

Histori*A*genda

NÚM. 48, CUARTA ÉPOCA

OCTUBRE 23 - MARZO 2024 ISSN 2448-8658

EL CCH: Logros y perspectivas



HistoriAgenda

GUERRAS EN EL SIGLO XXI, LUCHAS DE NUEVOS IMPERIOS

HistoriAgenda, año 33, núm. 48, *El CCH: logros y perspectivas*, octubre 2023-marzo 2024, es una publicación gratuita y semestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México, a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur, Circuito Escolar S/N, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, México, Ciudad de México. Tel. 55 56 22 00 25, URL: <http://www.cch.unam.mx/comunicación/historiagenda>. Correo electrónico: historia_agenda2013@outlook.com.

Editor responsable: Héctor Baca Espinoza, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título de la red de cómputo No. 04-2016-041813350400-203, ISSN: 2448-8658, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor (INDAUTOR). La responsabilidad de los trabajos publicados en *HistoriAgenda* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la institución. 2023 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *HistoriAgenda*, Dirección General del CCH, 1er. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP. 04510, tel. 55 56 22 00 25, historia_agenda2013@outlook.com.

Cuarta época

Núm. 48

(octubre 2023 - marzo 2024)

Director

Benjamín Barajas Sánchez

Director fundador

Miguel Ángel Gallo

Editor

Héctor Baca Espinoza

Editor Adjunto

Marcos Daniel Águilar Ojeda

Coordinador de la edición

David Placencia

Consejo editorial

Carmen Calderón Nava
Miguel Ángel Gallo Tirado
Humberto Ruiz Ocampo
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza
Jesús Antonio García Olivera
Ricardo Martínez González
Tania Ortiz Galicia
Gloria Celia Carreño Alvarado
Carlos Antonio Aguirre Rojas
Verónica Hernández Márquez
Víctor David Jiménez Méndez
María del Carmen Galicia Patiño

Diseño

Ma. Mercedes Olvera Pacheco

Corrección

Alberto Otoniel Pavón Velázquez
Mario Alberto Medrano

Corrección y traducción

Carmen Celeste Martínez Aguilar



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria General

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú

Abogado General

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez

Secretario Administrativo

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz

Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo

Secretario de Prevención, Atención

y Seguridad Universitaria

Mtro. Néstor Martínez Cristo

Director General de Comunicación Social



COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

Director General

Lic. Mayra Monsalvo Carmona

Secretaria General

Lic. María Elena Juárez Sánchez

Secretaria Académica

Lic. Rocío Carrillo Camargo

Secretaria Administrativa

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal

Secretario de Servicios de Apoyo

al Aprendizaje

Mtra. Dulce María Santillán Reyes

Secretaria de Planeación

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo

Secretario Estudiantil

Mtra. Araceli Mejía Olguín

Secretaria de Programas Institucionales

Lic. Héctor Baca Espinoza

Secretario de Comunicación Institucional

Ing. Armando Rodríguez Arguijo

Secretario de Informática

Directores de los planteles

Mtra. Martha Patricia López Abundio

Azacapatzaco

Mtro. Keshava Quintanar Cano

Naucalpan

Lic. Maricela González Delgado

Vallejo

Mtra. María Patricia García Pavón

Oriente

Lic. Susana de los Angeles Lira de Garay

Sur

ÍNDICE



EL CCH: LOGROS Y PERSPECTIVAS”

TEORÍA Y ANÁLISIS

- 6** Influencias teórico-prácticas en el modelo CCH. Un primer acercamiento
Juan Carlos Alemán
- 16** Interdisciplina y cultura básica. ¿Conflicto de orígenes y prácticas entre dos elementos clave en el CCH?
Ma. Guadalupe Quijada Uribe y Juan Carlos Alemán Márquez
- 26** Cincuenta años de la enseñanza-aprendizaje del Derecho. Reflexiones sobre la perspectiva de la educación jurídica en el CCH
Jorge Robles Vázquez
- 35** Memoria y organización de la información. Los archivos del Colegio de Ciencias Humanidades
Gloria Celia Carreño Alvarado

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- 45** El plantel Naucalpan: el enclave en el Estado de México
Jesús Antonio García Olivera
- 59** El plantel Vallejo a través del trabajo docente
María del Carmen Galicia Patiño

NUESTRO ILUSTRADOR

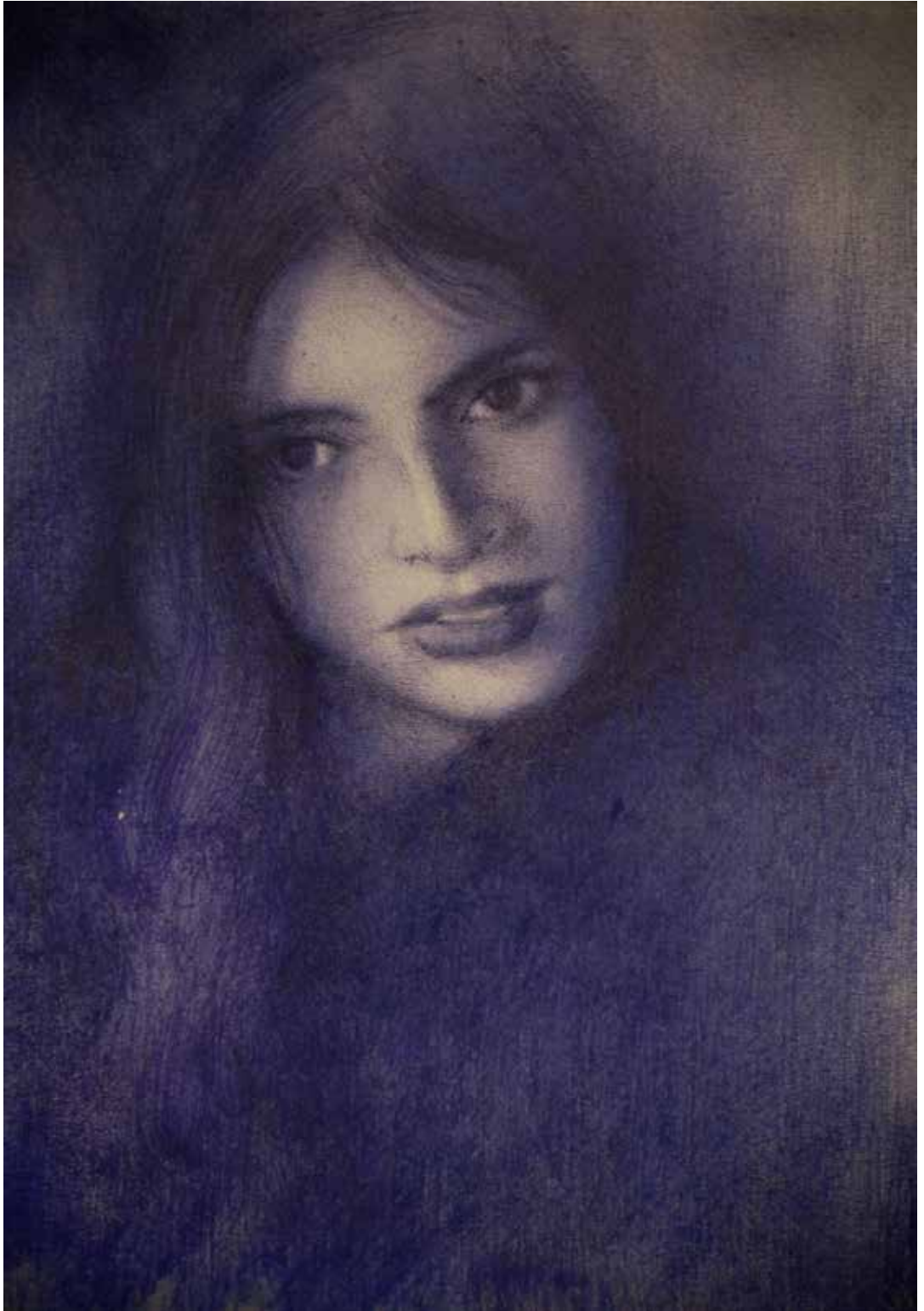
- 74** *Edgar Ruíz*

TEMAS LIBRES

- 82** El problema del lenguaje y la imagen en la Historia del arte, fenomenología de la imagen
José Ernesto Ramos Zacarías
- 92** Las mujeres invisibles de la ciencia
María Yaneli Velázquez Montes de Oca e Issis Yolotzin Alvarado Sánchez
- 102** Sitios relevantes durante la visita del emperador de Etiopía a México en 1954
Mark Iván Arellano Rojas
- 114** El juego como didáctica para optimizar el aprendizaje
Itzel Georgina Meneses Ochoa
- 120** La incertidumbre, el Cisne Negro y las crisis
Javier Hernández López
- 136** Yucatán. Vida de los obreros en las haciendas, durante el auge henequenero: cosificación, esclavitud y miseria
Patricio Flores Lugo

A MÁS DE TREINTA AÑOS DE HISTORIAGENDA

- 150** De folleto a revista académica. Tres décadas de transformaciones visuales de la revista *HistoriAgenda*
María Mercedes Olvera Pacheco
- 160** La normalización de la revista
David Placencia Bogarín



EDITORIAL

En el número 48 de *HistoriAgenda*, que lleva por título “El CCH: logros y perspectivas”, 17 autoras y autores reflexionan sobre distintos procesos que han dado forma al Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el artículo “Influencias teórico-prácticas en el Modelo CCH. Un primer acercamiento”, Juan Carlos Alemán se refiere al origen del Modelo Educativo del Colegio, así como a sus lineamientos pedagógicos y, sobre todo, a las aportaciones del pensamiento marxista en esta materia.

Por su parte, Guadalupe Quijada Uribe y Juan Carlos Alemán Márquez analizan, en “Interdisciplina y cultura básica. ¿Conflicto de orígenes y prácticas entre dos elementos clave en el CCH?”, las transformaciones del Modelo Educativo del Colegio, a través del concepto de “Cultura Básica” y la actualización del Plan de estudios en 1996.

Asimismo, en el artículo “Memoria y organización de la información. Los archivos del Colegio de Ciencias y Humanidades”, de Gloria Celia Carreño Alvarado, se explican los procesos del manejo, uso y resguardo de los documentos históricos del CCH.

Además, Jesús Antonio García Olivera y María del Carmen Galicia Patiño comparten sus experiencias en los planteles Naucalpan y Vallejo, respectivamente, respecto a sus trayectorias docentes, su motivación para enseñar, la vida de los centros educativos, los diálogos académicos que mantienen entre colegas y con las generaciones de estudiantes que han pasado por las aulas de los planteles del CCH. Por último, se publican dos textos que describen el proyecto de la revista *HistoriAgenda*, en ellos se detalla el proceso de indexación, así como su trayectoria institucional.

Esperamos que el presente número de la revista *HistoriAgenda* motive a la reflexión de la comunidad sobre los procesos históricos más relevantes del proyecto educativo del CCH.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General Colegio de Ciencias y Humanidades

TEORÍA Y ANÁLISIS

THEORETICAL – PRACTICAL INFLUENCES
IN THE CCH MODEL. A FIRST APPROACH

Recibido: 14 de septiembre de 2022
Aprobado: 10 de octubre de 2022



INFLUENCIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS EN EL
MODELO CCH
UN PRIMER ACERCAMIENTO*

JUAN CARLOS ALEMÁN

* Elaborado en el Área Complementaria 2020/2021 y aprobado por el Consejo Técnico bajo el rubro Estudios Sobre Docencia, II-B-5, Campo I: "Fortalecimiento de la Docencia. Actividades de Investigación acerca del Quehacer Docente", del Protocolo de Equivalencias del CCH. Se presenta con ajustes para su publicación.

RESUMEN

Este ensayo pretende un acercamiento a la creación del Modelo Educativo del CCH, del cual desde su origen se difundieron sus lineamientos metodológicos y pedagógicos, existiendo la libertad de abordarlos desde la corriente de pensamiento filosófico y político que el docente prefiriera. Esto no significaba anarquía educativa, sino la posibilidad de enriquecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que beneficiara al alumnado, al integrar interdisciplinariamente y con mayor pluralidad su formación. Aquí se analiza una vertiente que habría estado presente en los orígenes, la cual no fue la única, ni necesariamente la predominante, aunque sí muy difundida debido al contexto social nacional e internacional que se vivía en el momento de su creación. La corriente de pensamiento filosófico a que me refiero es la marxista y los elementos teóricos y metodológicos que analizo son los aportados por Antón Makárenko, Anatoli Lunacharski y Lev Vygotsky.

Palabras clave: Modelo Educativo, marxismo, instituciones educativas, cambio político y social, escuela y trabajo, trabajo docente, Colegio de Ciencias y Humanidades, pedagogos, psicólogos, estructura curricular.

ABSTRACT

This essay aims to approach the creation of the CCH Educational Model, of which, from its origin, its methodological and pedagogical guidelines were disseminated, with the freedom to approach them from the current philosophical and political thought that the teacher preferred. This model did not mean educational anarchy but the possibility of enriching a Teaching-Learning process that would benefit the students by integrating their interdisciplinary “cechachero” training with a greater plurality. Here, an aspect that may have been present in the origins is analyzed, which was not the only one, nor necessarily the predominant one. However, it was prevalent due to the national and international social context at its creation. The current philosophical thought I refer to is the Marxist one, and the methodological-theoretical elements I analyze are those contributed by Anton Makarenko, Anatoli Lunacharski, and Lev Vygotsky.

Keywords: Educational Model, Marxism, educational institutions, political and social change, school and work, teaching work, College of Sciences and Humanities, educators, psychologists and psychologists, curricular structure.

JUAN CARLOS ALEMÁN

Es profesor del plantel Azcapotzalco, del CCH, desde 1987, actualmente es profesor Titular “C” de Tiempo Completo. Ha sido consejero Académico e Interno en varios periodos. Es coordinador del Taller de Pensamiento Crítico “Dr. Pablo González Casanova”. Es coautor del libro *El análisis económico marxista. Su aplicación en el Programa de Economía I* (2022, CCH/UNAM).

Los años sesenta son años de agitación mundial: Martin Luther King y los negros en Estados Unidos; los estudiantes en Francia y México; los médicos y los movimientos guerrilleros, como el de Rubén Jaramillo en México; las luchas de liberación nacional en diversos países; personajes como Patrice Lumumba, *Ché* Guevara, Fidel Castro, Nelson Mandela, entre varios, y obras como las de Frantz Fanon (*Los condenados de la tierra*), Paul Freire (*La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*). En este contexto, surgen las obras del futuro fundador del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el doctor Pablo González Casanova (desde ahora PGC): *La democracia en México* y *Sociología de la explotación*, con influencia marxista.

Igualmente, es la década de triunfos soviéticos en el deporte, la cultura y la ciencia, que ganaban la simpatía de amplios sectores de la población mundial, en especial de los identificados con el término político *izquierda*, ya que la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) era admirada por gran parte de las organizaciones sociales y políticas en lucha contra la explotación, el imperialismo y la opresión de las excolonias y colonias que aún existían en ese momento. Por ello, es probable que la historia del surgimiento y desarrollo soviéticos tuvieran un lugar importante en el acervo político y cultural de luchadores y luchadoras sociales de ese entonces, entre ellos, los estudiantes universitarios del 68.

Esta línea me llevó a reflexionar, de haber ocurrido de esa manera, cómo habría sido la educación en el naciente país de los soviets, que enfrentaron la necesidad de construir nuevas instituciones en la mayoría de los ámbitos estatales, pues las anteriores no eran funcionales al nuevo sistema político y económico que pretendían crear. En el espacio educativo no contaban con el apoyo de la mayoría de los profesores, ya que estos

se hallaban acostumbrados a la tradición elitista y clasista del régimen zarista.

Lo primero que hizo el gobierno revolucionario fue crear una nueva institución educativa, el Narkomprós (Narodni Komissariat Prosvescheniia), es decir, el Comisariado del Pueblo para la Educación, a cargo de Anatoly Lunacharski. Este organismo tenía como características: *a)* era “partidario de la educación progresista, del fomento a la creatividad e individualidad del niño, del desarrollo de sus instintos sociales, de los métodos de enseñanza activa, de la ampliación del plan de estudios para que incluyera el estudio del medio ambiente, de la educación física y de la preparación en las habilidades y oficios”, y *b)* se regía por el “Principio de igualdad de oportunidades educativas..., educación *general* universal en primaria y secundaria, [y] la Escuela Única de Trabajo enseñaba una diversidad de oficios manuales sin especializar en ninguno de ellos ni proporcionar una preparación profesional ni comercial” (Fitzpatrick, 2017: 12-14). Participaba con Lunacharski, N. K. Krúpskaya, marxista dedicada a temas educativos.

Como es de prever, muchos profesores y personal administrativo rusos mostraban poco interés en participar; además, funcionarios anteriores habían vaciado las arcas. Esta falta de recursos, aunada a la poca experiencia administrativa, influyeron en el desarrollo y destino del proyecto educativo del Narkomprós.

Por otra parte, “Makárenko organizó en Ucrania su primera colonia infantil...; lo que se valoraba en las escuelas experimentales era el espíritu de libertad, de actividad comunitaria y, quizás, sobre todo de esperanza” (Fitzpatrick, 2017: 72) y característica de esas escuelas comunales (“Gorki” y “Dzerzhinski”) es que eran para niños delincuentes, desatendidos por el régimen anterior, zarista-burgués. En

Muchos **profesores** y personal administrativo **RUSOS** mostraban poco interés en participar.

estas colonias escolares infantiles, además de las clases normales, los alumnos dedicaban ciertas horas al aprendizaje de oficios y a producir varias de las cosas que requerían (alimentos, muebles, etc.), incluso llegaron a vender los que producían y obtenían recursos para equipar la biblioteca, el escenario teatral, instrumentos musicales, proyector de cine. Respecto a los maestros que participaban en las comunas, Makárenko enfatizaba en

formar el carácter del pedagogo, en educar su conducta y, luego, en organizarle sus conocimientos y hábitos especiales [...], [debe] usar la voz [...], hablar con los muchachos [...], no puede ser un buen educador el que no domine la mímica, el que no sepa darle a su rostro la expresión necesaria [...]; el educador debe ser un buen organizador, debe saber andar, bromear, ser alegre y enfadarse. El educador debe comportarse de manera que cada movimiento suyo eduque [...], saber expresar los pensamientos y sentimientos de la manera más precisa, persuasiva e imperioso. (Hernández y Valdivia, 1985: 118-119).

Makárenko mencionaba que

el ideal abstracto como objetivo de la educación no sólo nos resulta embarazoso [...], porque en la esfera de la conducta están muy mezcladas las relaciones entre ideales [...], [y muestran] un absoluto distanciamiento de todo tipo de práctica concreta y específica” y, continúa: “el proyecto de la personalidad como producto de la educa-

ción debe basarse en la demanda de la sociedad [...], [y] son válidas solo para una época [...], sería una superficialidad inaudita ignorar la diversidad del ser humano. [...] [Precisa que] nuestra educación debe ser comunista, y cada persona que eduquemos debe ser útil a la causa de la clase obrera.

Finalmente, “la creación de un método que, siendo común y único, permita, al mismo tiempo, que cada personalidad independiente desarrolle sus aptitudes, conserve su individualidad y avance en el camino de sus vocaciones” (Hernández y Valdivia, 1985: 140-143).

Otro soviético, cuya obra ha recuperado presencia en la época postsoviética, es Lev Vygotsky, psicólogo marxista que leía a Block, Pushkin, Dostoievski, Hegel, Marx, Freud y Piaget, entre otros. Sus estudios acerca de niños y adolescentes han contribuido en planteamientos del constructivismo a partir de los años setenta. Para él, la influencia social era de enorme importancia en la percepción, el pensamiento y la memoria. De igual manera, mostró cómo el lenguaje es factor clave para la transmisión de experiencias pasadas, presentes y por crear (la imaginación y la fantasía), y del desarrollo. De aquí “la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora” (Vygotsky, 2008: 20). La influencia de Hegel y Marx en Vygotsky es mostrada en su método, como nos lo menciona García, pues la combinación de ciertos elementos no es un simple agregado de estos, sino también obedece a ciertos princi-

pios y a ciertas leyes que lo ordenan, configurando una determinada estructura o sistema, en el cual uno de estos elementos por sí mismo no tienen sentido, sino en función de sus relaciones con todos los demás. (García, 2012: 26).

[Y más adelante nos precisa que] Vygotsky abre un camino para la construcción de una psicología científica. Su visión del mundo está inspirada en una visión materialista dialéctica. Su camino fue aplicar el método histórico genético [...], su propuesta es claramente dialéctica [...] (pues) no centra la adquisición del conocimiento ni en el sujeto ni en el objeto, sino en la interacción entre ambos. (García, 2012: 116 y 117).

[Asimismo], Vygotsky aceptaba que en cierto modo su método podía definirse como genético— experimental, en la medida que crea y provoca de modo artificial el proceso genético del desarrollo psicológico..., la tarea fundamental de su propuesta teórica [...] [es] “análisis dinámico” [...], estudiar el proceso, no el sujeto [...], “volver el proceso a su etapa inicial, o, dicho de otro modo, convertir al objeto en proceso” [...], presentar toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y en estudiarlo no de manera fósil, estancada, sino en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados. (García, 2012: 27).

[Por ello cuestionaba] dividir el problema hasta las partes más simples que la constituyen, sin tomar en cuenta que la totalidad le da sentido a cada una de estas partes. Este tipo de análisis traslada el problema a un nivel casi total de generalización [...], en lugar de permitirnos examinar y explicar las instancias y fases específicas y determinar las regu-

laridades delimitadas en el curso de los hechos, este método da como resultado generalidades pertenecientes a todo el pensamiento y a todo el lenguaje [...], nos conduce a cometer errores por el hecho de ignorar la naturaleza unitaria del proceso en estudio [...] [y propone] el *análisis por unidades* [...] [que] conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas. (García, 2012: p. 43).

Estos tres pensadores relacionados con procesos educativos, Lunacharski, Makárenko y Vygotsky, *podieron* haber tenido cierta influencia, directa o indirecta, en los primeros años del CCH, fundado en 1971.

De igual manera, en la puesta en práctica del Modelo Educativo, además de en su diseño, pudiera estar presente cierta influencia hegeliana y marxista, si bien no en forma única, pues como señalé anteriormente, hubo variedad de pensamiento filosófico, político y pedagógico desde los inicios del CCH, no necesariamente mezclados entre sí. Podría descartarse una influencia directa de Paulo Freire en Pablo González Casanova, pues reconoció, en 1990, que es “un autor al que leí mucho



El Narkomprós enfrentó, con su nacimiento, el rechazo y beligerancia docente y de la casi totalidad de funcionarios académicos.

después [...], que me ha enseñado mucho recientemente [...] no en el orden de la educación universitaria o académica, sino en el orden de la educación política” (González, 1990: 10). En aquella línea de pensamiento filosófico y pedagógico detecto varios elementos de coincidencia presentes en los orígenes del CCH. Veámoslos.

El Narkomprós enfrentó, con su nacimiento, el rechazo y beligerancia docente y de la casi totalidad de funcionarios académicos; sin embargo, logró difundir sus propuestas de crear una verdadera institución, con objetivos más acordes a los de transformar el régimen zarista/burgués e instaurar un gobierno más orientado hacia las clases trabajadoras.

Curiosamente, y como un parangón de lo referido en el párrafo anterior, el nacimiento del Colegio y la gestión de PGC enfrentaron rechazo y beligerancia desde el interior de la UNAM, especialmente de los “grupos de poder”, que habían mantenido el control de varias instancias de dirección de diversos niveles administrativos y recurrían a apoyos externos¹. Coinciden-

do, en cierta medida, con otras acciones, tales como una huelga de trabajadores y empleados que pudo haber sido aprovechada por aquellos grupos². Dentro del CCH, también, se consolidó un grupo que no veía pertinente su Modelo Educativo y lo catalogaba solo como Proyecto sujeto a cambios estructurales y radicales.

La propuesta de Narkomprós, a través de Lunacharski, planteaba la necesidad de unir trabajo y academia, es decir, que los estudiantes, niños y adolescentes tuvieran horas de clase junto con horas dedicadas a aprender algún oficio, además de tener contacto con la población trabajadora; ésta, también, tendría posibilidades de acceder a la universidad, aunque los profesio-

nable y asestar otro golpe a la izquierda proveniente del movimiento popular y estudiantil de 1968”. (*El Universal Querétaro*, 2013).

² “Al emplazamiento a huelga, el rector González Casanova contesta que todas las demandas laborales deben ser canalizadas por la ATAUNAM, que no puede firmar contrato con un sindicato cuya existencia corresponde reconocer a las autoridades laborales, no a la UNAM, y que el rector no es un patrón, puesto que la Universidad no es una empresa de lucro, sino un organismo descentralizado del Estado [...] Aparte de la cuestión legal, al igual que otros universitarios destacados, el rector teme que el sindicalismo universitario, planteado en esos términos, con cláusulas de exclusión, inclusión y exclusividad, reproduzca con el tiempo las peores prácticas del sindicalismo ‘charro’, antidemocrático y autoritario, siempre en perversa relación con el gobierno, al añejo estilo de la CTM o la CROM [...] Dado el rechazo de las propuestas del Consejo Universitario por los huelguistas, el rector González Casanova presentará su renuncia el 16 de noviembre de 1972, la cual no será aceptada por el propio Consejo. Pero ante la evidencia de que el propósito inmediato de la huelga es su salida, volverá a renunciar de manera irrevocable el siguiente 18 de diciembre [...] Triunfará así el segundo intento por provocar la renuncia de González Casanova. El primero había tenido lugar unos meses antes, el 31 de julio anterior, cuando 200 normalistas encabezados por Miguel Castro Bustos y Mario Falcón se apoderaron del despacho del rector”. (Carmona Dávila, 2017).

¹ Una perspectiva del acontecimiento menciona que “a mediados de 1972 porros dependientes del PRI, se dirigieron contra el rector Pablo González Casanova [...] Auspiciados por el senador priista Rubén Figueroa y algunos líderes sindicales del partido, la Torre de Rectoría de la UNAM fue tomada por Mario Falcón y Miguel Castro Bustos, apoyados por unos diez seguidores con armas de alto poder, con el pretexto del ingreso a la UNAM de alumnos normalistas [...] Durante 60 días resultó imposible desalojarlos. El rector despachó en el edificio de la Escuela Nacional Preparatoria. El trabajo docente se paralizó. Finalmente salieron los delincuentes de CU, uno de ellos para el exilio en Panamá, mientras que el otro permaneció oculto [...] La aparente radicalidad del movimiento ocultaba sus verdaderos objetivos: desprestigiar la Universidad Nacional, a la universidad pública, y presentarla como ingober-

res y estudiantes universitarios, formados en el régimen zarista, no les agradaba convivir con trabajadores. La Escuela Única de Trabajo brindaría la oportunidad de alcanzar lo planteado en teoría, es decir, brindar oportunidades igualitarias a sectores de la población anteriormente marginados de los centros superiores del saber. Dicha escuela no se consolidó como tal, pero las ideas que la impulsaron se extendieron por toda la URSS hasta que desapareció:

El hecho de recibir una educación superior en la URSS no sólo significaba adquirir conocimientos, sino también tener que hacer algún tipo de trabajo manual. Durante la temporada de verano, los estudiantes formaban las llamadas brigadas estudiantiles de construcción, que participaron en algunas obras importantes para la economía soviética. La idea que los inspiraba era proporcionar a los estudiantes una ética laboral basada en el respeto al trabajo. (Timoféichev, 2018).

Caminos parecidos siguió Makárenko con sus colonias o comunas, aplicando los principios de unidad entre el trabajo productivo y la formación escolar, mostrando que la disciplina y la responsabilidad de los comuneros generaba sentimientos de solidaridad y mutuo apoyo, si no en todos, sí en la gran mayoría. Aquí, el papel de los profesores era importante en cuanto a tener claridad de los objetivos y comprender la educación como un medio para contribuir a la construcción del Estado de la clase obrera.

El CCH, por su parte, contemplaba la existencia de Opciones Técnicas como una forma de capacitar alumnos en ofi-

cios, ya que se aspiraba a que la institución fuera, simultáneamente, propedéutica y terminal. Es decir, propedéutica para los alumnos que continuarían sus estudios universitarios en el nivel superior, y terminal para los que no pudieran seguir y obtuvieran una capacitación técnica; sin embargo, esto también generó críticas contra el rectorado de PGC, al ser “acusado” de capacitar mano de obra especializada para el capital (González Casanova, 1976: 94-102). En esencia, era una unión de trabajo y academia.

Desde el método científico utilizado por Vygotsky, tal como se describió arriba, analiza por unidades sin perder la visión unitaria del proceso para llegar a generalizaciones y retornar al inicio. Es decir, ir de nociones y categorías concretas y particulares a nociones cada vez más abstractas y generales, para retornar al inicio, sin perder la unidad de conjunto. Este método lo aplica Karl Marx en el *Método de la economía política* y consiste en ir de lo concreto a lo abstracto y retornar a lo concreto, mediante el uso de categorías económicas complejas y simples. El método muestra que el primer concreto es “Caótico”, en tanto que el segundo es “Pensado” (Marx, 1980). Esta estructura metodológica se presenta en la construcción del Plan de Estudios original de 1971, ya que

está diseñado de manera que los tres primeros semestres hacen particular énfasis en la forma de conocer la naturaleza (Área de Método Experimental) y la sociedad (Área de Análisis histórico-social), así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas. El cuarto semestre, en cada



La Escuela Única de Trabajo brindaría la oportunidad de alcanzar lo planteado en teoría".

una de las áreas, insistirá a su vez en la síntesis racional: teorías matemáticas y síntesis de geometría y álgebra, método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto, formados por asignaturas optativas, insistirán en la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de la ciencia, buscando, por una parte, la formación universal de los alumnos y, por otra, la orientación profesional y la capacitación propedéutica al nivel licenciatura. (Palencia, 1979: 6).

Si lo vemos con atención, el Plan de Estudios partía de lo *concreto*, de unidades curriculares específicas en los primeros tres semestres, para arribar a síntesis racionales y metodológicas en cuarto semestre y, desde ahí, iniciar la comprobación y aplicación con las materias de quinto y sexto semestres. Con ello vemos que la estructura curricular del Plan de Estudios era el seguimiento, propiamente hablando, de un método semejante al propuesto por Vygotsky.

Siguiendo esa estructura, y concretizando en la materia curricular que imparto, Economía, el programa institucional presenta una estructura metodológica parecida, pues en Economía I, la “Unidad I. Introducción a la ciencia económica”, está pensada para que el alumno tenga un primer encuentro con la Economía a partir de situaciones concretas y particulares de su vida cotidiana, en tanto que las unidades “2. El análisis marxista de la economía capitalista”, y “3. La visión microeconómica en la teoría neoclásica como pensamiento hegemónico de la economía”, se pasa al análisis teórico de dos escuelas de pensamiento eco-

nómico; en Economía II, las dos unidades que la integran combinan el análisis teórico con el análisis práctico mediante estadísticas económicas y otros instrumentos de aplicación de la teoría a la realidad económica concreta contemporánea.

Debido a esto último, mis dos estrategias didácticas principales, en el periodo 2020/2021, fueron: “1. La Economía y su importancia en la vida cotidiana”, y, “2. La economía durante el año 2020: Crisis mundial, guerra comercial entre China y EUA”, que se ubicaban como situaciones concretas pero diferenciadas metodológicamente, debido a que la primera está en el nivel de acercamiento descriptivo y la segunda en el nivel de análisis de acciones aplicadas, utilizando, para dicho análisis, alguna escuela de pensamiento económico vista en clase.

CONCLUSIONES

El Modelo Educativo del Colegio está explicitado en diversos documentos fundacionales que lo articularon en la práctica. La perspectiva marxista fue una (de varias) corriente de pensamiento que estuvo presente y pudo haber inspirado a grupos de profesores, en especial, los planteamientos de los autores soviéticos: Vygotsky, Makárenko y Lunacharski, los cuales realizaron acciones y planteamientos que permiten encontrar dicha inspiración con lo realizado en la creación del CCH y sus primeros años de vida. Es importante reiterar que esta no es la única línea de indagación. Habrá otras. Aquí me he centrado en la descrita, la cual no ha sido suficientemente explorada por los historiadores y pedagogos del Colegio, pero es parte de la diversidad teórica y pedagógica que se experimentó y le permitió enriquecer la práctica interdisciplinaria docente que lo caracterizó y debe



En esencia,
era una
unión de
trabajo y
academia".

de seguir caracterizándolo.

Desafortunadamente, al cambiar la estructura de la currícula institucional del CCH en 1994/1996, enviando Teoría de la Historia a quinto y sexto, suprimiendo la materia de Método Experimental y aumentando las horas de clase, suprimiendo dos turnos, entre otras acciones, cambió el sentido del Plan inicial. En este contexto, como caso específico de materia curricular, Economía ha mantenido estructuras en su programa y en su método pedagógico, lo más apegadas a la orientación institucional originaria. Ver hacia el futuro, pero sin olvidar y desechar lo vivido, puede ser el camino para fortalecer el Modelo Educativo CCH.



El Plan de Estudios partía de lo concreto, de unidades curriculares específicas".

REFERENCIAS

- Bazán, J. (1990). Interpretaciones del modelo educativo del Colegio. En *Nacimiento y desarrollo de Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH/UNAM.
- Carmona Dávila, D. (2017). 1972. El Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM, STEUNAM se apodera de la Ciudad Universitaria en demanda de un contrato colectivo. Octubre 25 de 1972. En *Memoria política de México*. Perenne.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Magisterio del Río de la Plata.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (91-103). Unesco.
- El Universal Querétaro*. (27 de abril, 2013). Recuperado el 27 de agosto de 2021.
- Fitzpatrick, S. (2017). *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. Siglo XXI.
- García, E. (2012). *Vigotsky: la construcción histórica de la psique*. Trillas.
- González Casanova, P. (octubre-diciembre, 1976). Carta al Consejo Editorial. *Cuadernos Políticos*, 10: 94-102. Era.
- (1990). “La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades”. En *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH/UNAM.
- Makárenko, A. (1985). Mis concepciones pedagógicas. En M. Hernández y L. M. Valdivia (antologadores), *Makárenko y la educación colectivista*. El Caballito-SEP.
- Marx, K. (1980). El Método de la Economía política. En *Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política*. Siglo XXI.
- Palencia, J. (1979) “El Plan de estudios del Bachillerato”. En *Cuadernos del Colegio*. núm. 1: 6.
- (1990). Origen y contexto histórico del Proyecto CCH. En *Nacimiento y desarrollo de Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH/UNAM.
- Palencia, J. et al. (1982). “Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH”. CESU/CH/UNAM.
- Pérez, F. (1990). Retos y perspectivas. En *Nacimiento y desarrollo de Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH/UNAM.
- Timoféichev, A. (19 de julio, 2018). ¿Por qué la educación soviética fue una de las mejores del mundo? *Russia Beyond*, Recuperado de: <https://es.rbth.com/educacion/81187-educacion-sovietica-mejores-mundo>
- UNAM. (2021). *Acerca de la UNAM/UNAM en el tiempo/Cronología Histórica de la UNAM/1970*. UNAM.
- Vigotsky, L. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Coyoacán.



INTERDISCIPLINARY AND BASIC CULTURE

CONFLICT OF ORIGINS AND PRACTICES
BETWEEN TWO KEY ELEMENTS IN THE CCH?

Recibido: 16 de septiembre de 2022

Aprobado: 18 de octubre de 2022

INTERDISCIPLINA Y CULTURA BÁSICA

¿CONFLICTO DE ORÍGENES Y PRÁCTICAS ENTRE
DOS ELEMENTOS CLAVE EN EL CCH?

MA. GUADALUPE QUIJADA URIBE
JUAN CARLOS ALEMÁN MÁRQUEZ

RESUMEN

La interdisciplina fue uno de los planteamientos más importantes en la fundación del Colegio, pero en la práctica fue marginada. Posteriormente, en la década de los ochenta, se conceptualizó el término “Cultura Básica” para darle orientación al “nuevo” CCH que vendría a sustituir al “viejo” a partir de mediados de la década de los noventa con el nuevo Plan de Estudios.

En este artículo intentamos vislumbrar que no fue meramente el desplazamiento de un concepto por otro, sino que fue, en los hechos, la sustitución de un modelo educativo por otro, que se le parecía, pero no era el mismo.

Palabras clave: Modelo Educativo, interdisciplina, cultura básica, principios educativos, *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser*, materias básicas, aldea planetaria, bien común, obsolescencia de conocimientos.

ABSTRACT

Interdisciplinary was one of the most critical approaches in founding the CCH, but in practice, it was marginalized. Later, in the eighties, the term “Basic Culture” was conceptualized to give orientation to the “new” CCH that would come to replace the “old” CCH from the mid-nineties with the new Study Plan.

In this article, we see that it was not merely the displacement of one concept by another but that it was, in fact, the substitution of one educational model for another, which was similar to it but was not the same.

Keywords: Educational Model, Interdisciplinary, Basic Culture, Educational Principles, Learning to Learn, Learning to Do, Learning to Be, Basic Subjects, Planetary Village, Commons, Obsolescence of Knowledge.



MA. GUADALUPE QUIJADA URIBE

Es doctorante en Economía en la UNAM. Coautora del libro *El análisis económico marxista. Su aplicación en el Programa de Economía I* (2022). Es jefa de Sección Histórico-Social del plantel Azcapotzalco.

JUAN CARLOS ALEMÁN MÁRQUEZ

Es maestro en Estudios México-Estados Unidos por la UNAM. Ha publicado artículos en *HistoriAgenda* (núms. 28 y 29, Tercera época), *Eutopía* (núm. 30, ene-jun, 2019) y *Murmillos Filosóficos* (núm. 15, jul-dic, 2018). Es coordinador de *Academix. Revista Interdisciplinaria* (2006-2012), en el plantel Azcapotzalco.

EL MODELO EDUCATIVO INICIAL

El número extraordinario de *Gaceta UNAM*, conocido como *Gaceta Amarilla*, de fecha 1° de febrero de 1971, suele ser considerado como el documento fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades¹, pues precisa que el plan de estudios “hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante” y estas “materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias”.

Pablo González Casanova (desde ahora PGC), rector de la Universidad de 1969 a 1972, apuntó que el Colegio debía coadyuvar a alcanzar un país que fuera “cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”; además, propuso que se atendiera una demanda creciente de estudiantes del nivel medio superior en el espíritu de una nueva universidad construida por su comunidad. Al respecto afirmó: “el Colegio será el resultado de un esfuerzo de la Universidad como verdadera Universidad, de las facultades, escuelas e institutos como entidades ligadas y coordinadas y de sus profesores, estudiantes y autoridades” (*Gaceta UNAM*, 1° de febrero, 1971: 7).

El modelo pedagógico fundacional tenía claro que daría atención a cuatro grandes necesidades presentes desde entonces: 1) Atender una creciente demanda de jóvenes que querían estudiar el nivel medio superior; 2) Resolver la desvinculación que existía entre las diversas escuelas, fa-

cultades, institutos y centros de investigación de la UNAM; 3) Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas, sin necesidad de cambiar la estructura, que se adapte a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país, y 4) Crear un tipo de educación en su nivel bachillerato, capaz de generar los recursos humanos que le sean útiles al país (*Gaceta UNAM*, 1° de febrero, 1971).

Así, el Modelo Educativo del CCH surgió opuesto al modelo tradicional memorístico y enciclopédico, ubicando al alumno en el centro del acto educativo, capaz de transformar su medio y, asimismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. Los aprendizajes fundacionales con los que nace el modelo pedagógico fueron *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* (*Gaceta UNAM*, 1° de febrero, 1971).

Esta visión de escuela se considera innovadora y revolucionaria, ya que en la década de los setenta la educación era definida por su importancia en el desarrollo de las personas y los pueblos; se delimitó “como problema de excepcional dificultad”, ya que por un lado había que considerar el estado en el que se encontraban las escuelas, por otro lado las relaciones de injusticia y discriminación que se reproducían por los mandatos sucesivos que ha recibido de la sociedad, y a la que todos, por diferentes que pudieran ser, estaban de acuerdo en exigir que fuese autoritario y jerárquico (Informe Unesco, 1973). Esta visión de escuela requería un profundo cambio, en donde las desigualdades sociales y económicas se compensaran mediante una escuela de oportunidades, democrática, abierta, preocupada por el *aprender a aprender*.

Los aprendizajes *aprender a hacer* y *aprender a ser* convergen en el *aprender a*

1 “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, número extraordinario, 1° de febrero de 1971. Varios años después de la renuncia de PGC hubo varios intentos por desacreditar el carácter fundacional de dicho texto.

El Modelo Educativo del CCH surgió opuesto al modelo tradicional memorístico y enciclopédico.

aprender, que es un aprendizaje multidimensional y abarca la metacognición, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima, que propicia adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, vincular conocimientos y la forma en que puede aprender mejor. Como el alumno es el actor principal, al incorporar el *aprender a aprender* en la enseñanza del bachillerato del Colegio, junto con los otros dos aprendizajes y asumirlos como *principios*, fue lo que le dio el carácter de innovador.

Aprender a hacer implica la capacidad de crear, resolver, expresar, manipular textos, problemas, experimentos, trabajar en equipo, es decir, está relacionado con lo procedimental; por su parte, *aprender a ser* está asociado a la afirmación de valores personales que aplica en su vida (responsabilidad, justicia, honestidad, compromiso, solidaridad y empatía), construir su personalidad e identidad, actuar con responsabilidad y destacar su formación en el ejercicio de una ciudadanía democrática con una conducta ética. Como vemos, tiene que ver con lo actitudinal y formativo.

La integración de estos aprendizajes (*aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*) representa para el alumno del Colegio el desarrollo integral y armónico de su ser individual y social. Centra al alumno como sujeto del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. En el Colegio este paradigma se sustentó a partir del principio: *aprender a aprender*.

Estos aprendizajes, que eran eje central, ya muestran algunos cambios en el informe de la Unesco² donde, ahora, el objetivo central de la educación sería educar para una sociedad mundial, que nos permitiese aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria”; ello implicaba hacer consciente al individuo de su singularidad y raíces, así como del respeto de otras culturas, de un patrimonio común de la humanidad. La escuela, en ese sentido, deberá edificar un mundo más solidario y humano, convertida en un instrumento de cohesión social (Delors, 1996). Los aprendizajes iniciales ya evidencian modificaciones importantes que serían, por supuesto, incorporadas al Modelo Educativo del Colegio en el proceso de modificación en esos años.

EL SENTIDO INTERDISCIPLINARIO

La interdisciplina tuvo un importante impulso por parte de PGC, pues desde 1958 desarrollaba propuestas desde esa perspectiva. Por esta razón, el documento fundacional del CCH señalaba que nuestro país “requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística; cada vez, si quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias”.

En su propuesta, el Colegio de Ciencias y Humanidades incluía los niveles de

² En el Informe a la Unesco que realizó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI señalaba cuatro aprendizajes: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Vivir Juntos. *Aprender a aprender* ya no era un aprendizaje que se contemplara, lo más cercano era el primero, pero ya no eran lo mismo y, por consecuencia, esto modifica enfoque y objetivos.

El bachillerato tendría como **tarea iniciar** a los alumnos en **el análisis interdisciplinario**.

bachillerato, licenciatura y posgrado como un ciclo completo, en el cual se realizarían estudios con perspectiva interdisciplinaria. En dicho ciclo, el bachillerato tendría como tarea iniciar a los alumnos en el análisis interdisciplinario y por ello su Plan de Estudios fue elaborado para familiarizar a los alumnos en ese ambiente.

La interdisciplina no es un método fácil y, más bien, fue muy cuestionada, principalmente en el nivel de la educación superior; sin embargo, propició el desarrollo de las tecnociencias en dos etapas; la primera, durante la Segunda Guerra Mundial la realizaban empresas e instituciones; la segunda, en la década de los ochenta, como derivación de los nuevos paradigmas interdisciplinarios (Torres, 2014: 461), es decir, tomaron como base la ciencia, la tecnología y el complejo empresarial y militar, principalmente. Debido a su costo, precisa J. Torres, dichas ciencias están pensadas y desarrolladas más en función de ganancias económicas, bélicas y políticas. Por su parte, el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), bajo la conducción de PGC,

trazó sus objetivos en torno a que las investigaciones interdisciplinarias en las diferentes áreas de las ciencias y las humanidades deberían incidir en las necesidades nacionales, debían además contribuir a la formación de investigadores y técnicos académicos con capacidad para dirigir investigaciones colectivas cuyos resultados se difundirían. (Torres, 2014: 465).

Lo anterior explica por qué PGC sostenía que era desde el nivel bachillerato donde debía iniciarse e impulsarse la perspectiva interdisciplinaria en la formación de los alumnos.

LA IRRUPCIÓN DE LA “CULTURA BÁSICA” EN EL NUEVO MODELO

Desafortunadamente, los cambios en el Plan de Estudios en 1994-1996 pasaron a segundo plano la interdisciplina.

La renuncia de PGC a la Rectoría implicó que su proyecto no fuera continuado. Grupos dentro de la UNAM empezaron a cuestionar e impugnar la concepción originaria del CCH y, ante ello, se fomentó una visión que no provenía del proyecto originario, pero fue impulsada como elemento central desde principios de la década de los ochenta, es decir, el planteamiento de “Cultura Básica”.

Así, el primer documento desarrollado para argumentar este planteamiento fue “Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C.C.H.” (Palencia, 1982) en un texto colectivo. En él refería que la

Cultura Básica universitaria debe ofrecer las condiciones que propicien la medicación intelectual necesaria para el desarrollo de la conciencia –individual y colectiva– de la primera madurez o de la juventud. La relación entre el sujeto y el medio a esta edad es tal, que exige necesariamente ajustes y acomodados críticos y realistas, para los cuales es indispensable cierta capaci-

dad globalizadora y analítica, formar para ordenar, seleccionar y calificar la información, para interpretarla de manera general, para identificar y diferenciar los casos particulares y comprenderlos dentro de concepciones de totalidad. (Palencia, 1982: 12).

Para cumplir lo anterior,

nos obliga a revisar cuidadosamente cuál debe ser el elemento básico que las diversas áreas académicas del bachillerato (cada una de ellas claramente legitimada y elegida hoy como constitutiva de nuestro plan de estudios) ha de ofrecer la cultura básica universitaria, habida cuenta de que este elemento, por su carácter básico, ha de ofrecer condiciones de unidad en la diversidad, de permanencia o durabilidad en medio del cambio y de la cada vez más acelerada obsolescencia de conocimientos e incluso de valores. (Palencia, 1982: 24).

¿A qué obsolescencia de valores se referiría aquí? No lo precisa, pero podríamos suponer que esos valores “obsoletos” serían la solidaridad y el trabajo colectivo en grupos, pues el nuevo Plan de Estudios impulsado se caracterizó por fomentar poca solidaridad y empatía entre los alumnos, por un lado, y entre los profesores, por otro.

Como vimos, la “Exposición de Motivos” publicada en la *Gaceta Amarilla* mencionaba varias veces el carácter interdisciplinario del modelo educativo propuesto, pero no menciona nada de “Cultura Básica”. Lo que sí menciona es “Materias Básicas”, que no es, necesariamente, equivalente a “Cultura Básica”, pues este concepto fue elaborado a partir de interpretaciones posteriores.

¿NUEVAS MODIFICACIONES EN PUERTA?

En el 2021, Noah W. Sobe y otros expertos en educación proponen a la Unesco reelaborar los pilares de la educación para sustentarla en el *procomún*, definido como un sistema social que relaciona íntimamente a las personas o partes interesadas con sus recursos y con las formas participativas en las que los gestionan, producen y cuidan de ellos. Esto ¿cómo podría ser en el ámbito educativo de un mundo complejo, frágil, con precariedades e incertidumbre y fuertes desigualdades sociales? Fue evidente con la pandemia por Covid-19 que la puesta en común y cooperativa de recursos y la acción colectiva proporcionan las coordenadas morales correctas y son motivo de esperanza.

Aquellos cuatro aprendizajes que mencionó Jacques Delors, en 1996, ahora desde el *procomún* se replantean de la siguiente manera: “Aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos (aprender a conocer)”, “Aprender a movilizarse colectivamente (aprender a hacer)”, “Aprender a vivir en un mundo común (aprender a vivir juntos)” y “Aprender a atender y cuidar (aprender a ser)”.

Aprender a estudiar, preguntar y coconstruir juntos (aprender a conocer)

Este aprendizaje desde el *procomún* se centra en las dimensiones sociales del aprendizaje, así como las dimensiones del conocimiento que son diversas y forman redes. Reelaborar el pilar del “aprender a conocer” de este modo orientaría a los educadores hacia enfoques pedagógicos constructivistas y hacia la consideración de sus estudiantes como comunidades de aprendizaje. Destacaría los conocimientos *procomunes* como un recurso intergeneracional y una conversación que se

Noah W. Sobe y otros **expertos** en educación **proponen a la Unesco reelaborar** los pilares de **la educación** para sustentarla en el procomún.

ha construido y alimentado a lo largo de milenios; exige que se preste atención a la forma colectiva en la que se accede, se utiliza y se crea el conocimiento. El pilar del conocimiento que sustenta la educación debería entonces orientarse hacia el aprendizaje para estudiar, preguntar y co-construir juntos. Esta revisión destacaría las dimensiones sociales del aprendizaje, así como las dimensiones del conocimiento que son diversas y forman redes.

Aprender a moverse colectivamente (aprender a hacer)

El debate de la Comisión Delors sobre “aprender a hacer” se limitó casi exclusivamente a la cuestión de poner en práctica el aprendizaje en el lugar de trabajo. Un marco procomún refundiría este enfoque en términos de habilidades y competencias que permitan la acción colectiva. La capacidad de colaboración así adquirida sería valiosa en el mundo del trabajo y también en muchos otros ámbitos. El pilar de “hacer” que sustenta la educación debería orientarse a aprender a moverse colectivamente. Centrar los esfuerzos educativos en capacitar a los alumnos para que actúen juntos pone de manifiesto la importancia de la deliberación, la comunicación intercultural y la formación de coaliciones.

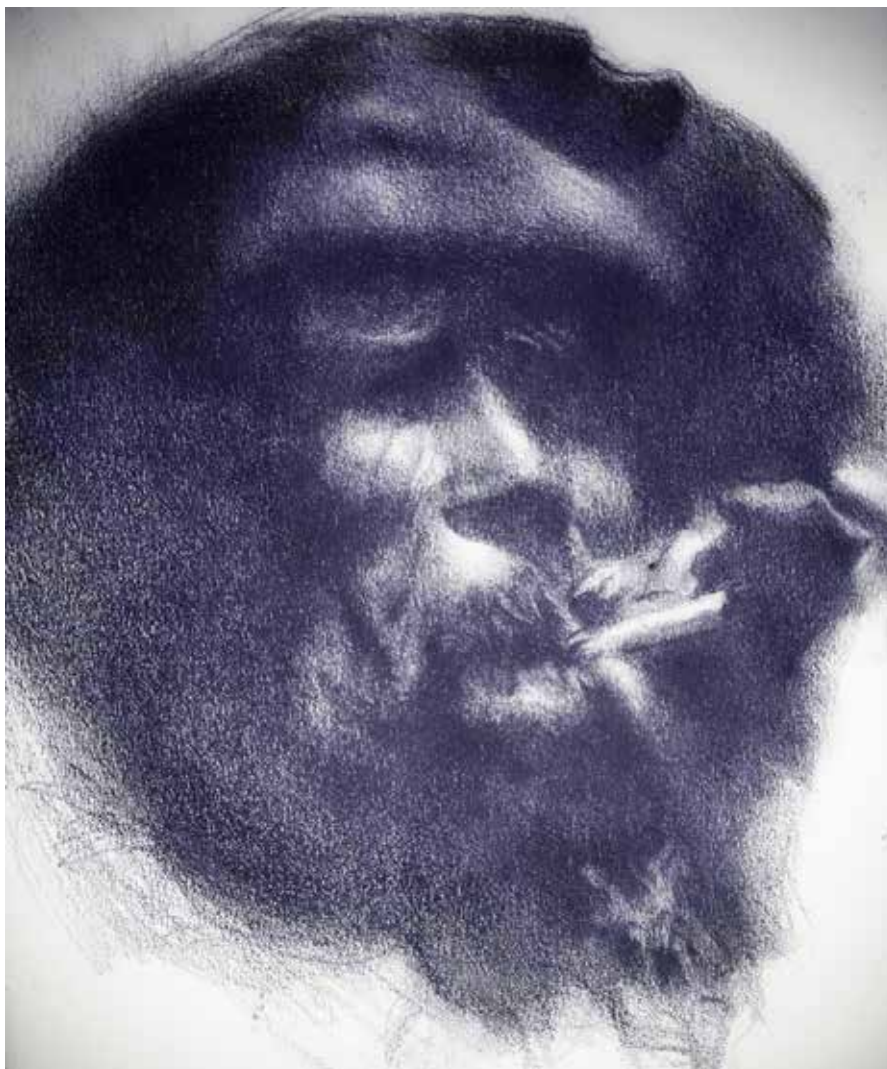
Aprender a vivir en un mundo común (aprender a vivir juntos)

Este pilar, aprender a vivir juntos, es esencial para situar el camino correcto de la educación, ya que además de coexistir,

tolerar y respetar los derechos de los demás y las formas de ser de los demás es un primer paso. El reto en realidad es construir formas saludables y sostenibles de convivencia: entre ellos y con el planeta. El aprendizaje de vivir en un mundo común eleva la importancia de la educación que se relaciona con nuestra humanidad común y con el mundo natural del que formamos parte. Este cambio nos permite remodelar la vida común como una experiencia entrelazada y fundamentalmente compartida.

