacemos una glosa:

1. **Una educación que cure la ceguera del conocimiento.** La primera tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.
2. **Una educación que garantice el conocimiento pertinente.** Ante el aluvión de informaciones es necesario discernir cuáles son las *informaciones clave*. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son *problemas clave*. Pero,



¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja. Como consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos: *Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y de resolver problemas.*

3. **Enseñar la condición humana.** Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: *Quiénes somos* es una cuestión inseparable de *dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos*. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.
4. **Enseñar la identidad terrenal.** La historia humana comenzó con una dispersión, una diáspora de todos los humanos hacia regiones que permanecieron durante milenios aisladas, produciendo una enorme diversidad de lenguas, religiones y culturas. En los tiempos moder-

nos se ha producido la revolución tecnológica que permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso... *Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.* La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria.

5. **Enfrentar las incertidumbres.** El siglo xx ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre. La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.
6. **Enseñar la comprensión.** La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala planetaria. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocen-

trismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. Por ejemplo, impide la comprensión marcar a determinados grupos sólo con una etiqueta: sucios, ladrones, intolerantes. Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.

7. **La ética del género humano.** Además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morin volvió a presentar el bucle *individuo-sociedad-especie* como base para enseñar la ética venidera. En el bucle *individuo-sociedad* surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. En el bucle *individuo-especie* Morin fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

Sin duda estos saberes son importantes,

diría trascendentales y se pueden enseñar en forma transversal a los programas de las diferentes materias en nuestro bachillerato. Con un poco de ingenio es posible diseñar actividades hacia esta finalidad, lo que enriquecerá los conocimientos y la visión de los alumnos.

Pero eso no basta, es preciso poner los pies en la tierra, en nuestra tierra, en nuestro país. Así, una realidad que cada día parece crecer más es la inseguridad representada, sobre todo por el crimen organizado. Pues bien, los grupos delincuenciales tienen una serie de “valores”, a los cuales, desde el punto de vista ético, podemos denominar antivalores, y que han sido sistematizados. Veamos cuáles son:

ANTIVALORES DEL CRIMEN ORGANIZADO:

- El relativismo moral que trata de negar la diferencia entre el bien y el mal.
- El cinismo que, aun reconociendo las diferencias entre el bien y el mal, se inclina por el segundo como el único posible y deseable.
- La exaltación de los odios grupales, tribales, raciales y étnicos.
- El culto a la violencia, la crueldad y el sadismo.
- La exaltación del “éxito” a cualquier precio.
- Considerar “éxito” a la máxima y veloz acumulación de riqueza y el sometimiento de los demás mediante la violencia extrema.
- La consideración de que el éxito no



Los grupos delincuenciales tienen una serie de ‘valores’, a los cuales, desde el punto de vista ético, podemos denominar antivalores, y que han sido sistematizados”.



Trèsor exposè

es únicamente acumular la máxima riqueza posible y lograr el sometimiento de los demás, sino infligirles el máximo dolor y degradación posibles.

- Presentar a la violencia como “bella”, “esencial”, a la humanidad y deseable.
- Aceptar la autoridad si practica la violencia más extrema y se somete a los designios de la organización criminal.
- Promover el más feroz individualismo y perseguir toda forma de solidaridad y fraternidad entre las personas.
- Asumir que las personas no son más que objetos dignos de maltrato y utilización.
- En caso de adoptar una perspectiva social, exaltar el interés excluyente de tribu, nación o raza.
- Adoptar como única ley la del más fuerte y despiadado.
- Rechazo a la idea de que la violación de los derechos de los demás plantea el riesgo de vulnerar los derechos propios.
- Creencia de que el “truco” no es

hacer el bien o el mal, sino no ser atrapado.

- Concepción de que las relaciones interpersonales sólo pueden estar dictadas por la prostitución y la manipulación.
- La negación de las reglas de convivencia acatadas por todos a favor de la voluntad caprichosa del individuo o el grupo criminal.
- Identificación del sometimiento de los demás, su sufrimiento y la destrucción como fuentes fundamentales del placer.
- Indiferencia real hacia el futuro de las nuevas generaciones.
- Indiferencia, por tanto, entre la viabilidad de la supervivencia misma del género humano (Instituto Mexicano de Estudios de la Criminalidad Organizada, A.C., 1998).

