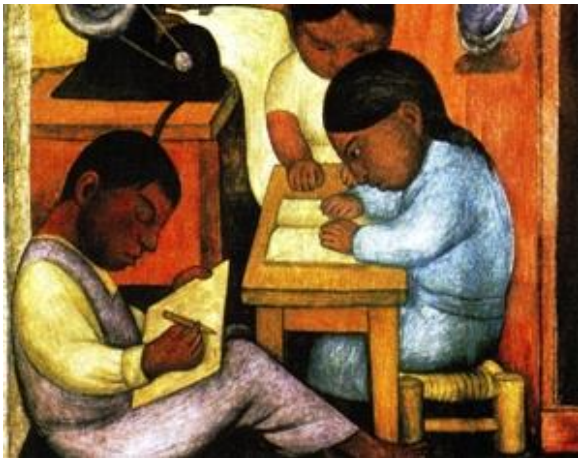




La función del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia durante el bachillerato en la formación del futuro ciudadano



Érik Andrés Toledo Villalpando
Doctorado en Ciencias Sociales
03/12/2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA FUNCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA –
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA, DURANTE EL
BACHILLERATO, EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO
CIUDADANO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES

P R E S E N T A

ÉRIK ANDRÉS TOLEDO VILLALPANDO



DIRECTOR DE TESIS
DR. FELIPE GONZÁLEZ ORTIZ

TOLUCA DE LERDO, ESTADO DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2018

A la memoria de mi padre, **Profr. Antonio Toledo Guerrero (1936 – 2011)**, de quien aprendí que la docencia adquiere su más alta dimensión ética cuando se ejerce con un amplio sentido de compromiso humano, social y político.

A la existencia de **Lía Xquenda y León Emiliano**,
bulliciosa ruptura de todos mis paradigmas...
emotiva manifestación del devenir de la vida...
impetuoso eslabón que conecta, en el aquí y el
ahora, el espacio de experiencia con el
horizonte de expectativa.

A la esencia de **Clío**, musa de la Historia...
La que llega y se va, la que aparece y se
difumina, la que hoy espero haber
encontrado para que, finalmente, se quede...

“Clío, acaríciame, con suaves yemas
que alimentan el arpa,
para que con mis suspiros
no queden muertas
las necias palabras...

Esta noche,
la tinta se deslizara en tus papiros,
en todos tus pergaminos,
por recovecos y atajos
que solo tú propongas.

Pero que las palabras penetren más
que el tatuaje en la piel.

Que florezcan todas las rosas
y se retuerzan todas las odas,
que se musicalicen los cuerpos,
y se aviven todas las mentes...

Esperare y velare una,
todas las noches,
para siempre dejarme llevar
por el elixir de tus instrumentos.

Escribiendo con una mano,
sobre la belleza de tus manos,
al unísono del movimiento,
ese que calca y tatúa los versos...”

(Starsev Ionich)

Agradecimientos

“Cómo puedo pagar, que me quieran a mí... ya me puse a pensar y no alcanzo a cubrir tan dignas intensiones “... (JAJ)

Al Espíritu Universal que se desdobra en los seres existentes, y que de manera especial se encarna en aquellos más vulnerables, perseguidos, pobres, necesitados e indefensos.

A mi madre, Obdulia Villalpando Ramírez, porque pese a sus limitaciones físicas no dejó de ser, en todo momento, soporte emocional y material de este proyecto que ahora se materializa.

A mis hermanos y familiares todos, quienes tampoco dejaron de impulsar la consumación de este anhelo de vida personal y profesional.

A mis amigos, por su afecto y acompañamiento de siempre. A los que son, que, finalmente, son quienes están...

Al Doctor Felipe González Ortiz, por su complicidad y paciencia. Por jugársela conmigo en este proyecto y creer en él desde el principio, sobre todo cuando otras voces lo referían como carente de trascendencia y vinculación con la disciplina de origen de quien escribe.

Al Doctor Juan Luis Ramírez Torres, con profunda admiración por su capacidad para lograr que sus alumnos amen las Ciencias Sociales. Con gratitud por su asesoría, apoyo y respaldo a lo largo de la construcción de esta investigación.