Aprender a atender y cuidar (aprender a ser)

Cuando la Comisión Delors presentó “aprender a ser”, hizo hincapié en el desarrollo de la propia personalidad y en poder actuar con independencia, criterio y responsabilidad personal. No se debe pasar por alto el papel de la educación a la hora de apoyar a las personas en la libertad de pensamiento, el pensamiento crítico y la realización de sus propios propósitos autoelegidos. Al aplicar un marco procomún al pilar de la educación que hace hincapié en el desarrollo de la persona completa, deberíamos pensar en términos de aprender a atender y cuidar. Ello implicaría entendernos como personas capaces y vulnerables. Se requeriría que los educadores centraran su trabajo en los derechos y responsabilidades que entran en juego en nuestras relaciones e interdependencias, es decir, se considerarían los problemas de preocuparse por atender, prestar y recibir cuidados, cuestiones



inextricablemente sociales y morales que invitan a los individuos a actuar juntos y compartir la responsabilidad.

CONCLUSIONES

Los pilares y principios originarios se actualizaron para apoyar a los y las docentes para diseñar experiencias de aprendizaje significativas; sin embargo, en el CCH esos cambios significaron modificar la esencia del modelo inicial, si bien el discurso institucional lo presentó como una simple

actualización metodológica, evitando así un conflicto en la estructura de ambos modelos, pues esos respectivos elementos vertebran a cada uno desde perspectivas no siempre compartidas.

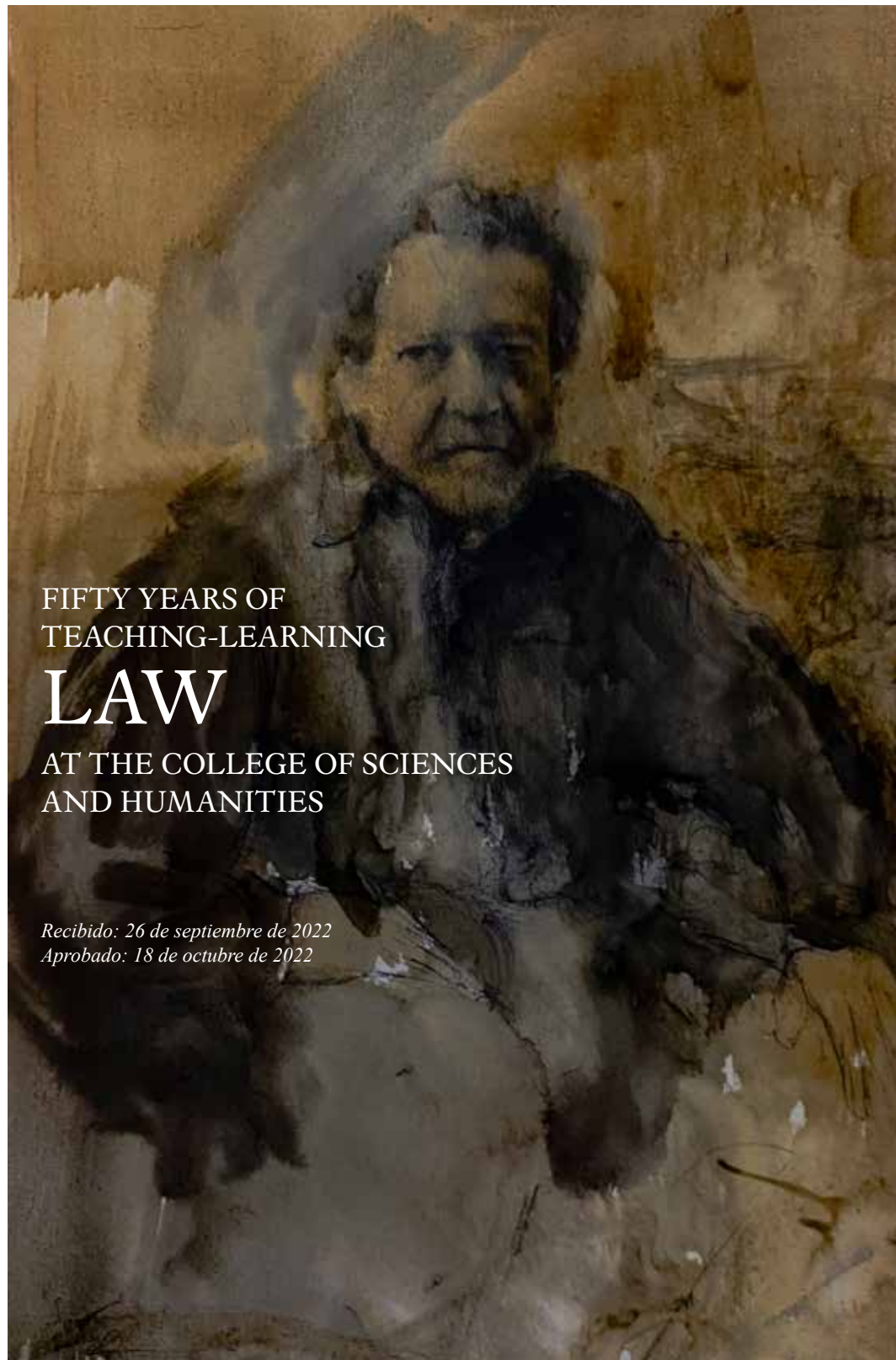
Ahora, es probable que se incorpore el cómo utilizar un marco procomún para poner en primer término lo que compartimos juntos, lo que hacemos juntos y cómo lo que construimos juntos nos ayuda a reimaginar las habilidades y competencias más necesarias en el presente para los futuros que queremos crear.

Es verdad que no se podrá reconstruir el Modelo Educativo originario tal como fue pues las condiciones sociales se modificaron, pero el trabajo en equipo, la solidaridad, la empatía, el humanismo, el compromiso social con el entorno son elementos que debieran de seguir presentes en los planes y programas, junto con la recuperación de una perspectiva interdisciplinaria. Fomentar estos elementos y la perspectiva interdisciplinaria entre nosotros, profesoras y profesores, para transmitirla a nuestros alumnos, de manera tal que no haya diferencia entre la *teoría* del modelo educativo y la *práctica* docente e institucional cotidiana.

Este artículo es un primer acercamiento a esa transición que se vivió de un modelo educativo a otro, sin romper la forma aparente, pero que, en la sustancia, la estructura ya era diferente. También es nuestro pequeño homenaje a PGC, recientemente fallecido (18/04/23) a la edad de 101 años.

REFERENCIAS

- Correas, O. (2007). El marxismo y las disciplinas sociales. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.
- De la Peña, L., (2007). La interdisciplina como meta. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.
- Dewey, J. (s/f). *Educación progresiva estadounidense de principios del siglo XX, la escuela de educación orgánica y las escuelas del mañana*.
- Faure, E., Herrero, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., P., A. V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Unesco. *Gaceta Amarilla*. (1° de febrero, 1971).
- UNAM. Recuperado de: <https://ccb.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- González, P. (2004). Capítulo 1: Interdisciplina y complejidad. En *Las nuevas ciencias y las humanidades*. ANTHROPOS-IIS/UNAM.
- González, P. (1983). 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972. CESU/UNAM.
- Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. (s/f). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/426122604/MODELO-educativo-del-CCH-UNAM-pdf>.
- Muñoz, J. (2007). Biología y economía política: acerca del carácter interdisciplinario de la teoría de Darwin. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.
- Palencia, J. et al. (1982). Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C.C.H. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. CESU/UNAM.
- Rivera, R. (2015). La interdisciplinaria en las ciencias sociales. *Reflexiones*, 1 (94), 11-22.
- Sobe, N. W. (2021). Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún. *LAB de Ideas de Los Futuros de la Educación de la Unesco*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/sobe-reelaborar-cuatro-pilares-educacion-sustentar-procomun>
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplina: el currículum integrado*. Morata.
- (2014). *Dialéctica de la imaginación: Pablo González Casanova, una biografía intelectual*. La Jornada Ediciones.
- Zarco, M. (2007). El Psicoanálisis como interdisciplinaria. En J. Muñoz (coord.), *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. CEIICH/UNAM. Col. Debate y Reflexión.



FIFTY YEARS OF
TEACHING-LEARNING

LAW

AT THE COLLEGE OF SCIENCES
AND HUMANITIES

Recibido: 26 de septiembre de 2022
Aprobado: 18 de octubre de 2022

A watercolor portrait of an elderly man with grey hair, looking slightly down and to the right. The background is a mix of warm, earthy tones like ochre, brown, and beige, with some darker, more textured areas. The man's face is rendered with soft, blended colors, and his hands are visible at the bottom, holding what appears to be a book or a set of papers.

CINCUENTA AÑOS DE LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL

DERECHO

REFLEXIONES SOBRE LA PERSPECTIVA DE
LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN EL CCH

JORGE ROBLES VÁZQUEZ

RESUMEN

En cincuenta años de educación jurídica en el CCH se logró generar una visión educativa sólida relativa a la enseñanza-aprendizaje del Derecho en el nivel medio superior. Los programas institucionales de la materia constituyen una interesante propuesta con fortalezas, siendo un referente para otras instituciones educativas. Además, se reflexiona sobre los posibles cambios a los programas de las asignaturas de Derecho I y II para ir perfeccionándolos con el trabajo colegiado de profesoras y profesores de la materia.

Palabras clave: educación jurídica, cultura jurídica básica, Programas de Estudio.

ABSTRACT

In fifty years of legal education at the CCH, it has been possible to generate a solid educational vision for the teaching-learning of Law at the upper secondary level. The institutional programs of the matter constitute an exciting proposal, with strengths being a reference for other institutions. In addition, it reflects on the possible changes to the programs of the subjects of Law I and II to improve them with the collegiate work of teachers.

Keywords: Legal Education, Basic Legal Culture, Study Programs.



JORGE ROBLES VÁZQUEZ

Es doctor, maestro y licenciado en Derecho por la Facultad de Derecho (FD) de la UNAM. Es profesor de Asignatura Definitiva en Filosofía del Derecho y Derechos Humanos en la FD. Realizó una estancia posdoctoral en el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias y Humanidades. Es profesor de Carrera Titular "A" Tiempo Completo definitivo en el plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Medio siglo es indudablemente un punto de balance para cualquier proyecto, en especial los educativos como el CCH, que recién cumplió 50 años de vida, tiempo en el cual ha sufrido transformaciones, pero siempre conservando su Modelo Educativo, ajustándose a los cambios.

La educación jurídica en el Colegio es objeto de estudio del presente trabajo, ya que reflexiona sobre la importancia de la materia en su currícula; posteriormente, sobre la fortaleza de los contenidos y aprendizajes de los programas y, finalmente, realiza una crítica y da propuestas para los tiempos actuales.

El estudio del Derecho implica adentrarse en una de las disciplinas madre del conocimiento de la humanidad y de su sociedad, ya que permite explorar cuestiones no sólo de técnica jurídica o conceptual, sino reflexionar y analizar respecto al ser humano en su quehacer social desde la perspectiva normativa-jurídica, plasmada en leyes, sentencias, decretos y, por supuesto, en la doctrina.

El derecho tiene una larga tradición en el pensamiento occidental y un estudio que se remonta a la época antigua, especialmente a la cultura romana, donde los juristas clásicos analizaron y resolvieron en torno a los casos de su tiempo, creando una disciplina llamada Jurisprudencia, definida en las fuentes posclásicas (específicamente en la compilación del Emperador Justiniano) como el conocimiento de las cosas divinas y humanas. La ciencia de lo justo y de lo injusto.

Si bien es cierto que la llamada Edad Media abarca un periodo de tiempo muy largo, como señala Consuelo Sirvent, du-

rante los siglos XI y XII una serie de circunstancias condujo al estudio y al uso de la ley romana en la forma que ésta había adoptado en las compilaciones de Justiniano. Los antiguos conceptos legales comenzaron a reaparecer no solo en los trabajos teóricos de los juristas que se dieron a la tarea de elaborar la nueva ciencia del derecho, sino también como herramientas esenciales para la práctica forense (Sirvent, 2017).

El desarrollo del derecho en España es fundamental para nosotros porque fue traído por los conquistadores al nuevo mundo. Sirvent comenta que al unirse Castilla y León (1230) y con la incorporación de los reinos musulmanes de Córdoba, Murcia, Jaén y Sevilla, elevaron a la cima de su poder político a los monarcas castellano-leoneses Fernando II y su hijo Alfonso X, el *Sabio*, quienes pretendieron renovar la vida jurídica de sus pueblos introduciendo las nuevas enseñanzas del derecho romano canónico (Sirvent, 2017).

Hablar de la educación jurídica en nuestra Universidad es un tema muy amplio, pues desde la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México (Cédula Real de 1551), los estudios jurídicos fueron constantes durante todo el Virreinato, sin olvidar que, ya en el periodo independiente, existía la Antigua Escuela Nacional de Jurisprudencia, fruto del pensamiento liberal y de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública expedida por el presidente Juárez en 1867. Esta Escuela, que constituyó la base de los estudios jurídicos modernos en el país, así como uno de los pilares donde se sustentó la Universidad Nacional de México creada en 1910. Como señala Lucio Mendieta y Núñez, a partir de la

El estudio del **Derecho** implica adentrarse en una de las disciplinas **madre del conocimiento**.

El CCH, es resultado de las grandes transformaciones sociales de fines de los sesenta y principios de los setenta del siglo xx.

Ley de 1867 empieza en México el desarrollo y el perfeccionamiento sistemático de la enseñanza del Derecho (Mendieta, 1975).

El CCH, como sabemos, es resultado de las grandes transformaciones sociales de fines de los sesenta y principios de los setenta del siglo xx, y con la visión de la Nueva Universidad del rector Pablo González Casanova. En este contexto, el Derecho aparece como una asignatura optativa en el Plan de Estudios original del Colegio. No debemos olvidar la formación jurídica de Enrique González Casanova, y del mismo Pablo González Casanova, quien estudió unos años en la Facultad de Derecho de nuestra Universidad.

Platicando al paso de los años con profesores y profesoras fundadoras de la asignatura, he podido apreciar de viva voz la complejidad del nuevo reto que enfrentaron para arrancar la materia en el Colegio, que constituía una nueva forma de entender la enseñanza-aprendizaje, con una visión transformadora y, además, buscar una diferenciación de los estudios jurídicos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), institución de larga tradición en nuestra Universidad.

La creación de un programa unificado fue trabajo de largos años; por la riqueza de opiniones y visiones en el Colegio, se confrontaban posturas sobre los contenidos que debería tener la materia, sin olvidar la gran influencia del pensamiento marxista en los primeros años del Colegio y cómo debería éste reflejarse en los estudios jurídicos. Con la reforma de 1996, y especialmente con los programas de 2003, las asignaturas de Derecho I y II adquirie-

ron su actual rostro, en gran medida fruto de acuerdos y discusiones entre las y los docentes.

A partir del Modelo Educativo del Colegio se ha buscado imprimir a los estudios jurídicos un sello diferente de otras propuestas de nivel medio superior; por lo tanto, no sólo las asignaturas de Derecho I y II tienen un carácter de preparación para los estudios superiores, sino que buscan la formación de una Cultura Jurídica Básica con un enfoque constructivista, que sirva no sólo al futuro estudiante de Derecho en las facultades, sino a toda persona como ciudadano, conocedor de sus derechos y obligaciones (Robles, 2015). En el programa de estudio de 2003 de las asignaturas de Derecho I y II, se encuentra la definición de cultura jurídica básica:

Por cultura jurídica básica se entiende no sólo la adquisición de conocimientos elementales y habilidades por el alumno, sino también la internalización de valores y actitudes: interés por la ciencia jurídica, que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados y lo lleven a vincular la teoría con la práctica, y de colaboración, solidaridad y honestidad para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social.

De la anterior definición identificamos los siguientes puntos centrales: 1) Conocimientos y habilidades de los alumnos. 2) Internalización de valores y actitudes. 3) Que sean de interés de la Ciencia jurídica. 4) Que le permitan revalorar los conoci-

mientos alcanzados. 5) La vinculación teoría y práctica. 6) La colaboración, la solidaridad y honestidad, y 7) Participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social.

La cultura jurídica básica encierra una forma distinta de abordar la implementación del modelo educativo y hacer viables las metas planteadas. No pasemos por alto que el aprendizaje significativo, otro objetivo de nuestro Colegio, debe estar presente en el diseño de la materia de derecho para alcanzarlo mediante las diversas técnicas educativas (Robles, 2013).

Otro punto importante es el Enfoque Disciplinario que orienta actualmente la materia, siendo éste la teoría tridimensional de Miguel Reale, la cual entiende al derecho como norma, hecho social y valor, concepción de la década de los cincuenta del siglo xx, que tiene sustento en otros autores de inicio de la misma época, como Rudolf Stammler o el mismo Gustav Radbruch. Se busca que el derecho se aprecie como un ente complejo, multidisciplinario, y por lo tanto entendemos claramente la vinculación de los estudios jurídicos con las humanidades y las ciencias sociales.

El enfoque didáctico de la materia busca enseñarla en el aula como una clase-taller, donde el conocimiento sea fruto de una construcción conjunta entre el grupo con el docente y así adquirir las habilidades y competencias necesarias para adquirir nuevos conocimientos, transformarse a sí mismo y su entorno, haciendo una crítica constructiva sobre el saber jurídico.

Por lo anterior es necesario identificar problemas actuales, los cuales deben estar reflejados en nuestros programas; primeramente, la asignatura de Derecho I posee una primera unidad donde se estudia los enfoques histórico, sociológico y filosófico del derecho, tarea por demás titánica; sin embargo, constituye posi-



blemente un elemento que diferencia los estudios jurídicos del Colegio para evitar caer en visiones exegéticas y conceptuales decimonónicas, que tanto priman aún en la enseñanza-aprendizaje del derecho en nuestra Universidad (Robles, 2022).

La segunda unidad del curso de Derecho I brinda una caja de herramientas para el análisis formal del derecho, proporciona un lenguaje técnico básico para la comprensión de las principales instituciones jurídicas. Finalmente, la tercera unidad es de vital importancia, ya que la dimensión política del derecho nos lleva al estudio del Estado mexicano y su estructura, además de abordar el tema de derechos humanos y su protección. Conceptos por demás fundamentales en la formación de todo universitario, no sólo para los que cursen la asignatura.

Por su parte, Derecho II se encuentra dividido en tres unidades, donde se analizan algunas instituciones de derecho civil, laboral y penal, en ese orden. Se consideró que el estudio de una tónica jurídica selecta de dichas ramas proporcionaría al alumno un panorama del derecho positivo, especialmente contenidos que le fueran útiles para la vida diaria, sin importar la carrera que estudiara o a lo que se dedi-

cara. Por esta razón se abordan temáticas como derecho familiar, sucesiones, contratación individual y colectiva en derecho del trabajo, los principios penales o el nuevo sistema de justicia penal acusatorio.

El diseño actual del programa de la materia ha logrado generar una propuesta original en gran medida para la educación jurídica, diferenciándose plenamente de otros programas de estudio que claramente son enciclopédicos como en la ENP de la UNAM.

Como profesor y egresado del Colegio, considero que dichos programas se pueden mejorar a partir de identificar limitaciones y al mismo tiempo proponer nuevos elementos para su transformación gradual. Creo firmemente que sólo con el trabajo colegiado de todos los docentes de la materia podremos dar otro paso sobre las bases que nos han proporcionado los profesores fundadores del CCH.

En particular, resalto sólo algunos puntos que debemos reflexionar sobre nuestra materia. Primeramente, es necesario discutir el enfoque disciplinario; el pensamiento jurídico contemporáneo, en los últimos 50 años, ha avanzado mucho más que la visión tridimensional; no podemos pasar por alto propuestas del positivismo jurídico incluyente, el positivismo excluyente, la crítica jurídica francesa, las concepciones comunicativas, la teoría de sistemas, los *critical legal studies*, el nuevo constitucionalismo sudamericano, el garantismo, el neoconstitucionalismo, y otras tantas escuelas de pensamiento generadas en el mundo, las cuales parece que no tienen impacto en los estudios jurídicos del Colegio.

Hay que discutir la cantidad de temas

de los programas, para eliminar totalmente cualquier indicio de enciclopedismo que impacte negativamente en nuestros estudiantes; tal es el caso de la primera unidad de Derecho I. Hacer una revisión histórica puede ser tan amplia que implicaría todo el tiempo disponible para el semestre. Igual suerte corren los enfoques *Ius Filosóficos*, que son muy amplios, y estudiar el positivismo jurídico de los últimos 60 años simplemente abarcaría semanas de trabajo. Por lo tanto, el *ius naturalismo* contemporáneo correría la misma suerte en su presentación.

Considero que debemos recuperar el enfoque de género y derecho, que se eliminó en la revisión al programa de 2016, hoy es necesario retomarlo. Este enfoque no es nuevo; por ejemplo, en la jurisprudencia estadounidense tiene más de 50 años. Dicho enfoque permite apreciar el derecho como un producto paternalista, reproductor de dominación y jerarquías, los cuales se hacen invisibles en aras de la igualdad formal. Los mencionados estudios abarcan diversas ramas jurídicas, como el derecho constitucional, el derecho penal, el derecho civil, en donde la dogmática jurídica revela un lado discriminador de lo femenino. Por otra parte, los derechos humanos son fundamentales en el estudio del derecho, especialmente desde la Reforma constitucional de 2011; por consiguiente, debemos replantear su alcance y presencia en los dos cursos, y no sólo como un tema aislado sino como un contenido transversal en ambas asignaturas.

Para la asignatura de Derecho II debemos preguntarnos si el estudio de las instituciones jurídicas de derecho civil, laboral y penal, son lo básico para un alumno del siglo



El pensamiento jurídico contemporáneo, en los últimos 50 años, ha avanzado mucho más que la visión tridimensional".

XXI, donde encontramos nuevas ramas en el conocimiento jurídico, como el bioderecho, derecho de la información, protección de datos, derecho ambiental, derecho cultural, derecho energético, derecho indígena, derecho de las telecomunicaciones, etcétera, las nuevas realidades y los cambios rápidos del nuevo siglo hace necesario plantearnos las necesidades jurídicas de nuestros alumnos en el nuevo milenio.

De igual forma, lo anterior implicará una revisión de los aprendizajes, ya que nuestro programa se basa en éstos. Su perfeccionamiento será una tarea compleja pero necesaria para mejorar. Para cerrar, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación son fundamentales para las fuentes de información y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, los programas vigentes recomiendan como fuentes bibliográficas libros editados hace más de 50 años y que difícilmente se encuentra en las bibliotecas del Colegio.

Termino con dos puntos: primeramente, la educación jurídica en el Colegio es una propuesta educativa novedosa y original, resultado del momento histórico-social y del trabajo arduo de las profesoras y profesores de la materia a lo largo de 50 años. Reflejo de consensos y disensos, pero siempre en beneficio de los estudiantes universitarios. Gracias a todos los docentes que al paso del tiempo han construido la materia. El estudio del derecho en el CCH debe ser una disciplina fundamental en la formación de cualquier universitario, pues nos acerca a una disciplina base del estudio de las humanidades y las ciencias sociales, contribuyendo así en la formación de los nuevos ciudadanos, conocedores de sus derechos y obligaciones, algo necesario para la construcción de una patria mejor. La cultura de la legalidad debe permear en nuestra comunidad, entendida no sólo

como el cumplimiento mecánico de la norma jurídica, sino como una exigencia moral y el respeto a la dignidad humana.

Como segundo punto final, dedico este escrito a la memoria de mi profesora de Derecho, Eva Duarte Ortega, con quien tuve la fortuna de iniciarme en el estudio de lo jurídico como alumno del plantel Vallejo hace más de 30 años; gracias a sus enseñanzas comprendí, al paso del tiempo, la importancia y trascendencia del derecho tanto en lo social como en lo académico, entendiéndolo como una disciplina fundamental en la comprensión del ser humano. Gracias maestra.

REFERENCIAS

Mendieta y Núñez, L. (1975). *Historia de la Facultad de Derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Robles Vázquez, J. (julio-diciembre, 2013). La cultura jurídica básica. Una propuesta para la educación jurídica. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, LXIII (260): 133-164.

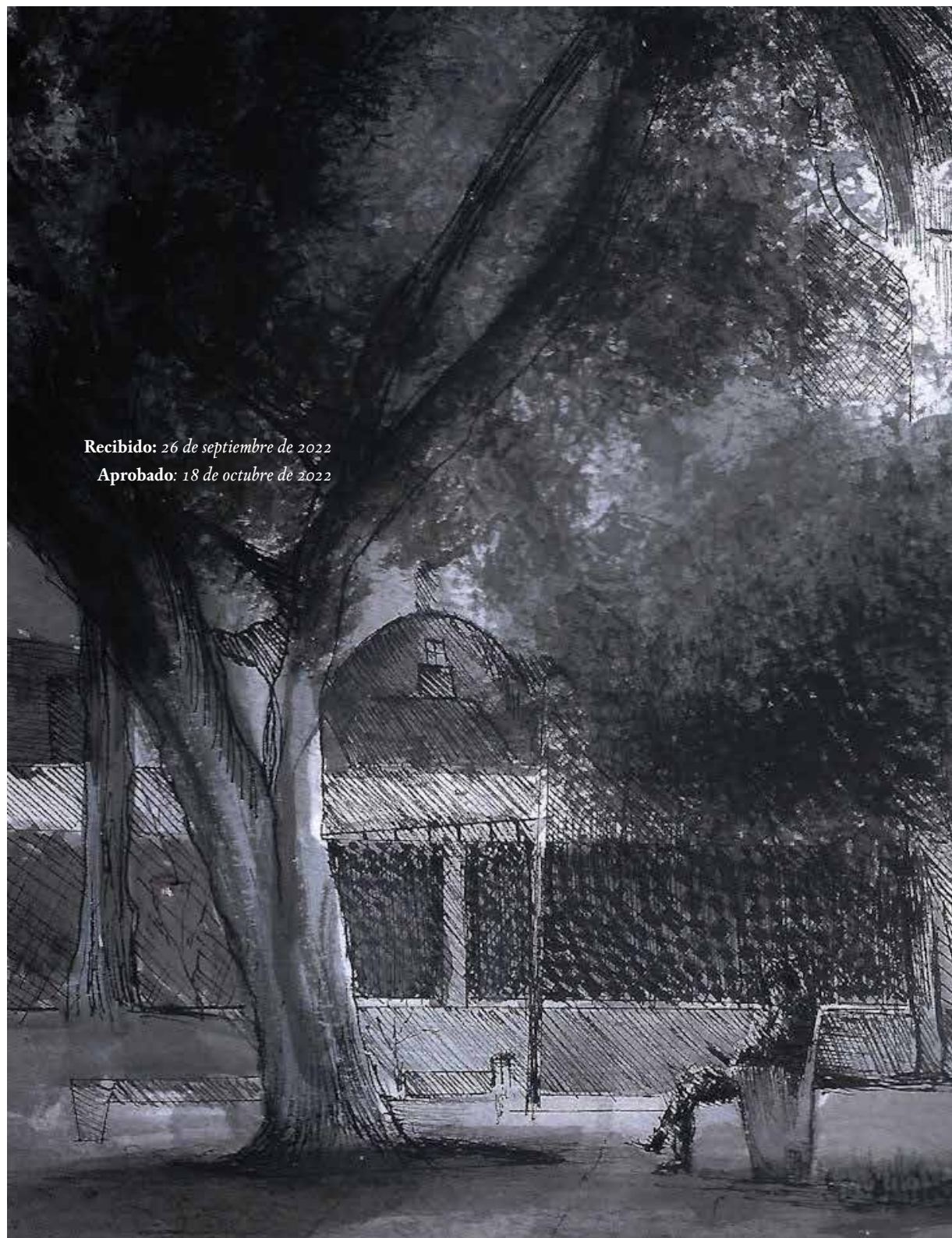
————— (2015). Educación jurídica y constructivismo educativo. En W. A. Godínez Méndez y J. H. Garía Peña, *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas* (791-814). IJ/UNAM.

————— (2022). “Crítica e ideología de la educación jurídica tradicional”. En M. E. Alvarado Rodríguez y V. Romero Escalante (coords.), *Pluralismo Jurídico y enseñanza del Derecho* (pp. 41-76). CEIICH/UNAM.

Sirvent Gutiérrez, C. (2017). *Sistemas jurídicos contemporáneos*. Porrúa.

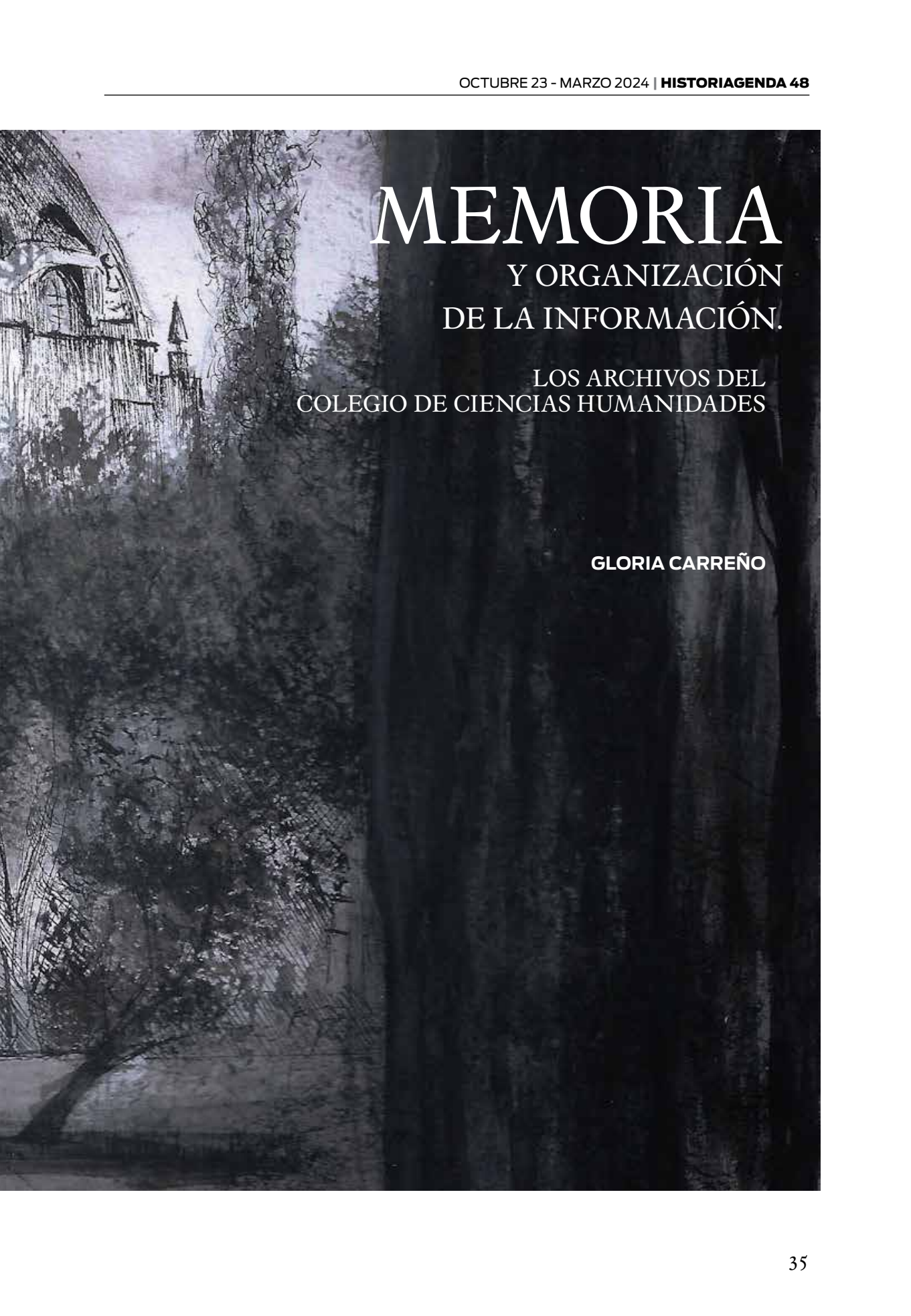
Programas de Estudios (2003). Área Histórico-Social. Materias de Derecho I y II. CCH/UNAM.

UNAM. (2016). *Programas de Estudio Actualizados. Derecho I y II*. CCH/UNAM.



Recibido: 26 de septiembre de 2022

Aprobado: 18 de octubre de 2022



MEMORIA Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

LOS ARCHIVOS DEL
COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES

GLORIA CARREÑO

ANTECEDENTES

El Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los dos sistemas de bachillerato que pertenecen a la UNAM; fue creado el 26 de enero de 1971, siendo rector de la Universidad el doctor Pablo González Casanova.

El objetivo principal que se constituyó en la creación del CCH fue, en palabras de González Casanova: “enfrentar a una enseñanza intelectualista, una enseñanza teórico-práctica con una teoría de alto nivel y con una práctica lo más enriquecedora posible”. Él marcó la importancia y necesidad de enseñar a los estudiantes a estudiar para aprender, y no a aprender para pasar. El Colegio nació como una propuesta de dinamizar la enseñanza en el nivel bachillerato.

Casanova señaló la importante relación entre las ciencias y las humanidades, incluyendo dentro de las humanidades a las artes. Esta asociación es fundamental, ningún ser humano puede negarse a pensar que es una cuestión esencial que acompaña a la historia del humano, de su conocimiento y de sus luchas, de su práctica y de sus técnicas, de su expresión a lo largo de toda la historia¹. El conservar de manera eficiente los archivos generados en las diferentes actividades de esta institución es una de las formas de conservar la historia del Colegio.

En la actualidad, el CCH está integrado por una Dirección General y nueve secretarías que apoyan la actividad académica y administrativa. Su sistema se integra por cinco planteles, cada uno con un director,

secretarías de apoyo académico y administrativo, y por un Laboratorio Central. En los planteles se imparten clases en los turnos matutino y vespertino. A lo largo de su historia, la institución se ha transformado y avanzando para elevar la calidad de la enseñanza que imparte. El éxito de su madurez se refleja en las etapas por las que ha pasado, entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico, en 1992; la actualización de su Plan de Estudios, en 1996; la obtención al rango de Escuela Nacional, en 1997, y la instalación de la Dirección General, en 1998³.

El Colegio atiende a una población estudiantil de más de 56 mil alumnos, con una planta docente superior a 3 mil profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas. Su Plan de Estudios sirve de Modelo Educativo a más de mil sistemas de bachillerato incorporados a la UNAM en todo el país.

³ Consultar en: <http://www.cch.unam.mx/historia>

GLORIA CELIA CARREÑO ALVARADO

Es técnica Académica adscrita al Archivo Histórico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE/UNAM). Es maestra en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) y actualmente cursa el doctorado en el Posgrado de la UNAM. Es profesora en la licenciatura de Administración de Archivos y Gestión Documental en la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) campus Morelia. Tiene cinco libros publicados y es coautora de otros siete. Ha publicado artículos de investigación y de difusión.

¹ “González Casanova, Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Nacimiento y Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, p. 11 (es una publicación de conferencias con ese nombre para conmemorar el xx aniversario del nacimiento del Colegio).

² *Ídem*, p. 13.

También, es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, pero a su vez general; es una institución de enseñanza media superior que ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica; se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad. Además, cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular, que es el Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Esta grande y compleja estructura trabaja en torno a la formación curricular de bachilleres, cuenta con programas de mejoramiento del aprendizaje, programas de apoyo para materias de difícil aprendizaje, bibliotecas, sistemas de laboratorios de innovación, un programa editorial, un programa de evaluación de desempeño docente, programas de formación de profesores, programas de estímulos al personal docente, programas de tutorías, orientación educativa, programas de adolescentes saludables, difusión cultural, formación en Opciones Técnicas, programas de iniciación a la investigación tanto en ciencias exactas como sociales, recursos informáticos, audiovisuales y multimedios de apoyo al aprendizaje.

Todas ellas son actividades sustantivas a favor del cumplimiento de los objetivos de esta institución, de las cuales deriva un abundante flujo de documentación depositada en una compleja red de archivos de gestión, regidos por la normativa universitaria y las disposiciones del Área Coordinadora de Archivos de la UNAM.

Este conjunto de archivos necesariamente debe llevar a cabo la elaboración de inventarios, las transferencias periódicas

para hacer eficaz su manejo y valoraciones para la guarda definitiva de aquellos documentos con valor histórico.

EL PROYECTO DE CREACIÓN DEL ARCHIVO HISTÓRICO Y DE CONCENTRACIÓN Y DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DOCUMENTAL

Atendiendo a esa necesidad, en enero del 2001 dio comienzo el proyecto de organización de los archivos correspondientes a la gestión administrativa de 30 años de existencia del Colegio; esto gracias a una iniciativa de la Dirección General del Colegio, encabezada en ese momento por el doctor José de Jesús Bazán Levy. Este proyecto se sustentó en la necesidad de crear un sistema que permitiera la recuperación eficaz y eficiente de la información contenida en los documentos y dar una mejor conservación y preservación al archivo, a fin de que este se convirtiese en un soporte en la toma de decisiones, así como en fuente de conocimiento de la historia institucional.

Como primer paso se realizó un diagnóstico de las condiciones de los acervos".



Se advirtió la **enorme necesidad** que había de **incidir en el proceso de la administración** de la documentación desde su etapa administrativa.

Conscientes de la importancia que tiene para la cultura universitaria la eficacia administrativa y la memoria del Colegio, después de haber celebrado reuniones de trabajo y asesoría con el Archivo Histórico de la UNAM —entonces bajo custodia del Centro de Estudios sobre la Universidad (hoy Instituto de Estudios sobre la Universidad y la Educación [IISUE]) y haciendo eco de la propuesta de esta institución sobre la importancia del rescate del patrimonio documental de la Universidad— se resolvió el inicio de esta labor, sustentados en el “Acuerdo para la protección, uso y conservación del patrimonio histórico documental de la UNAM”, del 15 de diciembre de 1988⁴.

Como primer paso se realizó un diagnóstico de las condiciones de los acervos y se elaboró el primer proyecto para la creación del Archivo de Concentración e Histórico. El proyecto insistió en que preservar, conservar, clasificar y catalogar esta información contribuiría a mantener accesible información auténtica, que permitiese, con un mejor conocimiento, una eficaz y eficiente toma de decisiones. Este proyecto dio comienzo en enero de 2001 con la concentración de los acervos documentales en un local anexo al Laboratorio Central del CCH (Avenida del Imán 5 bis).

En este proceso, prácticamente de rescate, se reunieron grupos documentales que se hallaban depositados en cuatro espacios físicos del Colegio: el más grande en las escaleras del edificio de Universidad 3000, habilitadas como guarda de “archivo muerto”;

otro en el edificio de la Imprenta, en la calle de Monrovia 5; uno más en el sótano del edificio de la Dirección General del CCH, y otro en una caseta anexa al Laboratorio Central del Colegio. Cada uno de los grupos documentales había estado albergado en condiciones climáticas y de guarda distintas: de altos niveles de humedad en el edificio de la Dirección General, a la gran resequeidad y exposición a temperaturas altas en el edificio de la Imprenta.

CREACIÓN DEL COMITÉ TÉCNICO DE ARCHIVOS

Paralelamente al trabajo de concentración, clasificación y catalogación de la información contenida en los acervos documentales depositados en el acervo de concentración e histórico, se advirtió la enorme necesidad que había de incidir en el proceso de la administración de la documentación desde su etapa administrativa, a fin de evitar la explosión documental y que se pudiese dar de baja documentación antes de cumplir su vigencia, orientar al personal administrativo para uniformar los criterios y procedimientos de baja y transferencia documental, así como normar el proceso de administración documental.

Por ello, se llevaron a cabo dos acciones: la primera, la creación de un Comité Técnico, integrado por un representante de la Dirección General; el responsable del Archivo del Consejo Técnico; un representante de la Secretaría General; un representante de la Unidad Administrativa; un representante del Departamento Jurídico del Colegio, y representantes

⁴ Publicado en *Gaceta UNAM* el 15 de diciembre de 1988.

La acción a seguir era **la capacitación del personal** que manejase archivos de gestión y de concentración, **programa dirigido** tanto a las áreas dependientes de la Dirección General como **a los cinco planteles.**

de la Secretaría de Asuntos Escolares: el maestro David Placencia Bogarín y la maestra Gloria Celia Carreño, quienes en ese tiempo éramos profesores de asignatura en la Opción Técnica Sistemas para el Manejo de la Información Documental, y comisionados como encargados del Archivo de Concentración e Histórico del CCH.

Los trabajos de este Comité dieron inicio el 28 de julio del 2002, con tres tareas fundamentales: la elaboración del Manual de Políticas, Normas y procedimientos de la administración documental en el CCH; la validación del proceso de valoración y expurgo de los primeros acervos concentrados y la de iniciar la conformación de un Sistema de administración documental en el Colegio.

En la elaboración del *Manual de Normas, Políticas y Procedimientos del Sistema de Archivos del CCH* trabajamos siete meses y lo presentamos tanto a la Dirección General del CCH, quien a su vez aprobó y presentó a la Secretaría General de la Universidad, aprobándose en septiembre de 2003.

EL PROCESO DE CONSOLIDACIÓN DE UN SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Tras la aprobación del *Manual* que normaría la gestión documental desde su creación hasta su guarda definitiva, consideramos que la acción a seguir era la capacitación del personal que manejase archivos de

gestión y de concentración, programa dirigido tanto a las áreas dependientes de la Dirección General como a los cinco planteles. Así, se elaboró un curso básico de archivo compuesto de dos partes: una el marco teórico conceptual, la clasificación y descripción, y la otra el conocimiento del *Manual de Normas, Políticas y Procedimientos*, el conocimiento de los formatos y procedimientos de transferencia a que quedaban obligadas todas las áreas del Colegio. En esta primera fase de capacitación se impartieron siete talleres dirigidos a personal de la Dirección General del CCH en sus diferentes sedes. Y nueve talleres de capacitación en el manejo de archivos, dirigidos a los cinco planteles, con un total de asistencia de más de doscientas personas, y 280 horas impartidas.

Como apoyo a la realización de estos talleres de capacitación se elaboraron dos manuales para apoyo de los cursos: el primero con contenidos conceptuales generales, y el segundo como un cuadernillo de preguntas y respuestas en torno a las dudas más frecuentes que tienen las personas a cuyo cargo hay archivos de gestión. Estos se editaron y repartieron a los asistentes a los talleres. Posteriormente, se inició una segunda fase de este programa de capacitación enfocado a la valoración, así como la asesoría directa y conformación de talleres para orientar procesos de valoración y la adecuada preparación de transferencias.

El 18 de marzo de 2003 el rector Juan Ramón de la Fuente emitió el “Acuerdo

Como apoyo a la realización de estos talleres de capacitación **se elaboraron dos manuales** para apoyo de los cursos.

para la Transparencia y Acceso a la Información en la UNAM”, en cuyos considerandos destacó la relevancia de fomentar la cultura de la rendición de cuentas, para lo cual era necesario contar con lineamientos debidamente establecidos para transparentar la gestión administrativa de la institución.

Se señalaron tres esferas de interés a proteger y armonizar: *a)* la salvaguarda de la privacidad de los miembros de la comunidad universitaria, *b)* el respeto a la garantía constitucional del derecho a la información, y *c)* la vigencia de la garantía constitucional de la autonomía universitaria. Para lo cual se disponía de la obligación de mejorar la organización, clasificación y manejo de los documentos administrativos⁵. La difusión del acuerdo de transparencia vino a aumentar el interés por la organización y salvaguarda de los archivos y su acceso eficaz y eficiente, y motivó aún más a las diferentes áreas del Colegio a participar en la puesta en práctica de una cultura archivística en beneficio de una administración eficiente y transparente.

LA DIFUSIÓN DEL PROYECTO DEL SISTEMA DE ARCHIVOS

Paralelamente se procuró la difusión del proyecto del Sistema de Gestión de Archivos del Colegio a través de la *Gaceta CCH* y a través del Portal de internet del Colegio. En *Gaceta CCH* se publicó una sección de cápsulas donde se abordaban aspectos bá-

sicos del manejo de los archivos; por ejemplo, organización, clasificación, conservación, archivos personales, legislación, etcétera.

En la hoja Web del Colegio se subieron varias secciones: básicamente Metas y Descripción del Proyecto, los avances del proyecto, el Manual de Normas, Políticas y Procedimientos, novedades, y una sección de capacitación, con pequeños textos sobre temas específicos de utilidad a las áreas y una sección de noticias.

LA CONSTRUCCIÓN DEL EDIFICIO SEDE DEL ARCHIVO DE CONCENTRACIÓN E HISTÓRICO

En el año 2006 y con el cambio del titular de la Dirección General del Colegio, ahora como titular Rito Terán Olgúin, el proyecto del archivo se relevó en la consideración que es parte de la administración y tiene entre sus funciones la organización, descripción, valoración y conservación de sus acervos para satisfacer la demanda de información de la propia administración y la comunidad universitaria, para la toma eficaz y eficiente de decisiones, así como para contribuir a la eficacia administrativa.

Cargado de ilusiones, el Comité Técnico de Archivos del CCH comenzó la gestión para elaborar el proyecto de construcción de un edificio *ad hoc*, que albergase el archivo de concentración e histórico, que con la concurrencia del Comité Técnico de Archivos se convirtiera en el órgano rector del Sistema de archivos del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como en un proyecto para la integración de un

⁵ Véase el “Acuerdo para Transparencia y Acceso a la Información en la UNAM”, en <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/20954>

El Comité Técnico de Archivos del CCH comenzó la gestión para elaborar el proyecto de construcción de un edificio *ad hoc*, que albergase el archivo de concentración e histórico.

cuerpo profesional que quedara al frente, es decir, se trabajaba en la conformación institucional del archivo.

El Archivo de Concentración e Histórico, mientras tanto, continuaba su vida normal, con los procesos de organización, descripción y servicio de consulta; cabe anotar que en diferentes momentos del trabajo de las personas que participamos en este proyecto, estuvimos apoyados por estudiantes de la Opción Técnica de Sistemas para el Manejo de la Información Documental de los diferentes planteles, quienes realizaban sus horas de trabajo práctico en dicho archivo.

Como parte de ese mismo proyecto, y preocupados por la salvaguarda del patrimonio documental del Colegio, en 2008 se conformó el Archivo Fotográfico Roberto Contreras Ordaz, constituido por más de 20,000 fotografías que se realizaron principalmente para la *Gaceta CCH*. En este grupo documental se resguardaban materiales referentes a actividades académicas, institucionales, administrativas y estudiantiles de la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (UACB), la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPP), la actual Dirección General del CCH y los cinco planteles. Además de dos acervos especiales que contienen videos y carteles⁶.

Mientras esto sucedía, el 12 de junio de

2003 se publicó la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, cuyos objetivos son:

- Proveer lo necesario para que toda persona pueda tener acceso a la información mediante procedimientos sencillos y expeditos.
- Transparentar la gestión pública mediante la difusión de la información que generan los sujetos obligados.
- Garantizar la protección de datos personales en posesión de los sujetos obligados.
- Favorecer la rendición de cuentas a los ciudadanos.
- Mejorar la organización, la clasificación y el manejo de los documentos.

Acotando, por supuesto, los aspectos de la protección de la información reservada y confidencial: el respeto a los derechos o a la reputación de los demás, aquella que afecte o ponga en riesgo la soberanía, la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas, así como las excepciones, salvedades que se originasen por el compromiso de la protección de los derechos humanos.

En el siguiente cambio de administración de la Dirección General del Colegio, este proyecto fue cayendo en el olvido, se canceló el proyecto del edificio del archivo, así como el proyecto de conformación de una planta profesional, se olvidó la necesidad de tener un sistema integral

⁶ Archivo fotográfico de CCH, consultar en: <http://www.cch.unam.mx/comunicacion/archivof>

Este proyecto fue cayendo en el olvido, **se canceló el proyecto del edificio del archivo**, así como el proyecto de conformación de una planta profesional.

de archivos; los ejemplares del *Manual de Normas, Políticas y Procedimientos del Sistema de Archivos del CCH* fueron guardados en los cajones y se convirtieron en letra muerta. Sin embargo, el archivo estaba ahí, resguardando el acervo de concentración y las series documentales que ya tienen un carácter histórico. Se elaboró una guía general de dicho acervo y los inventarios pertinentes de la documentación bajo resguardo, los cuales son el testimonio escrito de la existencia de ese patrimonio universitario.

En 2014 —siendo director general del CCH Jesús Salinas Herrera— se realizó una baja de la documentación de la Secretaría Administrativa y de la Unidad Administrativa, sin la participación del encargado (profesional de la archivística), simplemente al arbitrio de las áreas generadoras, haciendo caso omiso a lo dispuesto en la normativa vigente y aplicable a la Universidad, específicamente lo dispuesto por el “Reglamento de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales para la Universidad Nacional Autónoma de México” (publicado en *Gaceta UNAM* el 11 de septiembre de 2011), en cuyo artículo tercero señala la existencia de un Área Coordinadora de Archivos: que define como “La instancia designada por el Rector que se encargará de supervisar y apoyar el cumplimiento de las disposiciones legales en materia de archivos dentro de la UNAM”⁷. Entidad que

en breve comenzó a organizar metodológicamente las disposiciones aplicables a los archivos universitarios, a saber: la elaboración de un Cuadro de Clasificación, un Catálogo de Caducidades, la guía simple, los inventarios, los catálogos, etiquetas, los procesos de valoración, etcétera.

Los instrumentos basados también en la legislación nacional, como la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, los Lineamientos de dicha Ley y la Ley General de Archivos, los cuales disponen la obligación de efectuar una baja normada, siguiendo el proceso estipulado en el Instructivo para el trámite de baja documental de archivos del Gobierno Federal y la Ley General de Archivos.

La historia no quedó ahí, cuando fuimos a solicitar información al local sede del archivo (que era un local prefabricado colocado en el terreno del Laboratorio Central del CCH, en avenida del Imán 5 bis), se había removido dicho local y su acervo; supimos que entre el 12 y 14 de septiembre de 2014 se efectuó el traslado, el cual se hizo sin el cuidado pertinente, haciendo la mudanza sin la supervisión de archivistas. Esto resultó en la pérdida del ordenamiento e instalación y probablemente en la pérdida de documentación. Actualmente, lo que queda del acervo se encuentra en el plantel Oriente, en calidad de bodega, habiendo perdido el ordenamiento y sin la atención de personal que pueda dar el servicio, recibir transferen-

⁷ “Reglamento de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales para la Universidad Nacional Autónoma de México”, publicado en *Ga-*

ceta UNAM el 11 de septiembre de 2011.

La autonomía de la Universidad **no la exime de la normativa** que debe observar **como sujeto obligado** del cumplimiento de la normativa universitaria.

cias, dar orientación al respecto y que supervise las bajas documentales que deben ser supervisadas por el Área Coordinadora de Archivos.

Además, con la garantía de que se guarden y preserven para la posteridad los documentos que sirvan para reconstruir la historia del Colegio. Hay que tomar también en cuenta que la autonomía de la Universidad no la exime de la normativa que debe observar como sujeto obligado del cumplimiento de la normativa universitaria.

El paulatino abandono, primero del proyecto de conformación y trabajo bajo el criterio de un sistema integral de gestión documental, la dispersión de un Comité Técnico de Archivos que ya se había conformado, la pérdida de una organización sistémica sobre la cual se haga seguimiento de la información documental desde su creación hasta su destino final en el conjunto del Colegio y, por último, el desbaratar el archivo de concentración, establece un precedente de una experiencia de manejo y control de la documentación en el marco de un sistema complejo que de pronto, por indiferencia de las autoridades, se desvaneció, dando paso nuevamente al caos de la información y su probable pérdida.

¿Que propició esto? Quizá el desconocimiento de normativas específicas que obligan a cada una de las entidades universitarias a la organización, guarda y preservación de la documentación, y a la falta de conformación de un efectivo sistema institucional de archivos de la UNAM, en

donde un Comité Técnico regule, cree y vigile el cumplimiento de la normativa sobre la creación, uso, preservación y gestión de los archivos universitarios, la cual vaya más allá de las decisiones de tal o cual administración y se aplique a todas las entidades universitarias.

Estamos convencidos de que la relevancia de los acervos del Colegio de Ciencias y Humanidades son el reflejo y sustento de su gestión; tanto la documentación legal, fiscal, administrativa, testimonial y científica que ha acompañado su existencia institucional; además que hay que preservar, conservar, clasificar y catalogar. Este proceso contribuirá a mantener accesible información auténtica que permita con un mejor conocimiento, una eficaz y eficiente toma de decisiones, así como la preservación de la memoria institucional.