A su vez, la sociedad ha desarrollado otros “antivalores”, tal vez no enumerados como debería de hacerse, pero que tienen mucha fuerza. Señalemos algunos:

- El machismo que deriva, en sus

peores consecuencias, en la violencia hacia la mujer y el feminicidio.

- La intolerancia hacia grupos sexuales minoritarios.
- El desprecio por la cultura y el conocimiento en general.
- La discriminación a grupos indígenas.

Contra estos antivalores también debemos de luchar en la medida de nuestras posibilidades, cuestionándolos cotidianamente y haciendo ver que, de no combatirlos, iríamos a un callejón sin salida como sociedad.

IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

El historiador deja la futurología para otros. Pero tiene una ventaja sobre ellos: la historia lo ayuda, si no a predecir el futuro, sí a reconocer en el presente lo que es nuevo desde el punto de vista histórico; y quizá, a partir de aquí, a arrojar cierta luz sobre el futuro.

—Eric Hobsbawm

En la visión que hemos trazado sobre qué papel tendrá la educación futura en un mundo en crisis, es momento de plantear qué importancia tiene enseñar Historia y sobre todo qué tipo de Historia. Al respecto, Enrique Florescano indica:

Podemos decir entonces que estudiar el pasado supone una apertura a otros seres humanos. Nos obliga a trasladarnos a otros tiempos, a conocer lugares nunca vistos antes, a familiarizarnos con condiciones de vida que difieren de las propias. La historia nos lleva al encuentro con seres que habitan culturas extrañas y de este modo nos incita a reconocer otros valores y a romper las barreras de la incompreensión fabrica-

das por nuestro propio entorno social. Dicho en forma resumida, el oficio del historiador exige una curiosidad hacia el conocimiento del otro, una disposición para el asombro, una apertura a lo diferente y una práctica de la tolerancia. (Florescano, 2000, p. 42).

Tenemos aquí una primera y básica aproximación al tema; desde luego que la enseñanza de la historia trae consigo muchos otros elementos que la vuelven prácticamente indispensable en la educación. Conocer, por ejemplo, que muchas sociedades son muy parecidas a la nuestra, que muchos de sus logros son también de nosotros y, por ende, que sus fracasos son parecidos a los nuestros.

Saber que, si nos comparamos como seres humanos de otras etapas históricas y sociedades, y que no somos superiores a ellos, que tal vez tengamos las mismas limitaciones u otras peores, nos enseña una profunda verdad: no somos el ombligo del mundo y lo que pomposamente llamamos nuestra “civilización” no sería concebible sin su lado oscuro. Como postula Osborne:

Si enfocamos la civilización únicamente en sentido conceptual, podemos adjudicarle alegremente todas las virtudes y atribuir a sus enemigos todos los vicios. Pero cuando hablamos de defender nuestra civilización, no nos referimos solo a nuestra forma de vida actual, sino también a los valores que hemos heredado con gratitud. La civilización no se reduce simplemente a un paquete de ideas virtuosas: es la serie de efectos históricos que esas ideas han generado. Pero sabemos muy bien que la historia del mundo occidental contiene una cantidad casi insoportable de sufrimientos y desdichas, de injusticias y crueldades que hemos padecido no-

sotros y otras personas. ¿Incluimos la guerra y la tortura, la esclavitud y el genocidio en nuestra idea de civilización? y si nos limitamos a excluir estos fenómenos, ¿no corremos peligro de tergiversar lo que ha sido realmente nuestra historia? Si buscamos un conocimiento auténtico de la civilización, tenemos que preguntarnos si las grandezas y las vilezas que recorren de la mano las páginas de nuestra historia han de ir necesariamente juntas. ¿Hay que entender siempre por libertad la libertad de explotar a otros? ¿Hay que ver siempre la tolerancia al lado de la marginación? ¿Hay que encontrar siempre asociados el régimen de oportunidades con el egoísmo y la codicia? Para encontrar el significado de civilización hay que empezar por desenredar los hilos de nuestra historia. (Osborne, 2007, p. 9).

¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAREMOS MAÑANA?