Al Doctor Julio César Olvera García, por su solidario apoyo y por la invaluable deferencia de su amistad que he tenido el gusto de aquilatar y disfrutar a lo largo de casi dos décadas.

Al Doctor Marco Aurelio Cienfuegos Terrón, jefe magnánimo, amigo sincero y desprendido. Con inmensa gratitud por la maravillosa oportunidad de servir a mi Facultad desde su equipo directivo y por contribuir a hacer realidad el anhelo profesional de consagrar mi vida a la docencia y la vida académica.

Al Maestro Javier González Martínez, a quien reconozco como uno de los universitarios más brillantes y entregados al servicio de nuestra Alma Mater, junto a quien aprendí realmente a trabajar e investigar. Con inconmensurable gratitud por la confianza, respaldo y amistad con que me distingue.

A mi Facultad, a mi Universidad, a mis estudiantes, por formar parte insustituible de lo que soy.

ÍNDICE GENERAL

<i>INTRODUCCIÓN</i>	7
Descripción del problema de investigación: déficit de ciudadanía mexicana.....	8
Déficit de participación juvenil: desinterés y marginación	9
Ciudadanos inacabados y trascendencia del estudio de la Historia	10
Hipótesis tentativa de investigación.....	11
Delimitación espacio – temporal.....	12
Propuesta metodológica	12
<i>CAPÍTULO 1: DEMOCRACIA, CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y VIRTUD CIUDADANA</i>	18
1.1.- Aproximación a la teoría de la democracia	18
1.1.1.- Aproximación conceptual a la democracia.....	20
1.1.2.- Democracia y Liberalismo	24
1.1.3.- La poliarquía (democracia posible para los tiempos contemporáneos)	25
1.1.4.- Tradiciones democráticas liberal y republicana	30
1.2.- La ciudadanía democrática.....	33
1.3.- Ciudadanía y virtud. Una exploración por la historia del pensamiento político	40
1.3.1.- La idea de virtud en los pensadores de la Grecia Clásica.....	43
1.3.2.-La idea de virtud en la Edad Media	47
1.3.3.- La idea de virtud en el pensamiento moderno.....	49
1.3.4.- La idea de virtud ciudadana propia de los contextos democráticos actuales.....	53
<i>CAPÍTULO 2: LA HISTORIA COMO INSUMO PARA CONSTRUIR UN PROYECTO DE SOCIEDAD EN MÉXICO</i>	56
2.1.- La Historia como representación. Idea, función y utilización	56
2.1.1.- Idea de la Historia	56
2.1.2.- El relato histórico visto como una representación	61
2.1.3.- Función y utilización de la Historia	63
2.1.4.- A manera de reflexión	71
2.2.- Identidad y nacionalismo en México	75
2.2.1.- Identidad	75
2.2.2.- Identidad del mexicano	78

<i>CAPÍTULO 3: LA DOCENCIA DE LA HISTORIA COMO SOCIALIZACIÓN DE VALORES CÍVICO – CIUDADANOS PROPIOS DE CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS</i>	87
3.1.- Educación como socialización	87
3.2.- Trascendencia social de la educación. Alternativa ante una democracia con existencia comprometida.....	92
3.3.- La Historia y la educación para la ciudadanía democrática	100
3.4.- Retos y obstáculos de la docencia de la Historia	103
<i>CAPÍTULO 4: ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CASOS DE ESTUDIO</i>	111
4.1.- Una propuesta cuantitativa para la medición del impacto del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia en la formación del futuro ciudadano.....	111
4.1.1.- Ficha metodológica del trabajo empírico	112
4.1.2.- Principales resultados de la investigación empírica	116
4.2.- Análisis cualitativo de los casos de estudio	125
4.2.1.- Dinámica de la clase de Historia: escuela privada vs escuela pública.....	126
4.2.2.- Historia, identidad nacional y su simbolismo entre los estudiantes de bachillerato ...	142
<i>REFLEXIONES FINALES</i>	160
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	171
<i>ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE CIUDADANÍA Y PERCEPCIÓN DE SU SITUACIÓN ESCOLAR</i>	178
<i>ANEXO 2: CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS GENERALES DE HISTORIA DE MÉXICO</i>	180
<i>ANEXO 3: MATRICES DE OBSERVACIÓN</i>	187

INTRODUCCIÓN

"Se descubre la Historia cuando se observa la concatenación secreta entre lo antiguo y lo futuro y se aprende a componer la historia a partir de la esperanza y el recuerdo" Novalis.