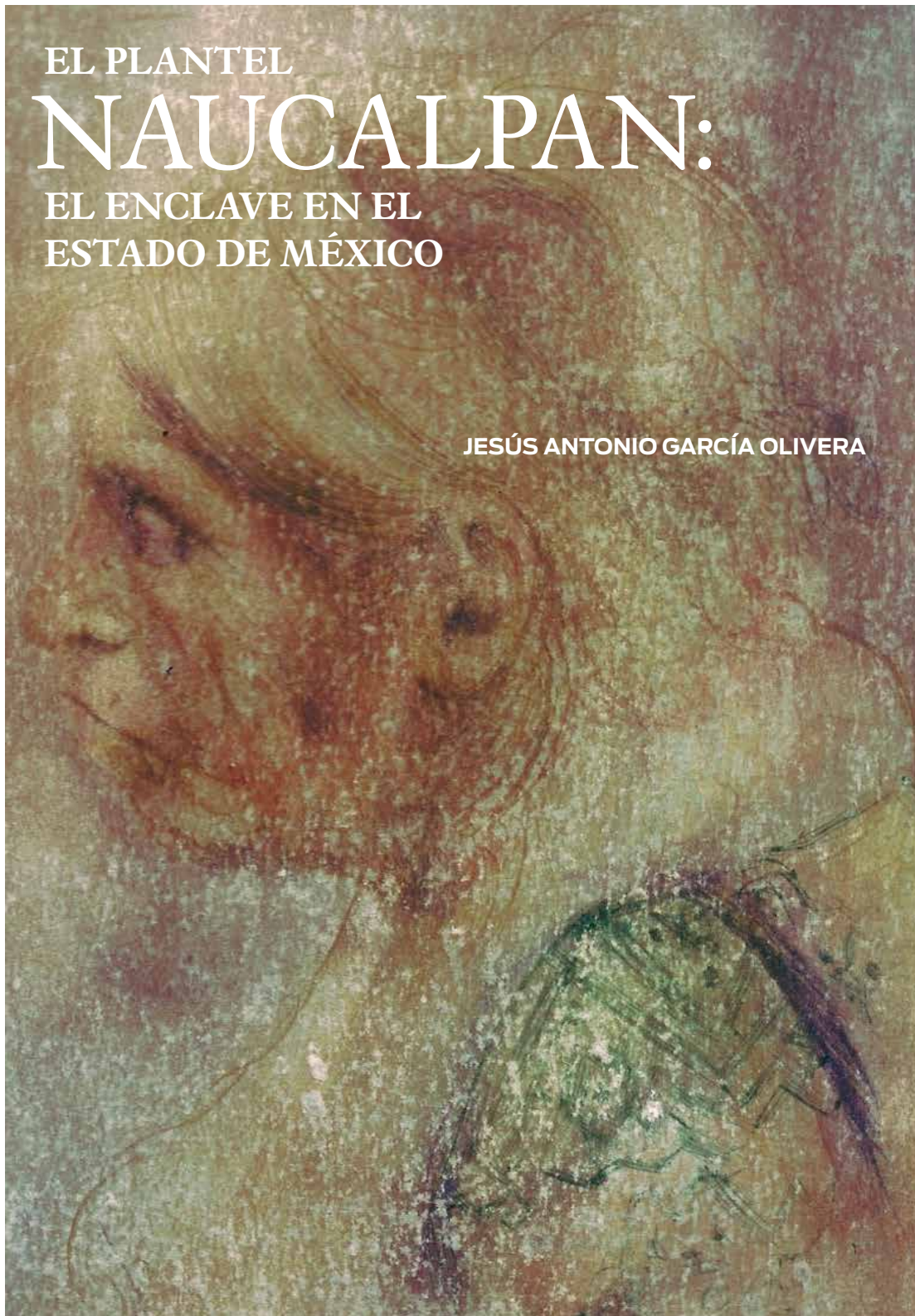


ENSEÑANZA APRENDIZAJE



EL PLANTEL
NAUCALPAN:
EL ENCLAVE EN EL
ESTADO DE MÉXICO

JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA



*Ah, qué hermoso
es el tiempo pasado
cuando la memoria
lo ha empañado*
Georges Brassens

Los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades se han integrado a la planta docente de diversa forma; el profesor Jesús Antonio García Olivera comentó su ingreso. En la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) encontró una hoja de cuaderno profesional, escrita a mano, pegada en la pared, la cual decía: “Se solicitan maestros en el CCH Naucalpan. Estudiantes de Historia con todos los créditos terminados favor de presentarse”.

Se preguntó ¿dónde está el plantel?, ¿cómo era el CCH? Fue al plantel pensando que, si le decían que sí, entonces “vería cómo le haría”, pues, vivía en la colonia Romero Rubio cerca del aeropuerto de la Ciudad de México; era complicado llegar a la Facultad de Filosofía y de ahí trasladarse al plantel Naucalpan, un recorrido de locos.

EL INGRESO Y PRIMER DÍA

Se entrevistó con el profesor Rafael Carrillo Aguilar, que en ese momento era el secretario académico del plantel, le pidió

informes sobre los requisitos de ingreso, así como qué materias debería impartir. Eran las materias de Teoría de la Historia e Historia de México, en los turnos 03 y 04. Tomó un borrador y un gis y, platicando, lo llevó hasta los salones que se encuentran al final del plantel. Le comentó que al entrar como funcionario debía dejar sus grupos, abrió un salón, saludó al grupo y les dijo: “¿cómo están compañeros?, este es su nuevo maestro de historia”. Le dio un gis y un borrador, salió del salón y ahí empezó su labor como profesor. También le entregó las listas del grupo y le indicó el último tema que trabajó. Y le dio un temario para la clase. Así fue su primer acercamiento a la docencia en Colegio el famoso método de nadas o te ahogas.

EL CAMINO

Llegar al plantel Naucalpan no era fácil. Uno de sus amigos de la facultad, Carlos Frago, que había sido alumno de la primera generación en aquel plantel, le comentó: “En época de lluvias te vas a inundar, no vas a salir del plantel”, lo cual ocurrió. Un día de lluvias tuvo que brincarse del pasillo al segundo nivel de un edificio para aplicar un examen.

El transporte salía de la estación Tacuba de la línea 2 del Metro. Los camiones que subían eran los llamados chimecos,

JESÚS ANTONIO GARCÍA OLIVERA

Es licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM; maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Historia), por la FFyL y el Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIF); tiene una especialidad en Historia del Arte por la FFyL y el Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE). Es analista en el Archivo General de la Nación, galería 4. Además, maestro del plantel Naucalpan del CCH desde 1979. Ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales.

Así fue su primer acercamiento a la docencia en el Colegio: **el famoso método de nadas o te ahogas.**

iban por la calzada México Tacuba, después entroncaban hacia la 16 de Septiembre y llegaban a San Bartolo; pasaban a un lado del mercado y subían por avenida Universidad. Luego cruzaban por la Cruz Roja de Naucalpan y llegaban frente al plantel. Los camiones iban repletos en las horas de cambio de turno. Salían cada 15 minutos o hasta quedar repletos. El trayecto desde su casa al plantel era de hora y media aproximadamente; si iba desde Ciudad Universitaria le tomaba tres horas.

Al salir del turno 04, en la noche, la situación se complicaba: si llovía en serio, los camiones ya no subían; entonces había que bajar a la Cruz Roja o hasta San Bartolo; el riesgo era de inundación, había muchas calles que se anegaban. A veces, a las 20 horas, el camión ya no subía, entonces había que bajar caminando. Él y varios de sus alumnos se iban juntos a San Bartolo; algunos se enfilaban hacia el Periférico, otros esperaban el camión para ir al metro Tacuba, y de ahí continuar.

COMER ENTRE EL 03-04

Rinconada de Los Remedios es la colonia que está frente al plantel. Cuando ingresó ya había varios comercios con comida y papelerías, además de misceláneas. En las rejas del plantel se pusieron varios puestos de comida. Los alumnos de los turnos 03 y 04 eran muy compro-

metidos. Muchos iban no sólo de la zona industrial de Naucalpan, sino también de oficinas del centro de la ciudad, llegaban a medio comer y entre clases salían a buscar algo, en muchos casos una torta o unos tacos; los tacos de El Güero eran los más solicitados y de lo más venenoso, con salmonella incluida. En otros casos, bajaban a San Bartolo, al mercado municipal, a comer un menú más estructurado. Varias casas de la colonia mencionada ofrecían comidas corridas para profesores y trabajadores.

LOS RECURSOS QUE SE USARON: LOS LIBROS, ANTOLOGÍAS Y BIBLIOTECA

Al iniciar la práctica docente solamente se contaba con temarios para las clases. En 1979 se incorporó a un cuerpo colegiado “la Academia de Historia”. Los programas



Los alumnos de los turnos 03 y 04 eran **muy comprometidos**. Muchos iban no sólo de la zona industrial de Naucalpan, sino también de oficinas del centro de la ciudad.

con que se contaba eran fotocopias, había temarios con sugerencias de bibliografía. Eran muy escuetos, por ejemplo, el de Teoría de la Historia se dividía en tres unidades: la primera parte eran conceptos, principalmente tomados del materialismo histórico y dialéctico; la segunda era teoría del conocimiento; por último, se revisaban los modos de producción. Los textos que se usaban eran los de Marta Harnegger o alguno de los manuales soviéticos; la tónica dominante era el materialismo histórico.

No usábamos libros de texto, pero sí antologías; el plantel cuenta con un departamento de impresiones muy adecuado y permitía que, si los profesores elaboraban materiales, como antologías, lecciones o selecciones de libros, se pudieran imprimir. Se crearon antologías, muchas de ellas se perdieron porque, por reglamento,

las bibliotecas no las pueden incorporar al acervo; entonces los alumnos las compraban o las fotocopiaban. También usábamos libros de la colección Lecturas Universitarias, editadas por la UNAM, como la de García Cantú de Historia Universal, o la de Álvaro Matute sobre Historia de México. Estas últimas, aunque económicas, no las podían comprar todos los alumnos, por lo que los profesores las prestaban para que las fotocopiaran. Jesús Antonio García elaboró antologías de Historia de México, de Historia Universal y de Teoría de la Historia, en coautoría con profesores como Javier Torres, Víctor Sandoval y Verónica Hernández. Muchos de estos materiales no se conservaron en bibliotecas, y al cambiar los programas de estudio cayeron en desuso.

La Academia de Historia se dividió dos turnos: mañana y tarde. En el vespertino Ella Rodríguez Guerra y Adolfo Estrada Montiel elaboraron el primer texto de Historia que no era una antología para Teoría de la Historia, sino que fue publicado por la editorial Quinto Sol; es el único libro de Teoría de la Historia que se publicó en 1980 o 1982, por lo cual se apega al programa original, es un trabajo pionero. También se usaba el texto *De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon*, realizado por profesores del plantel Oriente,



Al iniciar la **práctica docente** solamente se contaba **con temarios para las clases**.

Miguel Ángel Gallo, entrañable colega, Ismael Colmenares y Francisco González; se empleaban mucho y, al ser publicados, se encontraban en la biblioteca del plantel.

La capacidad de lectura y la asimilación de los alumnos de esos primeros años se manifestaba en el compromiso con su aprendizaje, la entrega de actividades y la forma de debatir en clase al comentar una lectura.

OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

El plantel empezó a usar recursos audiovisuales: el proyector de acetatos y el proyector de diapositivas. Para hacer exámenes, en el cubículo de la Academia había un mimeógrafo de alcohol, y después uno de tinta, entonces era llegar con el estencil picado y apresurarse a hacer los exámenes, llegaban todos frescos, manchados de tinta.

La biblioteca del plantel contaba hasta hace pocos años con cerca de 18,000 volúmenes, siendo la más grande del municipio, aún más grande que la de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Hay libros tanto de texto como especializados y contaba con una hemeroteca formada por revistas a las cuales el plantel estaba suscrito. Víctor Sandoval donó su colección del diario *Unomásuno*, la cual abarcaba varios años.

LOS CURSOS PARA PROFESORES

Por su formación como estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de la Facultad de Filosofía y Letras, la preparación de las clases en el primer año era similar a lo aprendido, especialmente

en la Facultad: les dejaba leer, no tenía claro el referente cultural de los alumnos; eso lo aprendió platicando con ellos, escuchando sus opiniones sobre los textos. Cuatro años después empezó a dar las materias de Estética y Filosofía, en ese momento lo hacía a partir del perfil de egreso.

Actualmente, siguen trabajando de forma colegiada. Sin embargo, cree que las formas en que se organizan han cambiado. Cuando ingresó era de los maestros jóvenes (empezó a trabajar a los 21 años) y el plantel contaba apenas ocho años de inicio de sus actividades; así que convivió con los profesores fundadores que ingresaron entre 1971 y 1973. Eran muy abiertos y fueron quienes, a través de los cursos de formación o actualización, lo ayudaron a integrarse al modelo del Colegio.

Algunos cursos de formación eran de corte disciplinario, como los que impartían las profesoras Ana Ortiz, Raquel Bolaños y Mercedes Anaya, por ejemplo. Ellas impartían cursos de Arte Prehispánico, Colonial y Contemporáneo; en estos cursos convivíamos profesores fundadores y de nuevo ingreso.

Los profesores de la primera generación se cohesionaron mucho. Algunos se conocían desde la Facultad de Filosofía y Letras o la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS), donde fueron compañeros de generación. Su integración iba más allá de su encuentro en las aulas universitarias; se integraron como amigos, colegas de trabajo y convivían en actividades académicas, de orden político y de franca amistad. Así, al estar en el cubículo de la

Academia, las conversaciones eran sobre libros, comentar sucesos políticos nacionales y sobre la política universitaria y también sobre las mejores escuelas para sus hijos, los pediatras que estaban en la zona o las películas que verían el fin de semana. En este ambiente, “los jóvenes” empezamos a entablar relaciones de amistad, trabajamos también en conjunto, sobre todo con la guía de estos maestros de más experiencia.

Creo que la discusión ahora es qué recursos de internet tenemos: libros en PDF, museos virtuales, plataformas para trabajar con los alumnos de manera sincrónica o asincrónica, MOOC, cursos en línea o presenciales. Ahora recopilamos información, principalmente, en lugar de crearla; aun en medios digitales tenemos muy pocos blogs de profesores de nuestra área, que sería el equivalente a las antologías de los primeros años.

Al maestro Jesús Antonio García le interesaba la materia de Estética, del plan de estudios original, sobre todo la interpretación de la obra. Este enfoque del arte lo aprendió en la Facultad con profesores como Pedro Rojas, Xavier Moyssén, Jorge Alberto Manrique, José Guadalupe Victoria Vicencio o Teresa del Conde. Intentó llevar esta experiencia, la lectura de una obra, así como su valoración en estética, con sus alumnos; llevaba diapositivas, muchas de las cuales tomaba en museos o en recorridos por el Centro Histórico. También hacía salidas con los alumnos a museos, como el Museo Nacional de Antropología, la Pinacoteca Virreinal, que estaba en la calle de Doctor Mora, junto a la Alameda, o el Museo de Arte Moderno. Citaba a los alumnos, unos veinte a la salida del Metro para entrar to-

dos al recinto o exposición; en otras ocasiones caminaban por el Centro Histórico de la Ciudad de México, veían las fachadas de los edificios o murales poco conocidos como los del mercado Abelardo L. Rodríguez. Aprendió mucho con estas salidas y con la preparación de la asignatura.

Considera que, más que impartir Filosofía, daba Historia de la Filosofía o Teoría de la Historia, su enfoque era más que por problemas, por la comprensión de corrientes y sus principales características.



El maestro
Jesús
Antonio
García
trabajó en
los turnos 03
y 04 de 1979
a 1992".

LOS ALUMNOS: ACTITUDES, PRESENCIA Y REGRESOS

Durante el tiempo que ha permanecido en el Colegio, el alumno ha evolucionado mucho; evidentemente, durante la pandemia se vivieron condiciones diferentes que no eran las mejores.

El maestro Jesús Antonio García trabajó en los turnos 03 y 04 de 1979 a 1992, sus alumnos generalmente trabajaban en despachos, oficinas, talleres mecánicos, comercios, tienditas; eran estudiantes mucho más comprometidos, el grado de responsabilidad era mayor para con su aprendizaje y tenían una capacidad lectora mucho más alta que la que tienen ahora; les podía dejar un capítulo de 10 o 15 páginas, lo llevaban al salón leído, subrayado y listo para comentarlo, o cuestionaban: “yo no estoy de acuerdo con el autor”, y argumentaban, a veces con base, a veces sin base, pero con convicción y pasión; eran muy dedicados, con mucho interés en leer, en saber. El modelo educativo del Colegio propició que los alumnos fueran más participativos.

Al ser mi formación como alumno de bachillerato en la ENP, los del CCH fue-

ron un desafío pues participaban más, leían y cuestionaban al profesor, así que aprendí, junto con ellos, un modelo de enseñanza que no fuera sólo de cátedra, sino con una mayor interacción con los alumnos.

El siguiente cambio se dio hacia los noventa: empieza a disminuir el interés por leer o la velocidad de lectura se reduce, y coincide con que aumenta el uso de los recursos audiovisuales. El plantel Naucalpan cuenta con un excelente Departamento Audiovisual y con una buena colección de materiales para las distintas materias. Para muchos profesores era más fácil que los alumnos vieran una película o un video a que leyeran. Empieza entonces una tendencia: ver antes que leer, la cual continúa, pero ahora con trabajo en línea.

La biblioteca se convirtió en el espacio del trabajo en equipo donde los alumnos recortan pegan y arman, pero no donde buscan más información. Obviamente, esto es una generalización, hay alumnos que siguen trabajando muy bien, pero muchos prefieren trabajar en el acopio de

información en línea. Elaboran trabajos con presentaciones multimedia, videos o presentaciones en PPT, pero falta la crítica del contenido. En las primeras generaciones era más amplia por el contacto con esta cultura de libros.

Al reflexionar sobre la evolución del Colegio, el profesor comentó que había que explorarlo, que había muchas formas de integrarlo, nuestros compañeros son fuente de primera mano, algunos fueron alumnos, egresados que regresaron, como las profesoras Marcela Rojas, Ana María González Maldonado y Verónica Hernández, por citar sólo a tres, que estuvieron como alumnas en distintos momentos entre 1980 y el 2000. Por ejemplo, Marcela estuvo en la huelga de 1999-2000; Verónica fue alumna del plantel y, al igual que varios estudiantes de su generación, tuvo militancia política en los grupos que existían dentro del plantel Naucalpan. Su experiencia como alumnas, posteriormente como profesoras y, en un momento dado funcionarias del plantel, nos puede dar una idea de cómo cambió el Modelo del Colegio.



Uno de los cambios más sensibles es que el alumno empieza a preocuparse más por pasar que por aprender. El modelo se define también por sus principios: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*. Esta parte del Modelo se perdió en los alumnos al buscar sólo pasar. Esto nos enfrenta, como comunidad, a un reto: los alumnos requieren tanto aprender como pasar, pero al privilegiar el segundo

Las formas de organización estudiantil se han modificado: en los primeros diez años del Colegio la tónica dominante fue la politización de los alumnos.

sobre el primero se forman políticas re-
mediales que lo orientan hacia ese fin: los
PERO y otros transmiten la idea de privile-
giar esta forma de trabajo.

Así, más allá de los cambios ocurridos
en el Plan de Estudios de 1996, o de las
revisiones sucesivas de los programas, el
Modelo persiste, casi de manera mítica,
pero sus modificaciones se aprecian en el
trabajo cotidiano y en el comportamiento
de estudiantes y profesores; indudable-
mente, continúan egresando excelentes
alumnos, que tienen éxito, pues adquirie-
ron las herramientas que nos planteá-
bamos originalmente como Colegio. Es
claro que cambiamos como maestros y
cambiaron nuestros alumnos, por lo cual
debemos revisarlo en el contexto de nues-
tro CCH mítico y nuestro CCH real.

ACTIVIDAD POLÍTICA

Desde los orígenes existían grupos políti-
cos; muchos profesores fundadores vienen
del movimiento del 68, tres años después
de ese año empiezan a ser profesores y
funcionarios, lo que marca el inicio de la
politización institucional del plantel. En-
contramos trayectorias de vida con gran-
des méritos, tanto académicos como polí-
ticos, sin los cuales no se puede entender
el Colegio. Por ejemplo, Javier Palencia,
Alfonso Bernal Sahagún, Alfonso López
Tapia, la maestra Carmen Villatoro, entre
otros profesores fundadores. En el plantel
Naucalpan estaban José de Jesús Bazán,
Ignacio Renero Ambros y como estimadas
colegas dentro del área Ana Isabel Cano

Bonilla, Piedad Solís Mendoza, Judith
González.

La segunda generación de profesores
entró uno o dos años después de la funda-
ción del Colegio; muchos de ellos tenían
una politización previa y estuvieron en
movimientos tanto de colonos o urbanos y
también de la guerrilla; llegan y los plante-
les son el espacio para su actividad política,
pues el Colegio lo permite y favorece. La
participación integral que se pensó para el
alumno consistía en que no sólo era el que
estudia, sino el que participa activamente
en su entorno y por lo tanto no se puede
negar su actuar en política; participan dis-
cutiendo, argumentando y actuando. Un
egresado del plantel, Jorge Vera, de la ge-
neración 1976, recuerda que en el plantel
las discusiones políticas se llevaban a cabo
en la biblioteca en asambleas que duraban
hasta ocho horas.

También las formas de organización
estudiantil se han modificado: en los pri-
meros diez años del Colegio la tónica do-
minante fue la politización de los alumnos,
lo cual se reflejaba desde sus formas de re-
lacionarse y participar en la vida política
del plantel. Existían grupos de orientación
trotskista, divididos en las dos facciones
que se expresaban en el país; también, por
poco tiempo se formó una célula maoísta
y encontramos además espartaquistas vin-
culados con grupos más consolidados en la
FES Acatlán. También tuvimos un grupo
de bolcheviques: Iskra. Todos estos grupos
formaron círculos de estudio, que en el
turno 04 empezaban a operar después de
las 8 de la noche; también grupos de es-



tudio, por ejemplo, la Sociedad de Ciencias Naturales del Plantel Naucalpan, de orientación trotskista. Parte de esta actividad se reflejó fuera del centro, no sólo en el apoyo a los movimientos de colonos en Naucalpan y las huelgas obreras de la zona fabril cercana, de las cuales se recuerda, especialmente, la de Kindy. El apoyo no sólo consistía en “botear”, sino involucrarse, trabajar con ellos; tenían una integración con los movimientos obreros mucho más amplia. Esta participación fue muy activa y empezó a decaer en los años noventa.

La formación académica fomentó la lectura y la participación oral en clase; llevó a que algunos argumentaran con vehemencia, con la emoción de un descubrimiento nuevo, al vincular y mostrar que sus lecturas tenían un fin mayor: crear un compromiso con su entorno. Alumnos formados en este ambiente eran comprometidos con su estudio y su actividad política. Los de los turnos 03 y 04 trabajaban, estudiaban, preparaban clases y practicaban su militancia política; por ejemplo, quienes

participaban en grupos de tendencia trotskista se quedaban después de clases en la escuela de cuadros, de 8 a 10 de la noche; para ellos era salir y encontrar transporte, “muévete como puedas”, y al otro día volver a sus actividades: ir a su trabajo, en su caso, preparar sus tareas, acudir a clases, estudiar en los círculos de estudio y también tener actividad como militante y cumplir con todos estos sus compromisos.

Hacia los ochenta surgen en el plantel grupos anarquistas, de corta trayectoria, y también que están a favor de la diversidad sexual. Estos últimos se agruparon en colectivos alrededor de talleres de sensibilización y una revista: *La guillotina*. La visibilización de la diversidad es uno de los matices que también está por recuperarse en la historia de nuestro plantel.

La década de los noventa trajo una disminución de las actividades de estos grupos. Se empieza a desvirtuar la actividad política y surgen agrupaciones que utilizan un lenguaje de corte revolucionario, pero sus acciones los desmienten. Muchos de

los que tenemos hasta el momento se auto-proclaman anarquistas, pero no muestran formación política y sí han propiciado enfrentamientos dentro del plantel; reclaman la acción directa y reivindican el consumo de drogas. Este cambio en los grupos políticos coincide con los enfrentamientos contra grupos porriles, presentes en el plantel desde los ochenta, concretamente la Federación de Estudiantes Naucalpenses. Este grupo se caracterizó por golpear, asaltar e intimidar a la comunidad; organizaban fiestas para reclutar nuevos adeptos y tenían todo un ritual violento para su incorporación; este grupo también tuvo una connotación política, pues se vinculó en muchas ocasiones al Partido Revolucionario Institucional (PRI).

El desencanto del socialismo real fue más sobre los maestros, y, si bien repercutió en los alumnos, considero que en parte fue por la caída de una visión del mundo que impactó a los profesores que trabajamos con ellos. Además, ocurre un cambio generacional: un joven que a los 20 años está en el movimiento del 68, para 1989 tiene ya 41 años, muchas veces es padre de familia y cambiaron sus condiciones laborales, familiares y emotivas.

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Al maestro Jesús Antonio García le tocó participar en varias actualizaciones de los Planes y Programas de Estudio, pues de 1989 a 1997 fue jefe de Sección del Consejo Académico y le tocó vivir de cerca este proceso. Comenta que el cambio fue radical,

al principio no se entendió el procedimiento; los 100 cuadernillos de aproximaciones son verdaderas joyas que perdimos, y digo perdimos porque no están en la memoria colectiva de los profesores. Considero que en esa actualización sucedió el cambio más radical del Colegio. Hay colegas que afirman que es en ese momento cuando el Colegio dejó de ser radical y se convirtió en un bachillerato más.



El plantel Naucalpan es el primer plantel foráneo del bachillerato universitario".

Para él no es así, afirma que conserva su esencia básica, lo que se institucionaliza es la forma en la cual se estructuran los saberes que el alumno debe conocer, y se dan instrumentos más precisos para normar la interacción entre profesores y alumnos: el Plan de Estudios nos marca un perfil de egreso que tenemos que revisar, marca los principios rectores que tenemos que conocer para poder impartir clases, nos plantea una didáctica general y después las didácticas particulares en cada

una de las disciplinas; se estructuran los saberes muchas veces no con una integración desde la disciplina misma. Hacia 2006 se creó el documento *Orientación y Sentido de las Áreas*, normativo, de orden didáctico, estructurado a partir de los saberes académicos conformados dentro de la propia experiencia del Colegio.

El maestro Jesús Antonio García ha estado en comisiones dictaminadoras, ha sido evaluador del PRIDE y del Infocab. Comenta que desde sus inicios el CCH aportó a la Universidad la evaluación de pares, de ahí que, en los procesos de revisión sobre temas académico-administrativos, como son la evaluación de los estímulos para los profesores de carrera, PRIDE, las

comisiones dictaminadoras y, en especial el Consejo Académico, se elija a profesores que por su trayectoria y méritos sean evaluadores con fines de promoción o permanencia de sus colegas. Esta es una forma de trabajo en la cual, quienes conforman esos cuerpos colegiados, buscan que la evaluación de pares sea apegada a la normatividad. Es una buena experiencia trabajar en estas comisiones evaluadoras o auxiliares del Consejo Técnico, pues permiten conocer otra faceta del Colegio.

El plantel Naucalpan es el primer plantel foráneo del bachillerato universitario; se encuentra en la zona conurbada en el Estado de México. Su importancia fue reconocida tanto por la Rectoría como por el gobierno del Estado de México, al iniciar su construcción acudió el rector. En 1971 su ubicación estaba fuera de lo que era el núcleo de San Bartolo y alejado de la zona fabril; sin embargo, la comunidad del Colegio en los años setenta y ochenta se solidarizó con las luchas obreras de la

zona industrial de Naucalpan, así como con las luchas de las colonias proletarias de Naucalpan. El nexa está documentado en fuentes ajenas al Colegio; por ejemplo, Paco Ignacio Taibo II cita al plantel Naucalpan como referente de luchas obreras; existen tesis donde se hace el encuadre del movimiento obrero o de la organización de los movimientos populares a partir de nuestra escuela.

La existencia del CCH contribuyó al desarrollo de las colonias que están a su alrededor; de los pequeños comercios que crecieron a su lado; había una población de cerca de 13,000 alumnos, cuatrocientos profesores y setecientos administrativos repartidos en los cuatro turnos. No sólo se satisfizo la demanda de educación en la zona, sino que también llegaron alumnos desde distintos puntos del Valle de México: una parte de nuestra población estudiantil es de la zona de Naucalpan, Tlalnepantla, Atizapán, Nicolás Romero, de Azcapotzalco y del centro de la Ciudad de



Requerimos que **el Colegio** vuelva a ser el **espacio para argumentar ideas**, para vincularnos con la sociedad de manera más inmediata.

México; otros llegan de ubicaciones más lejanas: Ixtapaluca, Chimalhuacán, Tláhuac, Zumpango, San Martín de la Pirámides; otros más vienen de Michoacán y se quedan con familiares en las cercanías del plantel. En todos los casos, Naucalpan fue un referente tanto para quienes estudiaban o trabajábamos en él, como para la población de la zona en general.

El entorno ha cambiado mucho, los recuerdos de los profesores fundadores, de los alumnos de la primera generación refieren que era muy polvoso: “Nuestros pies se hundían en el polvo”, comenta un profesor fundador. Las inundaciones eran frecuentes. En 1979 el plantel se inundó y no había manera de que llegara transporte: estaba inundado San Bartolo y parte del Periférico. Ante una comunidad atrapada, el director del plantel mandó comprar pan en las panaderías circundantes. Llegaron con

cajas de bolillos y bizcochos, se prendieron fogatas y se esperó a que bajara el nivel del agua. Hacia las 10 llegaron algunos papás en carro, quienes apoyaron bajando alumnos al periférico o a San Bartolo.

Nuestra institución siempre se ha caracterizado por realizar contenidos didácticos, en ese sentido mencionó que utiliza el Portal Académico no tan sólo con los contenidos creados para la docencia del área Histórico Social, sino que les pide a sus alumnos que revisen los contenidos del área de Talleres, por ejemplo, para que aprendan a elaborar un ensayo, sobre todo en época de trabajo en línea, pues requiere de mayor rigor tanto en los contenidos declarativos, como en las formas en las cuales un alumno debe adquirir mayor formación sobre la ética del trabajo.

El Portal Académico es el espacio institucional donde podemos crear conteni-



La existencia del cch contribuyó al desarrollo de las colonias que están a su alrededor".

dos digitales propios, lo cual nos obliga a respetar los derechos de autor, pues, como maestro, al hacer una antología, cortábamos y pegábamos textos y se difundían dentro del espacio de la escuela. En línea esto no es posible. Podemos tomar fragmentos de un texto, cinco hojas, por ejemplo, y poner una leyenda que aclare que no se hace con fines de lucro. Pero no ocurre lo mismo con las imágenes. Los alumnos utilizan la información en línea sin una actitud crítica y mucho menos se preocupan por los derechos de autor. El espacio del Portal Académico puede ser también un espacio de buenas prácticas para la investigación y trabajo en línea. Desde ahí podemos combatir malas prácticas como consultar páginas como Buenas Tareas, El Rincón del Vago, Wuolah o la conocida Wikipedia. Además del Portal, al cual hay que actualizar, debemos formar a los alumnos en el uso de BiDi. Un elemento fundamental del Portal Académico es que debe ser también un espacio de formación en la ética para el trabajo académico. Es una de las ramas que tenemos que trabajar.

México está atravesando por una crisis económica, social y ética, además de haber pasado por una pandemia, por lo que el profesor cree estamos en un momento muy difícil para el CCH y para la UNAM. No es sólo la pandemia, que nos afectó, nos llenó de miedo, nos hizo perder amigos, perder colegas, desertó una gran cantidad de alumnos, pero eso es pasajero, desde el 2019 hay continuos embates en contra de la autonomía universitaria.

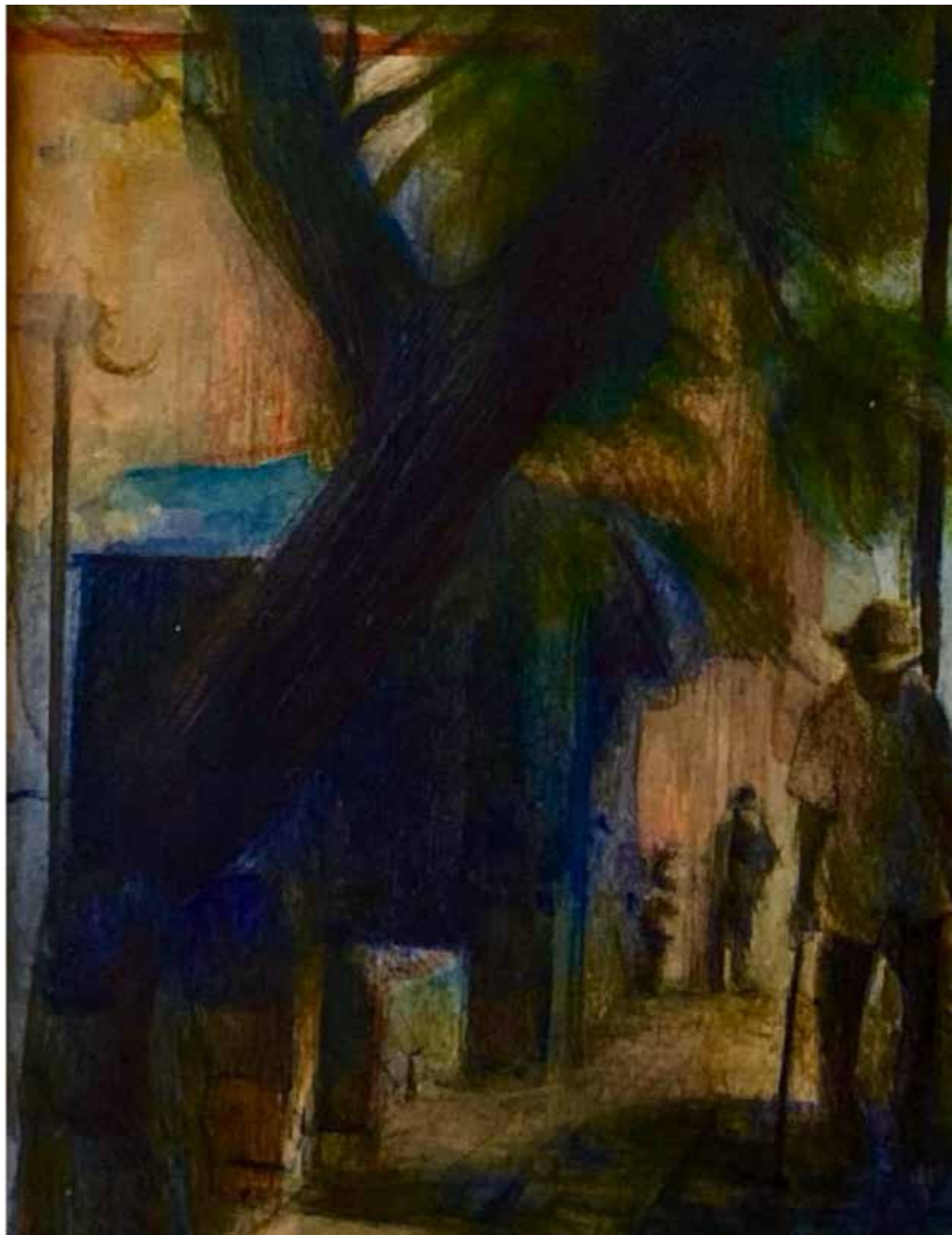
El CCH ha tenido muchos embates a lo largo de su existencia: en 1973 hubo uno de los primeros; otro ocurrió en 1984, otro fue en 1999. Pero, a diferencia de los anteriores, la situación actual, desde mi perspectiva, en este caso se trata de un embate contra la autonomía universitaria. ¿Hacia

dónde vamos? El proceso ante el cual estamos implica un Colegio más fuerte, en lo institucional, y también más resiliente. Debemos preguntarnos qué significa en este momento *aprender a aprender*; con qué herramientas contamos como profesores para concretar este principio y con qué dotamos a nuestros alumnos para lograrlo.

Requerimos que el Colegio vuelva a ser el espacio para argumentar ideas, para vincularnos con la sociedad de manera más inmediata y también que nuestra práctica docente contribuya a formar alumnos con formas de pensamiento autónomas, críticas y reflexivas; que el alumno vuelva a ser cuestionador de su realidad tanto personal como social a partir de un ejercicio académico, proactivo frente a esta realidad que parece caótica; que pueda formar sus propias opiniones con una base académica sólida.

Y todo esto en un modelo de trabajo que debe considerar no sólo los espacios reales, sino también los virtuales; que pueda moverse entre clases presenciales y en línea. Buscar un CCH digital, y, por lo tanto, que vuelva a ser una institución innovadora en la docencia en educación media superior. El reto es que podamos cambiar sin perder nuestra identidad, hay que recuperar la experiencia de nuestros maestros y las primeras experiencias de nuestros alumnos, más académico, más formal indudablemente, no más burocrático sino más académico. Tenemos una visión de un Colegio mítico, el de los orígenes, con muchas referencias a principios, pero con poca crítica hacia el modelo actual, nos falta ligar lo anterior con la visión a futuro.

*Entrevista a Jesús Antonio García Olivera por David Sergio Placencia Bogarín. Realizada el 8 de abril de 2021.



EL PLANTEL VALLEJO A TRAVÉS DEL

TRABAJO DOCENTE*

MARÍA DEL CARMEN GALICIA PATIÑO

ABSTRACT

* Entrevista a la doctora María del Carmen Raquel Galicia Patiño, realizada por David Sergio Placencia Bogarín el 7 de enero de 2021.

La doctora Carmen Galicia es una de las *cecebacheras* más distinguidas. Ella recuerda que le avisaron que había una convocatoria para impartir clases en el Colegio; todo inició con el concurso que se llevó a cabo en el plantel Oriente en 1973; este fue un proceso largo, duró aproximadamente un mes. En las primeras sesiones, todos los inscritos realizaron actividades grupales de diferente tipo, después se dieron las instrucciones para preparar las pruebas del concurso. La práctica docente duró una o dos semanas; tuvo que preparar clase para los grupos de tres docentes: Arturo Delgado, Miguel Ángel Gallo y otro profesor. Eran evaluados por el maestro y por los estudiantes. Luego vino una etapa de trabajo muy intensa y compleja, porque tuvieron que desarrollar un tema por escrito y lo presentaron ante un jurado integrado por profesores del Colegio y ante los demás concursantes: “Las reglas eran francamente barrocas”, recuerda Carmen Galicia. Se evaluaba el manejo del método histórico y el nivel de conocimiento, cada uno de estos aspectos constituía el 50% de la prueba. Ella había estudiado algo de marxismo con Abelardo Villegas, pero no era especialista, por lo que tuvo que esforzarse. Sabía más de Historia de México.

Le fue curioso escuchar a algunos jurados decir: “No sabe mucho de materialismo histórico, pero sí sabe Historia”.

La competencia fue tremenda, sólo eran veintitantas plazas distribuidas en todos los planteles. En ese entonces, estaba dispuesta a quedarse en el plantel que le tocara. Era joven y por ello no se sentía intimidada por llegar al plantel Oriente, aunque era toda una odisea. En Vallejo, que era el que le quedaba más cerca, solamente había una plaza. Además de presentar su trabajo, tenían que elaborar una réplica sobre los trabajos de los otros concursantes, también había contrarréplicas y largas sesiones de debate. Los jurados ordenaron a los profesores que ganaron el concurso a partir de sus calificaciones y el currículum; afortunadamente, quedó en el lugar que correspondía a Vallejo. Fue maestra de asignatura, atendía 10 grupos y en ocasiones 7. Obtuvo la definitividad en 1979 y así continuó hasta entrados los años ochenta, aunque cabe aclarar que siempre estuvo involucrada con el trabajo de los profesores de carrera, pues organizaban actividades académicas y la incorporaban a los proyectos que se impulsaban en el PEC. A finales de los ochenta ganó el concurso para ser maestra de carrera. Durante sus años en el Colegio formó parte de va-

MARÍA DEL CARMEN GALICIA PATIÑO

Es licenciada, maestra y doctora en Historia. Docente del Colegio durante más de 45 años y ha impartido los cursos de Historia Universal, Moderna y Contemporánea, Historia de México y Teoría de la Historia. Participó en la revisión del Plan de Estudios en 1996 y en las actualizaciones de los programas de Historia que se han llevado a cabo desde ese año hasta 2016. Ha formado parte de comisiones dictaminadoras, del Consejo Académico y del Consejo Técnico, así como en diversas comisiones de carácter académico tanto en el Colegio como en el Consejo Académico del Bachillerato (CAB). Obtuvo la Cátedra Especial Maestro Eduardo Blanquel Franco, para el Área Histórico-Social. Ha publicado artículos y libros relacionados con las investigaciones académicas e históricas que ha realizado. También ha impartido clases de Historia y de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL).

A finales de los ochenta **ganó** el concurso para ser maestra de carrera.

rios órganos colegiados: estuvo en las dictaminadoras, en el Consejo Académico y en el Consejo Técnico. Nunca se interesó por los cargos político-administrativos, solo fue coordinadora del Área durante un año. Para ella es interesante hablar de cómo eran, cómo han sido y cómo son hoy nuestros estudiantes:

Al principio no era tan complicado comprometer a los alumnos con su aprendizaje, había un cierto interés por las clases de Historia, es posible que se debiera a la cercanía de los acontecimientos de 1968 y 1971. Estos acontecimientos estaban casi a flor de piel; además, los alumnos sabían que venían de la generación del 68, y eso les daba presencia en el salón de clases. Los alumnos nos tuteaban. En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, tuvimos que hacer un gran esfuerzo por romper con la enseñanza tradicional, con la cátedra, con el enciclopedismo y la enseñanza memorística. Esta ruptura no fue inmediata, llevó tiempo e implicó un gran esfuerzo de parte de los profesores y los alumnos para comprender lo que significaba ser parte del Colegio de Ciencias y Humanidades. El deseo de formarse en una nueva manera de enseñar, en nuevas propuestas pedagógicas como el constructivismo fue uno de los elementos claves para los cambios en la propuesta de enseñanza-aprendizaje, pero me parece que también influyó, especialmente en el Área de Historia, la formación marxista de muchos de los profesores que llegaron al Colegio.

Pero, aclaro: el marxismo de Carlos Marx, no el de manuales soviéticos o de similares, porque éste con sus usos y abusos de la Historia, a la larga sólo propició retrocesos, como la inclinación de algunos docentes al adoctrinamiento de sus estudiantes.

Por otro lado, nos dice la profesora, los cursos para formarse en nuevas propuestas pedagógicas, sobre todo, la influencia del constructivismo, propiciaron cambios importantes en la enseñanza-aprendizaje, especialmente porque les ayudaron a reflexionar sobre el peso que había tenido el positivismo en su formación. “Hay que aclarar que esto no ocurrió de la noche a la mañana, llevó tiempo comprender la dinámica de lo que significaba *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*”.

A lo largo de los años, los alumnos y el contexto histórico de nuestro país fueron cambiando. Las deficiencias de la política educativa impulsada a través de la SEP en la educación básica y media propiciaron la llegada de generaciones con problemas de aprendizaje cada vez más complejos, especialmente los relacionados con la comprensión de lectura. Desde 1980 se comenzó a realizar un diagnóstico con los alumnos recién llegados, así pudo constatar algunos problemas que de generación en generación se fueron agravando. En principio, y a diferencia de las primeras generaciones, su interés por la historia era prácticamente nulo:

A la gran mayoría la historia no les gustaba porque para ellos sólo eran una serie de datos, nombres, fechas

que debían memorizar. No sólo había problemas con una enseñanza de la historia enciclopedista, sino fragmentada, en la que no se establecía ninguna relación del pasado con el presente. Ese problema, aunado a su desinterés por la lectura, constituye, todavía hoy, uno de los grandes retos que se han tenido que sortear: mostrar a estos jóvenes que la historia es un proceso cambiante y contradictorio, un proceso que tiene que ver con ellos, con su vida.

Por otro lado, mencionó que fue gracias al trabajo colegiado que se desarrollaba en las academias, así como a las propuestas de formación docente, especialmente los de carácter didáctico, a los que se podían introducir cambios.

Una de las grandes motivaciones de los profesores se debe, en gran parte, a que el Colegio nos brindaba un nuevo espacio académico, un tipo de proyecto que no existía, ni existe, en ningún otro lugar del país. Desde el principio tuvimos la oportunidad de construir, de ser parte activa del proyecto. Aunque había algunos programas, teníamos que hacer nuestro programa operativo. En todos estos años los profesores se han formado al calor del trabajo colegiado.

Agrega nuestra entrevistada que desde las primeras generaciones de profesores quedó clara la necesidad de construir todos los espacios; por ejemplo, desde los primeros años a las áreas las denominaron academias y las volvieron su espacio. Ahí se discutían los programas, los materiales didácticos, los exámenes extraordinarios, las propuestas académicas, pero también las políticas. En ese entonces, en las áreas se hacía la propuesta de asignación de grupos, misma que después era avalada por la

Secretaría Académica y por la Dirección de los planteles. Hoy en día las áreas ya no tienen todas esas funciones.

El trabajo colegiado nos hacía fuertes. En aquel entonces nos propusieron un proyecto, mismo que, junto con los trabajadores, los funcionarios y sobre todo con los alumnos, pusimos en marcha, pero claro, a lo largo de los años se ha ido incorporando la participación de muchas generaciones.

No siempre la participación de los profesores fue aceptada por las autoridades, hubo tropiezos y en ocasiones el costo fue alto para algunos, aún con propuestas que hoy son comunes, como es el caso de las asesorías y las tutorías, que empezaron a realizarse entre 1973 y 1975 como parte de una propuesta de los profesores, que por cierto no fue comprendida en ese tiempo. Sin embargo, y a pesar de todos los obstáculos, han sido parte importante en el diseño y puesta en práctica del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Acerca de las consecuencias de la pandemia en nuestra actualidad, María del Carmen explica que los alumnos han sufrido cambios sustanciales. Además, que la enseñanza-aprendizaje se ha visto afectada profundamente al trasladar el aula presencial a una virtual. “Es pronto para concluir sobre los cambios operados, pero es un hecho que tienen que ser analizados por las repercusiones que han tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Colegio tiene que repensarse a la luz de lo acontecido”.

Pablo González Casanova y un grupo de académicos brillantes elaboraron un proyecto y un nuevo Modelo Educativo para el bachillerato, que ha sido muy importante para la educación en México, entre otras cosas, por su carácter innovador. Recordemos que el doctor González Casa-

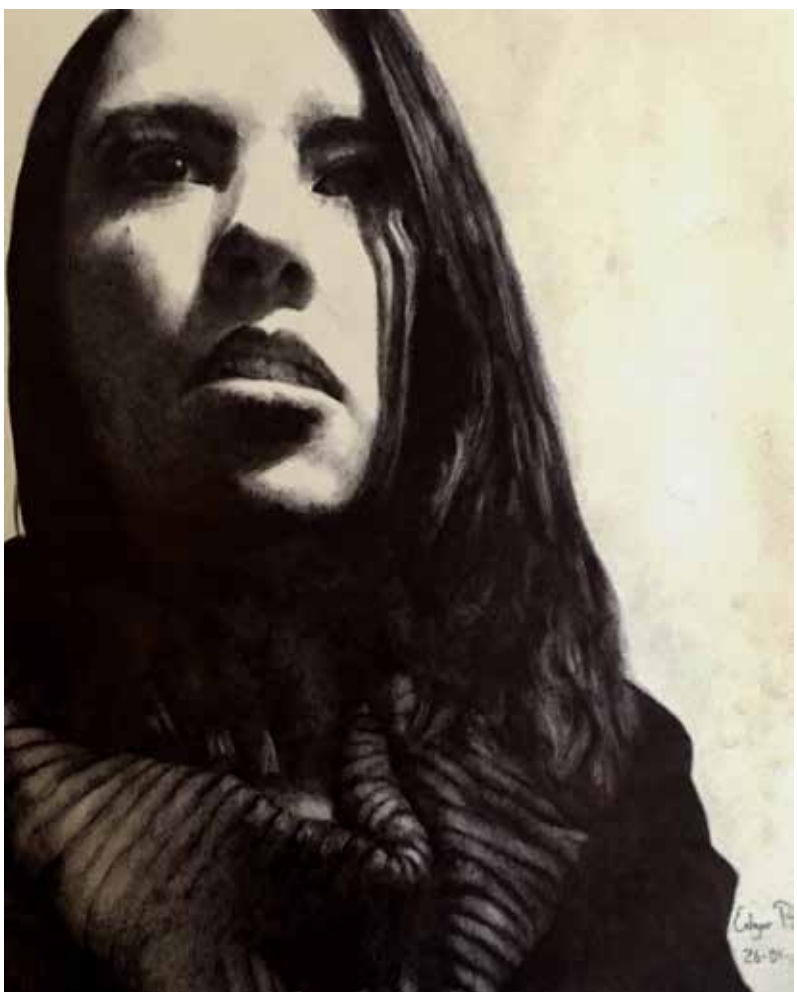
Desde las primeras generaciones de **profesores** quedó clara la **necesidad de construir todos los espacios.**

nova también tenía la idea de crear lo que se denominó la Nueva Universidad. No bastaba con generar un nuevo bachillerato, era necesario que sus egresados formaran parte de un nuevo modelo de universidad. La Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP) surge como una instancia en la que además de un bachillerato, se podrían promover nuevas licenciaturas; había un gran interés por la interdisciplina. La propuesta resultó demasiado innovadora para el contexto en que se vivía en ese entonces y por ello no prosperó; sólo sobrevivió el Colegio de Ciencias y Humanidades. Carmen Galicia cree que basados en la propuesta teórica de González Casanova, el CCH es el resultado del esfuerzo de sus docentes, estudiantes, trabajadores y autoridades.

Se entregó una propuesta y la verdad es que a los *fundadores* y a las siguientes generaciones nos dejaron construyendo la obra negra, la estructura y el edificio. No es que quienes hicieron la propuesta no se hayan comprometido con ella, pero a veces, los que hemos realizado la talacha nos hemos sentido solos.

Agrega la doctora Galicia que es importante mencionar que en las academias se integró el trabajo de los profesores de asignatura, al igual que el de los de carrera, es decir, estos últimos

no son los únicos que impulsan proyectos académicos tales como los programas de estudio, los materiales didácticos, los exámenes extraordinarios o las propuestas de formación. Lo interesante es que a pesar de las difíciles condiciones de trabajo de quienes atienden siete grupos como profesores de asignatura, algunos participan con sus colegas de carrera en seminarios y grupos de trabajo: “Sin embargo, esta situación se ha ido complicando con el tiempo, en particular porque las autoridades no han comprendido del todo que para involucrar a los profesores de asignatura en los proyectos académicos colegiados es



necesario generar algunos estímulos”.

Aunque ella fue muchos años profesora de asignatura, siempre estuvo vinculada con los proyectos de profesores de carrera. Desde un principio le interesó la elaboración de programas de estudio para las materias de Historia, así como materiales didácticos y, aunque no era de carrera, organizó grupos de trabajo y en la década de los setenta preparó programas y materiales para Historia de México y Teoría de la Historia. En décadas posteriores participó en la organización de cursos de formación didáctica y de actualización:

Es muy interesante revisar los programas de estudio que se elaboraron entre los años setenta y noventa. Las compilaciones del 74, y las del 79, son documentos que permiten analizar las propuestas de enseñanza y aprendizaje que se hacían en aquella época, además que muestran el papel que ha jugado el contacto con maestros de la Facultad de Filosofía y Letras o de otras facultades, ya que han sido los lazos que han permitido mantener actualizados a los profesores.

La doctora Galicia piensa que cuando se habla del Modelo Educativo del Colegio es importante distinguir entre la propuesta inicial, en la concepción teórica que lo sustenta y su puesta en práctica, es decir, el qué, el cómo, el para qué y el hacia dónde, nos hemos orientado en las distintas etapas históricas de la vida de nuestra institución:

Cuando ingresamos se nos entregó una propuesta educativa innovadora, para ponerla en práctica. Los fundadores, los creadores del proyecto nos la entregaron, pero han sido los profesores y los estudiantes los que la adecuaron a las condiciones que imponía la realidad. Los integrantes de esta comunidad han construido a lo largo de los años el Colegio de hoy, por eso insisto: el trabajo colegiado ha jugado un papel muy importante, porque ha permitido discutir, construir e influir en la política académica de la institución. Han sido muchos años de formación didáctica para comprender la necesidad de romper con el conductismo, con la educación tradicional, para pasar a una propuesta de enseñanza basada en aprendizajes, para introducirnos en los constructivismos. Cabe recordar que en 1971 no existía en México ninguna escuela como el Colegio de Ciencias y Humanidades. Este es un papel que no podemos eludir a pesar de lo complejo y difícil que resulta hacerlo frente a un contexto histórico que no siempre nos ha favorecido. La tarea de las autoridades comprometidas con el proyecto, con el Modelo Educativo, tiene entre sus principales retos la recuperación de esta experiencia, porque sólo en esa medida la política académica que se impulse será de vanguardia y porque al hacerlo recupera el sentir del Colegio, el real, no el utópico.

Cuando se habla del **Modelo Educativo del Colegio** es importante distinguir entre la propuesta inicial, en la **concepción teórica** que lo **sustenta** y su puesta en **práctica**.

Los primeros programas de Historia Universal, de México y de Teoría de la Historia estaban estructurados a partir de objetivos generales y específicos:

Nos tardamos casi 25 años para romper con la pedagogía por objetivos, con la tecnología educativa, con la *objetivitis*. Es después de 1996 cuando se puede apreciar un diseño por aprendizajes, incluso en muchos programas actuales todavía no puede hablarse de un cambio profundo, porque muchos aprendizajes están redactados como objetivos. Es importante señalar que la Revisión y Actualización del Plan de Estudios en 1996 constituyó un momento muy importante para la vida del Colegio. Otro momento que no puede pasar inadvertido es la transformación de Colegio a Escuela, porque este hecho le dio mayor estabilidad a nuestro CCH.

Agrega nuestra entrevistada que con la revisión del PEA, en 1996 nuestra área sufrió cambios muy significativos, ya que Historia Universal, Moderna y Contemporánea se convirtió en una asignatura que se impartiría en dos semestres; Historia de México I y II se integraron en un solo año y Teoría de la Historia pasó a ser una materia optativa en el quinto y sexto semestres, por cierto que

no siempre se ha entendido el cambio de Teoría de la Historia, pero quizás tendríamos que ser autocríticos y reflexionar para responder si en el cuarto semestre los alumnos tenían la oportunidad de contrastar de manera crítica diferentes propuestas teóricas, o si realmente reflexionaban sobre el método histórico y el papel de la His-

toria en su formación. Si se revisan los programas de estudio se puede apreciar que en muchos casos esta materia se había convertido, exclusivamente, en un curso en el que se proponía la existencia de una sola teoría de la historia, el materialismo histórico, y que éste no siempre se enseñaba desde una perspectiva marxista, sino sólo a través de los manuales soviéticos de corte estalinista o en otros casos de manuales maoístas, cayendo, las más de las veces, en un adoctrinamiento a favor de diversas corrientes políticas. Había profesores marxistas, conocedores de la teoría, pero también había muchos cuya formación “marxista” provenía de fuentes poco confiables.