Con estos antecedentes, esbozamos nuestras principales sugerencias sobre el perfil de las materias de Historia en el Colegio y el enfoque más adecuado:

1. Es necesario brindar al estudiante del bachillerato una visión general del desarrollo de la humanidad, en especial de la historia de su país. La Educación Media Superior tiene por objetivo específico que el alumno adquiera un conocimiento de la historia que le permita comprender de forma integral el desarrollo social y explicar su presente a partir de la comprensión del proceso de la historia.
2. Superar la visión eurocentrista,

aún presente en los planes de estudio del bachillerato, que no se ha podido enmarcar y situar en su verdadero contexto, pues no se trata de ignorar la historia europea, sino de situar la de nuestros países con su propia originalidad en una estrecha interdependencia con la del resto del mundo.

3. Distinguir y jerarquizar los contenidos de la enseñanza con una clara finalidad pedagógica: ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico, en lo que le va a permitir al alumno seguir aprendiendo.
4. Hay que intentar acercamientos interdisciplinarios por medio de los temas, ya que, si a la historia atañe todo lo social en su movimiento, ello se debe reflejar en el conocimiento mismo de la materia, mediante la relación de ésta con otras.
5. Una queja recurrente de los profesores es la gran cantidad de contenidos temáticos de los programas, que no permiten profundizar en el desarrollo de habilidades. Seguramente una de las soluciones más razonables y prácticas sea el manejo de dichos programas por medio de ejes. Un eje es un tema que atraviesa todo o parte del programa de la asignatura en cuestión. Veámoslo a través de ejemplos: para un programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea el eje principal podría ser el



Es necesario brindar al estudiante del bachillerato una visión general del desarrollo de la humanidad, en especial de la historia de su país”.

origen y desarrollo del capitalismo. Con esto queremos decir que, si vemos a la historia como un proceso, lo que ha dominado en todo el mundo es el capitalismo, y que una forma de estudiar la historia mundial es a través del desarrollo de este modo de producción, desde sus orígenes hasta nuestros días.

Para enriquecer el programa, pueden incluirse varios problemas históricos claves o ejes subordinados que pueden ser los siguientes a cubrir en un programa que llegue en su estudio hasta la actualidad: la formación y el desarrollo del Estado-nación; la industrialización y el desarrollo científico y tecnológico; los cambios políticos, ideológicos y de mentalidades; las transformaciones y movimientos sociales; el origen, desarrollo y crisis del socialismo.

Si pensamos en Historia de México, también en una panorámica que abarcará desde las culturas mesoamericanas hasta nuestros días, nuestro eje principal podría ser el origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo del capitalismo. Nuestros ejes secundarios serían: el problema agrario; la industrialización y el desarrollo; la pluralidad social, los regionalismos y las repercusiones en el proceso de integración nacional; las relaciones internacionales y los problemas de dependencia; las luchas sociales y en especial las luchas indígenas; el nacionalismo y las ideologías; la relación Estado-Iglesia y sus conflictos.

6. Toda ciencia maneja necesariamente una terminología y la historia no

es una excepción. Si recordamos los ejes secundarios sugeridos para el tratamiento de Historia Universal Moderna y Contemporánea retomando el tema, podemos afirmar que los conceptos básicos pueden funcionar como hilos conductores que permitirán al profesor elegir alguno o algunos de los ejes subordinados al eje principal del programa. Se proponen sólo, a manera de ejemplo, como conceptos básicos los siguientes:

- **Conceptos acerca del Estado-nación y las transformaciones o cambios políticos:** Estado absolutista, Estado liberal-oligárquico, Estado democrático, Estado imperialista, Estado fascista, Estado benefactor, Estado socialista, Estado multinacional; revolución, contrarrevolución, revuelta, reforma, golpe de Estado, socialismo utópico y científico, macartismo, sionismo, panarabismo, paneslavismo, pangermanismo y panamericanismo.
 - **Conceptos sobre el proceso de industrialización y el desarrollo científico y tecnológico:** taller artesanal, manufactura, revolución industrial, segunda revolución industrial, tercera revolución industrial, taylorismo y fordismo, energía nuclear, biotecnología, robótica y telemática.
7. Es importante recalcar la *historicidad de los propios conceptos*; es decir, tienen su origen histórico y su vigencia; por ejemplo, aunque desde las sociedades esclavistas ha habido ricos, éstos no eran *burgueses*. Otro elemento importante es que algunos de los conceptos señalados provienen de otras ramas del saber y no propiamente de la historia