El propósito de la presente investigación radica en analizar el quehacer cotidiano del docente de Historia durante el bachillerato en el desempeño de su rol y ejercicio profesional, y explorar la función que el conocimiento de dicha disciplina tiene en el proceso de formación en valores ciudadanos democráticos del futuro ciudadano.

Lo anterior se explica a partir del siguiente diagnóstico: México no ha podido consolidarse como un país democrático pese a ciertos avances que son tangibles. No tenemos una democracia consolidada porque a la par de esos progresos son visibles la exclusión y marginación de importantes segmentos de la sociedad, la violencia exacerbada, el miedo, la corrupción, la ilegalidad y un déficit de ciudadanía. La realidad mexicana es contundente: en discursos, leyes y estudios nos decimos democráticos pero estamos todavía distantes de llamarnos incluso ciudadanos. Si acaso lo somos, es en una perspectiva imaginaria (Escalante 2005).

Un régimen político que no cuente con ciudadanos no puede ser considerado democrático. Esa es la principal y más distintiva de sus características. Las democracias se mantienen gracias a la participación activa de los ciudadanos en el ámbito público, a un elevado nivel de información sobre estos mismos asuntos y a un sentido muy difundido de la responsabilidad cívica. El retraso en la consolidación democrática de nuestro país obedece, en buena medida, a que contamos con un importante déficit de ciudadanía democrática.

El diagnóstico es claro y las causas han sido abordadas por autores diversos de muy variadas maneras; sin embargo, entendemos que el propósito de la construcción del conocimiento científico y humanístico no puede concretarse en la simple descripción o clasificación de la realidad, también debe ser promotor del cambio social. Como lo refería

Marx en las Tesis sobre Feuerbach de 1845: *“los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”*. Es así que la presente investigación doctoral aspira a encontrar en la educación una alternativa de solución a este déficit de ciudadanía.

A partir de ello, la pregunta central de investigación se plasma en los siguientes términos: *¿Cuál es la trascendencia que el desempeño del docente de Historia en el bachillerato, así como los conocimientos, valores y actitudes adquiridos por los estudiantes en el marco del estudio de esta disciplina tienen en la formación ciudadana?* A lo largo del documento se aspirará a ofrecer argumentos que justifiquen esta apuesta de investigación. Es decir, la tesis que se presenta, considera que la educación es clave y estratégica para la formación de ciudadanos, el camino para lograrlo podría ser menos escabroso si se cuenta con una educación fundada en los valores ciudadanos, lo que implica el estudio de la Historia, pues en ella se ven las formas en que luchas y movimientos sociales configuran instituciones modernas, orientadas a la democracia y a las libertades.

En las siguientes páginas de esta *Introducción*, el lector encontrará una breve descripción del problema de investigación, la hipótesis, metodología y justificación de la integración capitular de este trabajo terminal.

Descripción del problema de investigación: déficit de ciudadanía mexicana

En los primeros años de la segunda mitad del siglo pasado aparece un escrito clásico para el análisis de la realidad del sistema político mexicano, en él, Pablo González Casanova reflexiona en torno a la democracia y señala que como consecuencia del marginalismo que sufrían las naciones dependientes, como la nuestra, no participar en el desarrollo económico, social y cultural, además de pertenecer al gran sector de los que no tienen nada es característica de las sociedades subdesarrolladas (González, 1998).

En este sentido, el argumento dice que no se pueden desarrollar plenamente las libertades civiles y políticas si no se tienen garantizados los derechos sociales. Esta incongruencia da por resultado una ciudadanía inacabada, pues el total de la sociedad no accede a las libertades, y el ejercicio pleno de la ciudadanía queda en manos de una clase social privilegiada: la educada.

En México podían entonces y pueden apreciarse ahora al menos dos grandes conglomerados socio – culturales, uno superparticipante en el mencionado desarrollo y otro submarginal que no participa porque no tiene la convicción o la preparación o la capacidad para involucrarse en el análisis y/o solución de los grandes problemas nacionales.