A lo largo de los años, la doctora Galicia estudió marxismo, especialmente el de la escuela inglesa. Haber descubierto a Hobsbawm fue un elemento clave en su formación, pero también, haber profundizado en algunos historiadores de la Escuela de los Annales. Se formó en historiografía con maestros como Norma de los Ríos, entre otros, incluso dio cursos de Historiografía General en la facultad y trató de no caer en el dogmatismo en los cursos que impartió de Teoría de la Historia.

Entre las estrategias que implementé destacan la contrastación de diferentes corrientes teóricas, el conocimiento del método historiográfico, para que al realizar sus análisis históricos los estudiantes tuvieran elementos para construir sus propias interpretaciones. En 1996 los programas de historia se abrieron a otras teorías y al fortalecimiento del análisis histórico.

Carmen Galicia formó parte de la Co-



misión encargada de la elaboración de los programas de Historia de México, Historia Universal y Teoría de la Historia. Tuvo la oportunidad de trabajar con los profesores Marcela Jacques, Víctor Sandoval, Ricardo Gamboa y Alberto Luis Sánchez. Previo a la revisión se prepararon una serie de diagnósticos, que fueron publicados en varios cuadernillos entre 1991 y 1995. Nos menciona que en las compilaciones de programas de 1974-1975, en la de 1979 y en los de la década de los ochenta se puede apreciar la importancia que se daba al materialismo histórico en esos tiempos, así como a la enseñanza por objetivos. En los diagnósticos que realizó la institución se detectaron muchos problemas, algunos tenían que ver con el adoctrinamiento y con el dogmatismo. Sin embargo, los problemas más serios tenían que ver con el en-

ciclopedismo y con objetivos que no siempre eran acordes con el Modelo Educativo del Colegio.

Los diagnósticos también mostraron la necesidad de incluir un semestre más para Historia Universal y la necesidad de que Historia de México I y II se dieran en un solo año y por el mismo profesor. Agrega que para Teoría de la Historia se analizaron varias propuestas y se realizó una sesión de análisis en la que participaron las autoridades y algunos de los fundadores del Colegio, en la que se consideró necesario cambiarla a quinto y sexto semestres, ya que se concluyó que en el cuarto semestre no se había logrado la síntesis teórica ni disciplinaria que se había propuesto en el plan original. Con este cambio se abrió la posibilidad de que la materia

lograra sus propósitos en el último año del bachillerato, propiciando, entre otras cosas, una reflexión que permitiera a los alumnos articular lo aprendido en las materias de historia que había cursado.

Carmen Galicia cree que muchas de las expectativas que se tenían con respecto a Teoría de la Historia en el Plan de Estudios original, se retomaron, no sólo porque la materia se pasó los últimos dos semestres, sino con la incorporación de Filosofía como materia obligatoria, creando así un espacio de reflexión y de argumentación, es decir, un espacio donde los problemas y los planteamientos de carácter filosófico, ético, estético y científico son el pretexto para desarrollar y profundizar en las habilidades de pensamiento crítico que son parte esencial en el modelo del Colegio.

En el caso de la **doctora Galicia**, su trabajo posterior se ha orientado **a romper con la enseñanza tradicional** y dogmática.

Por ser una materia obligatoria, en los cursos de filosofía participan los alumnos que van a orientarse hacia diversas profesiones universitarias, lo que permite poner en juego los fundamentos de carácter científico y humanístico que les ha brindado el Colegio en todas las disciplinas que integran el currículo. La reflexión filosófica y el rigor de la argumentación que se propicia al cursar Filosofía, son un complemento muy importante para la formación de nuestros estudiantes. Con esta materia los alumnos tienen la posibilidad de hacer una síntesis del *aprender a aprender*, al fortalecer los niveles de cognición que se han desarrollado en semestres anteriores. Sobre todo, es una magnífica oportunidad para hacer un recuento de lo que significa *aprender a ser*.

Para los integrantes de la comisión, su participación en 1996 constituyó una experiencia que permitió comprender la necesidad de trabajar y profundizar en la esencia pedagógica del Colegio, misma que, como indicaban algunos diagnósticos, se estaba perdiendo, por el predominio de una enseñanza dogmática, esquemática, que adoctrinaba y que, por supuesto, no tenía nada que ver con un alumno crítico, autónomo, como lo planteaba el Modelo Educativo del Colegio. En el caso de la doctora Galicia, su trabajo posterior se ha orientado a romper con la enseñanza tradicional y dogmática.

Nuestra entrevistada mencionó que hay

que ser autocríticos al hablar de los programas ajustados y actualizados en el 2002. La preocupación de esa época era orientar la revisión para resolver algunas de las problemáticas producto del exceso de contenidos que dificultaban la puesta en práctica del curso-taller, y el hecho de no haber superado todavía el enciclopedismo.

Aunque estas inquietudes eran válidas, había problemas más profundos que superar. En principio, existía la necesidad de repensar el sentido y orientación del Área, pero sobre todo de un diálogo entre las diversas disciplinas que la integraban para definir o precisar los aprendizajes relevantes, tanto disciplinarios como procedimentales, pero sobre todo los valores que las ciencias sociales y las humanidades estaban llamadas a propiciar entre los jóvenes, es decir, los aprendizajes actitudinales. En otras palabras, había que fortalecer la tarea del Área en la formación de los estudiantes como sujetos conscientes, sujetos con valores, sujetos de su cultura, así como el respeto recíproco, la tolerancia, la solidaridad, la pluralidad y el compromiso con la sociedad; pero desgraciadamente esta tarea no cobró la relevancia que debía, aunque se ha trabajado en ello en años posteriores. Sin embargo, no ha sido, ni es, una práctica común el análisis colegiado de la relación entre la función educativa del Área y la del Colegio y, aunque entre las disciplinas que la integran existe la aspiración de proporcionar a

los alumnos una cultura básica de carácter científico-humanístico, hace falta un trabajo colegiado más profundo sobre este tema, sobre los saberes, las habilidades intelectuales y los valores y actitudes que tenemos que desarrollar entre los estudiantes. Yo creo que mientras los profesores de las diferentes disciplinas no analicen y reflexionen sobre lo que tienen en común, pero sobre todo sobre los aprendizajes relevantes y la gradualidad de estos, la discusión sobre los contenidos disciplinarios y su exceso seguirá encerrada en un círculo vicioso. Por lo tanto, es importante que en futuras revisiones y actualizaciones del PEA no se olviden de estas problemáticas.

Hay que dedicar un mayor tiempo a un análisis profundo del enfoque didáctico, un análisis de la propuesta de enseñanza-aprendizaje del área, sin olvidar que el alumno es sujeto de la cultura, es decir, es constructor de la cultura, lo que nos recuerda que en el aula nuestros alumnos se involucran en un proceso de enseñanza-aprendizaje que no se reduce a una mera transmisión de conocimientos, sino que son parte de un proceso en el que van construyendo su propia interpretación, un proceso en el que no caben el dogmatismo ni el adoctrinamiento.

Los peligros siempre acechan, como el de caer en el dogmatismo de la *Historia de Bronce*; hoy escuchamos, casi todos los días en diversos ámbitos, interpre-

taciones de la Historia de nuestro país, que, por cierto, coinciden con la que se enseñaba en los libros de texto de primaria de hace más de 50 años. Hasta donde yo entiendo, la propuesta de enseñanza de la Historia que emana del Modelo del Colegio rechaza la enseñanza tradicional de la Historia Patria, que por cierto no tiene nada que ver con un estudiante autónomo, crítico, propositivo, etcétera.

Carmen Galicia piensa, a manera de autocrítica, que en el 96 se quedaron cortos en algunos aspectos pedagógicos, porque apenas se dieron algunas directrices para transitar a una enseñanza por aprendizajes; fue hasta el 2002 cuando esta propuesta comenzó a cristalizar en los programas del Área de Historia, pero hay que señalar que todavía no se ha dejado totalmente fuera al conductismo. Otro tema que se pospuso por varios años fue el de la evaluación, aunque se hicieron esfuerzos importantes desde el inicio de la vida del Colegio, no recuerda que hubiera un evento sobre evaluación como el que se realizó hace tres o cuatro años.

En la revisión del 2002-2003 pudo participar en la comisión de Historia Universal Moderna y Contemporánea en representación del Consejo Técnico. En esa Comisión tuvo el privilegio de trabajar con profesores con una preparación disciplinaria muy sólida y actualizada, con un buen nivel de conocimientos sobre marxismo, con una gran influencia de mar-

En el **2012 la Dirección General del Colegio presentó** a la comunidad del Colegio el **“Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar”**.

xistas como Hobsbawm y la escuela de los Annales. Sin embargo, y a pesar de que se intentó, los programas no superaron el enciclopedismo y no constituyeron una propuesta integrada de aprendizajes, al respecto se plantea varias interrogantes: ¿Por qué, a pesar de la formación disciplinaria, didáctica y pedagógica de los integrantes de la Comisión no se logró superar esos problemas? ¿Por qué en la revisión que se hizo en el 2013 no sólo no se resolvieron estos problemas, sino que se agudizaron?

Comenta la doctora Galicia que en el 2012 la Dirección General del Colegio presentó a la comunidad del Colegio el “Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar”, que fue elaborado y avalado por el Consejo Técnico de nuestra institución. Este documento formó parte de la segunda etapa, la primera consistió en una serie de diagnósticos institucionales y por áreas. Con el documento base se pretendía aportar información para la revisión y actualización del Plan de Estudios a partir de las nuevas necesidades de aprendizaje de nuestros alumnos. Con este documento las comisiones académicas que se integraron tendrían que realizar un análisis y reflexión para decidir los ajustes y los cambios que tendrían que hacerse a los programas institucionales de estudio:

Es un documento muy interesante y recomiendo a los interesados en la historia del Colegio que lo

lean, porque ahí se incluye un material sobre las tendencias internacionales de la educación media, los problemas de este nivel educativo en nuestro país, así como un resumen de los cambios que se habían realizado en los programas a lo largo del tiempo. La propuesta de Actualización con sus 12 puntos fue muy discutida, hubo críticas y propuestas a través de un trabajo colegiado que fue muy significativo para la comunidad.

Carmen Galicia formó parte de la Comisión Especial Examinadora de los 12 puntos y puede decir que constituyó una de las experiencias más importantes de su vida como docente y como parte del Colegio de Ciencias y Humanidades. En la



Comisión había profesores de todas las áreas y asignaturas. Al final, y luego de un largo período de trabajo en el que se consultó constantemente a los profesores, algunos puntos fueron avalados y otros rechazados. Hay muchos documentos con los argumentos, mismos que pueden ser consultados.

Fue una gran oportunidad para conocer y reflexionar sobre temas como el Modelo Educativo, el perfil que debían tener los egresados, la formación y actualización de los profesores, el esquema de selección de materias de quinto y sexto semestres, así como en la importancia de mantener el principio de *aprender a aprender* como una parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas del Plan de Estudios, descartando la incorporación de una materia curricular sobre este asunto.

Al finalizar este proceso y en el 2013 participó en otra Comisión que se encargó de crear condiciones para la puesta en práctica de los programas y de revisar otros aspectos que habían quedado pendientes, como los recursos de apoyo al aprendizaje. Carmen Galicia ha tenido la oportunidad de participar en el Seminario de Modelo Educativo que impulsó el Doctor José de Jesús Bazán,

esta ha sido una experiencia extraordinaria, porque en él se reflexiona profundamente no sólo sobre el Modelo Educativo, sino sobre la proyección de nuestro Colegio hacia el futuro. Durante los años de la pandemia se analizaron y discutieron muchos de los problemas de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de que nuestra institución continúe siendo de vanguardia.

En este seminario también se analizan temas como la interdisciplina, la transdisciplina, la complejidad y los cambios tecnológicos que han transformado la enseñanza. Le parece, a la luz de la experiencia adquirida posteriormente, que existen algunos aspectos que deberían tomarse en cuenta en el futuro al integrar las Comisiones de Revisión y Actualización de Programas. En principio, los integrantes de esas comisiones tendrían que empezar a formarse, a prepararse para este evento con mucha anticipación y ser parte de la discusión de la Orientación y Sentido del Área Histórico-Social, que tiene que ser la base del proceso. Si los integrantes de las comisiones de Historia cuentan con claridad respecto a la cultura básica e integral que tiene como misión nuestra área, lo relativo a la transdisciplina y la complejidad, así como a las innovaciones disciplinarias y tecnológicas, pero sobre todo si reflexionan sobre los aprendizajes relevantes, podrán contar con una base muy sólida para analizar, reflexionar, explicar y proponer una propuesta de enseñanza-aprendizaje que sea innovadora y congruente con el Modelo del Colegio.

En segundo lugar, previo a la concreción de las unidades del programa, los integrantes de la comisión deben repensar y analizar el papel que juega nuestra disciplina en la formación de los jóvenes, sin perder de vista los cambios que ha sufrido en el siglo XXI y sin perder de vista el contexto histórico en que vivimos actualmente. En tercer lugar, los integrantes de las comisiones deben analizar y reflexionar sobre el enfoque didáctico, sobre la propuesta de enseñanza-aprendizaje, tanto la que se propone en el Modelo Educativo como la que ha resultado de su puesta en práctica en 50 años de vida del Colegio. Lo anterior implica reflexionar sobre el grado

Entre el 2004 y el 2006, la doctora **Galicia participó en el Seminario de Historia Universal Moderna y Contemporánea** del plantel Vallejo.

de transición entre la propuesta de enseñanza por objetivos, por aprendizajes y la de competencias. Lo anterior significa la revisión de nuestro camino y en el tránsito del conductismo hacia el constructivismo.

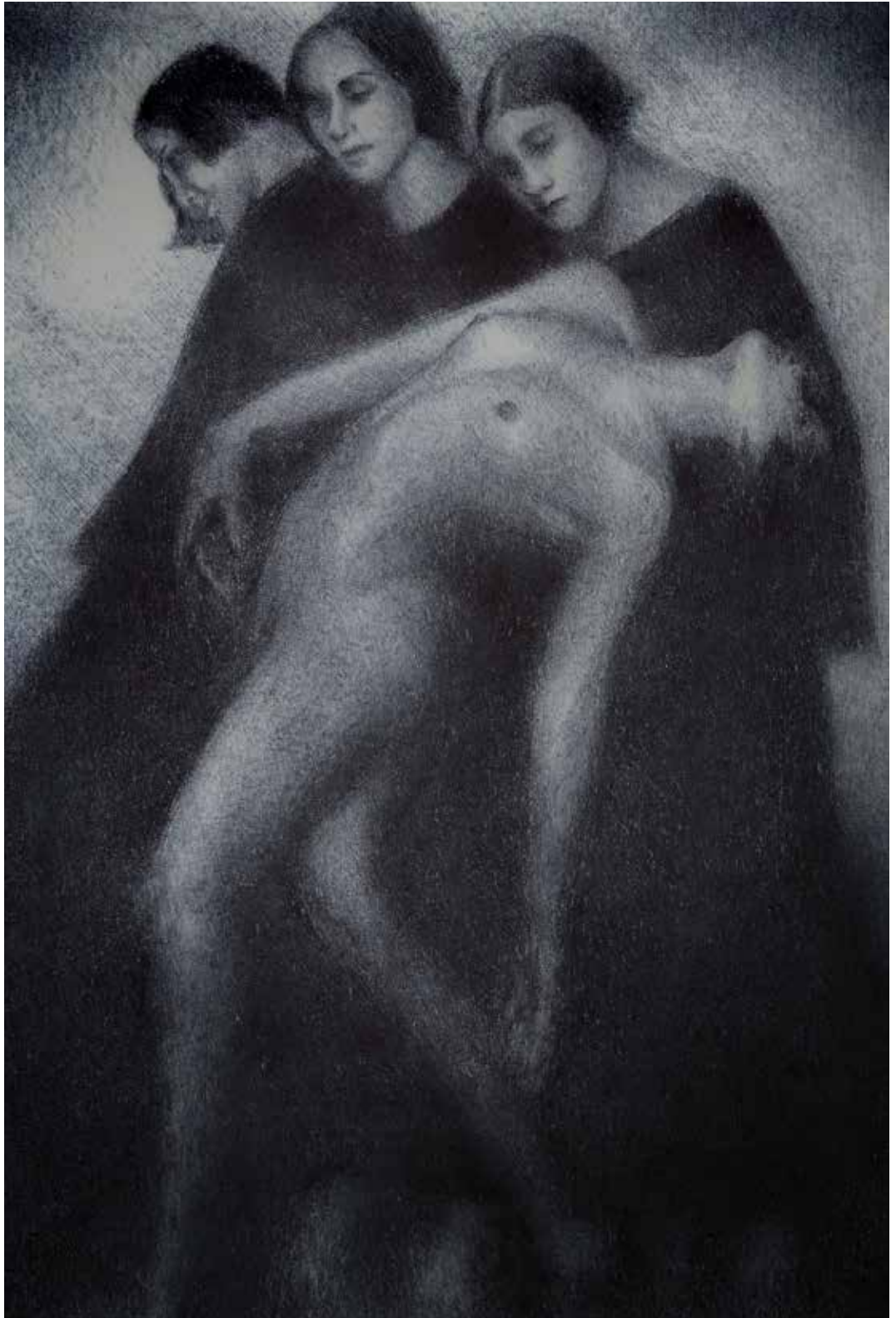
Carmen Galicia menciona que no está en contra de los cursos del Modelo Educativo que se imparte a los profesores de nuevo ingreso, pero para garantizar una formación integral es necesario que los profesores combinen dichos cursos con los que se propician en los periodos interanuales, especialmente los espacios en los que institucionalmente se pretende la recuperación de la experiencia docente; sin embargo

y esto es lo fundamental, deben vivir la experiencia de participar en los seminarios o grupos de trabajo donde se crean condiciones para una formación integral y sistemática. Los seminarios se organizan en torno a un proyecto académico, mismo que debe ser compartido por sus integrantes. Además, tienen una duración que puede ser mayor a un año. En estos grupos se realiza un esfuerzo colegiado que permite que sus integrantes no sólo compartan la estructuración y puesta en práctica del proyecto, sino la responsabilidad de llevarlo a buen término, lo que sin lugar a duda es altamente formativo. En el intercambio de saberes y experiencias se aprende a aprender, se aprende a hacer y por supuesto a ser. La participación en un proyecto de esta naturaleza permite valorar, en todo lo que vale, el trabajo colegiado y el Modelo

Educativo que es la parte fundamental de nuestra institución. Yo he tenido la experiencia no sólo de participar en grupos o seminarios, sino también de coordinar, lo que me ha permitido conocer y comprender lo que significa para un profesor, sea de asignatura o de carrera, el compartir con sus compañeros la realización de un proyecto. El esfuerzo realizado colegiadamente es profundamente formativo.

Entre el 2004 y el 2006, la doctora Galicia participó en el Seminario de Historia Universal Moderna y Contemporánea del plantel Vallejo. El primer proyecto incluyó la puesta en práctica de los nuevos programas institucionales de la materia, por lo que se comenzó con la elaboración de los programas operativos para los dos semestres, así como la preparación de los paquetes didácticos de apoyo. En el segundo periodo se continuó con el seguimiento de la puesta en práctica de los materiales, todo ello con el propósito de hacer en algún momento una reflexión sobre la propuesta de enseñanza-aprendizaje de Historia Universal, Moderna y Contemporánea.

En la opinión de los integrantes, porque así lo expresaron en la reflexión que se incluyó en el Informe, en estos años no sólo se formaron en la elaboración de programas operativos, paquetes didácticos, seguimiento y análisis de los aprendizajes propuestos, sino que se actualizaron, porque el Seminario participó en el diseño e impartición de cursos de actualización disciplinaria



y didáctica. Por diversas razones, el seminario no pudo continuar, pero años después se integró formalmente de nuevo, aunque en el interín muchos de los que compartimos esa experiencia seguimos participando en actividades relacionadas con programas, guías y cursos. Este tipo de trabajo no fue exclusivo de Vallejo, ya que en Naucalpan ha habido seminarios excelentes, así como en el Sur, Oriente y Azcapotzalco. Seguramente, los colegas de esos seminarios estarán de acuerdo en que éstos son un espacio para la formación del que no pueden prescindir los profesores de nuevo ingreso.

Carmen Galicia señala que, a pesar de estos esfuerzos, existe una serie de problemas que la institución debe atender. En primer lugar, el trabajo y los productos de los seminarios se difunden poco entre el conjunto del profesorado. Es cierto, están en el portal, pero hacen falta eventos que propicien un intercambio entre las áreas de diferentes planteles. En segundo lugar, hay proyectos muy valiosos que deberían ser retomados para ser desarrollados más profundamente.

Siempre he dicho que el Colegio debería tener una instancia que promoviera la investigación educativa y, por lo tanto, debería convocar a los profesores a presentar proyectos de investigación para integrarlos en un centro de investigación educativa. Esta es una carencia de nuestra institución. Crear una instancia de este tipo con objeto de profundizar y desarrollar las propuestas valiosas que se hacen en los seminarios, todo ello con miras a recuperar la investigación realizada y publicarla para que sea conocida dentro y fuera del Colegio.

La doctora considera que no hay que incluir una lista muy grande de aprendizajes relevantes en los programas del Área Histórico-Social, ella solamente marcaría investigar, analizar, explicar (en forma oral y escrita) sin perder de vista la importancia que tiene reflexionar, argumentar y comprender. Comprender por qué se está estudiando Historia y por qué se enseña Historia en los primeros cuatro semestres y no otra disciplina. Respecto a *HistoriAgenda*, la revista más antigua del CCH, la doctora Galicia menciona cómo se fundó:

Cuando estábamos haciendo un diagnóstico sobre los programas de Historia que existían en los planteles y en el archivo del Colegio, el profesor Miguel Ángel Gallo y yo nos dimos cuenta de que hacía falta una publicación en la que se difundieran los eventos del Área de Historia y en la que los profesores pudieran publicar algunos artículos sobre su experiencia docente y algunos temas relacionados con las disciplinas del Área. Así fue como después de contar con el apoyo de la Dirección General, preparamos la primera *HistoriAgenda*. Para fortalecer el contacto con los investigadores y profesores de la Facultad de Filosofía y Letras incorporamos una sección de entrevistas. Aunque era una publicación modesta, se incluyeron artículos, se difundieron eventos muy importantes y contamos con entrevistas a profesores tan distinguidos como la maestra Andrea Sánchez Quintanar, la maestra Norma de los Ríos, la doctora Laura Benítez entre otros. Por cuestiones de trabajo, sólo participé en los primeros números, pero el profesor Miguel Ángel Gallo continuó con esta tarea hasta convertir esta publicación en una revista arbitrada y de gran calidad.

NUESTRO ILUSTRADOR

Edgar Ruiz

Otro rostro de la plástica



Edgar Ruiz



Por Víctor Baca

Edgar Ruiz pintor y artista gráfico de origen veracruzano (Orizaba, 1988). Estudió diseño gráfico y artes plásticas en el Instituto del estado de Puebla, ciudad donde radica desde hace algunos años.

Ortodoxo o iconoclasta en cuanto a técnica se refiere, usa óleo acrílico, lápiz o bolígrafo, hasta la tecnología digital, pues sabe que lo importante es la expresión, seducido por la naturalidad y extrañeza de los rostros, no olvida que en ellos se concentra la vitalidad de las artes.

Edgar Ruiz



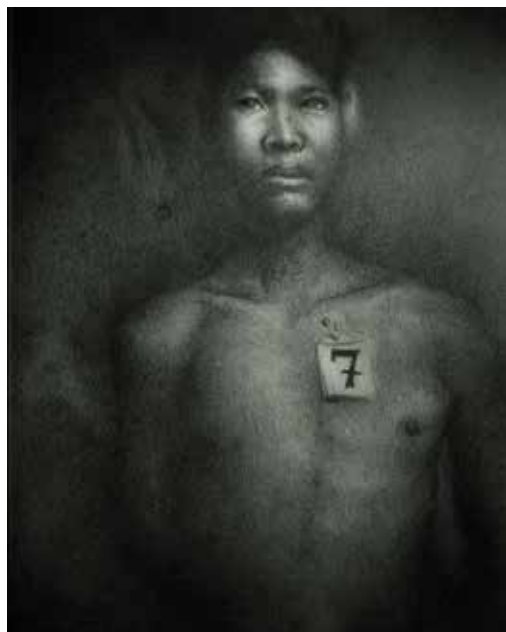
Edgar Ruiz



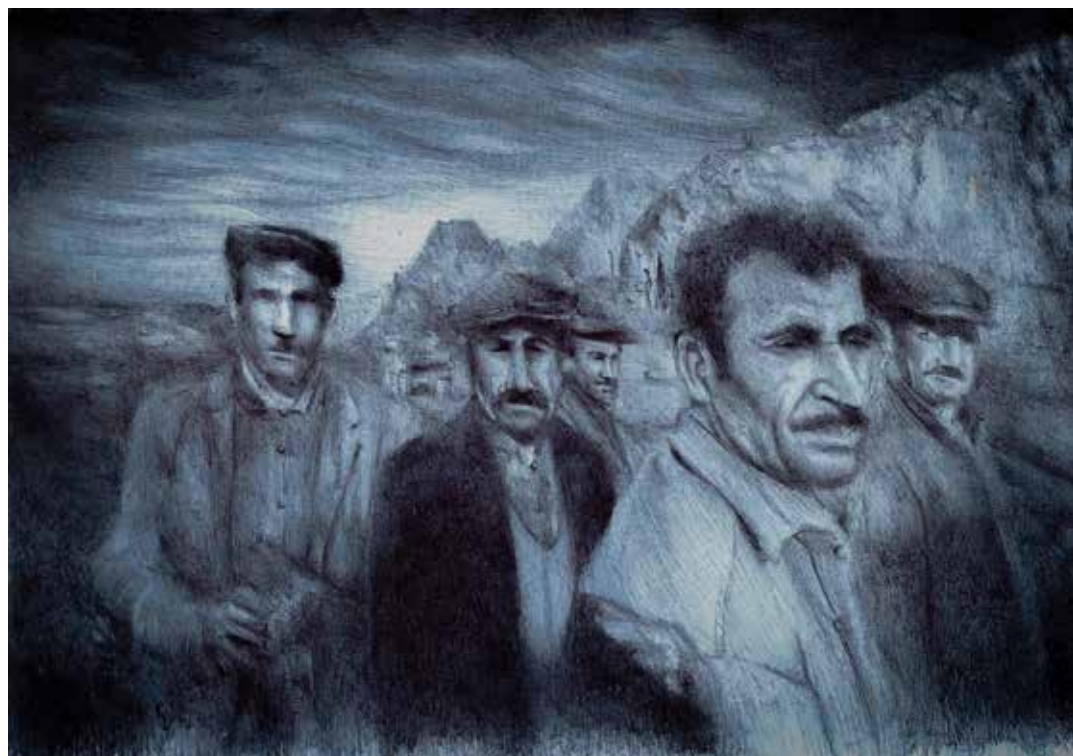
Ha impartido cursos y talleres en su ciudad natal, en San Cristóbal de las Casas, en Quetzaltenango, Guatemala y Puebla. Asimismo, gusta de exponer de cafés o cantinas consciente de que el arte tiene la necesidad de acercarse a los lugares donde está su población objetivo, la gente, la misma que presta sus rostros como motivo de su pintura.



Edgar Ruiz



Edgar Ruiz



Edgar Ruiz



Edgar Ruiz



TEMAS LIBRES

THE PROBLEM OF LANGUAGE AND IMAGE IN ART'S HISTORY, IMAGE PHENOMENOLOGY

Recibido: 21 de septiembre de 2022

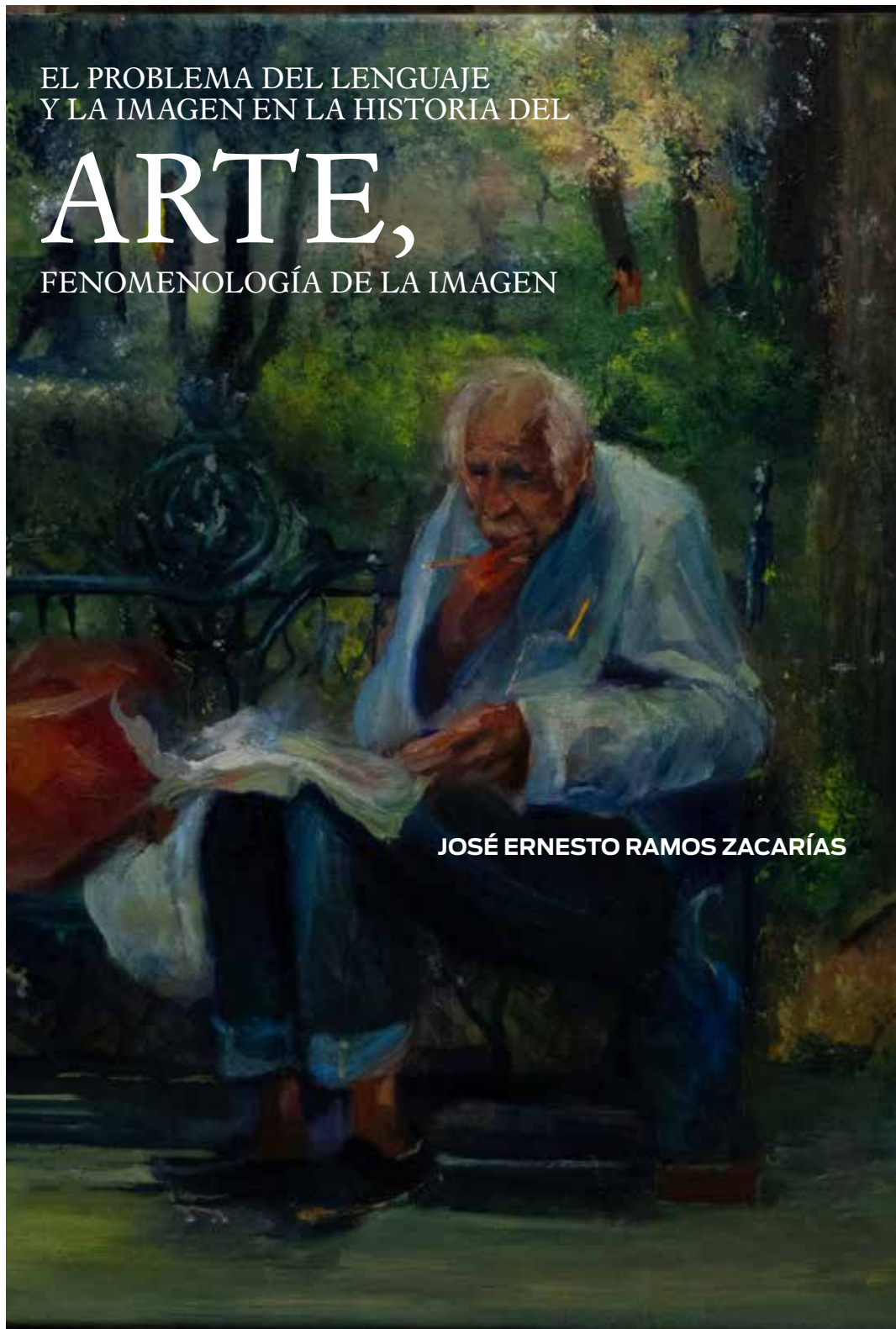
Aprobado: 20 de octubre de 2022

EL PROBLEMA DEL LENGUAJE
Y LA IMAGEN EN LA HISTORIA DEL

ARTE,

FENOMENOLOGÍA DE LA IMAGEN

JOSÉ ERNESTO RAMOS ZACARÍAS



RESUMEN

La imagen actualmente es considerada como una herramienta útil para la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, sus usos y funciones se adecuan con métodos de aprendizaje-enseñanza, además de ser parte de la tecnología que se usa constantemente sin ninguna limitante aparente. Este problema involucra a la disciplina de historia del arte, la cual se ha preguntado en diversas ocasiones sobre la estética, la belleza, el ideal reflejado en lo pictórico, es decir, lo observable. Por ello, este texto presenta el problema del lenguaje frente a la imagen, además de una interpretación sobre la fenomenología de la imagen.

Palabras clave: Imagen, lenguaje, fenomenología, arte.

ABSTRACT

The problem of language and image in art history, phenomenology of the image Abstract The image is currently considered as a useful tool for the society of the XXI century. However, its uses and functions are adapted with learning-teaching methods, in addition to being part of the technology that is constantly used without any apparent limitation. This problem involves the discipline of art history, which has been asked on several occasions about aesthetics, beauty, the ideal reflected in the pictorial, about the observable. Therefore, this text presents the problem of language versus image and the phenomenology of the image.

Keywords: Image, language, phenomenology, art.



JOSÉ ERNESTO RAMOS ZACARÍAS

Es estudiante de la Especialidad en Historia del Arte en el Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE/UNAM). Es licenciado en Historia por la UNAM. Investigador centrado en el arte virreinal novohispano a través de la filosofía de la historia y es un admirador del paisajismo mexicano del siglo XX. Correo: jose.ramos310210@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El problema de la imagen está ligado al *logos* (pensamiento) y al espíritu (conocimiento); así, la representación a través del uso de la imagen tiene un papel fundamental en la historia. En este sentido se podría argumentar que todo es imagen, incluso el lenguaje. Sin embargo, para esta investigación se toma el modelo de familias de imágenes que plantea J. T. Mitchell (2016): “si las imágenes son una familia puede ser posible construir un sentido de su genealogía” (p. 31).

El individuo crea imágenes con distintos fines, como preservar su memoria, mostrar lo bello o lo sublime, y enaltecer

una figura, entre otros. Si bien construye ideas a través de la palabra y con base en el pensamiento y la reflexión, es posible traducir estos modelos de ideas hacia imágenes. Así, el individuo se ha valido de la visualidad para expresarse, para conocer, para comprender y ha dotado de gran importancia a la imagen en el último siglo.

Los objetivos de este trabajo son dos: primero, problematizar el uso de las imágenes como herramientas actuales para generar conocimiento en las áreas de las ciencias y las humanidades. Segundo, explicar el problema dicotómico entre el lenguaje y las imágenes en la historia del arte a través de la fenomenología, entendida esta como una ciencia del devenir histórico.

VALOR DE EXHIBICIÓN

Jean-Eugène-Auguste Atget: fotógrafo francés

- Ser humano se retira de la fotografía.
- Atrapar las calles como si fueran "el lugar de los hechos" deshabilitados.
- Fotografía en busca de indicios.
- Como pieza probatorio del proceso histórico.



Fotografiar el Viejo París

El individuo crea imágenes con distintos fines, **como** preservar su memoria, **mostrar lo bello o lo sublime.**

Las imágenes tienen mucha utilidad, algunas como formas de aprendizaje-enseñanza.

EL LENGUAJE COMO IMAGEN

La imagen participa en la historia desde las pinturas rupestres hasta los *stickers* del dispositivo móvil y por ello no hay una única forma de imagen, sino que existen distintos tipos de imágenes. Mitchell (2016) presenta la familia de imágenes: “gráficas, ópticas, perceptuales, mentales y verbales” (p. 32). Sin embargo, considero que todas estas necesitan del lenguaje para erigirse o, en contadas ocasiones, para existir; en este sentido, todas se vuelven imágenes mentales.

Actualmente, se vive una era visual, anclada a las redes sociales, a los *views*, a los *likes* y a la creación de *memes*. Por ejemplo, hace unas décadas comienza la era de la computación, dejando atrás el uso de la máquina de escribir, la cual, por cierto, no utilizaba iconos, sólo letras y signos. Curiosamente, al escribir estas líneas he creado la imagen mental de la máquina de escribir que tenía en casa y algunos escritos realizados por mis padres.

Las imágenes acompañan al individuo a lo largo de su vida y se puede afirmar que su vida está capturada y enmarcada en fotografías (imágenes). Incluso, considero que las revistas de ciencias y humanidades acompañan con una imagen la portada de la misma, dicha imagen debe expresar los contenidos de la revista de forma general; entonces, la imagen dice más que lo escrito. Sobre esta premisa se volverá más adelante.

La computadora utiliza las imágenes con mayor fuerza que las propias palabras, pues basta una imagen para explicar que una oración escrita lleva el sujeto, verbo y complemento. Pero es necesario desarrollar el pro-

blema de la imagen como una herramienta útil para generar conocimiento dentro de las ciencias exactas y las humanidades. Por ello, se utiliza la imagen de manera natural, al igual que al hablar y al respirar.

De esta manera, el individuo es un artífice de imágenes. Por ejemplo, se utilizan diapositivas para una exposición universitaria, el lenguaje debe ser mínimo, claro y sustancioso, pero al mismo tiempo se utiliza el recurso de los iconos. El lenguaje se vuelve una imagen mental que puede ser acompañada o no por el recurso del ícono. Así, el lenguaje no está subordinado a las imágenes, el mismo adquiere un nuevo sentido como imagen.

Dos de los principales contrapuntos que se consideran son: la imagen es solamente un recurso expositivo y, segundo, que es propio de la historia del arte, pero en ambos casos es posible contradecir estos argumentos. Pues actualmente en las ingenierías (en general) el uso de las matemáticas es fundamental, así como el uso de las imágenes. El álgebra, la física, la química son disciplinas que acoplan sus conocimientos bajo el recurso de imágenes formativas a favor de la enseñanza.

Algunos ejemplos de los usos de imágenes se pueden ver en rangos numéricos, diagramas, gráficas, esquemas. Así, la imagen no está desligada de la enseñanza, tampoco es meramente expositiva. En este sentido, la imagen cobra un valor fundamental en la enseñanza de las ciencias y las humanidades, el lenguaje se conjuga con el ícono para formar la imagen; aunque, como se ha dicho, es posible que el mismo lenguaje sea una imagen.

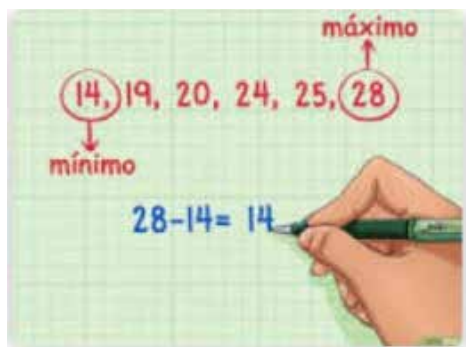


Figura 2. Imagen tomada de *blogspot.com*.

El ejemplo de la figura 2 demuestra cómo el lenguaje se vuelve parte de la imagen. Las letras y los signos en conjunto, sumados a la imagen de una mano, sirven de muestra para resolver un rango numérico. Las imágenes tienen mucha utilidad, algunas como formas de aprendizaje-enseñanza, otras se utilizan para representar ocurrencias, como ya se ha mencionado, en la era digital.

Si la imagen tuviera sólo un lápiz en lugar de una mano, la representación y la finalidad de la imagen sería la misma, es decir, formativa. Pero es posible imaginar y construir nuevas configuraciones a través de la imagen. Por ejemplo, si en lugar de una mano se coloca una calculadora,

entonces se entiende que para resolver el problema de un rango numérico debe utilizarse una calculadora.

Por lo anterior, la imagen está constantemente en cambio, es el individuo quien la modifica para fines formativos. Por otro lado, si la secuencia numérica apareciera junto a un recuadro o globo de texto que explique la resta del máximo y del mínimo, de igual manera sería una imagen. Porque la intención es demostrar la solución del problema, por lo cual la mano, la calculadora o el globo de texto son sólo formas de representación: así, la imagen tiene un papel fundamental en la vida diaria y académica.

Si bien se ha mencionado que el lenguaje tiene la posibilidad de ser al mismo tiempo una imagen y su uso en la era digital, es necesario demostrar que ocasionalmente no es necesario describir las imágenes. Pues bien, generalmente se piensa que las imágenes sirven de complemento en revistas, periódicos y libros, por ello, se consideran la mayor de las veces innecesarias. Nadie analiza en la *Gaceta UNAM* la cantidad de imágenes que aparecen, sino que suele leerse el artículo y ver como complemento a la imagen (figura 3).



Figura 3. *Gaceta UNAM*, número 5385, del 16 de mayo de 2023.

Sin embargo, las imágenes no son sólo un complemento en las revistas y los medios. Las imágenes sirven para verificar la información, cumplen una función específica: demostrar la certeza de los hechos y en este sentido son explicativas, pero pocas veces se contemplan y problematizan su uso. Así, las imágenes y el lenguaje están relacionados, ambos con el único fin de enseñar.

De esta manera, las imágenes ocupan un lugar especial en la enseñanza. Es posible argumentar que a partir del uso de las imágenes es más factible explicar que a través del lenguaje y de las palabras. Este planteamiento resuena en la disciplina de historia del arte, ya que las imágenes necesitan interpretación, a veces una interpretación pulida y una vista experimentada para descifrar el contenido del arte y las ideas del autor.

HACIA UNA FENOMENOLOGÍA DE LA IMAGEN

Para comenzar este apartado me he valido de una exposición sobre el lenguaje y la imagen, en la que he insertado una pequeña experiencia formativa en mi vida: ésta es el uso de las palabras a través de mis escritos en la computadora y el poco uso de la máquina de escribir. Pues bien, esto resume uno de los significados de la fenomenología: las vivencias.

De esta manera, la fenomenología es una ciencia del devenir histórico, en la que el individuo es partícipe solamente cuando logra asumirse como parte de la historia. En este sentido, es posible argumentar que la humanidad ha experimentado una gran cantidad de vivencias, recuerdos, memorias que sólo tienen sentido cuando el individuo las dota de significado. Por lo

anterior, todas estas experiencias dotadas de significado pueden traducirse en una imagen.

Considero que existe una fenomenología de la imagen en tanto que se construyen ideas y al hacerlo existe la posibilidad de traducir estas ideas a imágenes a través del lenguaje o del ícono. Permitan que ilustre lo anterior: una experiencia importante en la vida del humano generalmente deja sesgos o evidencias de su existencia, por ejemplo, pienso en el cuadro de *La libertad guiando al pueblo* de Eugene Delacroix.

Todos han visto este cuadro y tienen algún comentario sobre él. Sin embargo, el interés particular de este trabajo es explicar el problema dicotómico entre el lenguaje y la imagen a través de la fenomenología. Así, el cuadro es una idealización de la búsqueda de la igualdad de los derechos del pueblo francés en contra de la monarquía imperante, un hecho que vive el pintor Delacroix, el cual traduce con maestría su pensamiento hacia una imagen.

La libertad es representada por una mujer que se encuentra en primer plano y sostiene con su mano derecha la bandera francesa y en la mano izquierda un fusil. Sin embargo, como se ha dicho, esto es una idea, la libertad es una alegoría que se representa como mujer. El hecho histórico es parte de las vivencias del artista, aunque el cuadro inserta una idea no deja de representar con excelencia la situación del pueblo francés hacia 1830.

Así como se ha dicho que la imagen ha tomado mayor fuerza, el lenguaje como palabra escrita e incluso la oralidad también ha sufrido cambios. Es posible entonces pensar en la dicotomía entre el lenguaje y la imagen como un problema



Las imágenes ocupan un lugar especial en la enseñanza".



Figura 4. Eugene Delacroix. *La libertad guiando al pueblo*. 1830. Óleo sobre lienzo. 260 cm x 235 cm. Museo del Louvre. Imagen tomada de: enciclopediadehistoria.com

sobre la explicación de la vida del individuo. Es decir, el humano utiliza distintas formas para preservar la historia; como se ha dicho, el individuo es artífice de imágenes, y el lenguaje, actualmente, tiene la posibilidad de traducirse como imagen.

Permitan que vuelva al ejemplo de *La libertad guiando al pueblo francés*. Eugene Delacroix fue un pintor porque su familia pertenecía a este gremio, sin embargo, ningún individuo está condicionado a seguir un camino que él mismo no ha elegido, pues Delacroix pudo escribir un texto, pero pinta un lienzo romántico que ahora forma parte del imaginario de la humanidad. Así, la imagen tiene un papel sustancioso y fundamental en el devenir histórico.

Por lo tanto, el problema dicotómico entre lenguaje e imagen encierra en sí mismo la dificultad de la comprensión, pues el lenguaje, como se ha dicho, utiliza sujeto, verbo y complemento, mientras la

imagen entrega casi sin restricciones su sentido. Sin embargo, esta reflexión se encamina a la correlación entre lenguaje e imagen, en la que el lenguaje tiene la posibilidad de ser imagen, mientras que la imagen necesita del lenguaje para expresarse, para erigirse e incluso existir.

Explicar la imagen a través de otras imágenes es un tema complicado, el cual considero aún no tiene una respuesta visual concreta. Sin embargo, el cruce entre lo visual y el lenguaje está ampliamente vinculado de manera his-

tórica y social; pienso en la formación de videos o películas, musicales, obras teatrales en donde ambos mundos se vinculan, colisionan de tal forma que se convierte en uno solo.

El observar no es un sentido como la vista, sino una experiencia, una formación, un estudio concreto y específico. Bien, a partir de aquí es necesario matizar algunos puntos: existe una familia de imágenes, todas necesitan del lenguaje y el lenguaje puede ser imagen. Algunas imágenes son creadas con fines prácticos, como la enseñanza, por ello, no necesitan descripción, pero otras imágenes necesitan describirse y deben explicarse.

El problema central de este texto es la imagen y su vínculo con el lenguaje, es decir, el problema del arte no es el objetivo particular, pero es innegable que muchas imágenes son artísticas.

Bien, el arte es una parábola entre juegos de lo físico y lo mental, donde la palabra parábola significa narración. Generalmente, en el arte se encuentran ideas (lo men-

Todas estas experiencias dotadas de significado pueden traducirse en una imagen".

El límite de la **descripción discursiva** sólo está limitado por la **actividad creadora e imaginativa** del individuo.

tal) y lo físico (lo material), ambas narran una idea expresada de diversa índole, pero no es posible acceder a la idea sin razonamiento.

El arte de la observación también es discursivo, se sirve de medios sutiles de lenguaje, aunque sin darle prioridad a la ilusión de que la visibilidad de la pintura es equiparable a una traducción transferible en conceptos. Por mucho que se encuentre un objetivo científico en explicar y fortalecer las capacidades genuinas de conocimiento de cada una de las ciencias. (Boehm, 2017: 268-269).

Como se ha dicho, la historia del arte necesita de la interpretación, la investigación, la reflexión, estas son parte del razonamiento. Boehm escribe que la imagen está relacionada con el lenguaje, concuerdo en este punto; sin embargo, sentencia que lo discursivo no puede ser equiparado a la imagen, no considero que esto sea así, pues el límite de la descripción discursiva sólo está limitado por la actividad creadora e imaginativa del individuo y el uso de la razón.

Y este proceso de razonar conduce al significado de arte, pues ahí se halla lo humano, es decir, lo expresado por el ser consciente que se asume como parte de su historia. Cuando se habla de “hacia una fenomenología de la imagen”, se debe entender como una experiencia de la visualidad.

CONCLUSIONES

La imagen es uno de los problemas principales de la historia del arte en la actualidad.

Hace dos siglos se observaba un cuadro pictórico creado por la mano de un artista; hace un siglo la fotografía se vinculaba directamente con el arte y se problematizaba su uso. Hoy en día existen diversas formas de arte que van desde la pintura tradicional, las impresiones, las imágenes creadas por computadora e incluso por una inteligencia artificial, el performance, entre otros.

De esta manera, considero que el problema del lenguaje y la imagen están vinculados entre sí de forma directa e incluso uno necesita del otro, así como el otro puede reconfigurarse. Considero que esta problemática está vinculada no sólo con la historia del arte, pues a partir de aquí la interdisciplinariedad debe enfocarse en explicar y argumentar de forma coherente el uso y el conocimiento que genera cada disciplina con base en el uso de las imágenes.

En el caso específico de la dicotomía entre el lenguaje y la imagen me he valido de la historia del arte, la filosofía y la historia. Así, deben tenderse puentes estrechos entre cada disciplina; por ejemplo, las ingenierías, ya que muchos modelos algebraicos y matemáticos desembocan en este problema, pues la misma informática traduce signos algebraicos para mostrar la virtualidad de un espacio en línea, por ejemplo, un videojuego, una película animada, gráficas, etcétera.

La imagen sigue cobrando un impulso demoledor en la historia del arte, la digitalización y los catálogos en línea de museos, me parece, responden a problemas actuales tras la pandemia y a partir de esta la observación del individuo tiene una

nueva revolución o ruptura, así como lo fue la imprenta, la fotografía, la computadora o el celular. El devenir histórico está ligado al individuo y este debe participar de su historia para lograr tener conciencia de sí mismo y de su tiempo.

Hacia una fenomenología de la imagen responde a la experiencia que se puede aprender del conocimiento histórico que puede estar representado desde la imagen o desde el lenguaje, ya que se ha planteado que ambos están ligados de forma directa

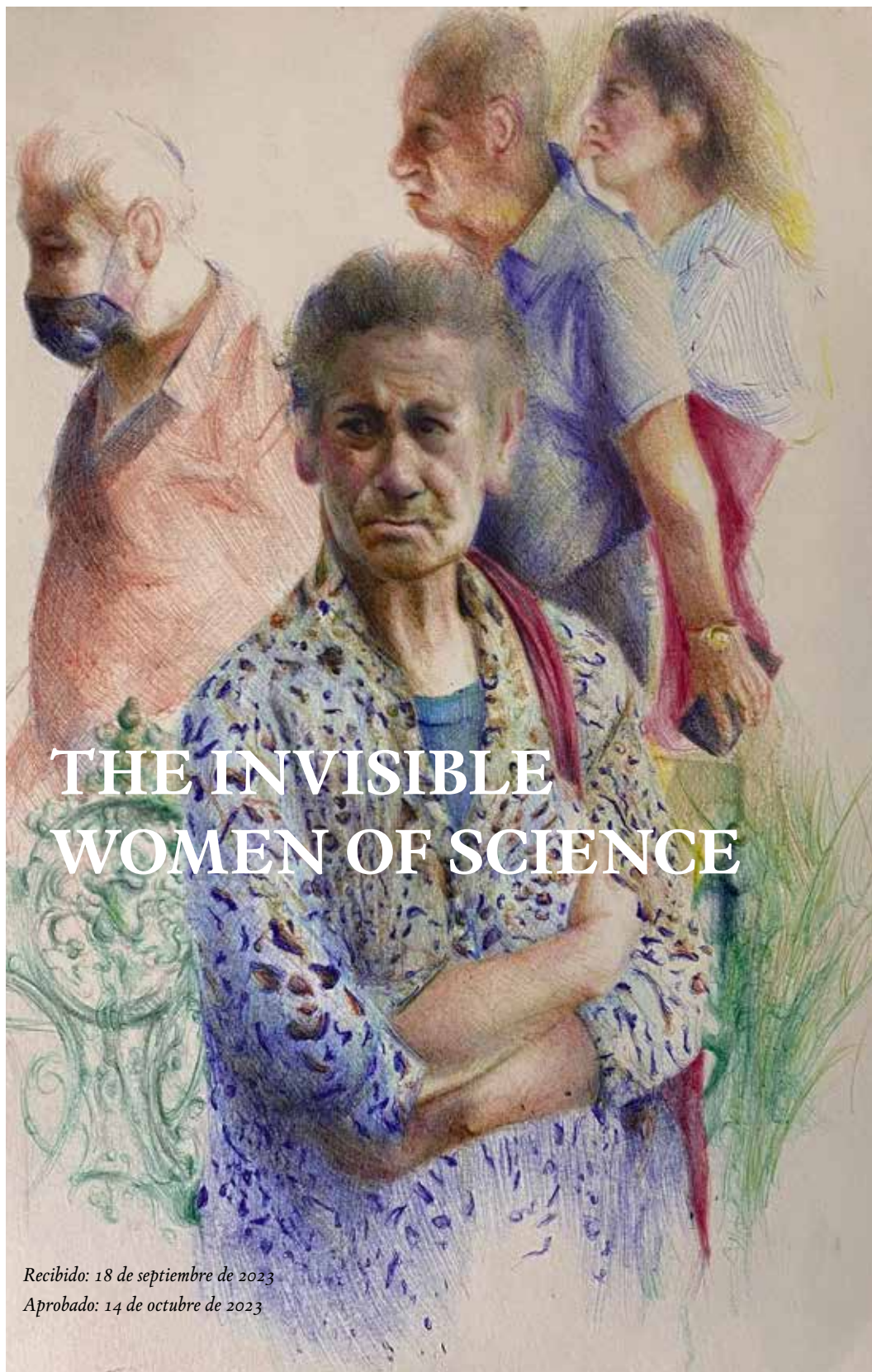
e indirecta. Ambos están en el mismo nivel porque es posible traducir las ideas en imágenes y viceversa, su fin debe ser ampliar el espíritu (conocimiento) del individuo sobre el horizonte histórico.

REFERENCIAS

Boehm, G. (2017). *Cómo generan sentido las imágenes. El poder del mostrar*. UNAM.

Mitchell, W. J. T. (2016). *Iconología. Imagen, texto, ideología*. Capital intelectual.