- como disciplina, por ejemplo, la biotecnología.
8. En el bachillerato, que es la etapa de las grandes sumas, de las síntesis, no cabe la división en historia económica, política o de la cultura, se debe estudiar historia a secas, como diría Lucien Febvre. La historia es la ciencia que tiene por objeto la explicación integral de la evolución de las sociedades humanas. Tiende a “reconstruir la imagen global de la sociedad, es ante todo una ciencia de síntesis”. Este enfoque integral tiene como objeto de estudio no sólo los hechos relacionados con el gobierno, las hazañas de los grandes hombres y las guerras, sino que incluye los demás elementos de la sociedad, es decir, al pueblo como un todo, su vida, sus valores, expresiones, ideales y cambios; esto es acercar la enseñanza de la historia a los problemas cotidianos, a la vida diaria, la práctica directa de procesos de producción o condiciones de trabajo de una comunidad.
 9. Enseñar una historia concebida como proceso, no como una serie de acontecimientos desconectados entre sí, pero no descuidar el estudio de acontecimientos claves, ya que la enseñanza de la historia explica, relaciona y da sentido precisamente a hechos concretos, pues de otra manera es una historia hueca.
 10. Es necesario poner en su lugar la historia-problema, entendida como planteamiento de hipótesis y utilizar la historia narrativa solamente en algunos pasajes, a manera de ejemplo.
 11. Estudio de los problemas más cercanos al alumno para que se interese en nuestra asignatura; no olvidemos que de los millones de hechos que conforman el pasado, la historia analiza aquellos que responden a inquietudes del presente. Lo actual del conocimiento histórico está en función de la pertinencia de la pregunta que se hace al pasado para explicar nuestro presente. Resulta importante revisar los programas de las asignaturas frecuentemente y actualizarlos para que respondan a las inquietudes vitales del mundo actual.
 12. Mostrar la subjetividad del conocimiento histórico. La explicación histórica no es estática. Está reconstruyéndose continuamente. Es necesario revisar con los alumnos las dificultades a que se enfrenta el historiador en la búsqueda de la verdad y el grado de subjetividad del conocimiento histórico.
 13. Transmitir la metodología de una corriente de interpretación. El estudio de la historia en el bachillerato se distingue de otros ciclos escolares porque incorpora el manejo de las metodologías que se utilizan en el análisis histórico social. Es necesario, por ello, que, al investigar algún tema, el alumno construya conceptos de las cosas, que sepa reflexionar y analizar un proceso histórico, concebir un fenómeno y sus diversas relaciones, que aporte una valoración, que el conocimiento resulte válido y objetivo y que se establezcan relaciones con la sociedad en la que vive. Que los alumnos se adiestren en organizar pensamientos, que sean descubridores de la realidad, que se vean seducidos por la complejidad de los hechos y que éste sea un camino para

- generar nuevas formas de pensar.
14. Hacer uso crítico de la teoría, sin que ésta se convierta en camisa de fuerza, que esta actividad permita actuar al joven sobre el saber, donde comience a aprender a romper o dudar de las categorías de las ciencias naturales que todavía se usan para interpretar los problemas sociales. Que esta toma de distancia lo lleve a romper con conceptos tan tradicionales como la verdad y lo exacto, tal como lo plantea Morin en uno de los siete saberes.
 15. Conducir a los jóvenes a desestructurar una realidad para después estructurar un conocimiento, que les permita concebirla de manera objetiva y ensayar, por medio de algunas estrategias donde quede de manifiesto cómo el conocimiento implica la actividad del sujeto sobre el objeto, y que sobre ésta se dan relaciones recíprocas.
 16. Destacar que el hombre es el sujeto de la historia y, por lo tanto, cada uno de nosotros somos los actores de la historia de nuestro tiempo. En este sentido, el conocimiento histórico permite al humano actuar en su sociedad de manera más consciente.
 17. Ligar lo social con lo personal, lo trascendente con lo intrascendente. Lo social nos atañe a todos. Lo trascendente se forma, muchas veces, de elementos aparentemente intrascendentes: actos cotidianos como el comer, trabajar o vestir tienen sin duda una importancia histórica.
 18. Entender a la historia como una práctica, parte de la actividad como ser social del alumno, donde el actuar sobre ella puede romper con falsas concepciones de la realidad y de sí mismo, no como un sujeto individual, más bien como un sujeto social, y mirar el conocimiento no como algo acabado, sino como un proceso en permanente construcción.
 19. Romper las inercias, las costumbres adquiridas de ver con distan-



cia enorme lo pasado, como algo muerto, sin sentido de relación con el presente. Es necesario enseñar a los alumnos que la historia no es algo cerrado, acabado, sino una realidad perfectible, con roles, con aumentos de cantidad y saltos de calidad, en constante transformación, movimiento y con procesos contradictorios.