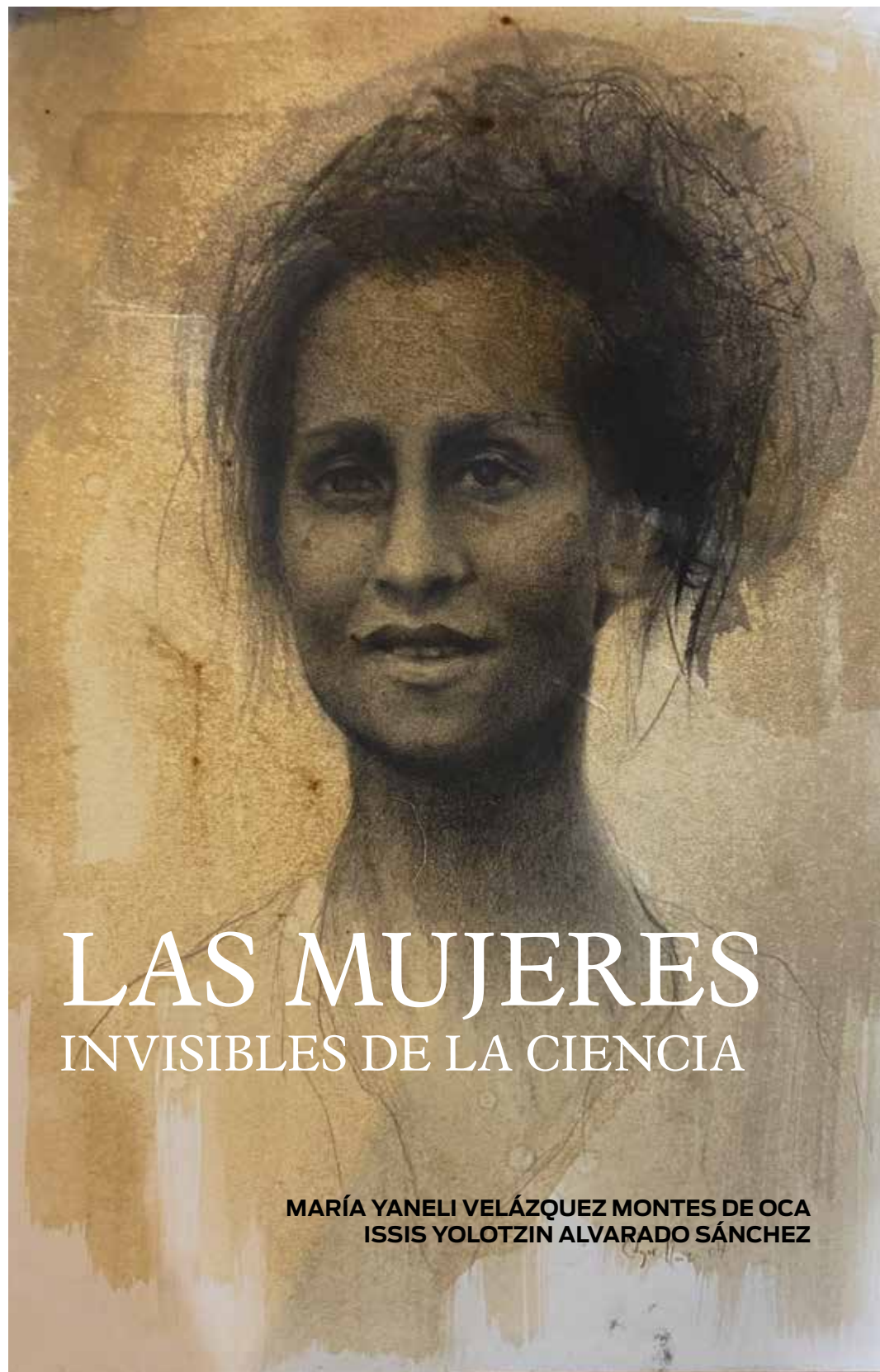




THE INVISIBLE WOMEN OF SCIENCE

Recibido: 18 de septiembre de 2023

Aprobado: 14 de octubre de 2023



LAS MUJERES INVISIBLES DE LA CIENCIA

**MARÍA YANELI VELÁZQUEZ MONTES DE OCA
ISSIS YOLOTZIN ALVARADO SÁNCHEZ**

RESUMEN

Para evitar el peligro de la historia única y disminuir la brecha de género es muy importante hacer visible el trabajo de mujeres que, a lo largo de la historia, ha sido minimizado o invisibilizado, pues los famosos descubrimientos relacionados con el trabajo científico en el que ellas colaboraron fueron publicados por autores del género masculino.

Palabras clave: brecha de género, ciencia, mujeres.

ABSTRACT

To avoid the danger of a single story and reduce the gender gap, it is essential to make visible women's work that throughout history has been minimized or made invisible since male authors published the famous discoveries related to the scientific work in which they collaborated.

Keywords: Gender gap, science, women.



MARÍA YANELI VELÁZQUEZ MONTES DE OCA

Es química bacterióloga parasitóloga, maestra en Ciencias Químico-Biológicas y doctora en Ciencias Químico-Biológicas por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Es profesora del plantel Vallejo del CCH desde el 2005. Es tutora, impartidora de cursos y corresponsable del proyecto “Aquelarre Científico”, un espacio académico de atención a la brecha de género en STEM. Correo: mariayaneli.velazquez@cch.unam.mx

ISSIS YOLOTZIN ALVARADO SÁNCHEZ

Es bióloga y maestra en Docencia por la Facultad de Ciencias de la UNAM. Desde hace 10 años es docente de Biología del plantel Vallejo del CCH. Es autora, asesora y directora de grupos de estudiantes en el Siladin. Corresponsable del proyecto “Aquelarre Científico”, un espacio académico de atención a la brecha de género en STEM. Correo: issiyolotzin.alvarado@cch.unam.mx

Históricamente, el trabajo que las mujeres han realizado como parte de colaboraciones científicas ha sido poco o nada valorado y, en ocasiones, hasta invisibilizado. En los últimos años ha habido avances en términos de equidad de género; no obstante, aún existen barreras que impiden que las mujeres accedan y sobresalgan en las ramas de la ciencia. Hemos perdido de vista que las afectaciones de este hecho van más allá de perjudicar de forma individual a las científicas, por el contrario, ocurre una pérdida generalizada para la sociedad al dejar de lado la visión y el talento que pueden ofrecer.

EL PELIGRO DE LA HISTORIA ÚNICA

Chimamanda Ngozi Adichie es una escritora negra nigeriana o africana —como actualmente se denomina—, ella ama contar historias. Creció en un campus universitario al este de Nigeria, comenzó a leer a los cuatro años, aunque su madre dice que fue a los dos, y a escribir a los siete años (Ngozi, 2010).

Sus primeras historias eran sobre personajes extranjeros, personas blancas, lacias, de ojos azules que comían manzanas, tomaban cerveza de jengibre y se alegraban cuando salía el sol (Ngozi, 2010); personajes, paisajes, alimentos y circunstancias en las que no se reconocía.

¿Por qué la pequeña Chimamanda escribía esto si nunca había salido de Nigeria? ¿Por qué, si en donde vivía siempre

había sol, se comía mango y ella era una niña color chocolate de cabello rizado? Los libros a los que tenía acceso, hasta ese momento, eran ingleses y estadounidenses. Esta niña dio por sentado que, en los libros, los personajes y las historias escritas debían ser ajenos a ella.

Ngozi menciona que este es un ejemplo de lo vulnerables e influenciables que somos ante las historias. Que al leer la misma narrativa una y otra vez, nos exponemos al peligro de asumir que esa historia es la única historia, la verdadera (Ngozi, 2010). Esto tiene la consecuencia involuntaria de que personas como ella, como nosotras, no podían existir en la literatura.

El peligro de la historia única, además de crear estereotipos, es que brinda una visión incompleta de las cosas (Ngozi, 2010). Vuelve invisible o inexistente lo que no se nombra. Es imposible vernos en la historia. El no tener referentes nos limita en imaginar posibilidades y reconocernos. Si revisamos los hechos históricos, veremos que los principales y más famosos descubrimientos y trabajos científicos publicados se los han adjudicado a hombres científicos.

¿Qué pasa cuando en el salón de clases hablamos solamente de las aportaciones de los científicos? ¿Cuándo solo los nombramos o leemos a ellos? Voluntaria, o involuntariamente, invisibilizamos a las mujeres y sus contribuciones. Perpetuamos la historia única en la que los hombres son los que generan el conocimiento, los que

El trabajo que las mujeres han realizado como parte de colaboraciones científicas ha sido poco o nada valorado y, en ocasiones, hasta invisibilizado.

eligen los temas a estudiar y los métodos para hacerlo.

Aun sin quererlo, alejamos a las jóvenes de las ciencias, dejamos a las estudiantes sin referentes de mujeres en las cuales reconocerse y sin atender las problemáticas que a ellas y a las mujeres nos atañen. Esto alimenta y perpetúa las desigualdades educativas, sociales y económicas de las jóvenes y las mujeres, además de ser una forma de violencia que puede ser atendida desde la academia.

La brecha de género es una forma de representar la disparidad entre hombres y mujeres en cuanto a derechos, recursos u oportunidades (Sebastián, 2020). Por ello, es necesario hablar de ellas, de sus historias y de sus aportaciones para contrarrestar la deuda histórica hacia las mujeres, reconocer su valioso trabajo y las aportaciones que han hecho al progreso de la ciencia. Algunos ejemplos de estas increíbles mujeres que podemos considerar en el aula son las siguientes.

Marie Anne Laurent

Nació en Clermont-Ferrand, Francia, en 1826. Marie fue una niña inteligente, curiosa e inquieta; aunque no recibió una educación superior formal, tuvo acceso a los trabajos científicos más relevantes de la época, ya que su padre era un reconocido cristalógrafo y rector de la Academia de Estrasburgo (Frías-Villegas y Heredia-Barbero, 2023).

En 1824 contrajo matrimonio con Louis Pasteur; dicha unión resultó de suma conveniencia para Pasteur, ya que al ser reconocido como parte de la familia Laurent le abrió las puertas a la élite intelectual francesa. El

19 de octubre de 1868, Pasteur tuvo varios infartos cerebrales que provocaron dificultades motoras del lado derecho de su cuerpo y parálisis total del lado izquierdo, esto hacía que su escritura fuera indescifrable, de modo que su esposa Marie, a partir de ese momento, fungió como escritora, correctora y editora de toda la producción científica de Pasteur, incluidas las cartas que enviaba a sus colegas.

Gracias al trabajo de Marie, la pareja desarrolló la vacuna contra la rabia en 1885. Marie fue la responsable de cuidar al hombre contagiado de rabia por quien lograron formular la vacuna; sus cuidados se prolongaron durante las 14 veces que administraron las inyecciones. Marie, además, fue la encargada de gestionar la creación del Instituto Pasteur en 1887, cuyo objetivo es “contribuir a la prevención y el tratamiento de las enfermedades, a través de la investigación, la enseñanza y acciones de salud pública”. A la inauguración del Instituto Pasteur no asistió Marie debido a que se consideró “innecesaria” la presencia de las

mujeres en el evento (Frías Villegas y Heredia Barbero, 2023).



Aún existen barreras que impiden que las mujeres accedan y sobresalgan en las ramas de la ciencia".



Marie Anne Laurent

Ida Eva Tacke-Noddack

Fue una de las primeras mujeres alemanas en realizar estudios superiores en ingeniería química. Se doctoró en 1921 y trabajó para el Instituto Imperial de Física y Técnica de Berlín de 1925 a 1935. En 1925, ella junto a su esposo Walter Noddack y Otto Berg descubrieron el elemento químico número 75 de la tabla periódica: el renio. Ida Eva y su pareja también colaboraron para el descubrimiento del tecnecio. En 1934 planteó la hipótesis de la fisión nuclear (fragmentación del núcleo atómico del uranio por bombardeo de neutrones). Estuvo nominada en 1933, 1935 y 1937 al Premio Nobel de Química, no fue galardonada en ninguna de las tres ocasiones (FernandoBlázquez, 2019).



Ida Eva Tacke-Noddack

Lise Meitner

Nació en Viena en 1878 en una familia judía. A finales del siglo XIX, la educación en la escuela pública terminaba a los 14 años, y las mujeres en Austria estaban excluidas legalmente de las universidades. En 1901, Lise fue una de las cuatro mujeres que



Gracias al trabajo de Marie, la pareja desarrolló la vacuna contra la rabia en 1885".



Lise Meitner

aprobaron para cursar una licenciatura en Ciencias. Su profesor, el físico Ludwig Boltzmann, fue uno de los pocos que no la discriminó por ser mujer. En 1906 se doctoró y se mudó a Berlín para asistir a las clases de Max Planck, él, aunque tenía como norma no aceptar mujeres, se lo permitió gracias a su evidente talento. Ahí conoció a Otto Hahn y trabajó con él, aunque lo hacía desde el sótano del Instituto, ya que el laboratorio no aceptaba mujeres.

En 1912 el Instituto Kaiser Wilhelm le ofreció a Hahn un puesto de joven científico y a Meitner solo una colaboración gratuita. Así continuaron 30 años de amistad y trabajo científico. Lise y su sobrino Otto Robert Frisch fueron los primeros en articular y justificar la primera fisión nuclear (la ruptura de un átomo pesado en otros menos pesados y más estables) con la ley del incremento de la masa de Einstein. El artículo fue publicado en la revista *Nature*. En 1942 se le ofreció participar en un grupo internacional de investigación para

conseguir una bomba atómica y terminar con el régimen nazi. Ningún otro científico rehusó la oferta, pero ella no aceptó ya que no quiso tener nada que ver con una bomba. A finales de 1944 se le concedió el Premio Nobel de Química a Otto Hahn; a pesar de haber sido nominados los dos juntos en 1939, Hahn excluyó a Meitner del trabajo premiado (García Vergniory, 2015).

Chien-Shiung Wu

Nació en 1912 en Liu Ho, un pueblo cercano a Shangai. En 1930 le comunicaron que había sido admitida en la selecta y minoritaria Universidad de Nanjing. Hizo el doctorado sobre la estructura cristalina por difracción de rayos x. Tras graduarse en la Universidad de Nanjing con los máximos honores, y dado que en China no existía un programa de posgrado, Chien-Shiung viajó a Estados Unidos para proseguir con su carrera. Obtuvo un lugar en el Departamento de Física de la Universidad de Michigan para dedicarse a la investigación en espectroscopía atómica; sin embargo, sus planes cambiaron e ingresó a Berkeley.

Durante el desarrollo de su tesis doctoral utilizó el ciclotrón para estudiar los productos de la fisión nuclear. Tras doctorarse quería permanecer en Berkeley, pero por desgracia en aquel momento las grandes universidades eran reacias a contratar a mujeres, judíos o asiáticos. Después de casarse y debido a su arduo trabajo en física experimental, fue la primera mujer contratada en la Universidad de Princeton como profesora. Durante la Segunda Guerra Mundial participó en el Proyecto Manhattan en la Universidad de Columbia como científica senior. Su carrera en la investigación de física experimental fue brillante y, a pesar de ser merecedora, nunca llegó a ganar el Premio Nobel.



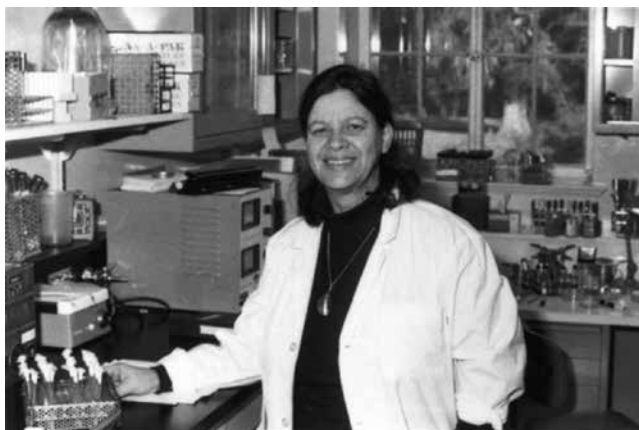
Chien-Shiung Wu

Sin embargo, fue recompensada con la concesión del doctorado *honoris causa* por parte de la Universidad de Princeton en 1958, que se otorgó por primera vez a una mujer (Morrón, 2016).

Esther Lederberg

Nació en el Bronx, Nueva York, en 1922. Cuando terminó el bachillerato estudió bioquímica y se graduó en 1942 a pesar de que sus profesores pensaban que las mujeres tenían muy pocas oportunidades en una carrera de ciencias. La estudiante continuó en su empeño, terminó su licenciatura, y en 1946 obtuvo su título de máster en Genética. En diciembre de ese año, se casó con el también biólogo Joshua Lederberg, y en 1950 obtuvo el doctorado en genética de bacterias. En ese mismo año fue la primera en aislar el bacteriófago lambda, también llamado fago λ , un virus de ADN que infecta a la bacteria *Escherichia coli*. A partir de su aislamiento, el fago λ se convirtió en un organismo modelo para el estudio de otros virus con comportamiento similar.

La científica demostró también y, por primera vez, el fenómeno llamado transferencia horizontal de genes (transmisión de material genético entre organismos de



Esther Lederberg

la misma generación). La transferencia horizontal explica, entre otras cosas, la capacidad de las bacterias para transmitir resistencia a los antibióticos, un problema médico muy importante en nuestros días. Fue la autora intelectual de una innovadora técnica de replicación de placas bacterianas en el laboratorio; como resultado de sus experimentos, ella, junto con su esposo Joshua publicaron un artículo en 1952, aunque la nueva técnica fue idea de ella, el primer autor del artículo fue Joshua y fue a él a quien se le atribuyeron los méritos. En 1956, la Sociedad de Bacteriólogos de Illinois otorgó el Premio Pasteur a Joshua y Esther Lederberg por sus estudios fundamentales de genética bacteriana, sin embargo, en 1958 solo Joshua Lederberg recibió el Premio Nobel de Fisiología o Medicina por sus descubrimientos relacionados con la organización del material genético de las bacterias (Martínez Pulido, 2017).

Rosalind Franklin

Nació el 25 de julio de 1920 en Londres. A pesar de tener en contra a su padre, estudió Química en Cambridge y se graduó en 1941. Al terminar la Segunda Guerra

Mundial obtuvo el doctorado. En 1947 viajó a Francia para ingresar al Laboratorio Central de Servicios Químicos del Estado, allí aprendió la técnica de difracción de Rayos x en la que se convertiría en una experta a nivel mundial. Regresó a Inglaterra e ingresó al King's College de Londres; en 1951 expuso los resultados de sus investigaciones en las que obtuvo imágenes del ADN. Entre el público estaban Watson y Crick, quienes también estudiaban la estructura del ADN.

Maurice Wilkins, un compañero de Rosalind, fue quien invitó a Watson y Crick y quien posteriormente les mostró, sin permiso, imágenes de ADN tomadas por ella. En febrero de 1953 vieron tres imágenes y, entre ellas, la famosa fotografía número 51, capturada por Rosalind y su estudiante Raymond Gosling un año antes. Watson y Crick tomaron la información de las investigaciones de Franklin y otros datos proporcionados por Wilkins y propusieron la estructura del ADN que publicaron en la revista *Nature* apenas un



Rosalind Franklin

par de meses después de ver la fotografía 51, en este artículo los autores no hicieron ninguna mención especial de Rosalind Franklin.

En ese mismo número de la revista aparece un artículo de Franklin y Gosling sobre sus fotografías, incluida la número 51; dieciséis meses antes del artículo de Watson y Crick, Rosalind ya había escrito que sus resultados sugerían una estructura helicoidal con 2, 3 o 4 cadenas y con los grupos fosfato hacia el exterior. Posterior a las publicaciones de los artículos, cansada del ambiente del King's College, ingresó al Birkbeck College, en donde realizó importantes investigaciones sobre el virus del mosaico del tabaco y el de la polio. En 1956 fue diagnosticada con cáncer de ovario (probablemente causado por la exposición a los rayos x) y murió en 1958 con sólo 37 años. Cuatro años después de su muerte, Watson, Crick y Wilkins recibieron el Premio Nobel por sus estudios sobre la estructura del ADN, ninguno de ellos mencionó la contribución de Rosalind (Angulo, 2014).

Odile Crick

De Norfolk, Inglaterra; nació en 1920. Odile se encontraba estudiando arte en Viena cuando los nazis ocuparon Austria, lo que la llevó a enrolarse en el servicio naval inglés. Francis Crick también se encontraba trabajando en investigación militar, por lo que coincidieron y se casaron en 1949. Odile Speed, artista, traductora, ahora era Odile Crick (Romá Mateo, 2018).

Odile es la autora de una de las imágenes más célebres de la historia de la ciencia: la estructura en forma de doble hélice del ADN. Sucedió cuando a principios de 1953 su esposo Francis llegó a casa muy nervioso, contándole que al fin había dilucidado la estructura del ADN, junto a su



Odile Crick

compañero James Watson; a este anuncio Odile reaccionó con frialdad, ya que poco tiempo antes los científicos habían presentado un modelo sin grandes resultados. Ella no sabía que esta vez el entusiasmo de su esposo estaba fundado ya que, como se mencionó antes, él había tenido acceso a la fotografía 51 obtenida por Rosalind Franklin y Raymond Gosling.

Como era de esperarse, Crick y Watson tenían prisa por publicar sus conclusiones y no tenían problema para realizar la parte teórica, sin embargo, no sabían cómo ilustrar su modelo. Ellos decidieron ahora aprovecharse del talento de Odile. Le pidieron que trazara un boceto en blanco y negro basado en el análisis matemático de las imágenes obtenidas mediante la cristalografía de rayos x. El dibujo de Odile se publicó con el artículo de Watson y Crick en *Nature* del 25 de abril de 1953, y aunque el dibujo llegó a simbolizar el descubrimiento de la base biológica de la vida y la evolución, en el artículo sólo se incluyó un muy corto pie de figura que cita: “Esta figura es puramente diagramática. Las dos cintas simbolizan las cadenas fosfato-azúcar y las barras horizontales las parejas de bases que unen la estructura. La línea

vertical marca el eje de la fibra”. Como era de esperarse, no existió ninguna mención de la autora (Prego, 2018).

REGRESANDO A LA HISTORIA ÚNICA

Chimamanda (Ngozi, 2010) asocia a la historia única con el poder. Éste otorga la capacidad de elegir la historia que se va a contar: la visión, la forma en la que se narra y cómo se narra; determina lo que se ve y lo que no. ¿Cuántas historias únicas contamos en el salón de clases? ¿Qué pasa cuando desde nuestro poder de docentes dejamos de lado a las mujeres científicas, los retos que viven y sus aportaciones?

Las historias son importantes, pueden dotar de poder y reparar la dignidad humana. También contribuyen a reducir la brecha de género en STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y a que las jóvenes tengan una vida más justa, por eso hablemos de ellas en las aulas. Despatriarcalicemos la historia de la ciencia.

Considerando todo lo anterior, resulta urgente atender el asunto de la invisibilización de las mujeres científicas; sus logros y contribuciones no deben ser ignorados, debemos promover la equidad y fomentar tanto el acceso como la participación valiosa de las mujeres, además de reconocer sus méritos. Al hacerlo estaremos corrigiendo lo que históricamente ha sido una injusticia, además de evitar el peligro de la historia única. También estaremos contribuyendo a la construcción de un futuro en el que las visiones científicas sean diversas e inclusivas, además de efectivas para solucionar los desafíos de la humanidad.

REFERENCIAS

Angulo, E. (2014). *Vidas científicas*. Recuperado el 15 de marzo de 2023. [https://](https://mujeresconciencia.com/2014/05/09/el-caso-de-rosalind-franklin/)

[mujeresconciencia.com/2014/05/09/el-caso-de-rosalind-franklin/](https://mujeresconciencia.com/2019/10/25/ida-eva-tacke-noddack-1896-1978/)

Fernando Blázquez, L. (2019). *Vidas científicas*. Recuperado el 13 de marzo de 2023. <https://mujeresconciencia.com/2019/10/25/ida-eva-tacke-noddack-1896-1978/>

Frías Villegas, G. y Heredia Barbero, A. (2022). *Marie Laurent: coautora invisible de Louis Pasteur*. Recuperado el 10 de marzo de 2023. <https://www.revistadelaulniversidad.mx/articles/cb61b7b8-a55d-4430-8a0c-461cd1ff3e30/marie-laurent-coautora-invisible-de-louis-pasteur>

García Vergniory, M. (2015). *Vidas científicas*. Recuperado el 13 de marzo de 2023. <https://mujeresconciencia.com/2015/03/04/lise-meitner-la-cientifica-que-descubrio-la-fision-nuclear/>

Ngozi Adichie, C. [TED] (2010). *El peligro de la historia única*. YouTube. Recuperado el 15 de marzo de 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=448s>

Martínez Pulido, C. (2017). *Vidas científicas*. Recuperado el 15 de marzo de 2023. <https://mujeresconciencia.com/2017/05/30/esther-lederberg-cientifica-esencial-genetica-microbiana/>

Morrón, L. (2016). *Vidas científicas*. Recuperado el 13 de marzo de 2023. <https://mujeresconciencia.com/2016/06/13/chien-shiung-wu-la-gran-fisica-experimental/>

Prego, C. (2018). *La pintora de desnudos que dibujó uno de los iconos de la ciencia*. Recuperado el 15 de marzo de 2023. <https://hipertextual.com/2018/05/odile-crick-adndoble-helice>

Romá Mateo, C. (2018). *La mujer tras la hélice*. Recuperado el 15 de marzo de 2023. <https://principia.io/2018/02/11/la-mujer-tras-la-helice.IjcwNSI/>

Sebastiá, I. (2020). ¿Qué es la brecha de género? Recuperado el 15 de marzo de 2023. <https://elordenmundial.com/que-es-brecha-genero/>

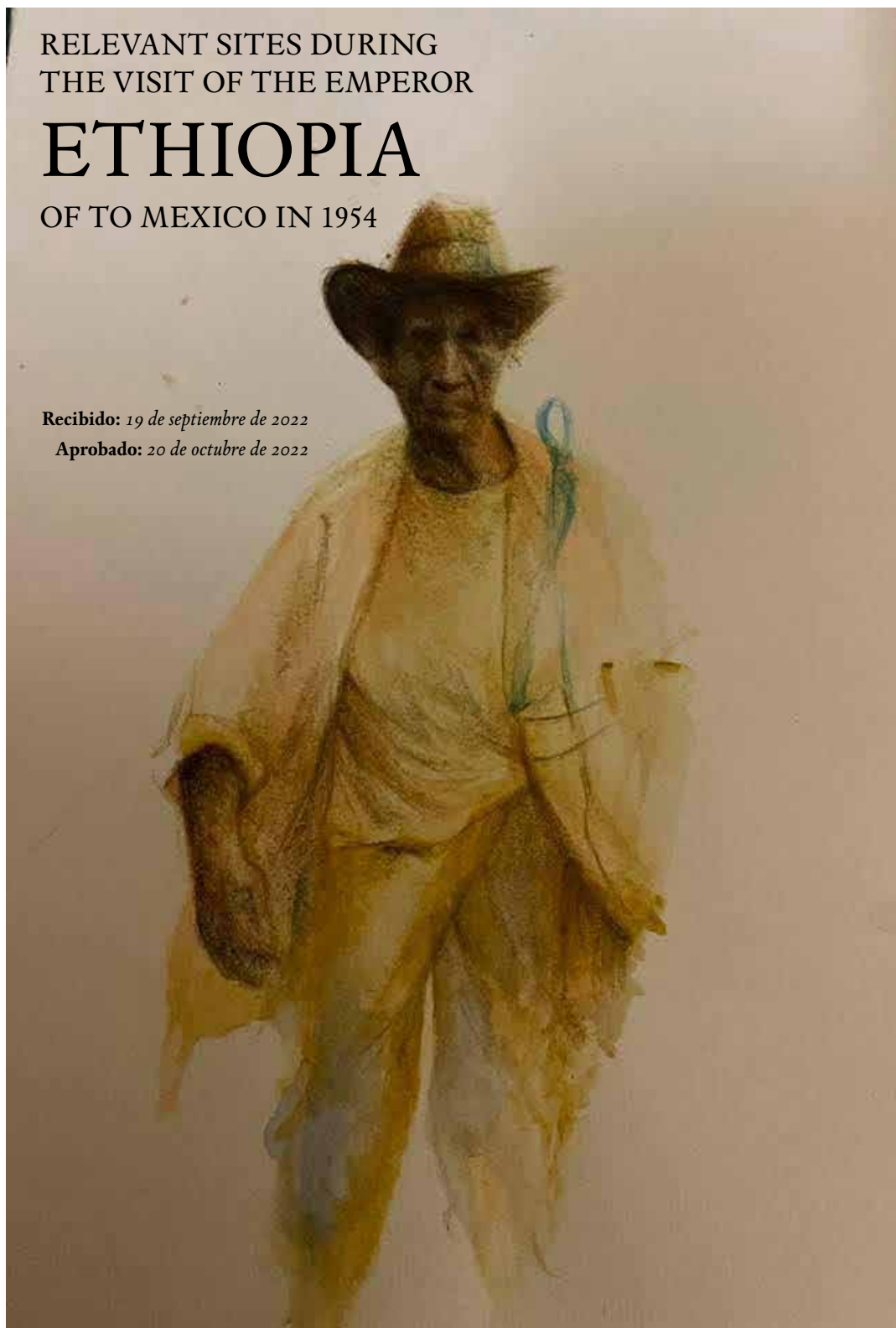
RELEVANT SITES DURING
THE VISIT OF THE EMPEROR

ETHIOPIA

OF TO MEXICO IN 1954

Recibido: 19 de septiembre de 2022

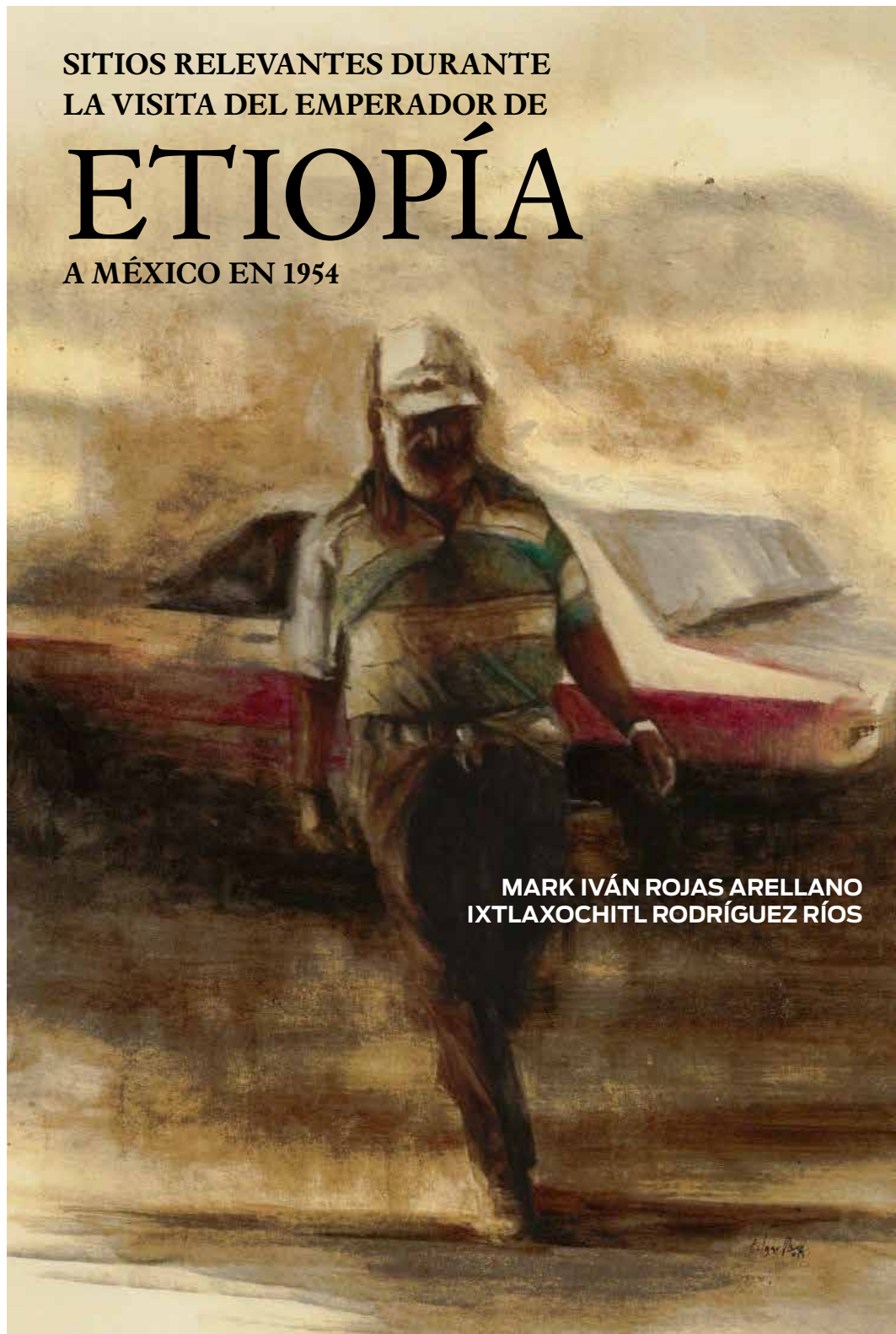
Aprobado: 20 de octubre de 2022



SITIOS RELEVANTES DURANTE
LA VISITA DEL EMPERADOR DE

ETIOPÍA

A MÉXICO EN 1954



MARK IVÁN ROJAS ARELLANO
IXTLAXOCHITL RODRÍGUEZ RÍOS

RESUMEN

Mediante un evento singular llamado la visita a México de Haile Selassie I, observaremos algunos de los sitios relevantes que el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, como anfitrión del ilustre huésped, eligió para que el monarca visitante conociera. ¿Cuáles eran estos lugares? ¿Por qué razones llevarlo ahí? De igual manera, aunque hubo un itinerario oficial, también hubo lugares que por voluntad propia Su Majestad Imperial deseó conocer. ¿Adónde quiso ir el emperador? ¿Qué hizo ahí? En este escrito daremos cuenta de algunos de esos sitios, sobre todo los que representaban obras y logros relevantes del régimen, como el aeropuerto, la Ciudad Universitaria, la ciudad industrial DM Nacional y el hospital La Raza.

También veremos brevemente las razones de esta visita y cómo fue su organización. Para ello, además de fuentes bibliográficas, en este trabajo consultamos fuentes hemerográficas y documentos de archivo de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Palabras clave: visita de Haile Selassie, 1954, Adolfo Ruiz Cortines, sitios relevantes, aeropuerto, Ciudad Universitaria, DM nacional, hospital La Raza.

ABSTRACT

Through a singular event called Haile Selassie's visit to Mexico, we will observe some of the relevant sites that the government of Adolfo Ruiz Cortines, as host of the illustrious guest, chose for the visiting monarch to visit. What were these places? What reasons were there to take it there? In the same way, although there was an official itinerary, there were also places his Imperial Majesty wanted to visit of his own free will. Where did the emperor want to go? What did he do there? In this writing, we will give an account of some of those sites, especially those that represented relevant works and achievements of the regime, such as the airport, the university city, the industrial city of DM Nacional, and the hospital "La Raza". We will also briefly see the reasons for this visit and how it was organized. For this, in addition to bibliographical sources, we consult newspaper sources and archival documents of the Ministry of Foreign Affairs.

Keywords: Haile Selassie's visit, 1954, Adolfo Ruiz Cortines, Relevant Sites, Airport, University City, DM Nacional, Hospital La Raza.

MARK IVÁN ROJAS ARELLANO

Estudió la licenciatura en Derecho en la UNAM y la licenciatura en Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Escribe artículos, hace traducciones e investiga acerca de la cultura rastafari. En 2010 participó como ponente en las conferencias de Estudios Rastafari en la Universidad de las Indias Occidentales (UWI) en Mona, Jamaica.

IXTLAXOCHITL RODRÍGUEZ RÍOS

Licenciada en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), maestra en Defensa y Promoción de los Derechos Humanos por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y una especialidad en Estudios de Género por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Ha sido asistente de investigación en El Colegio de México (Colmex) y en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa. Realiza labores docentes en investigación en los niveles medio superior y superior.

¿CÓMO Y POR QUÉ SE HIZO ESTA VISITA?

«Salió Haile Selassie Rumbo a la América» (*El Nacional*, 1954a: 1), así decía la pequeña nota en uno de los periódicos de la época. El viaje que emprendía el emperador de Etiopía lo llevaría a tres países en este continente: el *Rey de Reyes* llegó primero a los Estados Unidos, donde pasaría alrededor de semana y media; después fue a Canadá por una corta estancia de tres días; finalmente, arribó a la Ciudad de México, donde permaneció del 19 al 24 de junio de 1954 (Vestal, 2011: 48-90).

Este viaje fue el primer viaje que realizó un monarca africano a América y por tanto a México; el *Negus* (*Gaceta UNAM*, 1954: 6) fue huésped de honor del gobierno de nuestro país, pues el presidente Adolfo Ruiz Cortines le hizo una invitación formal para visitarlo.

Pero ¿cómo se gestó esta visita de Estado? Desde el mes de febrero de 1954 el encargado de negocios de la Legación Imperial de Etiopía en México, Goytom Petros, acudió a la Secretaría de Relaciones Exteriores manifestando el deseo de Haile Selassie de hacer una visita a México. Con fecha 8 de febrero se publicó un cable de Prensa Asociada desde Addis Abeba, mencionando que tras su visita oficial a Estados Unidos, el emperador pensaba venir a México para “agradecer a este país el haberse negado a reconocer la ocupación de Etiopía por parte de los italianos de 1936 a 1941”.

Lo anterior le fue informado al presidente mediante un memorándum, sugiriéndole también que, dado el prestigio de México por su posición ante la invasión italiana, la invitación a Haile Selassie sería “interpretada en la forma más favorable

para nuestro país”, teniendo en los actuales momentos “una muy especial significación la visita del Emperador a México” (AHGE-SER, Memorándum para el Señor Presidente de la República. 10 de febrero de 1954. Invitación hecha al C. Haile Selassie, emperador de Etiopía, para que visite México, 1954. exp. III-2164-23).

Ruiz Cortines estuvo de acuerdo en aceptar la visita del rey etíope, por lo que se le giraron instrucciones al ministro plenipotenciario y enviado extraordinario, Víctor Maldonado Morato, quien se encontraba en Turquía, para que se trasladara a Addis Abeba a presentar sus credenciales al emperador y reiterarle la invitación para venir a México (AHGE-SER, carta de José Gorostiza a Víctor Maldonado. 27 de marzo de 1954. Invitación hecha al C. Haile Selassie, emperador de Etiopía, para que visite México, 1954. exp. III-2164-23).

La invitación al monarca fue dada a conocer por Relaciones Exteriores a través de un boletín que decía así:

El gobierno de México ha invitado a Su Majestad, Haile Selassie I, Emperador de Etiopía, a efectuar un viaje oficial de varios días a la República Mexicana. Esta visita reforzará los estrechos lazos de amistad que tradicionalmente han caracterizado las relaciones entre los dos países. (*La Prensa*, 1954a: 3).

Oficialmente, las relaciones diplomáticas entre México y Etiopía fueron establecidas desde el 1° de noviembre de 1949; sin embargo, desde la época de la presidencia del general Lázaro Cárdenas ambas naciones habían generado lazos de amistad, sobre todo a partir de “la intervención



La invitación al monarca fue dada a conocer por Relaciones Exteriores a través de un boletín".

El programa de **la visita a México de Haile Selassie I** y sus acompañantes fue dado a conocer en la prensa nacional el **16 de junio**.

mexicana en favor de Etiopía durante los años 1935-36” en la Sociedad de Naciones (Savarino, 2004: 18).

Precisamente, el deseo del monarca de visitar nuestro país tenía como fundamento, agradecer al pueblo mexicano por su solidaridad mostrada en tiempos de la invasión fascista italiana. Así lo confirmó en la conferencia de prensa que siguió a su llegada:

No me guía al venir a México otro deseo que el de agradecer la cooperación que su digna representación brindó a mi país ante la Sociedad de las Naciones, cuando se puso a debate la agresión sufrida por mi país en 1935. (*El Nacional*, 1954h: 1).

El Programa de la visita imperial

Siendo el caso de la visita de un jefe de Estado, correspondió a la Secretaría de Relaciones Exteriores organizar y coordinar el programa de actividades que tendría lugar durante la estancia de los invitados etíopes. La Dirección del Ceremonial, instancia de dicha secretaría a cargo de Alfonso Castro Valle, comenzó a preparar el programa desde fines de mayo (*El Nacional*, 1954b: 1 y 8), para ello fue creada una comisión intersecretarial que quedó integrada por Relaciones Exteriores, la Sedena, Gobernación, Educación, Comunicaciones y la Presidencia de la República, con el fin de tener reuniones de trabajo para el próximo evento (*El Nacional*, 1954c: 1 y 7; y *El Nacional*, 1954d: 1 y 8); a esas juntas

preparatorias también se integraron representantes del Estado Mayor Presidencial, la Dirección de Aeronáutica Civil, la Dirección de Turismo, Jefatura de Policía, Dirección de Tránsito, la Oficina de Prensa de la Presidencia (*Excelsior*, 1954c: 13A) y del Departamento del Distrito Federal, a las cuales se unió, desde la parte etíope, el señor Goytom Petros.

Finalmente, el programa de la visita a México de Haile Selassie I y sus acompañantes fue dado a conocer en la prensa nacional el 16 de junio; éste incluía actividades dentro del programa oficial y “visitas de interés particular” del Emperador. Además de los actos protocolarios de recibimiento y despedida en el aeropuerto, de las cenas y recepciones en Palacio Nacional, de las visitas de diplomáticos y de personajes notables en el hotel donde se alojaban, de las conferencias de prensa, de las ceremonias honrando a nuestros héroes, en el programa oficial también quedaron contempladas visitas a Ciudad Universitaria (CU), a Teotihuacán y a la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo.

Dentro de las actividades sugeridas por el Emperador encontramos visitas a la ciudad industrial de la DM Nacional, al hospital La Raza del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y visitas de carácter espiritual tanto a la Basílica de Guadalupe como a la Iglesia Ortodoxa de San Jorge. También quedaron previstos algunos eventos, podríamos decir, de carácter lúdico, como los realizados en el lienzo charro La Tapatía y la novillada en la Plaza México (*El Nacional*, 1954e: 1 y 8).



SITIOS RELEVANTES EN LA CIUDAD DE MÉXICO

El Aeropuerto Central

Su Majestad Imperial tuvo un primer contacto con el México moderno casi de manera inmediata cuando, procedente de Stillwater, Oklahoma, descendió del avión, un *Super-Constellation* de la compañía Trans World Airlines, por cierto, la aeronave más veloz y moderna de la época (*La Prensa*, 1954c: 3 y 11); llegó al aeropuerto de la ciudad, conocido en ese entonces como el aeropuerto central, obra pública recién concluida.

Correspondió a Su Majestad Imperial, como lo indicó el general Alberto Salinas Carranza, director de Aeronáutica Civil, ser “el primer viajero eminente a quien se dispense una recepción oficial en el nuevo aeropuerto y, por tanto, el que estrene el lujoso Salón de Huéspedes Distinguidos que se inaugurará con tal objeto en el flamante edificio” (*La Prensa*, 1954b: 10 y 24). Si bien es cierto que en el sexenio anterior el presidente Miguel Alemán había

inaugurado con bombo y platillo pistas y un nuevo edificio (*El Nacional*, 1952: 1 y 6), hubo obras inconclusas y abandonadas que dos años después se terminaron (*Excelsior*, 1954a: 3B), por eso mismo no se realizó otra ceremonia de inauguración.

Sin embargo, al emperador etíope y a su comitiva les tocaría conocer la nueva infraestructura. Esta era obra del arquitecto Augusto H. Álvarez; el edificio contaba con tres restaurantes; oficinas para cambio de divisas, de atención turística y para los periodistas; delegaciones de gobierno para migración, sanidad y aduana; servicios telefónicos, telegráficos y postales. También tenía una terraza en la azotea con juegos mecánicos infantiles, máquinas de refrescos, sillas y “anteojos de larga vista” (*Excelsior*, 1954b: 4A).

En la plataforma internacional del aeropuerto, Su Majestad Imperial fue recibido y le fue dada la bienvenida por el presidente Adolfo Ruiz Cortines y los funcionarios que lo acompañaban; la banda de guerra interpretó el himno nacional mexicano y el himno etíope, seis piezas de artillería dispararon una salva de 21 cañonazos; luego, el

El emperador, su hijo el príncipe Sahle Selassie y su nieta la princesa Seble Desta firmaron el Registro de Huéspedes Distinguidos, siendo las suyas las primeras rúbricas estampadas en dicho libro.

Negus pasó revista a los elementos del Colegio Militar, después, ya en el interior del inmueble, ingresaron al salón de recepciones donde el emperador, su hijo el príncipe Sahle Selassie y su nieta la princesa Seble Desta firmaron el Registro de Huéspedes Distinguidos, siendo las suyas las primeras rúbricas estampadas en dicho libro. Por último, antes de abandonar el aeropuerto, nuevamente se tocaron ambos himnos nacionales y se disparó otra salva de cañonazos (*El Nacional*, 1954g: 1 y 8).

La Ciudad Universitaria

La construcción de Ciudad Universitaria fue iniciada en el sexenio de Miguel Alemán, cuando un 5 de junio de 1950 se colocó la primera piedra de la Torre de Ciencias, primer edificio de la ciudad estudiantil. Ahí, Adolfo Ruiz Cortines,

representante del Presidente de la República y el rector de la Universidad, tomaron en sus manos las palas que los encargados de la construcción les ofrecieran y, en forma simbólica, las hundieron en la tierra. Inmediatamente después un tractor avanzó para abrir las zanjas de cimentación del edificio que ocupará la Escuela de Ciencias. (*El Nacional*, 1950: 1).

Posteriormente, justo diez días antes de entregar la banda presidencial a su sucesor, el presidente Alemán acudió a la inauguración oficial de la Ciudad Universitaria, enmarcada en un acto ceremonial llamado “Día de la Dedicación de Ciudad Universitaria”, el cual tuvo lugar el 20 de noviembre de 1952. Durante el evento

en la plaza principal de la Ciudad Uni-



El rector Nabor Carrillo Flores y el secretario general de la Universidad, Efrén del Pozo, recibieron en la explanada de Rectoría a Su Majestad Imperial.

versitaria, el alboroto y la alegría era desbordante. No menos de 15 mil personas, entre estudiantes y particulares, maestros, invitados especiales, rectores y directores de universidades e institutos, ocuparon la explanada. (Cárdenas, 1952: 2).

No obstante, la entrega oficial de las instalaciones para su ocupación por la comunidad docente y estudiantil, y la inauguración de los primeros cursos, ocurrió el 22 de marzo de 1954, por ello toca al presidente Ruiz Cortines hacer dicha entrega (*Gaceta UNAM*, 2019: 2 y 3).

Tres meses después, el 21 de junio de 1954, el rector Nabor Carrillo Flores y el secretario general de la Universidad, Efrén del Pozo, recibieron en la explanada de Rectoría a Su Majestad Imperial y a sus acompañantes; una unidad del ejército, de la primera división de infantería, tocó los himnos nacionales de México y Etiopía; a continuación, subieron por el ascensor al tercer piso del edificio de la Rectoría, donde se encuentra el salón del Consejo Universitario. Ahí el rector Carrillo y Haile Selassie pronunciaron sentidos discursos e intercambiaron presentes: el rector entregó un pergamino como recuerdo de esta visita a ciudad universitaria del monarca etíope, en tanto que Haile Selassie regaló un retrato suyo. Además, la Sociedad Coral Universitaria ofreció a los distinguidos invitados *Aleluya* y *Guadalajara*. Finalmente, “el Emperador y su comitiva fueron despedidos en el patio cen-



tral de la Rectoría” (*El Nacional*, 1954i: 1 y 4). Durante y después de la estancia etíope en la Universidad, las “banderas de ambos países fueron izadas y arriadas” (*La Prensa*, 1954d: 6).

La Ciudad Industrial de la DM Nacional

El complejo industrial de la DM Nacional estuvo ubicado en San Juan de Aragón, en el norte de la ciudad, y perteneció al empresario e industrial veracruzano Antonio Ruiz Galindo. Desconocemos qué motivó o de dónde surgió el interés del rey etíope para acudir a este centro fabril, propiedad de un exfuncionario público de la época del presidente Miguel Alemán; de hecho, Ruiz Galindo fue su secretario de Economía de 1946 a 1948.

La empresa nació como Distribuidora Mexicana S. A. en 1929, y se dedicaba a importar y distribuir muebles de acero para oficinas; después pasó a producirlos pues “en 1932 crea la fábrica productora de muebles de acero DM Nacional” (Her-

nández, 1984: 35). Ubicado inicialmente en la calle Gorostiza, por los rumbos de la colonia Morelos, este “pequeño taller” contaba con trece obreros; sin embargo, las instalaciones sufrieron un incendio en 1937 por lo que se trasladaron hacia los rumbos de “San Juan de Aragón,

en un área de 450 mil metros cuadrados, la cual fue inaugurada en 1940” (Martínez, 2019). Durante los inicios de esa década la DM Nacional prosperó gracias a contratos y convenios que le permitieron amueblar oficinas de instituciones particulares y de gobierno, como las salas del aeropuerto,

las salas de espera del IMSS, de la SEP, todo tipo de oficinas públicas y privadas y, en general, de equipar a toda la burocracia del largo Milagro Mexicano. Además de la nueva fábrica, la empresa de Ruiz Galindo contaba con un vistoso salón de exhibiciones en el Paseo de la Reforma (...) y otro en la calle de Gante en el Centro Histórico. (Martínez, 2019).

Según datos, en 1945, “la empresa comercial de muebles contaba con 114 empleados y 64 obreros, en tanto que la fábrica tenía 12 técnicos, 49 empleados y 220 obreros” (Hernández, 1984: 36). La ciudad industrial fue inaugurada en 1946, pero ¿qué la hacía singular?, ¿por qué podría concebirse, quizás, como una empresa privada modelo? Antonio Ruiz Galindo tenía, al parecer, una política de bienestar social para sus trabajadores y sus familias. Por ejemplo, en el complejo había



además de otras prestaciones, servicios sociales como comedores en donde se realizaban las comidas de manera gratuita y basadas en una dieta altamente nutritiva y vigilada por doctores; clínicas y servicios médicos; jardín de niños y escuela primaria, también con servicio de alimentación; escuela de capacitación técnica para trabajadores; biblioteca, mercado, gimnasio, campo deportivo y alberca; una unidad habitacional para los trabajadores y servicio de transporte. (Martínez, 2019).

El *Rey de Reyes* fue recibido a las puertas de la ciudad industrial por su propietario, el señor Ruiz Galindo y sus tres hijos. Recorrió las diferentes unidades de producción, observó las máquinas prensadoras, plegadoras y soldadoras, el departamento de pintura y acabados de los distintos muebles de oficina hechos ahí, como escritorios, archiveros, gavetas, cajas fuertes, sillas, sillones, además de refrigeradores, estufas, etc.

[Luego] pasó a visitar los campos deportivos, la piscina, el frontón, los baños, el gimnasio, la escuela, los departamentos, la dirección de la institución, el comedor de la misma, la biblioteca,



el jardín de niños, la sala médica y todos los departamentos de la DM Nacional. (*El Nacional*, 1954j: 7).

Posteriormente, al emperador y su comitiva les fue ofrecida una comida, y al finalizar Su Majestad pronunció unas palabras de agradecimiento por el recibimiento, mismas que fueron respondidas de igual manera por el empresario Galindo. Antes de partir, el rey etíope le regaló un retrato suyo y una medalla.

El hospital La Raza

Este hospital forma parte del Instituto Mexicano del Seguro Social, organismo encargado de brindar seguridad social a los trabajadores afiliados a él. Su marco jurídico, la Ley del Seguro Social, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de enero de 1943. Este instituto fue fundado por decreto presidencial, durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho, el 19 de ene-

ro de ese mismo año. En cuanto a la obra constructiva,

el IMSS emprendió la planeación de su sistema hospitalario, la programación y proyecto de las primeras construcciones, entre las cuales figuró, con destacada importancia, el Hospital de Zona No. 1, cuyo proyecto fue encomendado al Arq. Enrique Yáñez, bajo la asesoría médica del Dr. Nefalí Rodríguez. En el correr de los meses, fue llamado Hospital de la Raza, nombre que resultaría más simbólico, de fácil memorización y que fue sugerido por la ubicación cercana del Monumento a La Raza. (Aranda, 2015: 28).

Tras algunos cambios en el programa arquitectónico del hospital, se aprobó su construcción en 1945, iniciando los trabajos de obra en 1946. El área total del hospital, incluidos calles, jardines y estacionamientos, tenía 44,000 m², "el área construida sumando los diversos pisos era de 50,000 m²" (Aranda, 2015: 94). Así, aunque el hospital



El Rey de Reyes fue recibido a las puertas de la ciudad industrial por su propietario".



Al llegar al hospital, el **Negus** fue “recibido en el vestíbulo principal por el licenciado Antonio Ortiz Mena, **director general del IMSS**”.



La Raza fue inaugurado simbólicamente por el presidente Miguel Alemán el 12 de octubre de 1952, su apertura oficial tuvo lugar el 10 de febrero de 1954, fecha en que inició su funcionamiento.

Al llegar al hospital, el *Negus* fue “recibido en el vestíbulo principal por el licenciado Antonio Ortiz Mena, director general del IMSS” y otros funcionarios. Ortiz Mena pronunció un discurso de bienvenida e invitó a Selassie a firmar el Libro de Registro de Visitantes, siendo la firma del Emperador la primera que encabezaría dicho libro. A continuación, inició el recorrido por las instalaciones: primero observaron el mural de Diego Rivera llamado *El pueblo en demanda de salud*; luego visitaron las salas del edificio de consulta externa, el edificio de hospitalización, vieron las salas de operaciones, el auditorio, el mural de Alfaro Siqueiros *Por una seguridad social integral* y la cocina. El emperador le regaló a Ortiz Mena un retrato suyo autografiado (*El Nacional*, 1954j: 1 y 7).

CONCLUSIONES

El gobierno del presidente Adolfo Ruiz Cortines les ofrece a los visitantes etíopes actos y eventos donde se pretende mostrar la modernidad y el progreso del México de mediados de los cincuenta, fruto de una industrialización en marcha que provocaría una urbanización acelerada para una población creciente que a su vez demandaba la prestación de servicios por parte del Estado. Así, los sitios visitados por Haile Selassie I y su comitiva representan los logros y avances del régimen en diversas materias, como comunicaciones, donde el transporte aéreo brilla en el Aeropuerto Central con nuevas pistas e instalaciones; la educación, que se ve reflejada en la flamante Ciudad Universitaria; la salud y seguridad social, cuyos avances se observan en el hospital La Raza del IMSS; la industria y la seguridad social de sus trabajadores, en la Ciudad Industrial de la DM Nacional.