20. Ubicar los procesos históricos en tiempo. La historia explica las transformaciones que sufren las sociedades: concepto esencial en el estudio de esta disciplina es el de cambio, ya sea este gradual o violento. La historia también estudia lo que aparentemente permanece, en contraste dialéctico con lo que se transforma. La enseñanza en el bachillerato debe centrarse en lograr que el alumno entienda esta idea de cambio, para ello, es necesario cuidar de manera el problema del concepto tiempo. Independientemente de la corriente historiográfica a la que pertenezca el profesor, no puede dejar de lado la cronología, que no significa obligar al alumno a memorizar fechas, sino que adquiera una conciencia del tiempo real, ya que con ello empezará a “pensar históricamente” (Vilar); es decir, que se ubique de otra manera en el momento que le ha tocado vivir a él y al resto de la humanidad, entender que la conciencia del tiempo implica captar dos elementos esenciales del conocimiento histórico: lo permanente frente a lo transitorio o cambiante.
21. Resaltar el concepto de espacio desde el punto de vista geográfico e histórico. Esta concepción

de espacio ayuda a los estudiantes a comprender las relaciones entre los espacios geográficos en el transcurso del tiempo, donde esas conexiones en los hombres y el ambiente en la historia son comunes e importantes. Esos vínculos ayudan a los estudiantes a manejar las características físicas de la Tierra, a la vez que ellos aprenden cómo el ser humano ha podido influir en ella a lo largo del tiempo.

Conocer el espacio ofrece a los estudiantes las bases para comprender la transferencia cultural o la singularidad de la cultura; pueden visualizarse los crecimientos de las diversas civilizaciones, de los descubrimientos agrícolas, la evolución de los pueblos, la destrucción o desarrollo del medio, el impacto ambiental, el descubrimiento de un nuevo continente, como el caso de América. Conocer el espacio geográfico puede ofrecer a los estudiantes un telón de fondo valioso para una mayor comprensión acerca de las complejidades de las diversas manifestaciones humanas en el tiempo. Al entender los diferentes tipos de relación entre las sociedades y sus entornos físicos, el alumno adquirirá una conciencia ecológica, la terrenidad que diría Morin.

22. Desechar el sistema de enseñanza tradicional y autoritario, con sus gastados usos del verbalismo, de recitar de memoria páginas enteras de un texto caduco; el ordenar hacer un resumen sacado de un libro, etc. El profesor no debe considerarse únicamente depositario del saber, debe partir de una labor de equipo en la que él es motiva-



dor y coordinador. La educación es un proceso dinámico en el que ambos actores, educador y educando, sufren un proceso dinámico de aprendizaje mutuo. Bajo este enfoque la clase de Historia debe utilizar como material de apoyo no sólo libros de texto, documentos, ensayos históricos, sino que se deberá ampliar a la prensa, la novela histórica, el cine, tanto documental como de ficción, con tema histórico, los museos, la arquitectura, los monumentos, la música, el folklore. Éstos, bien planeados como parte de una estrategia de aprendizaje, son un magnífico recurso, pero mal empleados funcionan como “ci-

nito”, diversión, entretenimiento que sufre indebidamente al profesor. El uso de estos materiales, sometidos previamente a juicio crítico sobre su validez para el tema que se estudia en clase, permite al alumno acercarse más al ambiente histórico de una época; conocer los vestidos, costumbres, edificios, personajes, música, bailes y lenguaje. Al respecto, Victoria Lerner apunta que lo más importante de estos métodos es que dan a cuenta de una historia distinta, a la cultura escrita o de élites. A través de las novelas captamos cómo vivían grupos marginados, mujeres, niños, bandidos, campesinos, obre-

ros, etc. Sus vivencias cotidianas, valores y conflictos se recrean en forma única, con una intensidad conmovedora. Entender muchas manifestaciones del humano puede servirnos a nuestro propósito de impartir historia, una buena novela de la Revolución nos dice a veces más que varias sesiones de clase.

23. La práctica docente indica que en estas asignaturas es fundamental vincular de manera continua la enseñanza de los contenidos temáticos del curso con las experiencias de los alumnos, en lo que se refiere a investigaciones de fuentes secundarias, que acerquen al joven a las tareas propias del historiador.
24. Poner en contacto a los estudiantes con las fuentes directas permite romper con el tradicional enclaustramiento en las aulas y la asunción por parte del alumno de la tarea de educarse. Para ello, puede recurrirse a visita de archivos, bibliotecas, museos y sitios arqueológicos. Apoyar las asignaturas de Historia Universal es un poco más difícil, pero no así para la historia nacional. La Ciudad de México es rica en museos (...) donde los alumnos pueden recibir visitas guiadas, o bien, realizar un estudio en particular (Gallo, Guzmán y Villatoro, 2001).

Con los elementos anteriores podemos acercarnos con nuestros alumnos, a una visión mucho más completa, rica, humanizada de la problemática del mundo, de nuestro país y de nuestro entorno, para así hacer consciencia de que somos seres históricos y, por lo tanto, tenemos posibilidades de mejorarlo. Recordemos que so-

mos producto de nuestro tiempo, pero que podemos, en la medida de nuestras fuerzas y posibilidades, hacer nuestro mundo cada día más humano, más habitable para todos.

CONCLUSIONES

En la búsqueda del tipo de historia que sería más conveniente enseñar en el Colegio, creímos pertinente analizar el marco histórico actual, el capitalismo y sus políticas neoliberales, que hasta ahora han permeado a toda la sociedad. Nos hemos acercado también a los puntos básicos de la situación nacional y sus problemas principales.

Con el fin de complementar nuestro marco, vimos los elementos más destacados de la ideología neoliberal, para entender mejor su enfoque de la educación. Junto a estos elementos hemos agregado los antivalores de la delincuencia organizada en nuestro país, de gran importancia, ya que han influido en la visión del mundo de muchos jóvenes.

Con el bagaje mencionado planteamos la importancia de la educación y concretamente de la enseñanza de la historia, para aterrizar finalmente en una serie de puntos en los que proponemos nuestra visión de qué tipo de historia deseamos para el futuro inmediato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, C. A. (2004). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* Ciudad de México: Los libros de Contrahistorias.

---- (2000). "Tesis sobre el itinerario de la historiografía del siglo xx". En *Breves ensayos críticos*. Morelia, Michoacán: Escuela de Historia/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Bauman, Z. (2016). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Ciudad de

México: Tusquets Editores.

Bazán, J. J. y García, T. (coord.). (2001). *Educación Media Superior. Aportes*. Tomo 2. Ciudad de México: CCH/UNAM.

Chesneaux, J. (1985). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Ciudad de México: UNAM.

Consejo Académico del Bachillerato. (1997). *Políticas Académicas para el fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*. Ciudad de México: UNAM.

Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. Ciudad de México: Colmex.

Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Planes y Programas de Estudio 1996*. Ciudad de México: UNAM.

Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Florescano, E. (2000). *Para qué estudiar y enseñar historia*. Ciudad de México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Higgs, J. (2016). *Historia alternativa del siglo xx*. Ciudad de México: Taurus.

Hobsbawm, E. (2013); *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo xx*. Ciudad de México: Crítica.

Lerner, V. (1990). *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. Ciudad de México: CISE-Instituto Mora.

Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. España: Siglo Veintiuno Editores.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ciudad de México: Unesco.

Noah, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Ciudad de México: Debate.

Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo in-*



útil. *Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

Osborne, R. (2007). *Civilización. Una historia crítica del mundo occidental*. Barcelona: Crítica.

Sánchez, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Sánchez, A. (1996, abril). "La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales". En *Historiagenda*. Ciudad de México: UNAM.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ciudad de México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Ciudad de México: Taurus.

Valdeón, J. (1989). *¿Enseñar historia o enseñar a historiar?* En J. Rodríguez. *Enseñar historia, nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.

Vásquez, A. (2011). "La posmodernidad. Nuevo régimen de Verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos". En *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 29. Euro-Mediterranean University Institute-Universidad Complutense de Madrid. Consultado en línea el 23 de octubre de 2020.