En ese sentido, aunque antes de arribar a México el emperador etíope viene de conocer aspectos educativos, industriales y de salud, entre otros, en Estados Unidos y Canadá, mismos que le han de servir para contrastar nuestras diferencias y similitudes, es notable que Haile Selassie I, el hoy Dios de los Rastafari, refiriéndose a nuestro país declare en la Ciudad Universitaria: “Es claro a los ojos de cualquier persona que venga a México, ver cómo progresa esta nación”.

REFERENCIAS

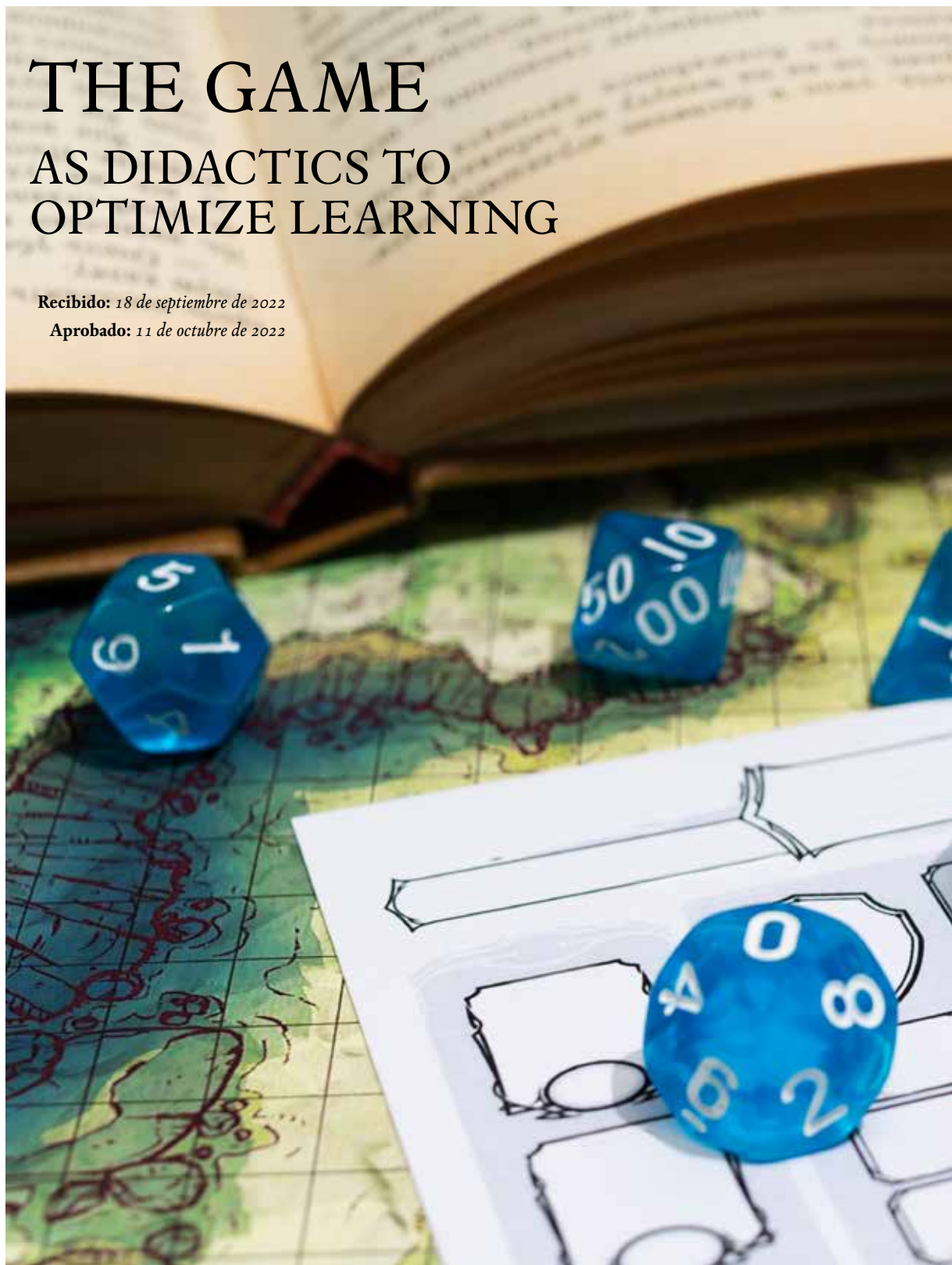
- Aranda, V. (2015). "Enrique Yáñez en La Raza, hospital de seguridad social". (Tesis de Licenciatura). UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/257385>
- Archivo Histórico Genaro Estrada de la Secretaría de Relaciones Exteriores (AHGE-SRE). Invitación hecha al C. Haile Selassie, emperador de Etiopía, para que visite México, 1954. exp. III-2164-23.
- Cárdenas, L. (21 de noviembre de 1952). El nuevo ideal de la universidad es producto y herencia de la revolución. *El Nacional*, 2.
- El Nacional*. (3 de junio de 1950). Ha comenzado la erección de la C. Universitaria, 1.
- (21 de noviembre de 1952). El primer aeropuerto de América Latina fue inaugurado el día 19, 1 y 6.
- (20 de mayo de 1954a). Salíó Haile Selassie rumbo a la América, 1.
- (27 de mayo de 1954b). El emperador etíope llega el 20 de junio, 1 y 8.
- (2 de junio de 1954c). Festejos en honor del emperador de Etiopía, 1 y 7.
- (3 de junio de 1954d). Programa de festejos al emperador de Etiopía: 1 y 8.
- (16 de junio de 1954e). Programa oficial de festejos a Haile Selassie: 1 y 8.
- (17 de junio de 1954f). La UNAM recibirá a Haile Selassie; todo organizado para su estancia, 6.
- (20 de junio de 1954g). Cordial bienvenida del presidente de México al emperador Haile Selassie I, 1 y 8.
- (20 de junio de 1954h). Efusivo saludo para el pueblo de nuestro país, 1.
- (22 de junio de 1954i). México ha ganado el título de campeón de la libertad, 1 y 4.
- (23 de junio de 1954j). Elojó el gran Hospital de la Raza, el *Negus*, 1 y 7.
- Excelsior*. (16 de mayo de 1954a). La capital de la república dispone ya de nuevo aeropuerto con gran edificio y amplias pistas, 3B.
- (21 de mayo de 1954b). El nuevo aeropuerto será uno de los mejores del mundo, 4A.
- (2 de junio de 1954c). Organizan la recepción de H. Selassie, 13 A.
- Gaceta UNAM*. (5 de agosto de 2019). 1954: entrega oficial de CU. <https://www.gaceta.unam.mx/1954-entrega-oficial-de-cu/>
- Hernández, R. (1984). Antonio Ruiz Galindo: una expresión del pensamiento empresarial mexicano. *Estudios Políticos*, 3 (1). <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.1984.1.60172>
- La Prensa*. (10 de mayo de 1954a). Invitación al Negus para que visite México, 3.
- (22 de mayo de 1954b). Se preparan para recibir al emperador de Etiopía, 10 y 24.
- (7 de junio de 1954c). Preparativos para recibir al ilustre emperador de Etiopía, 3 y 11.
- (22 de junio de 1954d). El emperador de Etiopía en la Cd. Universitaria, 6.
- Martínez, P. (2019). D.M. Nacional: los muebles del milagro mexicano. <https://marq.mx/es/d-m-nacional-los-muebles-del-milagro-mexicano/>
- Savarino, F. (2004). La actuación de México en una crisis internacional: el caso de Etiopía (1935-1937). *Iberoamericana*, IV (16), 17-33.
- Vestal T. (2011). *The Lion of Judah in the New World. Emperor Haile Selassie of Ethiopia and the Shaping of Americans' Attitudes toward Africa*. USA: Praeger.

THE GAME

AS DIDACTICS TO OPTIMIZE LEARNING

Recibido: 18 de septiembre de 2022

Aprobado: 11 de octubre de 2022



EL JUEGO COMO DIDÁCTICA PARA OPTIMIZAR EL APRENDIZAJE

ITZEL GEORGINA MENESES OCHOA



RESUMEN

El juego como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia la adquisición del conocimiento de manera divertida, permitiendo a los estudiantes experimentar satisfacción y disfrute al aprender. Sin embargo, su uso debe estar acompañado de una adecuada planificación docente, que cumpla con los objetivos deseados para que tenga un sentido en el aprendizaje del estudiante.

Palabras clave: juego, enseñanza-aprendizaje, planeación.

ABSTRACT

Using games as a didactic strategy in the teaching-learning process promotes the acquisition of knowledge in a fun way, allowing students to experience satisfaction and enjoyment while learning. However, its use must be accompanied by adequate teacher planning that meets the desired objectives so that it makes sense in the students' learning.

Keywords: game, teaching-learning, planning.



SEMBLANZA ITZEL GEORGINA MENESES OCHOA

Es bióloga egresada de la Facultad de Ciencias, cuenta con una maestría en Ciencias Biológicas por la UNAM. Actualmente, se desempeña como profesora de Carrera Asociada "C" de Tiempo Completo en el plantel Oriente del CCH, donde imparte la asignatura de Biología. Ha impartido cursos tanto para alumnos como para profesores y ha acreditado diversos diplomados de formación docente. Además, forma parte de los programas institucionales de Asesoría y Tutoría.

El término “didáctico” proviene etimológicamente del griego y del latín, ambos hacen referencia a enseñar, demostrar e instruir, entre otros. En la educación, la didáctica es un proceso esencial que facilita tanto la enseñanza como el aprendizaje, obteniendo grandes beneficios tanto para el docente como para el estudiante (Grisales Franco, 2012). Por ejemplo, las clases se vuelven menos rutinarias o aburridas, se puede fomentar la reflexión, evitar la improvisación y ayudar a plantear objetivos claros y alcanzables, dejando de lado el trabajo desordenado que suele ser poco efectivo.

Para su implementación, es necesario que los docentes se planteen cuestionamientos que les ayuden a crear una propuesta didáctica más efectiva. Es importante reconocer qué recursos se necesitan para alcanzar las metas propuestas, determinar si es viable utilizarlos o no, si realmente serán un apoyo y considerar la experiencia previa que se tiene en su uso. Por otra parte, se propone el juego como una estrategia que cumple con las características didácticas necesarias (Torres, 2002).

Sin embargo, existe un temor en el uso del juego como estrategia didáctica, ya que se podría pensar que es exclusivo para niños y no para adolescentes que estudian el bachillerato, como es el caso de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Es importante reflexionar sobre las virtudes que se pueden adquirir utilizando el juego como estrategia en la práctica docente, ya que no sólo ayuda a alcanzar los objetivos de aprendizaje en cuanto a los contenidos, sino que también permite desarrollar destrezas y habilidades

que van más allá de una formación planeada (Torres, 2002).

En el ámbito educativo, el juego propicia la adquisición del conocimiento y se puede experimentar diversión, satisfacción por aprender y ayuda a despejar el cansancio. Además, puede favorecer en los estudiantes cualidades éticas y morales, como la seguridad personal, la empatía hacia sus compañeros, la honestidad, la reflexión y el respeto. Asimismo, el juego puede despertar en los estudiantes la imaginación, la creatividad, la curiosidad, la iniciativa y el desarrollo de ciertas habilidades, como la autonomía en la adquisición de su aprendizaje (Gavilañez y Zavala, 2010).

Es importante que el docente analice las actividades que utilizará en el juego y que sean acordes con los aprendizajes que se abordarán y el nivel cognitivo de los estudiantes. De esta manera se garantiza que el juego tenga el resultado deseado y logre un impacto positivo en el aprendizaje. Además, se puede complementar el uso del juego con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para optimizar su aplicación.

Existen diversas plataformas, como Kahoot y Quizizz, que se pueden utilizar para implementar dinámicas de juego en el aula. Estas plataformas permiten la creación de preguntas de opción múltiple y verdadero o falso, así como la inclusión de música de fondo y un temporizador para cada pregunta.

Por ejemplo, al utilizar Kahoot, desde mi práctica, fue importante explicar a los estudiantes cómo se juega y las reglas que deben seguir. Una forma de incentivar-

La didáctica es un proceso esencial que facilita tanto la enseñanza como el aprendizaje.

los a estudiar y desarrollar habilidades de competencia fue proporcionarles participaciones extras o puntos adicionales en su examen. Esto podría limitarse a los primeros tres lugares y requiere que su puntaje sea superior a ocho.

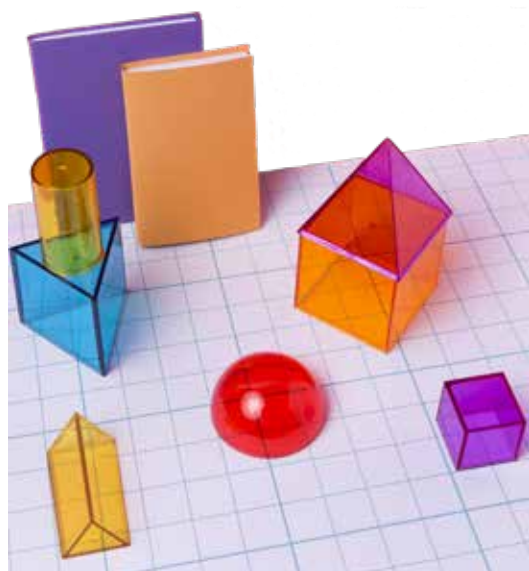
A través de la experiencia en el uso de este recurso, se puede compartir que los alumnos de la clase de Biología expresan que es un modo de reforzar sus conocimientos y les permite identificar qué aprendizajes se les dificultan. Además, han manifestado sentirse más seguros al presentar el examen y que esta dinámica sirve como una guía de estudio divertida y diferente. Para algunos, el hecho de llevarse puntos extras les resulta satisfactorio, y para aquellos que no los obtienen, es una motivación para seguir preparándose para los próximos juegos.

Además, también es posible crear juegos didácticos utilizando PowerPoint, como es el caso de Jeopardy, el cual fomenta el trabajo colaborativo, las habilidades de competencia, el estudio y la responsabilidad de los estudiantes. Este juego se basa en el clásico de los noventa y

se juega formando cinco equipos, cada uno integrado por cinco estudiantes. Cada uno responde por turnos las preguntas relacionadas con las temáticas vistas en clase, las cuales se dividen por aprendizajes y tienen un valor diferente. Si la respuesta es correcta, el equipo suma puntos y, si es incorrecta, se resta. El juego está acompañado de sonidos de elogio cuando se acierta y también incluye sorpresas con puntos adicionales. Finalmente, el equipo que acumula el puntaje establecido se convierte en el equipo ganador.

Esta propuesta proporciona a los estudiantes la oportunidad de repasar e identificar los aprendizajes que necesitan reforzar en su curso. Además, el docente puede identificar qué aprendizajes resultan difíciles para los estudiantes y así ajustar su enseñanza para abordar esas áreas en su próxima clase. En resumen, la elaboración de juegos didácticos como Jeopardy puede ser una herramienta efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula, al mismo tiempo que fomenta la participación activa de los estudiantes y permite repasar los temas de una manera divertida e interactiva. Es importante destacar que la creación de juegos didácticos no sólo permite que los estudiantes se diviertan, sino que también les ayuda a aprender de una manera más efectiva y a retener mejor los conocimientos adquiridos en clase. En este sentido, el uso de juegos didácticos como Jeopardy puede convertirse en una estrategia valiosa para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Además, podemos emplear el juego sin necesidad de utilizar la tecnología. Un ejemplo de esto es el juego de tiro al blanco, donde los alumnos lanzan un objeto y, dependiendo de dónde caiga, se les proporciona una pregunta que deberán responder. Otro ejemplo es el juego de serpientes y escaleras, el cual se puede ju-



Los juegos pueden ser una forma divertida y efectiva de enseñar y aprender.

gar en equipos o de manera individual y requerirá que los estudiantes respondan preguntas correctamente para avanzar en el tablero.

Implementar estos recursos sólo es cuestión de poner la imaginación en marcha y adaptar los juegos a los objetivos de aprendizaje que deseamos alcancen los estudiantes (Herrera y Hernández, 2014). Es importante destacar que la implementación de juegos en el aula no sólo fomenta la participación activa de los alumnos, sino que también pueden ser una forma efectiva de que los estudiantes aprendan de manera más dinámica y entretenida. Este tipo de actividades pueden ser utilizadas como una herramienta complementaria para reforzar los conceptos aprendidos en clase de manera más interactiva.

Por otra parte, es importante solicitar retroalimentación por parte de los estudiantes, para obtener sugerencias de mejora y hacer ajustes en el futuro. Se debe considerar que el juego debe estar acompañado de una buena planificación y organización para que tenga un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y no se convierta en una actividad sin sentido.

En conclusión, el uso del juego como estrategia didáctica en el aula puede ser muy beneficioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los juegos pueden ser una forma divertida y efectiva de enseñar y aprender, y además pueden fomentar habilidades y destrezas que van más allá de la adquisición de conocimientos. Es importante que el docente planifique y organice adecuadamente los juegos y que estén acordes con los objetivos de aprendi-

zaje y el nivel cognitivo de los estudiantes. Además, se debe implementar el uso de plataformas y recursos tecnológicos que permitan la interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes.

REFERENCIAS

Chang, M., Evans, M., Kim, S., Norton, A. y Samur, Y. (2015). Differential effects of learning games on mathematics proficiency. *Educational Media International*, 52 (1), 47-57. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1005426>

Gaviláñez, Y. y Zavala, S. (2010). *Los juegos didácticos en el desarrollo del pensamiento*. Tesis de licenciatura Universidad Estatal del Milagro de Ecuador.

Grisales Franco, L. M. (2012). *Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria*. *Educación y Educadores*, 15 (2), 203-218.

Melo, M. P. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa*, 14 (66), 41-63. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300004&lng=es&tlng=es

Torres, M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>



UNCERTAINTY, “THE BLACK SWAN” AND CRISES

Recibido: 18 de septiembre de 2022

Aprobado: 13 de octubre de 2022





LA INCERTIDUMBRE,
EL CISNE
NEGRO
Y LAS CRISIS

JAVIER HERNÁNDEZ LÓPEZ

RESUMEN

En este ensayo se examina un término frecuentemente mencionado en la economía y que forma parte importante de muchos modelos: la incertidumbre. Se realizó un estudio de la relación que guarda el evento del cisne negro con la incertidumbre dentro del sistema capitalista, bajo la visión del autor libanés Nassim Taleb, concretamente de su libro de 2007 llamado *El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable*. En él expone sus ideas y argumentos sobre los fenómenos que denomina como Cisne Negro, cuyo nombre proviene de una alegoría que ha sido utilizada para denominar hechos improbables y que son extremadamente raros, impredecibles en prospectiva y predecibles en retrospectiva, pero que traen un gran impacto económico, social y político. Taleb describe el fenómeno del Cisne Negro a partir de ciertos conceptos, como son el terceto de opacidad, el problema de la inducción, el error o sesgo de confirmación, la falacia narrativa y el problema de las pruebas silenciosas.

Palabras clave: Cisne Negro, incertidumbre, el problema de la inducción, falsación, crisis.

ABSTRACT

This essay examines a frequently mentioned term in economics, which is essential as it is used in many uncertainty models. A study of the relationship between the black swan event and uncertainty within the capitalist system was carried out under the vision of the Lebanese author Nassim Taleb from his 2007 book "The Black Swan. The impact of the highly improbable". He exposes his ideas and arguments about the Black Swan phenomenon in it. The name comes from an allegory that has been used to refer to improbable events that are extremely rare, unpredictable in perspective, and predictable in retrospect. However, those bring significant economic, social, and political impact. Taleb describes the Black Swan phenomenon from certain concepts, such as the opacity triplet, the induction problem, the confirmation error, the narrative fallacy, and the problem of silent tests.

Keywords: Black Swan, uncertainty, the problem of induction, falsification, crisis.

JAVIER HERNÁNDEZ LÓPEZ

Es ingeniero en electrónica con especialidad en telecomunicaciones, por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) unidad Azcapotzalco, es maestro en Economía en el área de conocimiento de Economía Pública, por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM, es doctorante del posgrado de Economía de la UNAM en el área de conocimiento de Economía Política. Es profesor adjunto en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional. Ha participado en proyectos de ingeniería e innovación tecnológica en grandes empresas, tanto nacionales como internacionales.

INTRODUCCIÓN

En 2007, Taleb describe el fenómeno del Cisne Negro a partir de una metáfora que relata un suceso inesperado y de gran impacto. Esta metáfora se remonta al siglo XVII, cuando los primeros exploradores europeos que llegaron a Australia avistaron una especie de aves que parecían ser cisnes de color negro en el país oceánico; fue relevante debido a que, hasta ese evento, se creía que todas estas aves eran de color blanco; fue un hallazgo inesperado y que cambió por completo la percepción que se tenía en ese entonces.

En la visión de Taleb, a pesar de la observación de millones de cisnes blancos, el hallazgo de un solo cisne negro puede llegar a invalidar y cuestionar los límites y veracidad del conocimiento humano. En base a este evento elabora un análisis que le permite obtener un primer acercamiento a las particularidades de un suceso Cisne Negro, descrito como un evento extremadamente raro pero que produce un impacto enorme en diferentes esferas, como la económica, la social y hasta la política. Esto incluso conlleva a un desarrollo conceptual y el falsacionismo de Karl Popper (1980), que se expondrá más adelante.

Para Taleb existe en el humano una tendencia a buscar mediante la narrativa explicaciones lógicas y predecibles en retrospectiva. Este fenómeno le permitió cuestionar los análisis económicos basados en la evaluación del pasado o lo conocido, es decir, datos históricos o pasados para

predecir el futuro, pero que son susceptibles a crear falsas expectativas y serán refutados en algún momento por un cisne negro (Taleb, 2007: 96-97).

EL CISNE NEGRO Y LA INCERTIDUMBRE

Se denomina incertidumbre a la falta de certidumbre, es decir, no se tiene la certeza o el conocimiento suficiente en algún tema particular, lo que implica la imposibilidad de predecir un evento o comportamiento futuro, incluso también se asocia a la dificultad para determinar cómo ocurrió un evento pasado. Entonces, la incertidumbre se percibe como la cualidad de aquello que es incierto o que no se puede determinar completamente.

La incertidumbre es un elemento ineludible de la existencia humana. Está en la misma raíz de la finitud humana, la mortalidad y la ignorancia. El papel de la existencia humana hay que jugarlo frente a lo desconocido, en el ámbito de la incertidumbre, como una aventura de decisión sobre el filo de la libertad y la necesidad. (Nieto, 1989: 7).

Se considera que la incertidumbre es una condición insalvable e ineludible para los individuos y para la sociedad. Las personas toman decisiones de diferentes tipos sin tener conocimiento de todas sus implicaciones. Tiene una importancia relevante en el campo de la economía, pero se trata también en contextos más amplios con

Para Taleb existe en el humano una **tendencia a buscar** mediante la narrativa **explicaciones lógicas y predecibles** en retrospectiva.

Se considera que **la incertidumbre** es una **condición insalvable e ineludible** para los individuos y para la sociedad.

respecto a su sentido y su significado, que proviene de la lógica y que es necesaria para la investigación científica.

Conforme avanza el nivel cultural y tecnológico en las diferentes sociedades, se genera un gran número de fenómenos sociales, de procesos económicos y el mismo devenir histórico; se precisa de una concepción clara de la incertidumbre, en especial al tomar decisiones o al ejecutar acciones radicales y cruciales, que se dan bajo condiciones en las que no solo no se conoce lo que va a pasar, sino que ni siquiera se es consciente de lo que se puede esperar.

Al vivir dentro de la sociedad, las personas enfrentan una necesidad constante e inevitable de tomar decisiones, actuar en consecuencia y asumir los resultados, positivos o negativos; haciendo evidente la relevancia de la incertidumbre, la convierte en una condición esencial de la realidad y de la existencia humana. Al asumir y aceptar los resultados de las decisiones, se exhibe el alcance de lo incierto y de las muy diversas y profundas formas en que se puede manifestar.

John Maynard Keynes en su libro *A Treatise on Probability* aludió a que en ciertas ramas de la lógica existen argumentos que son racionales sin pretender ser ciertos, es decir, su formulación está inconclusa en mayor o menor grado. Y para un tratamiento integral de estas cuestiones se requiere del estudio de la probabilidad. Los términos “cierto” y “probable” describen diferentes grados de confianza racional que, sobre una proposición, se pueden alcanzar a partir de distintos niveles de conocimiento (Keynes, 2014).

Muchas personas cándidas, cuando se enfrentan con los resultados de la Probabilidad, experimentan un fuerte sentimiento de la incertidumbre de la base lógica sobre la que parece apoyarse. Es difícil encontrar una explicación inteligible del significado de ‘probabilidad’ o de cómo determinaremos alguna vez la probabilidad de cualquier proposición en particular; y, aun así, los tratados sobre el tema pretenden llegar a complicados resultados de la mayor precisión y la más profunda importancia práctica. (Keynes, 2014).

Una proposición no se hace probable por lo que se cree o se quiere; por el contrario, se necesita que los hechos confirmen el conocimiento de dicha cuestión para determinar lo que es probable, o no lo es, para que pueda establecerse de modo objetivo, sin depender de opiniones o creencias.

Keynes observó que entre dos conjuntos de proposiciones dados existe una relación de tal forma que si se conoce la primera, se puede estimar con cierto grado racional de confianza la segunda. Esta relación es el fundamento lógico de la probabilidad. Es pertinente aclarar que una proposición es en sí misma probable o improbable; y que la probabilidad está asociada con la evidencia considerada que conforma su punto de partida.

“Sólo las proposiciones verdaderas se pueden conocer”; y el término de “conocimiento probable” debería de ser remplazado por el de “grado de creen-

La probabilidad está asociada con la evidencia considerada que conforma su punto de partida.

cia racional probable”, y que este “no puede surgir directamente, sino sólo como resultado de un argumento, desde el conocimiento, es decir, como una proposición secundaria que afirma alguna relación de probabilidad y cuyo objeto, en relación con la creencia, se asienta con respecto a alguna proposición conocida”. (Keynes, 2014: 17).

De igual forma, la incertidumbre influye al sistema económico: como no se pueden conocer todas las variables o factores que inciden para incluirlos, medirlos y controlarlos, se recurre a la lógica de las probabilidades y al pragmatismo, que se vuelven esenciales para decidir qué acciones se pueden emprender. Si se observa un conjunto de condiciones económicas de distinta naturaleza para deducir las hipótesis o enunciados que marcan la conducta a seguir, ineludiblemente el proceso queda inmerso en un entorno de incertidumbre e implica que se está dentro de un contexto o de una perspectiva particular, con criterios específicos, lo cual puede alterar o distorsionar la forma de interpretar las manifestaciones del sistema y puede derivar en una aproximación sesgada por parte del agente que toma la decisión.

La incertidumbre se puede asociar y entender a partir de la lógica de las creencias (que pueden ser parciales), pero también de la probabilidad. A este respecto, Keynes diferenció grados de creencia con respecto a proposiciones y no a eventos. Esta sutil distinción le permitió representar eventos, algunos en el dominio del tiempo, pero también aseveraciones que pueden ser verdaderas o falsas, pero que a

falta de información se consideran inciertas:

Todas las proposiciones son verdaderas o falsas, pero el conocimiento que tenemos de ellas depende de nuestras circunstancias; y aunque a veces es conveniente hablar de proposiciones ciertas o probables, esto expresa una relación estricta en la que se basa nuestro corpus de conocimiento, real o hipotético, y no una característica de las proposiciones en sí mismas. (Keynes, 2014).

Por lo tanto, la teoría de la probabilidad es de carácter subjetivo, pues los grados de creencia provienen del conocimiento individual. Sin embargo, agregó el concepto de creencia racional, que es el vínculo que convierte a la probabilidad en una cuestión objetiva.

Una proposición no es probable porque pensemos que lo es. Una vez están dados los hechos que determinan nuestro conocimiento, lo que es probable o improbable en estas circunstancias ha sido fijado objetivamente, y es independiente de nuestra opinión. La teoría de la probabilidad es entonces lógica, porque se refiere al grado de



La teoría de la probabilidad es de carácter subjetivo, pues los grados de creencia provienen del **conocimiento individual**.

creencia que es racional mantener en unas condiciones dadas, y no meramente a las creencias actuales de individuos particulares, que pueden ser o no racionales (Keynes, 2014).

La clave para entender que la probabilidad puede ser objetiva es la definición de creencia racional y conocimiento, la cual dice que una persona cree en algo por una razón absurda o sin motivos; implica que esa creencia aun si llegara a ser verdad— no se puede considerar racional, pero si esa creencia es racional sí existen razones que la soportan —aun si llega a ser falsa—. El caso límite del grado de creencia racional, que Keynes denominó creencia racional cierta, se considera conocimiento (Keynes, 2014: 21).

Las acciones que se derivan de cualquiera de estas dos perspectivas enmarcan diferentes formas de aplicar el conocimiento, obtenido gracias a la actividad humana, y le permite funcionar tanto al individuo como a la colectividad. Es posible hacer una distinción entre las condiciones que definen una incertidumbre no cuantificable de aquellas que se asocian con las nociones relativas a las probabilidades.



Paul Davidson señaló que quien toma decisiones admite que no cuenta con información respecto a las condiciones futuras y, por ello, el futuro no es calculable:

De acuerdo con este análisis, hay muchas situaciones importantes en donde existe una “verdadera” incertidumbre con respecto a las consecuencias futuras a partir de las elecciones de hoy. En estos casos, quienes toman las decisiones hoy creen que ningún gasto de recursos actuales en el análisis de datos pasados o señales actuales del mercado puede proporcionar pistas estadísticas o intuitivas confiables con respecto a las perspectivas futuras. (Davidson, 1991).

La incertidumbre que está implícita en toda aseveración, de acuerdo con Keynes, implica que se debe distinguir entre lo que se conoce como cierto respecto de lo que sólo es probable. La dificultad de esta idea radica en la falta o ausencia de sustento científico sobre la cual basar cualquier probabilidad computable, esto lo enfatizó en *The General Theory*, en donde dice que “no sabemos”:

Por conocimiento “incierto”, permítanme explicar, no me refiero simplemente a distinguir lo que es conocido con certeza de lo que sólo es probable. El juego de la ruleta no está sujeto, en este sentido, a la incertidumbre; [...] o la expectativa de vida es sólo un poco incierta. Incluso el clima es sólo moderadamente incierto. El sentido en el

que uso el término es aquel en el que la perspectiva de una guerra europea es incierta, o el precio del cobre y la tasa de interés dentro de veinte años, o la obsolescencia de un nuevo invento, o la posición de los propietarios privados de la riqueza en el sistema social en 1970. Sobre estos asuntos no hay base científica sobre la cual formar cualquier probabilidad calculable. Simplemente no sabemos. (Keynes, 1937: 214).

La hipótesis de un futuro calculable tiene como consecuencia una interpretación errónea con relación al comportamiento en el tiempo. En tanto más largo es el intervalo entre una elección y sus consecuencias, será más probable que se tenga un ambiente de mayor incertidumbre (Keynes, 1937: 214).

Minsky hizo alusión en un texto al físico Richard Feynman: “El científico tiene una gran experiencia con la ignorancia, la duda y la incertidumbre. Damos por sentado que es perfectamente consistente estar inseguro, que es posible vivir y no saber” (Minsky, 1996).

Los economistas ortodoxos en general, en el sistema capitalista, toman una posición opuesta, dada la forma en que construyen las teorías macroeconómicas y los modelos que utilizan, con muchos supuestos acerca del comportamiento de los agentes económicos y del mercado, incluido el gobierno y las políticas públicas, de tal manera que parecieran tener una certeza y convicción en sus argumentos, los cuales son injustificados.

Para Minsky la toma de decisiones, y realizar acciones en correspondencia a esas elecciones, equivale a minimizar la incredulidad y la desconfianza, sobre todo

cuando se alcanzan logros monetarios, por lo que remarqué que ese proceder suele llevar a excesos especulativos y que pueden derivar en una de las recurrentes crisis del sistema capitalista, como se ha observado desde la crisis de los tulipanes holandeses en el siglo XVII y hasta la crisis y colapso del sistema financiero del 2008. Keynes se refirió a la noción de incertidumbre de una forma explícita en un conocido comentario final de su artículo:



La
incertidumbre
que está
implícita
en toda
aseveración".

La teoría ortodoxa supone que tenemos un conocimiento del futuro muy diferente del que en realidad poseemos [...]. La hipótesis de un futuro calculable lleva a una interpretación errónea de los principios del comportamiento a los que la necesidad de actuar impulsa a adoptar, y a una subestimación de los factores ocultos de la duda absoluta, la precariedad, la esperanza y el temor (Keynes, 1937: 222).

Dentro de un sistema descentralizado, con un mercado en el que participa un gran número de diferentes agentes económicos, tanto privados como públicos, las consecuencias de sus decisiones se van agregando y se manifiestan en un rango variado de plazos y momentos. Lo cual es un rasgo esencial del capitalismo, en el que destaca la esencia del dinero y sus funciones, de la operación de los capitales y del endeudamiento. Se percibe como algo semejante a la mano invisible en un marco de incertidumbre que, además, suele ser de índole radical o no calculable (Keynes, 1936: 161-162).

Es pertinente hacer una distinción entre el problema de la incertidumbre respecto de aquello que implica el riesgo;

La hipótesis de **un futuro calculable** tiene como consecuencia una **interpretación errónea** con relación al comportamiento **en el tiempo**.

en este sentido, Frank Knight en su libro *Risk, Uncertainty and Profit* (1921), definió que el riesgo es una condición en la cual no se conoce el resultado de una determinada situación, pero que las probabilidades de que ocurra pueden describirse con un grado aceptable de precisión. Por otro lado, la incertidumbre corresponde a situaciones en las que no se cuenta con la información necesaria para establecer esas probabilidades. Y añadió que un riesgo conocido se puede transformar en una certeza efectiva, mientras que la “verdadera incertidumbre” no es susceptible de medición:

La incertidumbre debe tomarse en un sentido radicalmente distinto de la noción familiar de riesgo, de la cual nunca se ha separado adecuadamente. [...] El hecho esencial es que ‘riesgo’ significa en algunos casos una cantidad susceptible de medición, mientras que en otros momentos es algo claramente distinto; y existen diferencias cruciales y de largo alcance en los rumbos de los fenómenos dependiendo de cuál de los dos está realmente presente y operando. [...] Parece que una incertidumbre medible, o ‘riesgo’ propiamente dicho, como usaremos el término, es tan diferente de una incertidumbre inconmensurable que no es en realidad una incertidumbre en absoluto. (Knight, 1964: 19).

A la incertidumbre descrita por Knight se le conoce como incertidumbre knightiana. Otros autores como John Kay y Mervyn King la denominan como incer-

tidumbre radical, a la cual no se le puede describir en términos probabilísticos. Al tratar con la incertidumbre radical, se enfatiza el extenso rango de posibilidades que se localizan en el universo de los eventos improbables, aunque se puede hacer una estimación utilizando las diferentes distribuciones de probabilidad. Aquí se advierte la enorme importancia que adquiere la incertidumbre en los ámbitos individuales y colectivos, y que se acentúa en sectores relacionados con la economía y la política. Es evidente que la incertidumbre no solo afecta a los agentes económicos, sino que está intrínseca en las políticas monetaria y fiscal: es un elemento clave en las decisiones que se dan desde el gobierno y el Estado, dado que los tomadores de decisiones se mueven y actúan dentro de un contexto de incertidumbre, lo cual conlleva una enorme responsabilidad social de corto y largo plazos. La incertidumbre es un elemento inherente de la naturaleza misma y de la praxis del poder (Kay y King, 2020).

Kay y King ilustran la diferencia de tratar con incógnitas conocidas (*known unknowns*), es decir, de las que se tiene el conocimiento de un universo limitado de posibles resultados; y aunque la situación se percibe como incierta y que, aun sin poder resolverlas, se sitúan en el terreno de las consideraciones y decisiones. Lo anterior se puede ejemplificar mediante el evento de tirar un dado; se sabe que los posibles resultados van del uno al seis, pero no es posible predecir con certeza qué número va a salir. Por otro lado, lo que ocurre en el extremo opuesto de la aleato-

Al tratar con **la incertidumbre radical**, se enfatiza el extenso rango de posibilidades que **se localizan en el universo de los eventos improbables**.

riedad, es decir, que está sometido al azar, y que las incógnitas son desconocidas, por lo que no se tiene un rango definido de posibles resultados, se les conoce en inglés como *unknown unknowns*, y puede resumirse como aquello que ni siquiera se sabe que no se sabe (Kay, King, 2020: 17-20).

A estas situaciones no se les puede asignar ninguna probabilidad, pues ni siquiera se concibe su existencia, estos eventos son mejor conocidos como “Cisnes Negros” (*Black Swan*). Por lo que es evidente que los individuos, las empresas y el gobierno deben, ineludiblemente, tomar decisiones de diversos géneros y magnitudes en un marco de información deficiente e incompleta. Esas decisiones se ubican en un espacio entre lo aleatorio y el total desconocimiento, es decir, se conocen ciertos aspectos del evento, pero no son suficientes, hasta el extremo de no saber que esperar.

LA TEORÍA DEL CISNE NEGRO

De acuerdo con Taleb, la teoría del Cisne Negro es una metáfora que ha encontrado aplicaciones en la economía y se usa para describir eventos que ocurren por sorpresa, sin que ningún experto o analista haya tenido la capacidad de pronosticarlo o preverlo, dada su naturaleza altamente improbable, y que para bien o para mal, tiene un fuerte impacto y un alto nivel de repercusión en la economía y en la sociedad en general.

Taleb trata de probar que con los acontecimientos ocurridos en el pasado no es

posible predecir el futuro y que volverán a surgir situaciones imprevistas: los Cisnes Negros. Para clarificar su argumento, utiliza la fábula de un pavo, la cual se describe a continuación:

Pensemos en el pavo al que se le da de comer todos los días. Cada vez que le demos de comer el pavo confirmará su creencia de que la regla general de la vida es que a uno lo alimenten todos los días unos miembros amables del género humano que “miran por sus intereses”, como diría un político. La tarde del miércoles anterior al día de Acción Gracias, al pavo le ocurrirá algo inesperado. Algo que conllevará una revisión de su creencia. (Taleb, 2007: 84).

Taleb no intenta predecir sucesos tipo Cisne Negro, pero sí construir fortalezas frente a los aspectos negativos y aprovechar los positivos para evitar las enormes pérdidas que se producen en las grandes empresas y bancos cuando se dan este tipo de fenómenos. Taleb caracteriza al fenómeno del Cisne Negro con ciertas particularidades o conceptos, que son: el terceto de opacidad, el problema de la inducción, error de confirmación, la falacia narrativa y las pruebas silenciosas.

El terceto de opacidad

Este concepto se refiere a un planteamiento sobre fenómenos disruptivos que rompen la continuidad de patrones, generalmente eventos históricos o que sucedieron

La teoría del **Cisne Negro** es una metáfora que ha encontrado aplicaciones en la economía y se usa **para describir eventos que ocurren por sorpresa.**

en el pasado, a los que describe como un trastorno de la mente en lo relacionado con la historia, pretendiendo dar una explicación de los sucesos a pesar de la existencia de barreras en la percepción de las personas. Taleb menciona que la mente humana padece tres trastornos al entrar en contacto con la historia, los que denomina terceto de opacidad:

1. la ilusión de comprender, o cómo todos pensamos que sabemos lo que pasa en un mundo que es más complicado (o aleatorio) de lo que creemos;
2. la distorsión retrospectiva, o cómo evaluar las cosas sólo después del hecho, como si se reflejaran en un retrovisor (la historia parece más clara y organizada en los libros que en la realidad empírica);
3. la valoración exagerada de la información factual y la desventaja de las personas eruditas y con autoridad, en particular cuando crean categorías (Taleb, 2007: 38-39).

El problema de la inducción

Dentro de este concepto, Taleb se vale de la invención de dos provincias utópicas, Mediocristán y Extremistán; a esta última la expone como generadora de Cisnes Negros. Mediocristán es el lugar donde nunca suceden eventos extraordinarios y se comporta “normalmente” conforme a la curva de Gauss. Plantea un problema filosófico: la inducción, al que se le atribuye el nombre técnico de Cisne Negro. Con es-

tos elementos, ejemplifica las diferencias de profesiones donde se obtienen altos ingresos sin gran esfuerzo en contraste con aquellos en los que solo se pueden obtener esos ingresos si se agrega tiempo y trabajo.

El problema de la inducción fue explicado por Karl Popper en *La lógica de la investigación científica*; en esta obra expone a las ciencias empíricas, dado que usan los llamados “métodos inductivos” que, de acuerdo con su tesis, la lógica de la investigación científica debería de ser igual a la que se usa en la lógica inductiva.

Esta visión justifica o acepta la inferencia de enunciados universales a partir de enunciados singulares, incluso si se aporta un gran número de observaciones que confirman el enunciado; pero no es relevante cualquier conclusión que se obtenga de este modo, pues siempre está latente el riesgo de encontrar una observación falsa. De donde proviene el hallazgo que dio pie al libro de Taleb: “cualquiera que sea el número de ejemplares de cisnes blancos que hayamos observado, no está justificada la conclusión de que todos los cisnes sean blancos” (Popper, 1980: 28-47).

Se conoce con el nombre del problema de la inducción la cuestión acerca de si están justificadas las inferencias inductivas, o bajo qué condiciones lo están. El problema de la inducción puede formularse, asimismo, como la cuestión sobre cómo establecer la verdad de los enunciados universales basados en la experiencia, como son las hipótesis y los sistemas teóricos de las ciencias em-

píricas. Pues muchos creen que la verdad de estos enunciados se “sabe por experiencia”; sin embargo, es claro que todo informe en que se da cuenta de una experiencia, o de una observación, o del resultado de un experimento, no puede ser originariamente un enunciado universal, sino sólo un enunciado singular (Popper, 1980: 27-28).

Esto a través de la analogía del pavo –ver supra–, en la que se explica cómo un suceso inesperado puede provocar una revisión de creencias e induce a dudar de lo aprendido a través de observaciones, ya que el conocimiento derivado de estas implica asumir conclusiones erradas y omisiones al no tomar en cuenta eventos imprevistos.

Otro concepto de Popper asociado a los Cisnes Negros es la falsación o la acción de falsar, es decir, de refutar una hipótesis o teoría. El falsacionismo es una doctrina de la epistemología que se aplica a las ciencias que recurren a la falsabilidad o refutan el criterio que distingue lo que es ciencia de lo que no:

en lo que se refiere a estos enunciados deducidos (y a otros), comparándolos con los resultados de las aplicaciones prácticas y de experimentos. Si la decisión es positiva, esto es, si las conclusiones singulares resultan ser aceptables, o verificadas, la teoría a que nos referimos ha pasado con éxito las contrastaciones (por esta vez): no hemos encontrado razones para desecharla. Pero si la decisión es negativa, o sea, si las conclusiones han sido falsadas, esta falsación revela que la teoría de la que

se han deducido lógicamente es también falsa. (Popper, 1980: 33).

No es el propósito de este ensayo describir la lógica de la investigación o la metodología que se emplea para hacer ciencia, conocimiento científico a través del método científico; sin embargo, el método que describe Popper se denomina método deductivo de contraste.



Taleb
menciona
que la mente
humana
padece tres
trastornos
al entrar en
contacto con
la historia".

La teoría que desarrollaremos en las páginas que siguen se opone directamente a todos los intentos de apoyarse en las ideas de una lógica inductiva. Podría describirla como la teoría del método deductivo de contrastar, o como la opinión de que una hipótesis sólo puede contrastarse empíricamente –y únicamente después de que ha sido formulada. (Popper, 1980: 30).

Taleb realiza una descripción de la teoría de Popper, explicando que para advertir eventos futuros (históricos) se tiene que predecir con base en la innovación tecnológica, lo cual resulta imposible y confirma que para pronosticar el futuro se necesitan datos del futuro. También considera necesario aceptar los límites del conocimiento y evitar caer en errores de gran magnitud (Taleb, 2007: 280).

Error de confirmación

Taleb lo describe como una tendencia de las personas a interpretar eventos pasados y reducirlos a explicaciones simples de los sucesos, esto les induce a crear conexiones sin fundamento para darle lógica a la percepción de los eventos y reducir la dimensión de estos. Además, la particulari-

dad del contexto provoca que no se preste atención a aspectos obvios; por otro lado, los especialistas o expertos de las ramas involucradas realizan pronósticos, pero caen en la falacia lúdica y lo definen como un lugar o evento común, en donde los inconvenientes asociados a la incertidumbre a los que se enfrentan las personas en la vida real guardan poca relación con los rasgos estilizados, controlados y calculados, como los que se tienen en exámenes, juegos de azar y especialmente en casinos, dado que “el error de la confirmación implica la búsqueda de ejemplos que confirmen nuestras creencias, nuestra construcción (o modelo), y los encontramos” (Taleb, 2007: 572).

La falacia narrativa

El individuo y la sociedad en general están siempre expuestos a sucesos inesperados, a primera vista inexplicables, por lo que surgen narrativas e historias que buscan dar un sentido y coherencia a esos eventos; sin embargo, estas narrativas son simplistas e insuficientes para entender los detalles y la trascendencia del evento, pero dan una falsa certeza de entender lo sucedido, lo que se conoce como falacia narrativa. Estas narrativas pueden ocultar las causas reales de los Cisnes Negros e inclusive minimizar sus efectos, además de no revelar las variables que los generaron, lo cual se percibe como una distorsión que se acumula y produce un sesgo, un error sistemático que dificulta la posibilidad de avistar eventos inesperados.

Existe una necesidad de planificar el futuro pese a las limitantes que impiden predecir lo que sucederá y es casi imposible trabajar sin un punto de referencia, por lo que recomienda siempre incluir un índice de error, dado que no podemos controlar todas las variables, es decir,

planificar previendo el peor caso posible; además, es preciso tomar en cuenta la degradación de la proyección si el tiempo se extiende.

Las pruebas silenciosas

Estas tienen que ver con la parcialidad de quienes fabrican la narrativa, como el conocido refrán que dice: “la historia la escriben los ganadores” o los sobrevivientes, especialmente en eventos bélicos. Taleb utiliza una historia denominada “La historia de los fieles abogados” (Taleb, 2007: 173).

En la actualidad sucede algo muy similar en el capitalismo: los medios de comunicación están controlados mayormente por la clase dominante, por lo que la ideología que divulgan está enfocada en la preservación de sus privilegios y prerrogativas. Comenta que periodistas y narradores del acontecer son “productores industriales de distorsión”. Finaliza diciendo que para reducir o eliminar este sesgo, que es potencialmente cuantificable, hay que tener en cuenta tanto a los muertos como a los vivos, es decir, a ambas partes de la historia: perdedores y ganadores.

Características de un Cisne Negro y sus consecuencias

Para que un acontecimiento pueda ser considerado un Cisne Negro debe de tener las siguientes características:

1. **Inesperado.** Debe ser un suceso no esperado por improbable, sin evidencias de que fuera a producirse. Ni los analistas ni el mercado podrían tener indicios de su aparición.
2. **Impactante.** Son acontecimientos que afectan de forma importante a la economía, la política o la sociedad mundial.
3. **Predictibilidad retrospectiva.** Una vez que han sucedido los aconteci-

mientos, al analizar la situación, se descubren evidencias de que podía haber sido evitado y se crean las teorías que explican por qué se ha producido.

LOS CISNES NEGROS Y LAS CRISIS

Los Cisnes Negros, al ser hechos imprevisibles y de gran impacto, provocan importantes consecuencias en la economía, éstas pueden requerir de un periodo de tiempo más o menos largo para su recuperación, dada la necesidad de realizar estudios que encuentren la causa o causas que han generado el acontecimiento y la forma de subsanarlo. En el ámbito político también generan desequilibrios y desgaste de poder a los gobernantes, debido a la falta de información y soluciones para los problemas, sin contar con la incertidumbre que generan.

Ejemplos históricos de Cisnes Negros

LOS ATENTADOS DEL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2001

Este trágico suceso presenta las tres características mencionadas (inesperado, impactante y de una predictibilidad retrospectiva). Como consecuencia de este acto terrorista perdieron la vida miles de personas, pero también provocaron terror, volatilidad en los mercados y provocaron incertidumbre a gran parte de la humanidad. La sociedad experimentó muchos cambios, como una percepción negativa de Al Qaeda y del islamismo en general, se incrementó la seguridad en aeropuertos y en las aerolíneas de todo el mundo, especialmente en Estados Unidos, en donde las revisiones físicas y documentales eran exageradas. Los ataques ocasionaron pérdidas por casi 50 mil millones de dólares

a las compañías de seguros en el mundo¹.

LA CRISIS FINANCIERA DE 2008

La crisis financiera internacional de 2008 tuvo su origen en el problema de las hipotecas subprime de Estados Unidos y se extendió después, afectando no sólo a toda la economía de ese país, sino también a las de otras naciones, de manera principal, a miembros de la Unión Europea. Claramente esta crisis cumple con las tres características mencionadas. Este suceso se desató de manera directa por el colapso de la burbuja inmobiliaria estadounidense, la cual inició su gestación en el año 2006 y estalló en octubre de 2007. Una de las muchas consecuencias ocurrió en septiembre de 2008, cuando Lehman Brothers, el cuarto banco de inversión más grande de Estados Unidos, se declaró en quiebra, abrumado por las pérdidas del sector inmobiliario. Los índices bursátiles se derrumbaron y el sistema financiero colapsó; muchos bancos se declararon en bancarota, otros fueron intervenidos por los gobiernos o se devaluaron, de tal forma que terminaron siendo absorbidos por otras entidades financieras. Para mayor referencia véase el ensayo sugerido².

Ambos eventos provocaron cambios en los mercados y en la economía mundial por su aparición repentina y disruptiva. Aunque Taleb, desde su visión de operador bursátil, no consideró la crisis financiera de 2008 como un Cisne Negro, posteriormente explicó que el evento Cisne Negro puede no ser inesperado para

¹ Recuperado de: <https://www.dw.com/es/el-pretecto-del-11-de-septiembre/>. Consultado el 25 de marzo de 2023.

² “La crisis financiera internacional de 2008”. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/>. Consultado el 25 de marzo de 2023.

algunos sectores o individuos; en este caso, los terroristas que planearon el atentado en Nueva York o los ejecutivos que vendían los bonos “basura” de alguna forma podían prever las consecuencias, pero para las personas que sufrieron y murieron en las torres del World Trade Center (WTC), o las personas que confiaron en sus asesores de finanzas y las buenas calificaciones de esos bonos e invirtieron en ellos, para luego perder partes sustanciales de su patrimonio, ¡para ellos sí que fue un Cisne Negro negativo!

CONCLUSIONES

Cualquier pronóstico es susceptible de falla debido a eventos poco probables o no considerados, por lo que el planificador debe de proyectar, con base en los datos disponibles, pasados y presentes, además de una permanente observación de indicadores que le puedan alertar de cambios en las tendencias esperadas, tanto en el interior de la empresa como en el nivel regional y nacional. También se considera que toda predicción que incluya variables del comportamiento humano como preferencias, gustos, etc., está sujeta a variables que son difíciles de cuantificar, por lo tanto, difíciles de pronosticar.

Taleb no considera a la estadística como una herramienta útil para predecir los Cisnes Negros, sin embargo y a pesar de sus argumentos, el uso de la estadística dentro de las entidades públicas y privadas seguirá siendo la herramienta más útil para la toma de decisiones.

Él y otros autores como Knight y Popper establecen que hay una falta de conocimiento, información deficiente o incompleta, que obliga a asumir supuestos y omitir variables, ya sea para facilitar el modelo o hasta por una gran incom-

prensión de lo que no se sabe; sin embargo, paulatinamente, en varias áreas del conocimiento, se implementan mejores modelos, capaces de proporcionar mejores predicciones, tal es el caso de la meteorología a partir del uso de satélites con más y mejores datos disponibles. Se puede vislumbrar que la innovación tecnológica en electrónica, computación, telecomunicaciones y con los impresionantes avances en inteligencia artificial, permitirá la incorporación, manejo e interpretación de más variables y más datos, lo cual traerá mejorías en las predicciones.

REFERENCIAS

Davidson, P. (1991). Is Probability Theory Relevant for Uncertainty? A Post Keynesian Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 129-131.

Kay, J. y King, M. (2020). *Radical Uncertainty*. The Bridge Street Press.

Keynes, J. M. (1936). *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Harcourt, Brace and Company.

————— (1937). The General Theory of Employment. *The Quarterly Journal of Economics*, 51 (2), 209-223.

————— (2014). *A Treatise on Probability*. Project Gutenberg Literary Archive Foundation.

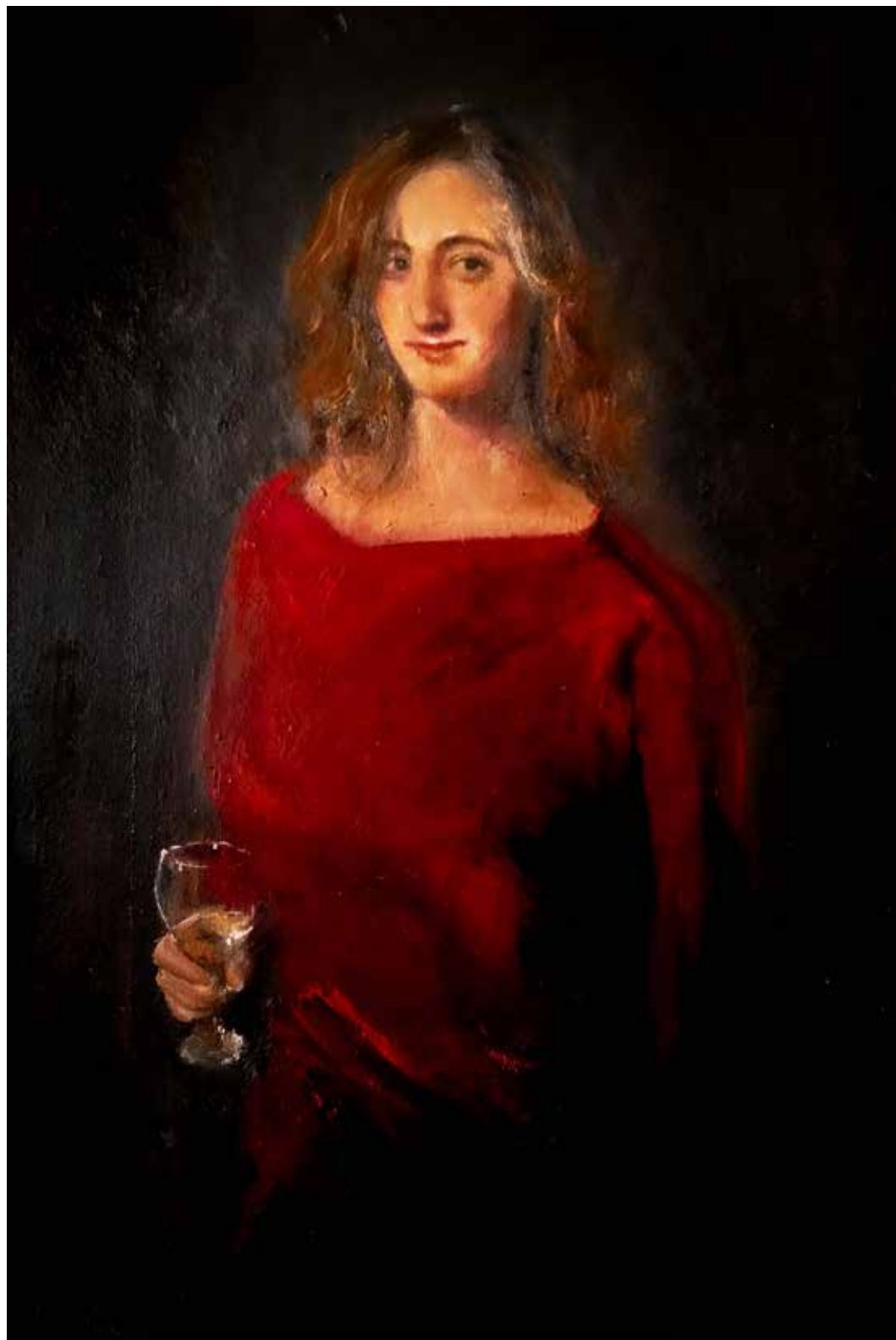
Knight, F. H. (1964). *Risk, Uncertainty and Profit*. Augustus M. Kelley-Bookseller.

Minsky, H. O. (1996). Uncertainty and the Institutional Structure of Capitalist. *Journal of Economic Issues*, 357-368.

Nieto de Alba, U. (1989). La incertidumbre en la economía. Real Academia de Ciencias.

Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos.

Taleb, N. N. (2007). *El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable*. Paidós.

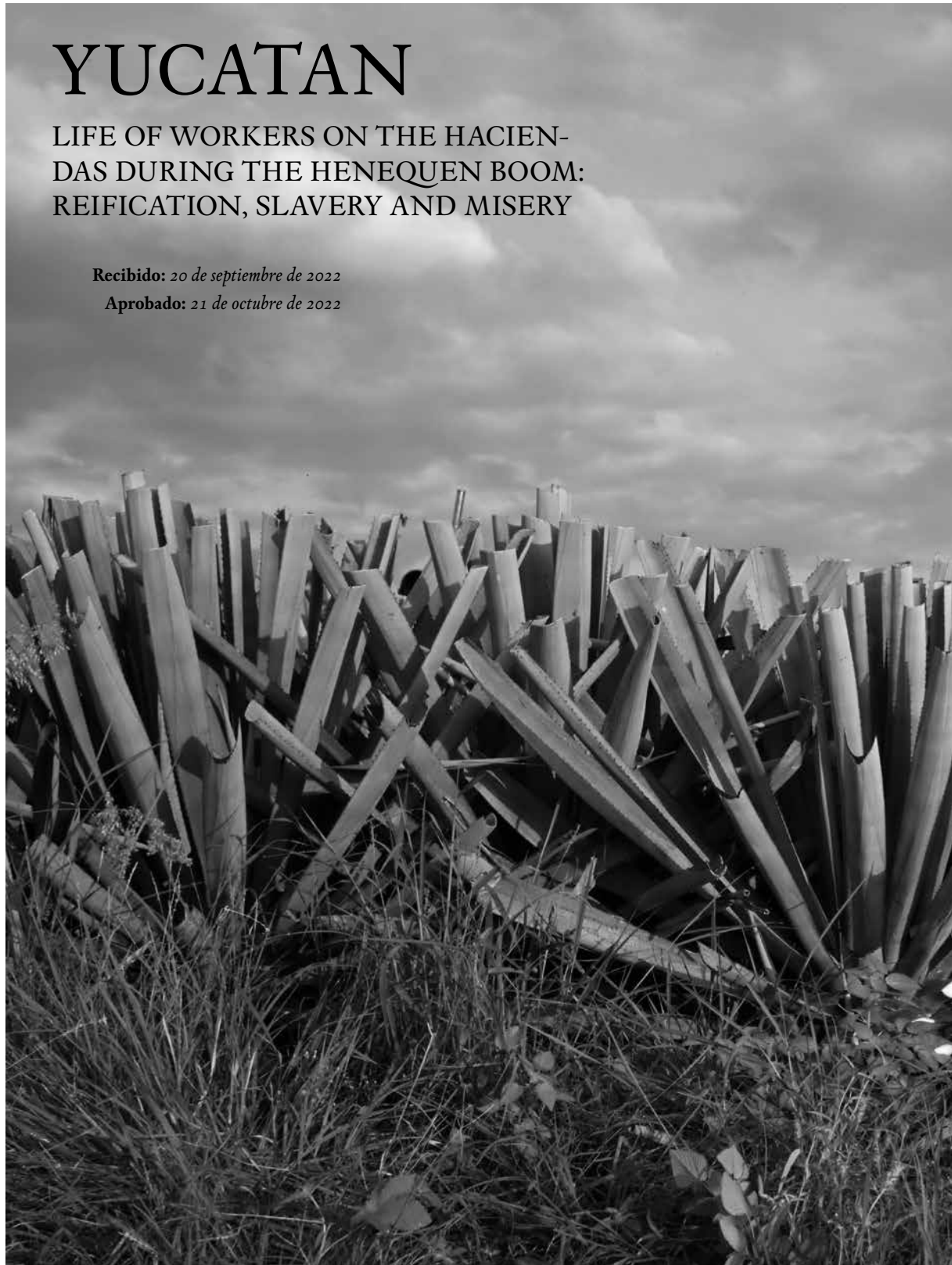


YUCATAN

LIFE OF WORKERS ON THE HACIEN-
DAS DURING THE HENEQUEN BOOM:
REIFICATION, SLAVERY AND MISERY

Recibido: 20 de septiembre de 2022

Aprobado: 21 de octubre de 2022



YUCATÁN

VIDA DE LOS OBREROS EN LAS HACIENDAS,
DURANTE EL AUGE HENEQUENERO:
COSIFICACIÓN, ESCLAVITUD Y MISERIA

PATRICIO FLORES LUGO



RESUMEN

El presente trabajo describe y expone la vida de los obreros en las haciendas productoras de fibra de henequén en Yucatán; se utiliza un enfoque crítico y se exhiben las dificultades que se originaron, partiendo de la esclavitud como problema principal. Se hace un recorrido sobre aspectos que propiciaron el empeoramiento en la situación de la industria del henequén. También se examinan los problemas que repercutían directamente en los verdaderos forjadores de la riqueza de Yucatán: los trabajadores, obreros y sus familias; los cuales, paradójicamente, vivían en la pobreza, y no tenían los mínimos medios sanitarios y de salud. El trabajo forzoso, la mala alimentación, el endeudamiento, la falta de derechos humanos, la ausencia de salud pública, las altas jornadas laborales y el hacinamiento formaban el ambiente inhumano. Con esto desenmascaremos años de falsedad impuesta por la clase privilegiada y evidenciaremos la verdadera situación que sufrió la región.

Palabras clave: henequén, hacienda, esclavitud, obreros, pobreza.

Abstract

The present work describes and exposes the life of the workers in the haciendas that produce henequen fiber in Yucatan with a critical approach and exhibits the difficulties that arose, starting from slavery as the main problem. A thorough tour is made of aspects that favor the worsening of the situation of the henequen industry. Also, the problems that directly affected the true forgers of the wealth of Yucatan will be examined: the workers, workers, and their families, who paradoxically did not live in a sumptuous environment; on the contrary, poverty was their current reality. Forced labor and the few alternatives they had made up this inhumane environment. With this, we will unmask years of falsehood imposed by the privileged class and show the actual situation from which this region suffered.

Keywords: Henequen, Plantation, Slavery, Workers, Poverty.

SEMBLANZA PATRICIO FLORES LUGO

Estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades, del plantel Azcapotzalco; es técnico en sistemas para el manejo de información documental por la UNAM. Fue finalista del Quinto Encuentro Estudiantil de Iniciación a la Investigación; además, postulante al Premio al Talento del Bachiller Universitario 2023 por investigación humanística. Sus principales senderos de investigación son los grupos históricamente vulnerados y sometidos por la censura. Su objetivo es otorgar voz y engrandecer el honor y la memoria de personas de la vida común, por medio de recabar su historia de vida, siendo en general su lindero de exploración el Área Histórico-Social.

“Todo historiador defiende valores éticos en su obra; todo historiador, aunque sea de forma velada, postula en sus textos un ideal de sociedad”

Ledesma, R., 2019.

DESARROLLO

Para comprender el tema debe entenderse que el henequén es una planta resistente a enfermedades y plagas y era sumamente utilizada en la industria textil; con él se manufacturaban hilos, sogas, sacos y cuerdas. Por su importancia financiera fue considerado como el “oro verde” y mantuvo un auge económico durante muchos años.

La producción se realizaba principalmente en 45 municipios, entre los más destacados se encontraban Izamal, Telchac y Motul, mismos donde existían haciendas en las que se producía este recurso; las tres regiones se encuentran relativamente separadas de Mérida; Izamal*, por ejemplo, se sitúa a 67.6 km de distancia. En el mapa de 1933 se pueden observar los tres municipios.

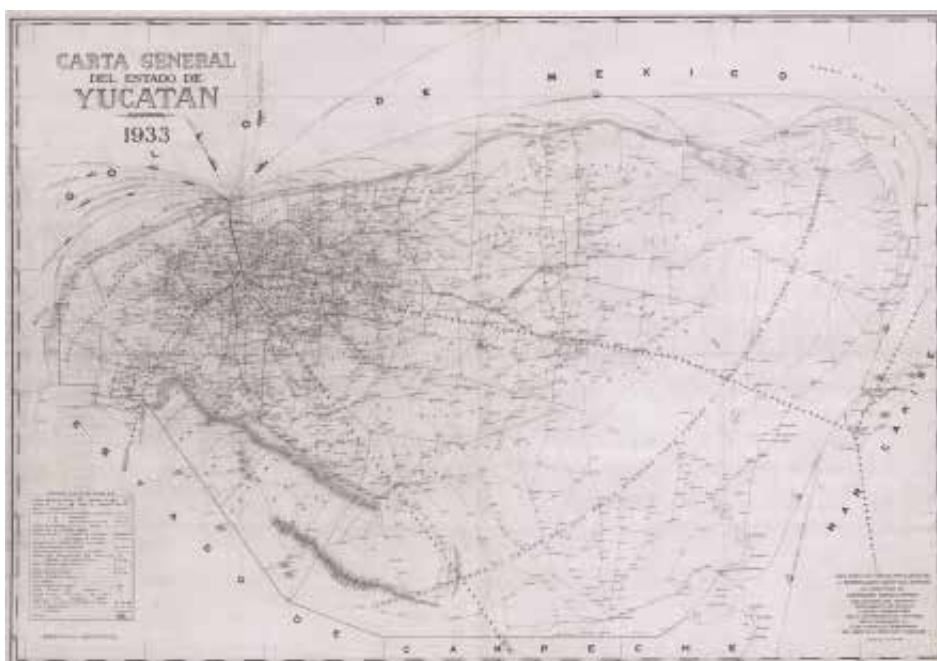


Figura 1. Carta del estado de Yucatán, marzo de 1933.

*De acuerdo con la simbología del mapa, el municipio de Izamal contaba con ferrocarriles de concesión federal: “Unidos de Yucatán”, “vía ancha (de 1.435mts.)” Correo postal, “Oficina Telefónica Nacional”, “vía de 50” y “Cabecera de Depto”

El henequén es una planta resistente a enfermedades y plagas y era sumamente utilizada en la industria textil.

En esta investigación, se hace un muestreo en todo lo relacionado con los rasgos y crecimiento de la economía de Yucatán, fruto de la exportación de este producto; en cambio, se focalizará en la explotación sufrida por los trabajadores en las haciendas henequeneras.

Mi trabajo se fue originando de una investigación realizada en la clase de historia, al empezar a recabar información me surgió la duda: ¿cómo era la vida de los obreros en las haciendas henequeneras? Para contestar esta incógnita es necesario tener en cuenta que se involucraban una serie de relaciones o un común denominador entre los obreros que trabajaban y vivían en las haciendas: compartían el mismo contexto, lugar donde habitaban, comida, trabajo, padecimientos, estrés, etc. Sabiendo esto, es posible indagar en un caso en particular, y a partir de éste conocer la vida de la mayor parte de la comunidad de una hacienda.

Para desarrollar el trabajo utilicé dos corrientes historiográficas: la escuela de los Annales y la microhistoria italiana, las cuales concurren a grandes rasgos en darle voz a grupos sometidos; asimismo, es indispensable cambiar la escala de estudio, es decir, analizar los hechos de lo particular a lo general.

La población de la región era muy diversa, estaba conformada por grupos sociales abigarrados, en la mayoría de los casos, a causa de los diferentes lugares de procedencia; muchos de ellos desplazados (como fue el caso de los yaquis) y todos obligados a trabajar de guisa forzosa.

Aunque hay muchos argumentos para contestar las incógnitas derivadas de la investigación, podemos decir que el origen del problema nace con las leyes de desamortización de 1856, las cuales significaron un cambio en el orden jurídico y social, que permitió una transformación en el derecho de propiedad.

Brindando una connotación de estas leyes al contexto de las haciendas henequeneras, Covarrubias, el autor del artículo que a continuación cito, opina sobre los comentarios vertidos por el diputado “Cabrera”:

Sigamos a nuestro mentor parlamentario, dice: “Las leyes de desamortización de 1856, acabando [*sic*] con los ejidos, (parece que el señor licenciado Cabrera ignora que no sólo los ejidos han sido detentados, sino que también hasta los “fundos legales” de muchos pueblos que han caído en manos de los hacendados, y se permiten ya, hasta la osadía de entablarles amparos, no sólo a los particulares por un solar de tierra dentro del casco de la población, sino aun [*sic*] a las mismas corporaciones municipales, cuando intentan tomar algún terrenito para panteones, rastros u otro lugar para la salubridad pública), no dejaron como elemento de vida para los habitantes de los pueblos, que antiguamente podían subsistir durante todo el año por medio del esquileo y cultivo de los ejidos, mas [*sic*] que a la condición de esclavos, de siervos de las fincas. etc.” (Uribe, 1914: 6).

Es necesario pregonar que **la esclavitud**, idealmente desde la Independencia, **fue abolida**.

Desarticulando el escrito, se puede concebir que estas leyes no fueron un elemento que aumentara la libertad, calidad y tranquilidad de vida de las personas que trabajaban la tierra, ya que antes de las mismas ellos sustentaban sus necesidades a partir del cultivo, cosecha y esquilmo de los ejidos. Aunque fueron estas condiciones finitas durante su pertenencia a Yucatán, se forjó una relativa forma armoniosa de vida. Pero, al aplicar dichas leyes, todo se redujo a la esclavitud y/o a ser siervo de las fincas. Si bien dichas leyes surgieron en el periodo de Benito Juárez, fue durante el Porfiriato que se empezaron a manifestar los despojos de sus tierras a los indígenas.

El autor del artículo, Covarrubias Uribe, agrega que Cabrera omite elementos importantes al únicamente puntualizar que solo los ejidos han sido “detentados”, puesto que, en realidad, también los “fundos legales” —parte del ejido que tiene por objetivo estar adaptado para ser habitado por un grupo de personas— de varios pueblos pasaron a manos de hacendados (Uribe, 1914: 6).

Recapitulando, al existir la posibilidad de adquirir las propiedades de Fincas Rústicas y Urbanas de las Corporaciones Civiles y Religiosas de México, hubo la opción de que gente adinerada comprara las tierras. Siendo el objetivo principal de las leyes de desamortización guiar a México por el camino de la prosperidad económica y mudar a la modernidad, pero originó el preámbulo de la esclavitud en las haciendas henequeneras.

Es necesario pregonar que la esclavitud, idealmente desde la Independencia,

fue abolida; continuando con este razonamiento, la Constitución de 1857 en su artículo 2° indica que: “En la República todos nacen libres. Los esclavos que pisen el territorio nacional recobrarán por solo ese hecho su libertad y tienen derecho a la protección de las leyes”. Como se observa, el marco jurídico existía, a pesar de eso, no se aplicaba y menos en favor de la clase trabajadora.

Realizando un estudio de caso, y defendiendo la manera en la cual se desarrolla este trabajo, se ocupará para ejemplificar la perpetua esclavitud impuesta en las haciendas henequeneras, el caso de Felipe Juárez, divulgado en periódicos de la época, los cuales consulté y ordené para presentarlos en orden cronológico.

La primera publicación que aborda el tema data del 30 de mayo de 1901, donde se menciona que: después de tener la oportunidad de conversar con Felipe Juárez, “trabajador escapado” de una hacienda henequenera, confirmaron la superlativa esclavitud en aquella entidad. En concordancia con esta fuente, se indica que era originario de San Luis Potosí, donde radicó hasta fines del año pasado. Pero, en consecuencia, de las halagadoras y boyantes promesas de trabajo por parte de un “contratista de peones” llamado José María Ornelas, y bajo la promesa de un sueldo de 2 pesos diarios, y las ya dichas pseudo pletóricas condiciones; fue la manera en la que engancharon a Juárez, convenciéndolo de migrar a Yucatán, y obligándolo a llevar con él a su familia, para trabajar en una hacienda henequenera perteneciente al Sr. Rafael Peón.

Una vez llegados a la península, en febrero de 1901, dio acato que las promesas hechas fueron falsas, puesto que, cuando comenzó a trabajar, el pago únicamente ascendía a 48 centavos (cifra que no correspondía a lo acordado). Incentivado por esta razón, y después de muchas e inútiles peticiones para salir de la hacienda, decidió fugarse junto con su familia y siete compañeros más. Aunque la motivación y gusto de escapar les duró muy poco, porque, al día siguiente fueron alcanzados y enviados de regreso a la hacienda, condenándolos a recibir la “pena de ser azotados”, siendo este su infame castigo (*Diario del bogar*, 1901: 3).

En el semanario elaborado desde la Ciudad de México, *La Convención Radical Obrera* (1901) sentencia que, por orden del personero Pedro N, a los hombres se les dieron cincuenta azotes, veinticinco a las mujeres y seis al niño Cristino Juárez (aparente hijo de Felipe Juárez). Por todo esto, Juárez protestó en contra de los golpes y maltratos, pedía a la autoridad que se encargara de resolver este asunto, pero lo único que consiguió fueron más azotes.

Sin embargo, fue hasta el 15 de abril, dos meses después de su llegada a la finca, cuando se le concedió dejarlo en libertad; pero solo a Felipe y no a su esposa e hijos. Salió de la hacienda con destino a Campeche, traslado que le demandó cinco días, “tras extraviarse tres, en el monte”; el objetivo era dirigirse con el licenciado Fernando Galeano para pedirle auxilio y protección. El abogado contestó que no podía dársela y le advirtió que a los trabajadores que se quejan de los actos de los hacendados de Yucatán, en lugar de impartirles justicia, se les consigna al servicio de las armas. Con esta mala noticia, supuso que en “México” sería el único lugar donde se le procuraría justicia, con esa idea encontró a una persona caritativa que le facilitó

el pasaje a Veracruz; el diario nos dice que “a pie hizo el viaje a México tardando nueve días” (*La Convención Radical Obrera*, 1901: 2).

José G. Ortiz publicó en el diario *La Patria de México* (1901) el caso de Felipe, diciendo que el jornal pagado a las personas que laboraban en las haciendas era insuficiente, y que existía una diferencia de sueldo entre los padres de familia y los solteros, 48 centavos y 22 centavos respectivamente (p. 1).

Examinaremos brevemente ahora qué se quería decir con la expresión: “Subscripción [*sic*] en favor de Felipe Juárez”, lo único notorio es el seudónimo del “azotado”. *El Popular* (1901) plantea que hasta el miércoles 17 de julio sólo se habían recaudado \$22.15, lo cual sería utilizado para cubrir los gastos que este problema había ocasionado, desde: “comprar árnica, alimentarse, pagar al abogado que debe ponerse frente del millonario Don Rafael Peón y... Dios sabe cuántas cosas más. Y eso que en [*sic*] México la justicia es gratuita”. Mimetizando lo citado, es evidente que se trataba de una recolecta para apoyar económicamente a Felipe, de la cual varias personas habían sido partícipes (p. 1). Aunque, solo cinco días después, el 22 de julio de 1901, el periódico *El Universal* (1901) publicaba la lista completa de personas que se habían sumado a esta causa, lo relevante era un aumento en el óbolo de casi el doble: \$44.06 era la cantidad que ahora se tenía. Con la leyenda: “Felipe Juárez, víctima del furor de los negreros de la finca del señor Peón”, se inicia el listado de donadores, entre los cuales se encuentran: lectores del periódico, obreros, estudiantes, profesores, empleados, carpinteros, relojeros, sastres, electricistas, peluqueros, etc.

A continuación, haré una advertencia de los títulos retomados anteriormente;

por la forma en la que apoyan a Felipe, considero su línea editorial más legítima, fehaciente y cercana al pueblo, pero es importante incluir todos los puntos de vista, principalmente, para visibilizar el control y manejo que cierta prensa brindaba a los asuntos distantes y perjudiciales a los intereses del gobierno. Además, ocurre algo digno de enfatizar, los periódicos contradecían las opiniones y pareceres de otros autores, contestando de manera poco amable. Después de este exordio, continuó con la narrativa:

J. Barreara Lavalle, por medio del periódico *El Tiempo* (1901), esgrime que es causa de indignación “el innoble proceder de ciertos diarios, que sin fundamentos de ninguna clase” han realizado acusaciones “en contra de una distinguida persona yucateca, como el señor Don Rafael Peón y Loza”, a quien se le ha tachado de “comerciante de sangre y de carne humana”; simultáneamente, enfatiza que la logística de las publicaciones es extravagante, y pone en duda la credibilidad de los castigos que Felipe Juárez sufría y de la forma en la que los trabajadores son objeto de transacciones mercantiles. Defiende esta postura, culpando y evidenciado que “causa asco el pensar en los bajos móviles que impulsan a ciertos periodistas a mentir”, en vista de que “pretenden engañar al público, para explotar sus nobles y generosos sentimientos”, agrega, que el dueño de la hacienda, Rafael Peón, tratará de exigir ante la ley, la debida reparación por los insultos y calumnias a las que últimamente había sido sujeto. Casi al final de la columna, afirma que Felipe ha entablado su querrela en contra del administrador de la finca Chunchucmil (p. 2).

A la par, incluyo la respuesta de una persona que

supuestamente se dedicaba “a enganchar gente trabajadora para las haciendas henequeneras”. Comienza expresando su evidente desagrado con las supuestas y erróneas aseveraciones acerca de los procedimientos que ocupaban para congregarse a las personas; alega que sus acciones están “apegadas a la ley y a las reglas que la autoridad política tiene establecidas”; hace la observación de que en la hacienda del señor Peón “jamás han contratado trabajadores baja [sic] la promesa de ganar determinado jornal” (entonces me pregunto, si no proponen una cantidad de dinero atractiva, ¿cómo conseguían convencer a las personas de viajar hasta Yucatán a trabajar el henequén?); de igual manera, alude que las cláusulas de sus contratos están en vista de notario público, en este sentido, citan un extracto del contrato “6^{ta}: A pagarles por jornal en moneda de plata mexicana, cincuenta centavos diarios durante los primeros 15 días de trabajo, y después se les pagara [sic] según lo que hagan por tarea, hasta un peso cincuenta centavos diarios o más”. Con esta pequeña parte del supuesto contrato, pretenden degradar la versión de Felipe, ya que, era falso “que sus enganchadores le prometieran dos pesos diarios” (Ornelas, 1901: 1).





Es preciso mencionar que era muy probable que Juárez no supiera leer ni escribir.

Igualmente, *El imparcial* (1901) en su artículo “Resultado de una averiguación”, señala que el caso fue tan mediático que la Procuraduría General de la Nación tomó cartas en el asunto, y empezó a practicar las averiguaciones; mismas que, en resumen, concluyeron: que lo referente a las declaraciones rendidas por Juárez, ante el señor Lic. Rafael Rebollar, Procurador General de la República, “resultaron falsas enteramente, por lo menos, en lo que respecta a las aseveraciones que hizo al referirse a la que él llamaba su familia”; la Procuraduría turnó los exhortos correspondientes a las autoridades de Mérida, de tal manera, el 12 de agosto de 1901, por vía telegráfica comunicaron al Juez y al Agente del Ministerio Público que tenían a su disposición a Braulia García y a sus tres hijos (familia de Felipe), estancia en la que según esta fuente, después de tomarle declaración a Braulia, acerca de lo asentado por Felipe Juárez, “dijo la primera, que no es mujer de Juárez, ni desea regresar a México para unirse con él”.

Interpretando la cita anterior, se pone en duda el parentesco entre Felipe y Braulia (su esposa), pero, es difícil de creer. Ya que, según esta narrativa, en el tribunal tenían a disposición a Braulia García —no sabemos en qué condiciones—; lo más seguro y por la forma en la que estaba co-

ludido el gobierno con las instancias de “justicia”, no fue la manera más correcta de conseguir que Braulia “admitiera” que no era esposa de Felipe, quizá por medio de amenazas, castigos o hasta tortura, fue como pudieron lograr que aceptara lo que el tribunal quería inventar. También es posible que vivieran juntos y fueran familia, aunque no estuvieran casados. Continuando con las muy posibles argucias, se menciona “que por su voluntad ha permanecido en la finca del señor Peón, y que no es cierto en lo absoluto, que se le haya dado ningún tormento”, la otrora dicho supuestamente por Braulia. En vista de lo anterior, fue llamado Felipe a la Procuraduría General, y bajo el argumento de no existir constancia de su casamiento: en el registro civil y canónicamente, fueron desestimadas sus acusaciones (p. 1).

Contrastando con la poca sensibilidad de otros periódicos, *La Patria* (1901) hace énfasis y reflexión de manera irónica a las especulaciones que otros medios habían publicado, lo anterior con la expresión: “¿Cómo se atreve a tener a esa mujer y a esos hijos en el pecado y en un hogar ilegítimo? ¡No! Allí está el caballero yucateco que noble y generosamente los defiende de semejante ignominia” (p. 1); dilucidando las líneas anteriores, es perceptible que en ningún momento exponen la controversia del parentesco de dicha familia, solo pregona lo verdaderamente importante que es la forma y los sacrificios que hace por defender a su gente. En definitiva, el 30 de septiembre de 1901 se dio a conocer el resultado oficial del caso:

Juárez, según constancias oficiales, no tiene familia legítima; las personas que designaba como miembros de ella, declararon que no ha *[sic]* sufrido maltrato en la finca; los médicos legistas reconocieron minuciosamente el cuerpo de

Felipe Juárez, y no encontraron ninguna de las cicatrices y huellas que —según él decía—, había dejado el látigo de los negreros; y por último, cuando se le presentó a Juárez un retrato del propietario de la hacienda, declaró que le [*sic*] era absolutamente desconocido, lo cual demuestra que el hacendado no pudo estar presente en la relatada escena del martirio, ni tuvo nada que ver en el enganche.

Convencido, seguramente, de que nada puede probar, desistió de sus acusaciones (*El imparcial*, 1901: 2).

Son evidentes los argumentos inválidos con los cuales degradan las acusaciones que hace Felipe. Por ejemplo la inconexa observación que periódicos hacían referente a su falta de aprobación por la Iglesia o registro civil de la relación que mantenía con Braulia; asimismo, el periódico *El imparcial* decía que médicos habían revisado a Felipe y no se habían encontrado ningún tipo de marcas hechas por esclavistas de la hacienda, pero, no se especifica en qué fecha hacen dicha exploración, ya que Juárez llegó a Yucatán desde febrero y el periódico hace la aseveración hasta finales de septiembre, casi 8 meses después; era muy posible que, con el paso de los meses, las marcas de violencia ya no fueran perceptibles. Ahora bien, es indignante la nula repercusión, a pesar de los esfuerzos y solidaridad de algunas personas hacía Felipe, desde los que aportaron económicamente hasta los que escribieron y visibilizaron su tormento. Desde otro punto

de vista, el estudio de este fragmento de la vida de Felipe nos ilustra un destello fugaz de lo que se vivía en las haciendas. Es importante acentuar que no sólo se trata de este caso, sino que todos los obreros de las haciendas henequeneras vivían una situación parecida; no obstante, sólo algunos casos se llegaron a documentar.

Como se menciona, persistían vivencias de hartazgo similares; que análogamente, tenían desenlaces agonizantes. Como es el lance de Tomás Tuz y Olandio Conoh, quienes fueron esclavos de haciendas henequeneras y que se quitaron la vida.

El suicidio en las haciendas henequeneras era una acción constante, los grupos que se encontraban desterrados, como los yaquis, sufrían de depresión: por el contraste de su forma de vida, comparándolo con la que llevaban anteriormente; la incesante esclavitud, agudizada por los castigos físicos; el no querer adaptarse a costumbres nuevas, distantes a las propias; la melancolía, por dejar su tierra; el trato inhumano, impuesto por las clases de poder. Todo esto conformaba el ambiente perfecto para cometer este acto. Otra causa era sufrir pelagra (padecimiento ocasionado por deficiencia nutricional y carencia de niacina) que, en sus fases más avanzadas, ocasiona trastornos mentales, y existe la posibilidad de que quien lo padece atente contra su vida.

En lo que refiere a la percepción de las personas hacia el suicidio, dependía de la clase social a la que pertenecían: en la clase baja, era mal visto por la sociedad y desprendía un sentimiento de lástima. Ejemplo

El estudio de este fragmento de **la vida de Felipe** nos ilustra un destello fugaz de **lo que se vivía en las haciendas.**

de esto es la publicación del periódico *El Tiempo*, con su artículo llamado “Carta de Yucatán”, mismo que señala lo siguiente:

Siguen los suicidios. Especialmente entre jornaleros de campo y por motivos de salud, ataques de pelagra [sic]. Los infelices desesperados que se dan pasaporte para el otro mundo, por lo general se ahorcan. El henequén, que es fuente de riqueza yucateca, proporciona a esos enfermos de cuerpo y espíritu solidas sogas [sic] para darse la muerte por suspensión y asfixia, y a cada momento (esto es a diario), se registran en los diarios peninsulares hallazgos macabros de individuos que se bambolean en los aires, pendientes de fuertes cuerdas atadas a las altas ramas de los árboles.

Esta enfermedad de la pelagra procede del abuso de alcohol y de comer pan de maíz (tortillas), hecho con maíz americano que se saca artificialmente en estufas y calóricos para darle color y buen aspecto. El mercantilismo de los yankis no se para en pelillos, y con tal de medrar, no interesa que haya muertos (*El tiempo*, 1910: 5).

El henequén, también llamado “oro verde”, que para las clases privilegiadas fue una fuente de riqueza, y para los jornaleros más que un trabajo, ante las condiciones inhumanas, fue el instrumento para terminar con sus vidas. En este punto, presento el caso expuesto en el periódico *El diario del hogar* (1896), de Olandio Conoh, quien era un “jornalero de campo”, “quien a inmediaciones de la hacienda Xcunya se privó de la existencia estrangulándose con una reata”, además, se menciona que Conoh “adolecía de pelagra y es casi probable

que lo haya inducido al suicidio una afección cerebral” (p. 3). Todo esto sustenta lo expuesto, la pelagra incitaba a las personas, en especial de sectores pobres, a suicidarse. Aunque en la mayoría de los casos no había un diagnóstico anterior al fallecimiento de la persona, donde textualmente se determinara que dicho individuo sufría de pelagra; se afirmaba a partir de conjeturas por la constante y estrecha relación de los habitantes con este padecimiento.

Otro caso que muestra este punto es el de Tomás Tuz; residente de la finca Santa Cruz. En afinidad con el acta de defunción¹, “Néstor Calderón”, encargado de la finca, declaró que falleció el 11 de septiembre de 1906 a causa de asfixia por suspensión. Se deja claro que era natural y vecino de esa finca, que tenía 40 años y era jornalero. Con respecto a su familia, menciona el documento que: era “hijo de Silbestre Túz, finado, y de Antonia Cauich de la misma vecindad”, esposo de Luciana Pool, de 38 años, dejándola viuda con tres hijos: Desideria, de trece años; Eleuteria, de nueve años; y Ausencia Túz, de tres años. No obstante, a las condiciones de muerte evidenciadas “se hace constar asimismo que el cadáver fue sepultado en fosa común”, siendo este lugar utilizado cuando no se tiene una sepultura propia, esto por diversas razones, pero en particular; referente a los casos de obreros de haciendas, creo que no existían otras posibilidades; siendo su economía frágil, y su vulnerable estatus los mayores inconvenientes.



El suicidio en las haciendas henequeneras era una acción constante”.

que lo haya inducido al suicidio una afección cerebral” (p. 3). Todo esto sustenta lo expuesto, la pelagra incitaba a las personas, en especial de sectores pobres, a suicidarse. Aunque en la mayoría de los casos no había un diagnóstico anterior al fallecimiento de la persona, donde textualmente se determinara que dicho individuo sufría de pelagra; se afirmaba a partir de conjeturas por la constante y estrecha relación de los habitantes con este padecimiento.

¹ “México, Yucatán, Registro Civil, Defunciones 1896-1911”.

CONCLUSIÓN

Como resultado de esta investigación inédita, sustentada en respaldos documentales primarios, así como los aforismos que determinaron la vía y punto de vista, es como se consigue brindar una perspectiva diferente y novedosa, que obliga a visibilizar y entender este proceso histórico, y ser el vínculo entre los grupos censurados y sometidos, con el lector. Es así como me convierto en el medio para entablar el entendimiento y la empatía que es inevitable no sentir. Lo anterior deja al descubierto lustros de engaño; renunciar a la historia oficial y evolucionar a la verdad. Además, al analizar las ambivalentes consecuencias de procesos capitalistas, como fue el caso de la extracción de henequén, es fáctico conocer el gran costo en vidas al que asciende el procurar poseer tanta riqueza.

Como se pudo observar, las prácticas de esclavitud se eternizaron gracias al silencio y conveniente forma en la que se ejecutaba la difusión de las condiciones de trabajo; ejemplificado en la enfermedad (pelagra), laceraciones físicas (latigazos), esto, sin conocer que otros tipos de violencia se ejecutaban y se perpetuaban, no sólo en el caso de la familia de Juárez, sino en todas las otras, desconocidas, víctimas de la cuales no se sabe nada, pero con lo expuesto es posible augurar su paupérrima condición de vida.

En un panorama situado para el entendimiento de una época pasada, donde la información de las clases trabajadoras u obreras es escasa, y en la que no se les permitía documentar los acontecimientos de su vida, agudizado por la censura y persecución, hace una tarea particularmente difícil indagar en su vida. Por lo que se analizó, comparó y estableció relaciones sincrónicas en los hechos, otorgándole voz, visibilidad y engrandeciendo la dig-

nidad, el honor y la valentía de la variopinta población de las haciendas henequeneras; dicho en otras palabras, recuperar la identidad y la memoria de estos grupos vulnerables, lo anterior, al descubrir cómo transcurría la dolorosa vida en esa época y en ese lugar.

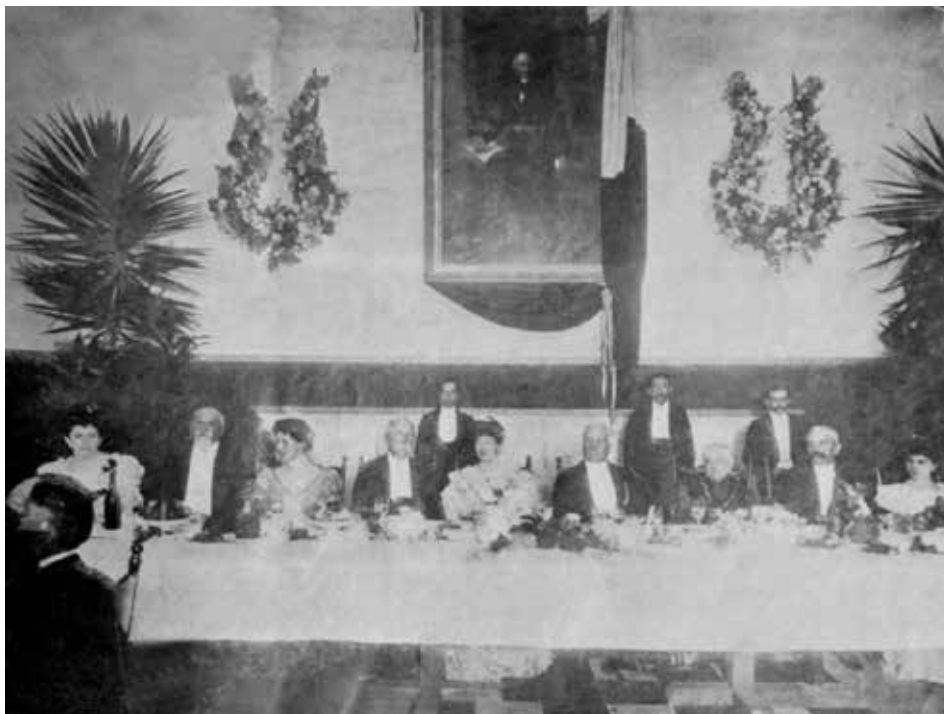
Otro punto destacable, es que al compartir las emociones y vivencias, es posible aspirar a poseer empatía histórica; así como ser antecedente para otras investigaciones que exigen la reflexión de cómo estos eventos han evolucionado, y ahora repercuten directamente en nuestra vida, es así que se hace posible respaldar con antecedentes, hechos actuales reprobables.

Finalmente, deseo que el objetivo de cualquier persona, como es el mío; sea que nuestro avance y evolución como individuos, siempre se realice en favor de la sociedad.



ANEXO A

Fotografía de la “mesa de honor”, en la finca Chunchucmil perteneciente a Rafael Peón, en 1906.



NOTA

La sexta persona de derecha a izquierda es Porfirio Díaz; en ese mismo sentido, el próximo hombre sentado en la mesa, con bigote, es Olegario Molina Solís (el entonces gobernador de Yucatán). Por falta de referencias no es posible identificar quién es Rafael Peón, pero, es seguro que se encuentra en esta fotografía, ya que se festejaba la visita del presidente Porfirio Díaz a Yucatán, celebración que se llevó a cabo en la finca propiedad de Peón. Aquí se ilustran las relaciones de poder que existían, y se explica la impunidad persistente.

REFERENCIAS

Barrera, J. (19 de julio de 1901). Una especulación de mala ley. *El tiempo*, 2.

Cabos sueltos. (17 de julio 1901). *El popular*, 1.

Canto, L. R. (2018). Suicidas y pelagrosos. La muerte voluntaria en las haciendas

de Yucatán durante el porfiriato. *Letras Históricas*, (16). <http://letrahistoricas.cucsh.udg.mx/index.php/LH/article/view/4844>

El banquete del 7 en Palacio. - La mesa de honor. (18 de febrero de 1906). *El tiempo ilustrado*, 12.

Espeluznante. (14 de julio de 1901). *La Convención Radical Obrera*, 2.



Fin de un escándalo: El azotado Felipe Juárez. (30 de septiembre de 1901). *El imparcial*, 2.

García, B. (1930). *Carta general del Estado de Yucatán Mérida*. Yucatán. [Mapa]. Mapamex.

La esclavitud en Yucatán: Interesante relato de un prófugo. (30 de mayo de 1901). *Diario del Hogar*, 3.

La suscripción [sic] en favor de Felipe Juárez. (22 de julio de 1901). *El Universal*, 3.

Ledesma, R. (2019). Pasado práctico y pasado histórico. La crisis de los años veinte y la Historia de la Rusia soviética de E. H. Carr. Un ensayo de historiografía comparada. En *HistoriAgenda*, 38, 15-24. <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/subidas/Historiagenda38.pdf>

Los tormentos (¿) en Yucatán: Resultado de una averiguación. (29 de agosto de 1901). *El Imparcial*, 1.

México, Yucatán, Registro Civil, 1860-2005, base de datos con imágenes, *FamilySearch*, Tomas Túz, 1906.

Ornelas, J. (28 de julio de 1901). Remitido. *El contemporáneo*, 2.

Ortiz, J. (5 de septiembre de 1901). Salvación de una ignominia. *La patria*, 1.

Ortiz, J. (6 de agosto de 1901). La penuria pública. *La patria de México*, 1.

Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (5 de octubre de 2016). *Henequén, la fibra que crea arte*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/agricultura/es/articulos/henequen-la-fibra-que-crea-arte>

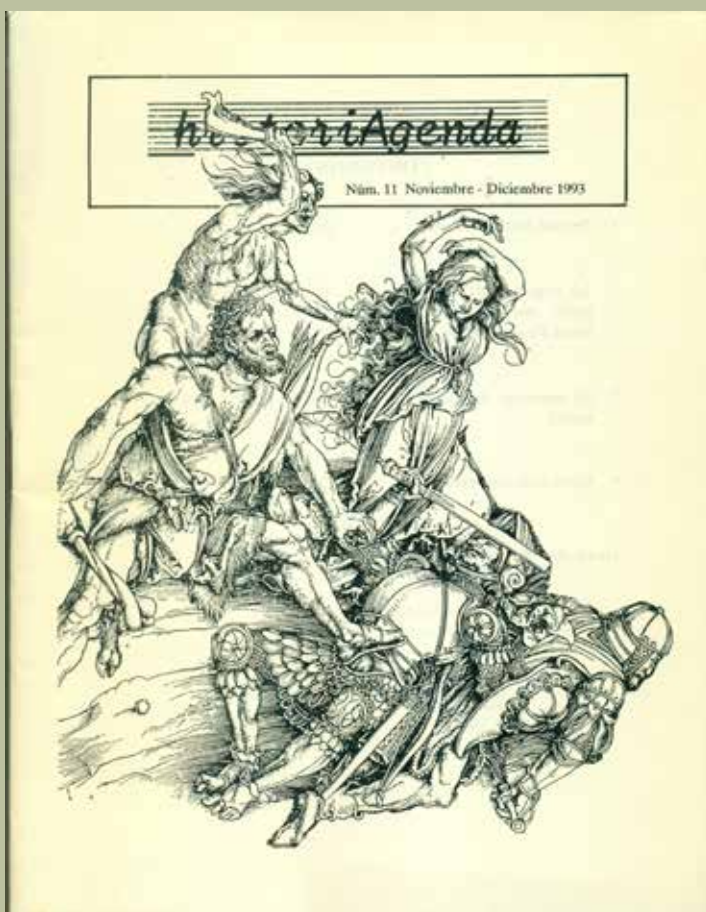
Uribe, G. (24 de octubre de 1914). La cuestión agraria. *El pueblo*, 6.

A MÁS DE TREINTA AÑOS DE HISTORIAGENDA

FROM BROCHURE TO

ACADEMIC JOURNAL

THREE DECADES OF VISUAL TRANSFORMATIONS
OF HISTORIAGENDA MAGAZINE

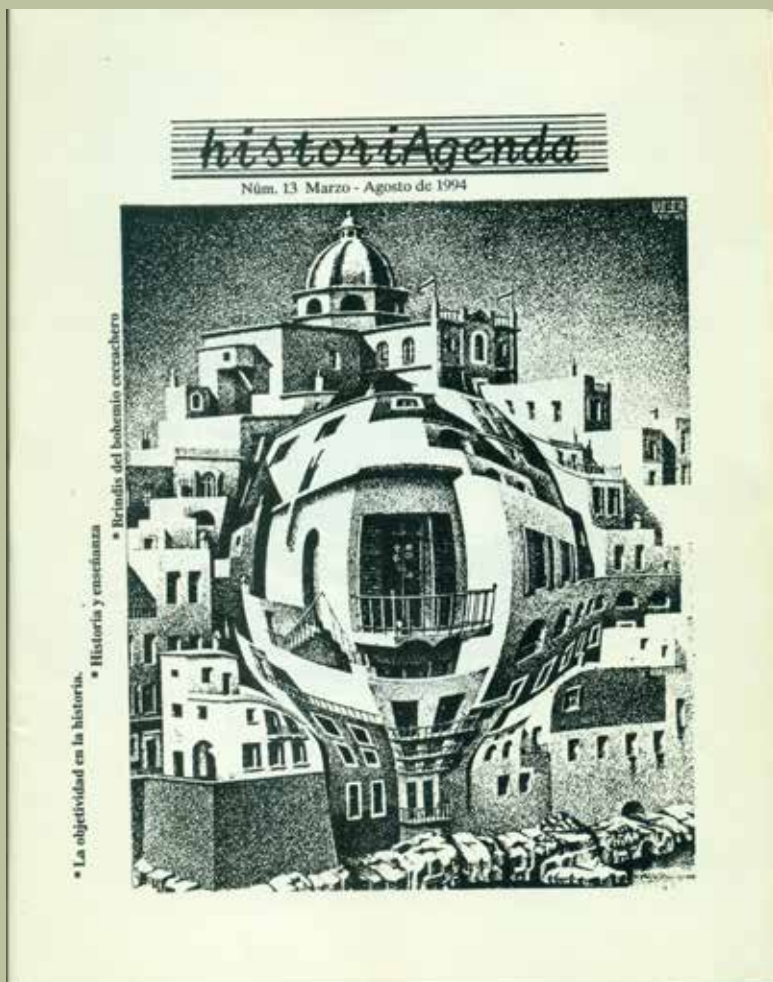


DE FOLLETO A

REVISTA ACADÉMICA

TRES DÉCADAS DE TRANSFORMACIONES
VISUALES DE LA REVISTA *HISTORIAGENDA*

MARÍA MERCEDES OLVERA PACHECO



RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad mostrar un recorrido cronológico de cómo fue el proceso de manufactura con el que inició la revista *HistoriAgenda*, transitar de un trabajo manual a un proceso editorial automatizado. Se hace énfasis en los últimos años, cuando fueron más notorios los cambios, tanto en lo visual como en contenido, acotando que durante tres décadas se ha adaptado a los cambios tecnológicos que han marcado las artes gráficas no sólo en el diseño, también en la impresión y distribución. Gracias a estas transformaciones pudo convertirse en una de las revistas académicas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y, posteriormente, ser parte de las Revistas Académicas y Arbitradas de la UNAM.

Palabras clave: proceso, revista académica, diseño, *HistoriAgenda*.

Abstract

The purpose of this article is to show a chronological journey of what the manufacturing process was like, with which the *HistoriAgenda* magazine began, moving from manual work to an automated editorial process. They are emphasizing in recent years, where the changes were most noticeable, both visually and in content, noting that for three decades, it has adapted to technological changes, which have marked the graphic arts, not only in design but also in printing and distribution. Thanks to these transformations, it was able to become one of the academic journals of the College of Sciences and Humanities (CCH) and later be part of the Academic and Refereed Journals of the UNAM.

Keywords: process, academic journal, design, *HistoriAgenda*.

MARÍA MERCEDES OLVERA PACHECO

Tiene estudios en Comunicación Gráfica por la Facultad de Artes y Diseño (antes Escuela Nacional de Artes Plásticas) de la UNAM; en Artes Visuales, Orientación Comunicación y Diseño, por la Academia de San Carlos de la UNAM. Cuenta con 23 años de antigüedad en la Dirección General del CCH; ha participado en la Secretaría de Comunicación Institucional en proyectos de edición gráfica y editorial. En el plantel Sur, es profesora definitiva A, imparte las asignaturas del Taller de Expresión Gráfica I y II, y Taller de Diseño Ambiental I y II, con una antigüedad de 12 años. Actualmente, participa en la edición gráfica y editorial de las revistas *HistoriAgenda*, *Eutopía* y *Murmullos Filosóficos* que forman parte de las revistas arbitradas de la UNAM.

*Desde su aparición, tan regular
como eran las estaciones
del antes de las fatalidades del cambio climático,
HistoriAgenda ha sido una publicación
excepcional.*

José de Jesús Bazán Levy

ANTECEDENTES

Las revistas, periódicos y folletos son considerados, dentro de las artes gráficas, como medios impresos, término que ha cambiado con el tiempo; pero en 1990 era una clasificación correcta, periodo en que dentro del Colegio se vislumbraba la creación de un documento que diera cuenta del trabajo de los docentes. Bazán (2016) señala:

en 1990 únicamente el Área de Historia tomó la iniciativa de la Dirección de la Unidad Académica del bachillerato de emprender una publicación en cada área que alimentará la actualización de los profesores publicando artículos propios o tomados de revistas de calidad. (p. 6).

De acuerdo con Miguén Ángel Gallo (2016), fundador de *HistoriAgenda* a principios de los noventa, el doctor José de Jesús Bazán Levy, director de la Unidad Académica del Bachillerato, reunió a cuatro colaboradores con el propósito de explicar el proyecto:

Quería que publicáramos un boletín, un sencillo boletín por cada una de las cuatro áreas. Se trataba de un medio modesto para comunicarnos con los profesores de las áreas, informarles de

programas de trabajo, logros y perspectivas y al mismo tiempo, ser receptores de muchas de sus inquietudes académicas. (p. 10).

La encomienda era para las cuatro áreas, al final, sólo el Área Histórico Social participó. En representación de esta área colabora la profesora Carmen Galicia Patiño, del plantel Vallejo, y Miguel Ángel Gallo, del plantel Oriente, dando un carácter académico a la publicación, además del origen de su nombre: *HistoriAgenda*, un juego de palabras “Historia” y “Agenda”.

Aunque la idea estaba definida, llevar a cabo la elaboración de la publicación demandaba de otros apoyos. Se requería de invitar a la colaboración, reunir textos, buscar imágenes, hacer una revisión de los materiales, además de tener presente la manera de formar, reproducir y publicar. Sin pretenderlo, el boletín, estaba conformando el proceso de elaboración de un medio impreso.



En la época en que nació *HistoriAgenda*, lo que se publicó, **más que un boletín, era un folleto.**

UN FOLLETO

En la época en que nació *HistoriAgenda*, lo que se publicó, más que un boletín, era un folleto que, en voz de su fundador, era “entonces apenas un folletito tamaño medio oficio” (Gallo: 2016: 11).

De acuerdo con la UNAM (2018: 4), un folleto es una obra impresa y encuadrada no periódica con una extensión de 5 a 48 páginas. Pareciera que desde su inicio el material se vislumbraba a ser una revista, ya que se volvió una publicación regular y no cumplía con las características anteriores.

En abril de 1991 sale a la luz el primer número de *HistoriAgenda*, con una editorial titulada “Por qué estamos aquí”, donde se describe el deseo principal: “contribuir a un ambiente académico”.

Esa primera época, de una periodicidad corta (un mes promedio), formada totalmente a mano por quien esto escribe, reveló desde entonces, si no sus alcances, sí sus ambiciones. (Gallo: 2016: 11).

La edición de revistas en los años noventa era un trabajo muy laborioso. Se iniciaba con la planeación de la idea por medio de boceto en miniatura y preliminares¹, para situar los espacios para el texto o las imágenes, así como para obtener las páginas deseadas. Una vez teniendo los textos, los cuales se escribían a máquina, una o varias personas tenían que volver a capturar la información en máquinas componedoras de texto², que permitía selec-

cionar cierto tipo de letra e imprimir tiras de textos, llamadas galeras, que posteriormente serían recortadas y pegadas en un soporte. Por otro lado, dibujantes y fotógrafos tenían que resolver la parte de las viñetas o fotos que acompañarían el texto, ambas cosas siempre a blanco y negro.

Al tener todo el material (galeras, fotos o viñetas) continuaba la parte de armado de originales mecánicos, que consistía en pegar en una cartulina (hoja de formación) y de forma manual cada elemento hasta construir una a una las páginas que componían la publicación y, como su nombre lo indica, era el original del cual se obtendrían los ejemplares.

Trabajar por medio de originales mecánicos permitió que el primer número de la revista fuera elaborado de manera casi artesanal. Quizá no tuvo los alcances deseados, pero sí cumplió con marcar un antecedente de los orígenes de la publicación, al contar con características editoriales: cabecal (título) y portada, 28 páginas en interiores, diseño en pequeñas secciones, texto a dos columnas, diferentes tipografías, incluyendo cuadros y viñetas, e impresa a un solo color. Además de tener un apartado de créditos de los participantes de la publicación.

LA REVISTA

Con el paso del tiempo, *HistoriAgenda* se fue transformando de folleto a revista. Una de sus características era retomar artículos de especialistas en la materia o de tendencias del momento, pero poco a poco

¹ Boceto es un dibujo con la idea general de cómo va a quedar el trabajo terminado (Hendry:1988, p. 39).

² Estas máquinas eran muy similares a las máquinas de es-

cribir de oficina, de las más reconocidas eran de la marca *Vari-typer* (Karch: 1986, pp. 200-201).

fue publicando artículos inéditos, entrevistas o reseñas, esto le permitió avanzar hacia un carácter más formal, no sólo cambió su apariencia, también su contenido.

El trabajo de edición pasó de ser artesanal a una actividad automatizada con ayuda de la tecnología (computadora y programas para edición); el resultado fue el cambio de tamaño a carta, secciones definidas para las colaboraciones, más páginas, fotografías como apoyo al texto y una composición a color en sus portadas.

Esta transformación le permitió convertirse en una revista académica y periódica, entendiendo por ello:

Publicaciones universitarias periódicas con carácter científico, técnico profesional, cultural o de divulgación, impresas en cualquier soporte, cuya edición se realiza con una periodicidad regular, de al menos un número al año. (UNAM: 4).

Al ser una revista académica había que tener registros que acreditaran el nombre, el contenido, hasta la periodicidad de los ejemplares publicados; estos registros son Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título, como su nombre lo indica, es para registrar el título de la revista. Otro registro es el ISSN (International Standard Serial Number; Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas, en español) que identifica todas publicaciones periódicas y recursos continuos, de cualquier soporte, ya sean impresos en papel o en formato digital³.

³ Recuperado de: <https://www.issn.org/es/comprender-el-issn/que-es-el-numero-issn/>



Dibujantes y fotógrafos tenían que resolver la parte de las viñetas o fotos que acompañarían el texto".

En 2014 se inició la gestión para el trámite de los anteriores registros. Con este formato surgieron números representativos como el 33, "Historia de las Mujeres" (mayo-octubre 2016); el número especial por los 45 años de la fundación del CCH, y el 36, "La era Trump. Impacto para México y el mundo" (octubre 2017-marzo 2018).

En una cuarta época, *HistoriAgenda* cambia a un formato más pequeño, se publica un número especial "M.68: El pasado está presente"; pero es con la publicación del número 38, "Tendencias actuales de la historiografía" (octubre de 2018-marzo de 2019), cuando renueva su imagen, adquiere un formato a medida propia, cambia en el tipo de papel, formación y tipo de letra

El trabajo de **edición** pasó de ser **artesanal** a una **actividad automatizada** con ayuda de la tecnología.

más actuales, inclusión de fotografías de obras de artistas plásticos. Para ese momento, la publicación cuenta con todos sus registros, incluso para medios impresos y digitales.

REVISTAS UNAM

Desde su fundación, *HistoriAgenda* se albergó dentro de las publicaciones del Colegio; gracias a su evolución, trascendió a revistas de la UNAM. En 2014 obtuvo el acceso al Portal de revistas académicas y arbitradas de la UNAM; el primer ejemplar que entró fue el número 30, “Multiculturali-

dad”, todavía con registro ISSN en trámite.

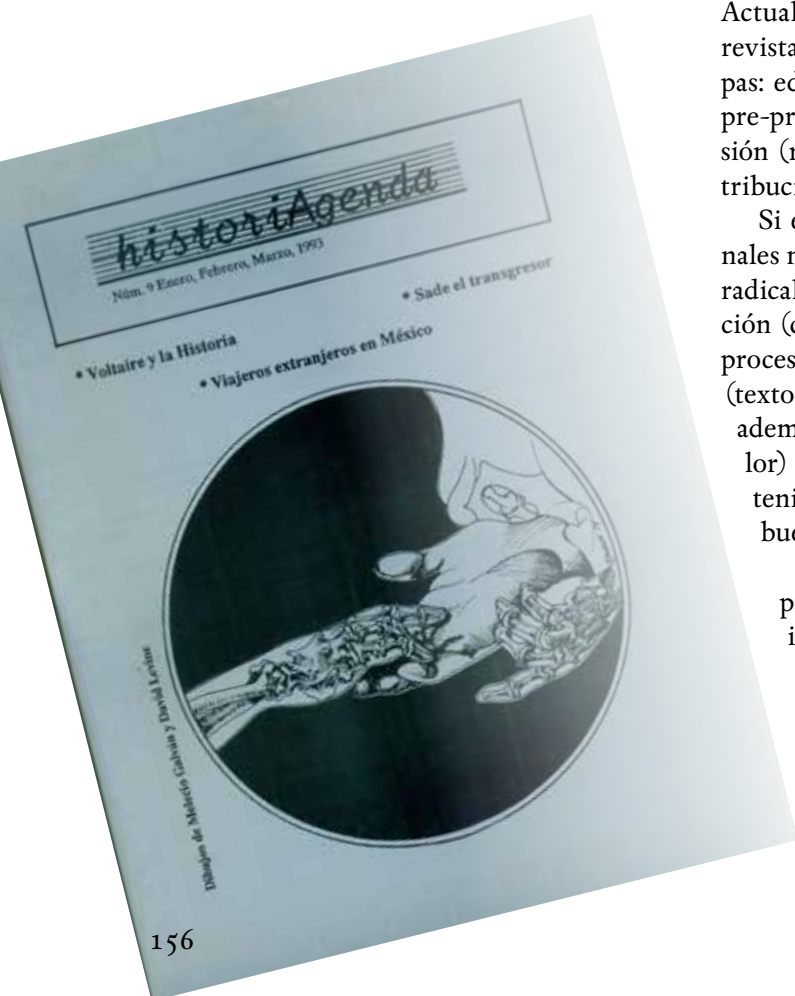
En 2015 se difunde el número 32, “Qué y para qué de la Historia en el bachillerato universitario”; será el primer número en contar con su registro de ISSN 2448-489, para la edición impresa, y en números posteriores ISSN 2448-8658 para la edición digital. A partir del núm. 30 y hasta la fecha, semestralmente se podrán encontrar los ejemplares publicados tanto en el Portal del Colegio como en el de las Revistas UNAM.

PROCESO EDITORIAL

Actualmente, el proceso editorial de una revista se puede enmarcar en cuatro etapas: edición (planeación y construcción), pre-prensa (antes de la impresión), impresión (reproducción de ejemplares) y distribución.

Si en un inicio se trabajaba por originales mecánicos, con los años esto cambió radicalmente. Los programas de autoedición (computadora) permiten en un sólo proceso manipular todos los elementos (texto, imágenes, fotografía o viñetas, además de incluir cualquier tipo de color) en la construcción de páginas, obteniendo publicaciones dinámicas y de buen formato.

Después de la edición viene la pre-prensa que, como su nombre lo indica, es antes de la prensa (nombre que se le da a la imprenta). En esta parte se revisan que los ahora archivos originales vengan de manera correcta, con respecto a lo que se espera de la impresión



El **proceso editorial** de una revista se puede enmarcar en cuatro etapas: **edición, pre-prensa, impresión y distribución.**

final. La pre-prensa es el puente entre la edición y la impresión, ya que se requiere sacar unas placas de lámina que mejoran y permiten el proceso de impresión, a través de una máquina llamada CTP (Computer To Plate⁴/ directo a placa o directo a plancha), la cual se manipula a través de una computadora. Estas placas servirán de sello para dejar la impresión en el papel.

Imprenta y distribución

Perdurar tres décadas no es algo fortuito, es el trabajo colaborativo de los docentes y el apoyo institucional del Colegio, ya que las producciones de materiales han estado presentes dentro de las prioridades del Colegio.

1979: Se crea dentro de la UACB la Secretaría de Divulgación, entre sus funciones: imprimir trabajos de los profesores, planear un programa anual de publicaciones, sugerencias para mejorar los trabajos publicados y supervisar el proceso de edición y distribución. (CCH, 2019: 5).

Pocos conocen que el Colegio cuenta con una imprenta, la cual tiene su propia historia. Está compuesta por maquinaria de modelos antiguos que utilizaba tipos móviles⁵ (actualmente ya sin uso), hasta

una máquina moderna que puede imprimir en selección a color. En esta imprenta se han impreso casi todos los ejemplares de *HistoriAgenda*.

Durante estos años evolucionaron los procesos para llegar a la impresión. Como mencionamos, se inició con tipos móviles, después por fotocomposición, hasta llegar al CTP. Al principio se hacían composiciones de letra por letra (tipos móviles), organizadas en cajas de madera que eran tantas como las páginas que se requerían imprimir, todo el proceso era un trabajo manual.

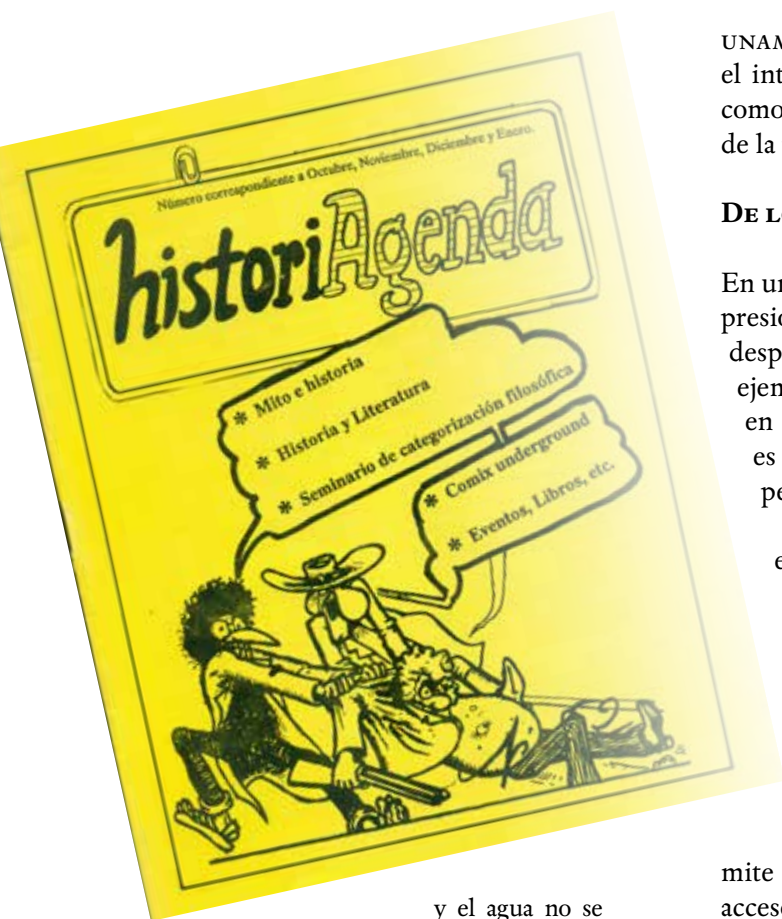
En una segunda etapa, ya con el apoyo de la computadora para formar páginas, se utilizaba un sistema de fotocomposición, es decir, se hacía una fotografía de las páginas, obteniendo negativos para la obtención de placas (láminas) y posteriormente imprimir.

Actualmente, al utilizar el CTP, sintetiza cualquier proceso anterior, pasando de la edición a placas directas para la impresión. Es importante señalar que los medios para llegar a la impresión se fueron perfeccionando, pero lo que no cambió y sigue perdurando es el método de impresión offset (impresión planográfica), que es el más adecuado para la impresión de revistas y es el sistema que se ha utilizado para imprimir *HistoriAgenda*.

En la litografía, llamada también impresión planográfica (plana) no hay superficies realzadas. Las zonas de imagen y sin imagen o en blanco están a la misma altura. La litografía en offset se basa en el principio de que la grasa (o el aceite)

⁴ Computer-to-plate (CTP) es una tecnología de imágenes que ayuda a transferir una imagen digital generada en una computadora, directamente a una plancha de impresión. Recuperado de: <https://www.techopedia.com/definition/1261/computer-to-plate-ctp>

⁵ Tipo móvil.



y el agua no se mezclan.

El término offset, que es universal, significa que la imagen se imprime en forma indirecta. La imagen entintada de la placa se transfiere a una mantilla (hule) de caucho montada en un cilindro en la prensa que, a su vez, transfiere la imagen al papel (Hendry: 1988: 20).

Seguramente, del primer número de *historiAgenda* se imprimieron pocos ejemplares y se compartió de mano en mano, pero en la medida del tiempo, su impresión fue en aumento, llegando a alcanzar un promedio de quinientos a mil ejemplares. Con el apoyo y la logística del Colegio, su distribución consistiría en repartirla entre los cinco planteles, las oficinas adjuntas al CCH, en dependencias de la

UNAM fuera de Ciudad Universitaria o en el interior de la República mexicana, así como para cada uno de los participantes de la publicación.

DE LO IMPRESO A LO DIGITAL

En un proceso tradicional, la etapa de impresión de una revista es lo último, ya que después se reparte o se archiva como un ejemplar más. Pero como todo proceso en evolución, esto ha cambiado, ahora es el momento de la transición del papel impreso al formato digital.

Contar con plataformas como el Portal del Colegio de Ciencias y Humanidades o el Portal de Revistas Académicas y Arbitradas de la UNAM, permite que los ejemplares publicados pasen a archivos PDF⁶, que ayuda a guardar, leer, e intercambiar documentos de forma confiable. Además, es una aplicación estándar, abierta, lo que permite que cualquier usuario pueda tener acceso a la información.

Ahora, poder consultar una revista no dependerá de tenerla en forma física, sino que se podrá localizar por medio de un buscador de información y simplemente tecleando su nombre. En el caso de *historiAgenda*, al ser una revista académica, cuenta con la característica de incluir palabras clave, las cuales, al momento de sugerir al buscador, encontrará información específica.

Albergar las revistas en un sitio establece un mundo de posibilidades: consulta de manera permanente, acceso con

⁶ El PDF es ahora un estándar abierto, reconocido por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO). Los documentos PDF pueden contener vínculos y botones, campos de formulario, audio, video y lógica empresarial. Se pueden firmar electrónicamente y en <https://acrobat.adobe.com/la/es/acrobat/about-adobe-pdf.html>

horario abierto, búsqueda de información especializada, en muchos casos poder descargar ejemplares, etc. Aunado a lo anterior, se une la conectividad, permitiendo con ella hacer lectura en aparatos electrónicos como celulares, tabletas, además de las computadoras, lo que amplía de manera significativa la difusión y el número de lectores no tiene límites.

CONCLUSIONES

El Colegio ha visto pasar muchas publicaciones en sus años de historia, donde *HistoriAgenda* ha compartido con él los últimos treinta años, logrando ser la única publicación permanente. Esta persistencia se reconoció al lograr tener el perfil para situarse no sólo en las revistas del Colegio, sino también en las revistas académicas y arbitradas de la UNAM.

Lo que podemos concluir es que el propósito inicial de *HistoriAgenda* se cumplió: “emprender una publicación, que alimentará la actualización de los profesores publicando artículos propios o tomados de revistas de calidad” y retomando a Bazán (2016), la revista ha sido una publicación excepcional.

REFERENCIAS

Bazán Levy, J. J. (2016). Historia Agenda. *HistoriAgenda*, “45 años de fundación del CCH”, número especial: 6.

CCH. (s/f). Portal del Colegio de Ciencias y Humanidades. Revista *HistoriAgenda*. <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/HistoriAgenda>

Gaceta UNAM. (2018). Disposiciones Generales para la Actividad Editorial y de Distribución. Suplemento. <https://publicaciones.unam.mx/servicios/sites/default/>

files/pdf/Suplemento_disposicioneseditoriales.pdf

Gallo Tirado, M. Á. (2016). No somos Past, ni Present, somos *HistoriAgenda*. *HistoriAgenda*, “45 años de fundación del CCH”, número especial: 9.

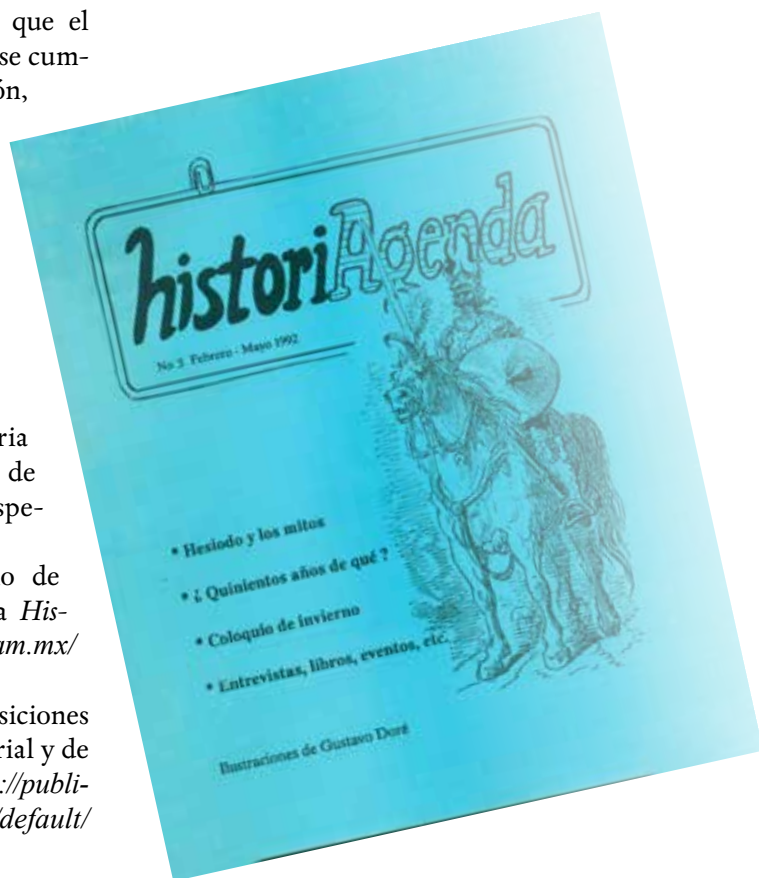
Hendry William, J. (1988). *Introducción a las Artes Gráficas*. Mc Graw-Hill.

International Standard Serial Number. International Centre. (s/f). ¿Qué es el número ISSN? <https://www.issn.org/es/comprender-el-issn/que-es-el-numero-issn/>

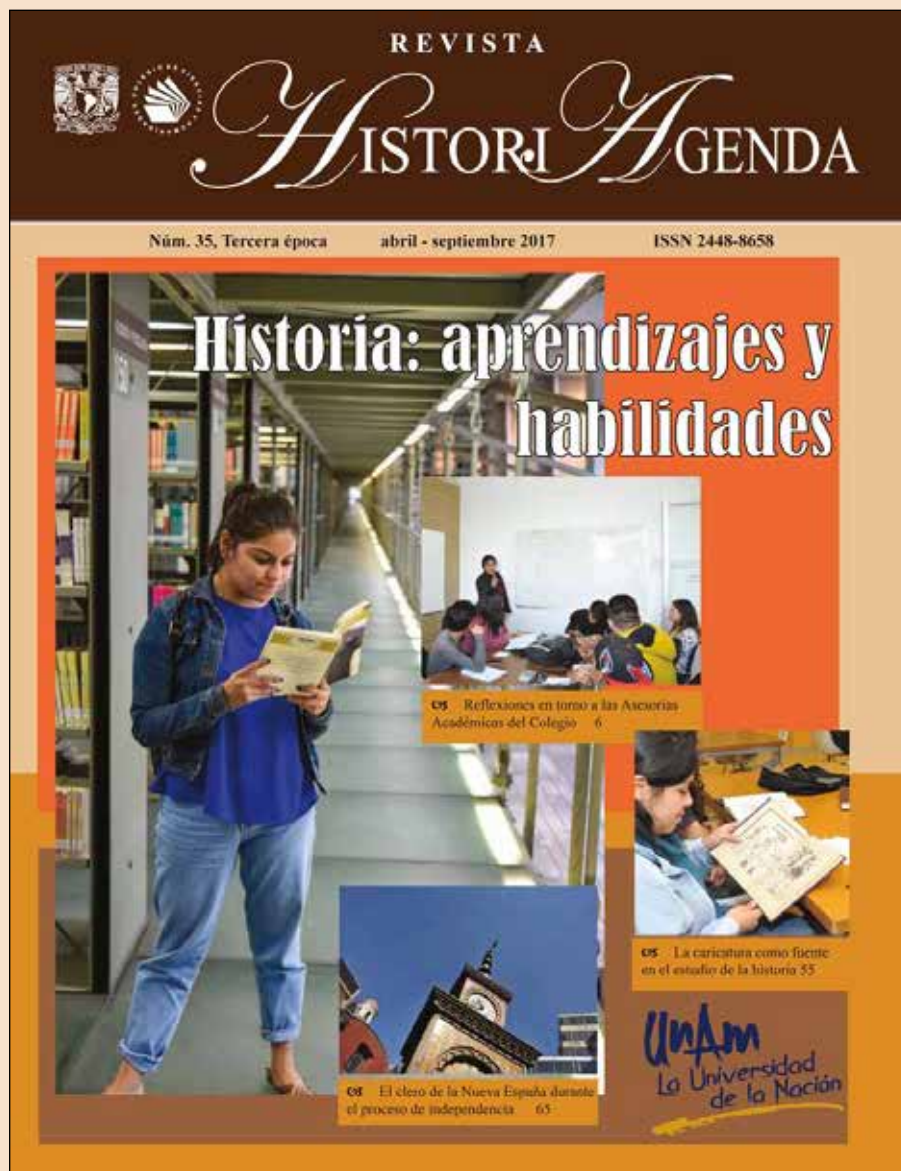
Randolph Karch, R. (1986). *Manual de las artes gráficas*. Trillas

Portal de revistas académicas y arbitradas de la UNAM. (s/f). 1 <http://www.revistas.unam.mx/front/>

Zavala Ruiz, R. (2006). *El libro y sus orillas. Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. UNAM.

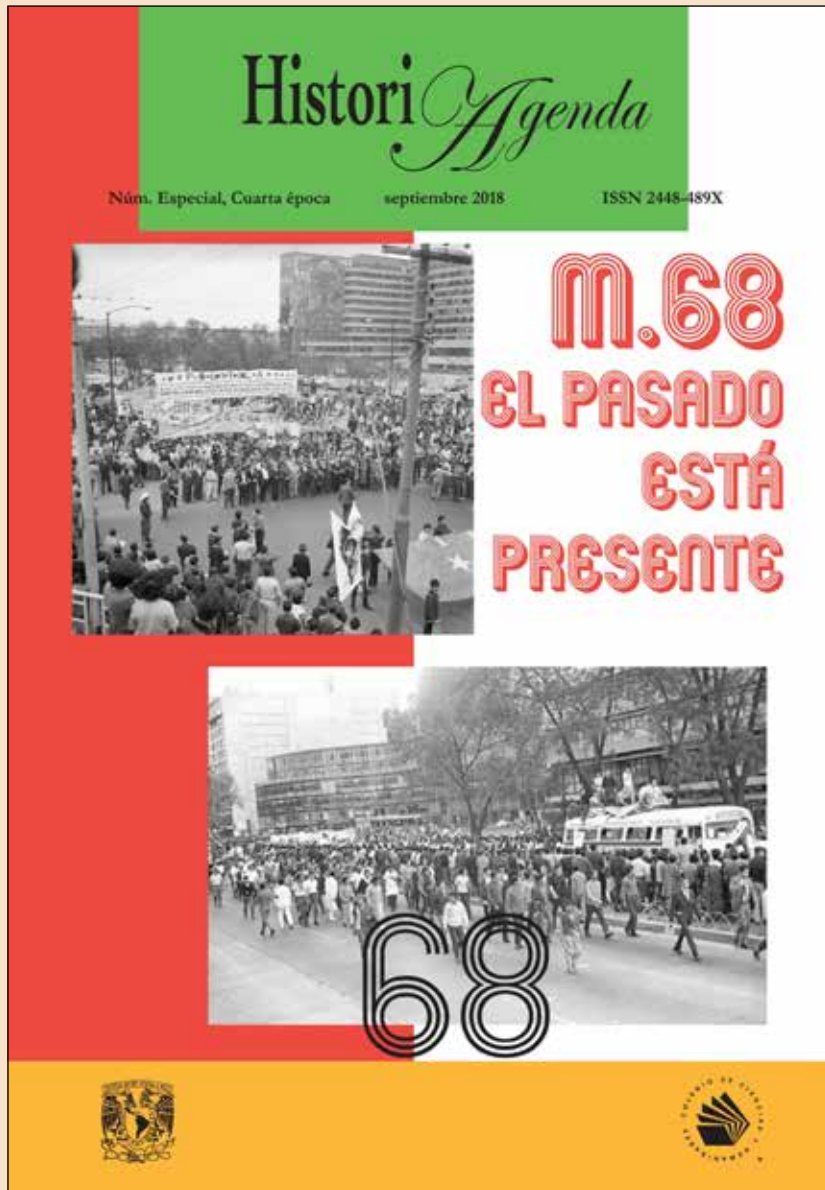


THE NORMALIZATION OF THE MAGAZINE



LA NORMALIZACIÓN DE LA REVISTA

DAVID PLACENCIA BOGARIN



RESUMEN

Durante los últimos once años, la revista *HistoriAgenda* fue indexada y arbitrada, ingresó al portal de revistas de la UNAM, ello benefició su difusión; además, las nuevas tecnologías de la información nos permiten ser leídos en diferentes partes y en cualquier momento; durante esta época se han dedicado números a las mujeres, a los aniversarios 45 y 50 del CCH, reflexionar sobre la importancia de la memoria para la conservación de la historia y sobre el impacto de la era Trump, entre otros temas; se le ha dado participación a nuestros alumnos, los cuales han realizado excepcionales entrevistas a investigadores de diferentes instituciones académicas.

Palabras claves: Historia, investigación, mujer, Trump, memoria.

Abstract

During the last nine years, the journal *HistoriAgenda* was indexed and refereed and entered the UNAM journal portal. This situation benefited its dissemination; in addition to this, new information technologies allow us to be read in different places and at any time. During this time, there have been dedicated issues to women, to the 45th and 50th anniversaries of the CCH, to reflect on the importance of memory for the preservation of history and on the impact of the Trump era, among other issues, thanks to our students, who have carried out exceptional interviews with researchers from different academic institutions.

Keywords: History, investigation, woman, Trump, memory.

DAVID PLACENCIA BOGARIN

Licenciado en Historia y maestro en Economía Financiera. Es coordinador Técnico del Centro de Documentación e Investigación Judío de México. Obtuvo la medalla Alfonso Caso en 1999. Tiene diversas publicaciones sobre la cultura judía en México, archivos históricos y sobre la crisis del modelo neoliberal. Es profesor del plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la UNAM.

La revista *HistoriAgenda* está a punto de cumplir 33 años de existencia, durante dicho tiempo ha evolucionado y cambiado mucho. Mi primer acercamiento a la revista fue a través de una versión electrónica que se encontraba en el Portal del Colegio de Ciencias y Humanidades, en ese entonces estaba buscando material para mis clases de Historia Económica; para mí fue muy interesante encontrar un número dedicado a Historia Económica y otra a Cliometría, desgraciadamente después las bajaron del portal y no hemos podido recuperar los PDF.

Me integré al equipo de trabajo de la revista por indicaciones del doctor Jesús Nolasco (secretario de Comunicación Institucional del Colegio en ese momento); él me encargó coordinar la edición de la revista, para mí fue muy enriquecedor, conocí a profesores que había leído cuando realicé mi bachillerato en el plantel Vallejo y, por tanto, eran personas a las que admiraba, como Arturo Delgado y Miguel Ángel Gallo, del cual conocía parte de su enorme obra escrita, incluso había dejado la lectura de sus libros en escuelas particulares, pues no eran los tradicionales libros de texto, sino que permitían leer, analizar y criticar.

En ese momento, *HistoriAgenda* no tenía una periodicidad definida; el reto era ingresarla al Portal de Revistas de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la plataforma Open Journal System, claro que para ello había que cumplir con ciertos requisitos: primero, tenían que publicarse tres números semestrales en

tiempo y forma, crear un Consejo Editorial y cuerpo de dictaminadores, como lo explicó Jesús Nolasco.

Es importante mencionar que durante el periodo que he trabajado en la revista, ésta ha sido editada e impresa por la Secretaría de Comunicación Institucional, por lo que siempre se ha involucrado un equipo de trabajo muy grande, empezando por los secretarios y las secretarías en turno; asimismo, que siempre han apoyado las ideas que han salido de nuestro Consejo Editorial.

Otro de los cambios que trajo la indexación fue que se empezaron a crear publicaciones que tenían un eje temático, más las posibilidades de ingresar artículos de tema libre; a partir de ese momento, la mayor parte de los artículos han sido inéditos y han sido arbitrados. Quisiera mencionar algunos de los números que me parecen representativos de la época que he trabajado en la revista:

El número 33 “Historia de las mujeres”: esta edición fue tan exitosa que se recibió un número importante de artículos; es interesante el texto de Dessire Cuestas Flores, quien dice: “rescatemos el Día Internacional de la Mujer para enseñar a nuestros alumnos sobre sus derechos, para ello debemos de hablar de la cultura que aún sigue sometiendo a las mujeres y está muy presente en la sociedad”.

Por su parte, Valeria Gallo dice que a la mujer se le dio la tarea de bordar, tejer y coser por tener características que se adecuaban al encierro, por lo que fue rechazado por las primeras feministas por

La revista *HistoriAgenda* está a punto de cumplir **33 años de existencia**, durante dicho tiempo ha evolucionado y cambiado mucho.

HistoriAgenda no tenía una periodicidad definida; el reto era ingresarla al Portal de Revistas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

relacionarlo con su anterior historia de castidad, encierro y sumisión. El texto de Jesús Torrijos me sorprendió gratamente, “Las mujeres celtas y sármatas dos ejemplos de guerreras del mundo antiguo”, y tiene el objetivo de observarlas en el imaginario de los habitantes del Imperio romano.

En octubre de 2016 editamos un número especial por el 45 aniversario del Colegio de Ciencias y Humanidades, el cual nos presentó experiencias de profesores, alumnos y profesores-alumnos. El maestro Luis Aguilar presentó el artículo “CCH, vientos de renovación”; él llegó al Colegio en 1972 como alumno de la primera generación del plantel Sur, en 1978 se integró como profesor y en 2014

se convirtió en director, en cuya función desarrolló una visión de conjunto y proyectó las tareas del Colegio como proyecto educativo.

Humberto Domínguez nos habla de “Recuerdos del agitado inicio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM”, dice: “Su apertura se encuadraba en un contexto de desarrollo de importantes instituciones educativas, con las que se buscaba consolidar el modelo de desarrollo para el país, el cual había operado por más de tres décadas”. El maestro Ismael Colmenares escribió el artículo “Difusión Cultural en nueve lustros”; en él reflexiona que el Departamento de Difusión Cultural busca sacar al artista que cada alumno lleva dentro.

El maestro José Ángel Hernández en su artículo “Fragmentos de una trayectoria reciente” dice que llegó al Colegio casi por casualidad y que se encontró con un mundo maravilloso en el que alumnos y profesores discutían sobre diversos temas con gran compañerismo. Thelma Camacho Morfín escribió el artículo “Volver a los 17... El CCH como base de mi vocación y ejercicio profesional”; ella habla de su paso por el Colegio en la década de 1980; participó en el periódico estudiantil *Nuestra Voz*, dice que cuando estudió Historia continuó en contacto con sus maestros del Colegio, lo que le sirvió de orientación en el medio universitario. La maestra Verónica Hernández apunta en su artículo “Remembranzas” que adquirió habilidades que le permitieron tener éxito en sus estudios en el ámbito de la Historia, gracias a que se recuperaba la importancia de la formación disciplinaria y la búsqueda del



Otro de los cambios que trajo la indexación fue que se empezaron a crear publicaciones que tenían un eje temático.

conocimiento en libros.

El número 36 es “La era Trump. Impacto para México y el mundo”. Uno de los puntos importantes es que se realizó casi al inicio del gobierno del mandatario. Ernesto Martínez es autor del artículo “Los nuevos escenarios en la coyuntura Trump: La crisis del Estado Nación”, en él asegura que se replantean la globalización y el Estado Nación que emanó del proyecto liberal del siglo XIX, que se consolidó en el siglo XX y que actualmente se encuentra en crisis. Mario Reyes, en su artículo “La crisis capitalista y los nuevos fenómenos políticos en la era Trump”, afirma que el estancamiento económico ha llevado al surgimiento de diversos fenómenos políticos y la consecuencia han sido las repercusiones importantes en la situación política y social a nivel internacional. Araceli Barbosa en su artículo “La distopía americana: Trumplandia/Barbilandia”, dice que Trump:

postula la supremacía racial de la nación norteamericana, así como la superioridad del poder alfa. De este modo el distópico, supremacista, despótico, “twitocrático” gobierno que ejerce el ahora presidente, amenaza con socavar la democracia que su país reconoce como valor civilizatorio, a la vez que hace peligrar al planeta con su capacidad de destrucción nuclear.

Raúl Reyes en su artículo “El papel de México en la geopolítica internacional en la era Trump” asevera que estamos en un punto único del desarrollo capitalista, un



CCH, vientos de renovación

Luis Aguilar Almazán

Síntesis curricular
 Profesor de Carrera Titular C de Tiempo Completo Definitivo. Ingresó al CCH en 1977. Perteneció al Área Histórico-Social. Es licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la UNAM. Maestro en Docencia Económica por la UACPYP del Colegio de la UNAM.

Resumen
 Desde una perspectiva de alumno, profesor y directivo, el autor aborda el origen del Colegio de Ciencias y Humanidades, sus vicisitudes y las tareas que la institución tiene frente a sí en el presente y futuro inmediato.
 La estancia del Mtro. Aguilar Almazán en el Colegio es muy singular, ya que ingresó como alumno en la primera generación del plantel Sur en 1972; posteriormente, en 1978, volvió a las aulas como profesor y, desde abril de 2014 ocupa el cargo de director del plantel. Estas particularidades de su vida, le permiten analizar desde diversos ángulos el devenir institucional y brindarnos un recorrido general de aspectos relevantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, mismos que habrán de sumarse al amplio repertorio de trabajos al respecto que estos primeros 45 años han abierto a la reflexión.

HISTORIAGENDA 13

punto definitivo de la historia humana y el capitalismo en general; en esa perspectiva México juega un papel geoestratégico por sus recursos naturales y sus reservas petroleras y gaseras.

El número 37 se denomina “La era de los movimientos sociales”, en el cual se considera que la causa de estos fue un capitalismo capaz de desarrollar la explotación que, sumado a la aparición de teorías sociales revolucionarias, propiciaron una amplia movilización. Miguel Ángel Ramírez en su artículo “La praxis política del movimiento zapatista” dice que los zapatistas hablan de otra forma de gobernar y otra forma de practicar la democracia con el lema de “mandar obedeciendo”.

David Domínguez escribió un artículo



muy interesante “E-movimientos sociales en México en el siglo XXI: un fenómeno histórico que cambió la forma de hacer movilizaciones ciudadanas”; lo observa como una nueva forma de cambiar los movimientos, en ese momento, se habían viralizado movimientos como #Yosoy132 o #internetnecesario y #YoTambienMeDormi, pero se empezó a manifestar la importancia de las redes sociales en los aspectos político y social. Tomás Ríos escribió el artículo “Las influencias del priismo disidente en los movimientos sociales de los años 60 en México”, en donde explica cómo desde la década de 1960 ha habido disidencia dentro del Partido Revolucionario Institucional (PRI), empezando por Lázaro Cárdenas del Río y Carlos Alberto Madrazo; dichas disidencias encontraron eco en el movimiento estudiantil de 1968.

En el año 2018 realizamos un número especial del 50 aniversario del movimiento estudiantil de 1968, con el título “M.68 el pasado está presente”. El número se realizó gracias a la colaboración entre el Ar-

chivo Histórico de la UNAM y la Secretaría de Comunicación Institucional del CCH; en el ejemplar se utilizaron diferentes tipos de documentos, entre los que destacan expedientes, folletos, periódicos, fotografías y testimonios orales. El movimiento fue un parteaguas en la lucha democrática y fue resultado del agotamiento del capitalismo a nivel internacional y del milagro mexicano en nuestro país.

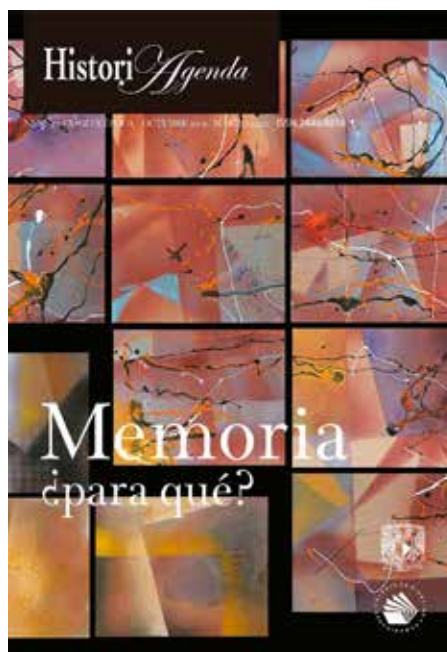
Carlos Antonio Aguirre hizo el favor de darnos su artículo “La revolución cultural mundial de 1968, cincuenta años después” en el cual nos dice: “que el Movimiento de 1968 se encuentra vivo y presente tanto en la vida social como en la memoria colectiva en todo el mundo, y se ha convertido en un referente de los movimientos anticapitalistas y antisistémicos actuales”. Oralia García publicó el artículo “El movimiento estudiantil de 1968 visto a través de la Colección Manuel Gutiérrez Paredes del Archivo Histórico de la UNAM”, en él nos muestra el gran valor documental del conjunto de imágenes que integra el acervo y nos enseña todas las interpretaciones que podemos realizar de una fotografía. Gloria Carreño hizo el artículo “La defensa de los presos del Movimiento del 68”, el cual realizó a partir de un expediente encontrado en el Archivo Histórico de la UNAM, a los estudiantes se les acusó de sedición, de posesión de armas, daño en propiedad ajena, conspiración contra el régimen, etcétera; es visible la paranoia de Gustavo Díaz Ordaz ante una rebelión popular, es interesante leer la respuesta dada por los abogados de la Universidad, así como la propuesta de amnistía.

Al maestro Arturo Delgado se le realizó una entrevista denominada “Una tarde gris de leve lluvia. Arturo Delgado y el Movimiento Estudiantil de 1968”, en ella narra su participación en el Movimiento Estudiantil de 1968 como brigadista, la

realización de una serie de discursos para difundir lo que buscaba el movimiento, el cual abrió las puertas para la protesta de diversas clases en el país. Narra una vivencia significativa en San Miguel de Allende, Guanajuato, donde estuvieron a punto de ser linchados. Concluye que el CCH es heredero del movimiento estudiantil de 1968, ya que el país requería un sistema educativo activo. Leticia Medina nos dio el artículo “Testimonios de un momento histórico: la Colección Esther Montero”, el cual da cuenta del desarrollo y formación de la Colección Esther Montero, como parte del Archivo Histórico de la UNAM, visualizado por la propia historiadora Esther Montero y la doctora Ana Ortiz de Ruiz. El contenido de la colección evidencia el movimiento estudiantil de 1968 a través de documentos gráficos y textuales, recopilados durante el conflicto estudiantil.

Francisco González escribió el artículo “José Revueltas y el movimiento estudiantil-popular de 1968”; en él contextualizó la vida y obra de José Revueltas con hincapié en su participación durante el movimiento estudiantil de 1968. El maestro Ismael Colmenares escribió “La música... La memoria: el USB del 68. La banda sonora de esos días”, donde describe que el famoso Mailo fue una de las personas que contribuyó con su talento a crear la música heredada del 68, como “La balada del granadero”; hay personas que lo recuerdan cantando música de protesta durante el movimiento. Cuenta que la parodia nace en condiciones adversas: como sus papás no vivían en la Ciudad de México, podía prácticamente vivir en Ciudad Universitaria; en las noches se juntaba con 6 u 8 compañeros y tocaba la lira, cantaban desde canciones de los Beatles hasta balada, destruían y arreglaban las canciones.

El número 40 se denomina “Memoria



¿para qué?”. Las autoras y autores desarrollan a lo largo de sus artículos diversas reflexiones en torno a qué es y cómo funciona el proceso de memoria, no sólo de manera individual, sino sobre todo en términos colectivos, como mecanismo de reconstrucción de la historia y construcción de las identidades comunitarias y nacionales en el pasado remoto e inmediato. El excelente artículo de Bianca Ramírez, “Memorias Recicladas y su uso ejemplar: Disputas por el pasado en el presente argentino”, nos dice:

El 10 de mayo de 2017 una movilización masiva desbordó las principales calles de Buenos Aires y otras provincias argentinas, en un acto de rechazo a la pretensión de la Suprema Corte de aplicar la medida conocida como Ley 2 x 1 a Luis Muñia, represor durante la última dictadura cívico-militar. Decenas de manifestaciones gráficas quedaron como vestigios de la protesta, entre ellas un grafiti con el símbolo

del reciclaje y los rostros de Jorge Rafael Videla, Carlos Menem y Mauricio Macri. Lo que en un primer momento pudiese pasar como una crítica, es también la representación del tránsito que la memoria colectiva ha recorrido para construirse y reconstruirse en la era posdictatorial.

El artículo “La Ley General de Archivos y la conservación de la memoria histórica” asevera dicha ley establece diferentes categorías, como la de sujeto obligado y archivos privados de interés público, los cuales tienen la obligación de clasificar, ordenar y describir sus acervos. Con ella se obliga a poner a disposición de todos los usuarios la información contenida en los archivos históricos, así como la protección de nuestro patrimonio documental; para ello se dictaron una serie de normas en las que el Estado mexicano prohíbe la venta de documentos con valor histórico. Gloria Carreño escribió el artículo “Memoria, conciencia histórica y fuentes de informa-

ción”, donde reflexiona sobre la necesidad de conservar, preservar y difundir los testimonios documentales como un elemento para preservar la memoria histórica y que se convierta en un elemento indispensable de la conciencia colectiva, con el afán de evitar la repetición de sucesos históricos lamentables como crímenes de lesa humanidad, la violación a los derechos humanos y las xenofobias.

Mariana Rivera escribió el artículo “Reflexiones sobre la función y preservación de la fotografía”, en el cual reflexiona en que ahora con un celular cualquiera puede ser fotógrafo, que habría que pensarse en la fotografía como un documento histórico y como salvaguarda de la memoria y conocer los desafíos que nos presenta la tecnología. Karla Vázquez realizó el artículo “Recuperando historias. Archivo y memoria”. Se enfoca en las actividades que se realizan en los archivos; por un lado, remarca el placer de las personas que se encargan de realizar los procesos de organización, descripción, conservación y preservación, así como la importancia que tiene este trabajo para los investigadores que trabajan con el material procesado. Diana Orozco escribió el artículo “Compartiendo historias. Proyecto de entrevistas de Historia Oral del Centro de Documentación e Investigación Judío de México (CDIJUM)”. En una entrevista de historia oral se debe estar consciente de la carga emocional que conlleva un recuerdo y que no siempre se puede transmitir en papel; es vinculación social con la comunidad, que ayuda a generar empatía y comprender al otro. De esta manera podemos saber qué cosas le son importantes y cómo manejar sus documentos, considerando sus necesidades.

El número 41 se denomina “En defen-



sa de la enseñanza de la Historia”. El estudio de la Historia durante el bachillerato es fundamental para el alumno, pues nos permite comprender la especie humana a través de sus reacciones como reflejo de lo que ha vivido y brinda la oportunidad de asumir la identidad. Jesús Antonio García y Verónica Hernández escribieron el artículo “En defensa de la enseñanza de la Historia: El aprecio de la Historia como materia escolar”, donde aseveran que la Historia como materia escolar desarrolla diferentes valores y habilidades en el estudiante, lo cual implica, fundamentalmente, que además de los contenidos específicos que se tratan dentro de ella, se desarrollan habilidades propias de la disciplina, por ejemplo, el conocimiento de la simultaneidad; la ubicación espacial y temporal; el desarrollo de la empatía histórica; la capacidad de relacionar hechos al parecer inconexos y el pensamiento crítico, entre otros, que se fomentan con su enseñanza.

Elisa Palomares colaboró con su artículo “La enseñanza de la Historia: Un camino a la comprensión del género humano”. En este se reflexiona sobre la enseñanza de la historia como una herramienta fundamental para educar en la comprensión del género humano en un mundo incierto y desigual como en el que vivimos. Israel Ramírez escribió el artículo “De la deconstrucción de la Historia nacional o hacia una enseñanza de la Historia para una ciudadanía plural”. Expone que la historia posee un carácter intrínseco plural, no existe una narración única ni absoluta; por el contrario, las múltiples historias permiten entender la diversidad de los múltiples colectivos y, en consecuencia, comprender a los diversos actores históricos dentro de su narrativa; así pues, la enseñanza de la historia, también debe de promover una ciudadanía que permita

aceptar e integrar a los diferentes grupos sociales en un verdadero mosaico social y, de esta manera, cuestionar aquellas narrativas que pretenden homogeneizar y se hacen pasar como únicas. Cesar Suárez en su artículo “¿Es posible la escuela sin historia?”, nos dice que el mundo actual de libre empresa y mercado consideran que las humanidades son inútiles, pues son saberes que no generan ganancia, ello se ha acentuado en la educación por competencias, por lo que propone dirigir nuestros esfuerzos hacia la defensa de las humanidades y particularmente de la Historia.

El número 42 se denominó “50 Años de Historia del CCH”. El proyecto de creación del Colegio, implementado por el doctor Pablo González Casanova, respondió a la urgente demanda de espacios en las instituciones educativas para los niveles medio superior y superior. En consecuencia, se eligió fundar una institución novedosa con menos horas en los salones de clases y más tiempo dedicado a la investigación, para que los alumnos fueran capaces de



analizar, interpretar y valorar la información y los acontecimientos sociales. De dicho número resaltan los siguientes artículos: Ángel Alonso escribió “La ‘H’ del CCH”, en él reflexiona sobre la vigencia de las asignaturas humanísticas en el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades; hace ver que se realizó una revisión y actualización de los planes de estudio para que se encuentren a la altura y exigencia de nuestros tiempos, analiza la importancia que tienen las humanidades en la formación del estudiantado.

Miguel Ángel Gallo reflexiona sobre “¿Qué Historia enseñaremos mañana?”, el maestro nos dice que Morin habla de siete saberes fundamentales: 1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento; 2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente; 3. Enseñar la condición humana; 4. Enseñar la identidad terrenal; 5. Enfrentar las incertidumbres; 6. Enseñar la comprensión, y 7. La ética del género humano. Carmen Galicia en su artículo “La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el Colegio: ¿Seguimos a la vanguardia?” desglosa una reflexión sobre la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia construida por sus docentes con el afán de romper con la enseñanza tradicional. Añade que el trabajo colegiado nos ha permitido desarrollar la búsqueda crítica y creativa para cambiar, ajustar y transformar el modelo.

Tania Ortiz en “Vigencia del Modelo Educativo del Colegio: Los aprendizajes procedimentales y el siglo XXI” expone: “se plantea cómo los aprendizajes procedimentales persisten en el discurso que enmarca los Programas de Estudio de Historia Universal y de Historia de México, pero se evaporan al momento de aterrizar en las cartas descriptivas esa concepción educativa”. Finalmente, se reflexiona en torno a la vigencia y pertinencia del Mo-

Secciones libres

Entrevistas



Pablo Baca

No hablas inglés, lo siento, no puedes asistir a esta escuela:
la era Trump y sus propuestas en política educativa desde la voz de Ellen Ferguson, una profesora de California

You Don't Speak English, Sorry,
You Can't Come to This School:
Trump's Era and His Proposals on Education Politics. An Interview With
Ellen Ferguson, a Teacher from California

Marisel Alejandra Robles Valadez y
Reyna Cristal Díaz Salgado

Síntesis curricular
Marisel Alejandra Robles Valadez estudió la licenciatura en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es Maestra en Docencia por la misma institución (MADEMS-Historia). Ha impartido conferencias en encuentros de historia y de enseñanza de la historia. Asimismo, ha escrito

52 • HistoriAgenda

delo Educativo del Colegio y de los aprendizajes procedimentales en el contexto del siglo XXI. Ernesto Coronel en “La apuesta emancipadora del modelo educativo del CCH” menciona que hay que colocar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos; con ello se les invita a pensar por sí mismos, a adquirir una actitud crítica y contestataria a partir de lo que estudian en el aula; esto con la intención de motivarlos a ser sujetos activos y participativos dentro de su entorno social.

Por otro lado, hay que resaltar el trabajo de la maestra Tania Ortiz Galicia, quien ha implementado un proyecto con sus alumnos: ellos realizan entrevistas a investigadores de diferentes instituciones, las cuales anotaremos en forma cronológica:

- **Número 35:** la maestra Tania Ortiz escribió el artículo “Diálogo entre investigadores y estudiantes de bachillerato”. Nataly Guerrero Chávez entrevistó a la doctora Ana Carolina Ibarra sobre su libro *El clero de la Nueva España durante el proceso de independencia*. Jorge Iván

Piña Salazar entrevistó al doctor José Enrique Covarrubias Velasco sobre su libro *La moneda de cobre en México*.

- **Número 36:** Lizeth Vargas Vázquez entrevistó a la doctora Gisela von Wobeser Hoepfner sobre su libro *Cielo, infierno y purgatorio durante el virreinato de la Nueva España*.
- **Número 37:** Mariana Elizabeth Téllez Martínez entrevistó al doctor Andreu Espasa de la Fuente sobre su libro *Estados Unidos en la Guerra Civil española*. Elvia Juliana García Anaya entrevistó al doctor José Rubén Romero Galván sobre su libro *Los privilegios perdidos. Hernando Alvarado Tezozómoc. Su tiempo, su nobleza y su crónica mexicana*.
- **Número 38:** Amado Flores Martínez y Mayra Pérez Pérez entrevistaron a la doctora Daniela Gleizer Salzman sobre su libro *El exilio incómodo. México y los refugiados judíos 1933-1945*. Guillermo Pérez Pérez entrevistó al doctor Silvestre Villegas Revueltas sobre su libro *Deuda y diplomacia. La relación México-Gran Bretaña, 1824-1884*.
- **Número 39:** Marisol Martínez Vasconcelos entrevistó al Dr. Renato González Mello sobre su libro *José Clemente Orozco: la pintura mural mexicana*. Tzite Reyes Vega entrevistó a la doctora Rebeca Villalobos Álvarez sobre su libro *Tres variaciones del historicismo en el siglo XX. Meinecke, Croce y O'Gorman*.
- **Número 40:** Erick Escamilla Rivero entrevistó al doctor Federico Navarrete Linares sobre su libro *México racista*.
- **Número 43:** Lidia Mariana Reyes Vilchis entrevistó al doctor Sergio Miranda Pacheco sobre su libro

Tacubaya. De suburbio veraniego a ciudad. Santiago Aguilar Luna entrevistó al doctor Ariel Rodríguez Kuri sobre su libro *Historia del desasosiego. La revolución en la ciudad de México, 1911-1922*.

- **Número 44:** Edgar Alonso Fernández entrevistó a la doctora María del Carmen Vázquez Mantecón sobre su libro *Corazón de la tierra. La fiesta titular de los indios a Nuestra Madre y Señora Santa María Virgen de Guadalupe*.

Para concluir, el ingreso al Portal de Revistas de la UNAM permitió que la revista se difundiera en forma importante, dejó de ser una revista del Colegio para convertirse en una revista del país, ello nos ha permitido que llegaran artículos de diferentes estados de la República como Baja California, Zacatecas, Guerrero, Veracruz, Aguascalientes, entre otros; y, así, pensar en *HistoriAgenda* como un proyecto vivo.

Entrevistas



Diálogo entre investigadores
y estudiantes de bachillerato

Dialogue between researchers
and high school students

Tania Ortiz Galicia

Como parte del curso Teoría de la Historia II que imparto en el CCH Vallejo, y con el propósito de familiarizar a los estudiantes con las formas que en la actualidad ha adquirido el discurso historiográfico, les propuse realizar un trabajo de análisis de las obras de historiadores mexicanos en activo del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM.

Los alumnos eligieron al investigador cuyo trabajo les pareció más significativo, así como la obra particular que leerían y analizarían a lo largo del semestre. Además de la lectura de la obra en cuestión, se buscó la posibilidad de que, para complementar su trabajo, tuvieran la experiencia de conocer y entrevistar al investigador que habían elegido.

HISTORIAGENDA * 63

TEORÍA Y ANÁLISIS

Influencias teórico-prácticas en el modelo CCH.

Un primer acercamiento

Juan Carlos Alemán

Interdisciplina y cultura básica. ¿Conflicto de orígenes y prácticas entre dos elementos clave en el CCH?

Ma. Guadalupe Quijada Uribe y

Juan Carlos Alemán Márquez

Cincuenta años de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Reflexiones sobre la perspectiva de la educación jurídica en el CCH

Jorge Robles Vázquez

Memoria y organización de la información. Los archivos del

Colegio de Ciencias Humanidades

Gloria Carreño

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El plantel Nautcalpan: el enclave en el Estado de México

Jesús Antonio García Olivera

El plantel Vallejo a través del trabajo docente

María del Carmen Galicia Patiño

TEMAS LIBRES

El problema del lenguaje y la imagen en la Historia del arte, fenomenología de la imagen

José Ernesto Ramos Zacarías

Las mujeres invisibles de la ciencia

María Yaneli Velázquez Montes de Oca e

Issis Yolotzin Alvarado Sánchez

Sitios relevantes durante la visita del emperador de Etiopía a México en 1954

Mark Iván Arellano Rojas

El juego como didáctica para optimizar el aprendizaje

Itzel Georgina Meneses Ochoa

La incertidumbre, el Cisne Negro y las crisis

Javier Hernández López

Yucatán. Vida de los obreros en las haciendas, durante el auge henequenero: cosificación, esclavitud y miseria

Patricio Flores Lago

NUESTRO ILUSTRADOR

Edgar Ruiz

A MÁS DE TREINTA AÑOS DE HISTORIAGENDA

De folleto a revista académica. Tres décadas de transformaciones visuales de la revista *HistoriAgenda*

María Mercedes Olivera Pacheco

La normalización de la revista

David Placencia Bogarín

Portada: Edgar Ruiz