Por ello, en México no es posible contar con ciudadanos completos, virtuosos y con un amplio sentido de la ética cívica, si no solucionamos primero, graves problemas como el atraso, la ignorancia, el desempleo, la marginación y la pobreza. No cabe duda que esas son las asignaturas pendientes del proceso de transición hacia la democracia.

Déficit de participación juvenil: desinterés y marginación

En esta perspectiva, son precisamente los jóvenes uno de los sectores más renuentes a participar activamente en la vida pública del país, no necesariamente porque no tengan satisfechas sus necesidades básicas, sino porque no encuentran incentivos para ello, ni tampoco cuentan con una educación cívica y ciudadana afianzada en la casa y la escuela. Según la Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012, Realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud y la UNAM, a casi el 90% de los jóvenes mexicanos no les interesa la política o les interesa muy poco y la gran mayoría de ellos no ofrece razones contundentes que justifiquen dicha apatía. 38% justifica su falta de interés con la deshonestidad de la clase política, lo cual, en el fondo, demuestra una postura delegacionista y de profundo desconocimiento respecto a la publicidad y universalidad del quehacer político, a partir del ejercicio de la ciudadanía.

Pero este desencanto o desinterés no puede ser gratuito, según cifras conjuntas de la UNICEF y el CONEVAL (2014), sólo 1 de cada 6 niños y adolescentes mexicanos no es pobre y no tiene ninguna carencia relacionada con sus derechos sociales (educación, salud, vivienda digna, seguridad social y vivienda), de lo cual se desprende que más de 21 millones de niños y jóvenes se encuentran en el umbral de la pobreza o la vulnerabilidad económica. Es ilusorio pensar que los jóvenes mexicanos confíen en las instituciones democráticas o que asimilen valores cívico – ciudadanos si carecen de conciencia histórica, y de sentido de rumbo histórico; entre otras causas, porque simplemente su presente es dramático y carente de perspectivas.

Almond y Verba afirman que es un supuesto mantenido el que las democracias, si se les compara con otro tipo de regímenes, “tienden a poseer personas más educadas e instruidas, que sus ingresos per cápita y sus riquezas son mayores, y que disfrutan en mayor proporción de las comodidades de la civilización moderna” (Almond y Verba, 2001:177). Es decir, una de las claves para la consolidación democrática radica en la educación cívica y para la ciudadanía de sus habitantes; pero también en que se distribuyan oportunidades plenas y auténticas de desarrollo personal, familiar y colectivo, al tiempo en que se garantizan condiciones de vida digna, segura y en plenitud.

Si valoramos la situación de la mayor parte de los jóvenes, resulta todavía más honda la problemática, pues no están lo suficientemente preparados para asumir la responsabilidad de ser ciudadanos, de tomar parte en la esfera de lo público como actores de la fiesta electoral y no se trata de una cuestión de edad, sino de educación, de valores, de formación, de ética cívica. Y son los jóvenes estudiantes de bachillerato uno de los sectores más sensibles porque se encuentran en los umbrales del ejercicio de los derechos ciudadanos.

Ciudadanos inacabados y trascendencia del estudio de la Historia

Los resultados de la Encuesta Nacional de Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (ENCUP) 2012 muestran una sociedad apática, poco informada, con bajo conocimiento político pero, sobre todo, desconfiada. Lo anterior indica que seguimos formando y reproduciendo “súbditos – participantes” que, según Almond y Verba (2001:189), continúan orientados *“hacia una estructura gubernamental autoritaria y posee un conjunto relativamente pasivo de autorientaciones”*.

Se cuenta con este tipo de “ciudadanos” porque no están del todo acabadas las instituciones democráticas y se está en proceso o transición hacia esta forma de gobierno; pero esto no es conveniente que perdure por mucho tiempo, ya que las amenazas del populismo y la militarización asechan peligrosamente, de ahí la urgencia de transformar nuestras instituciones y fomentar en nuestro México, un mejor tipo de ciudadanía, tarea que debe realizarse de una manera más extensiva entre los jóvenes, ciudadanos del hoy y del mañana.

En estrecha relación con estas preocupaciones, los resultados de la prueba ENLACE 2010 reflejan un nivel muy bajo de conocimiento en Historia, pues 8 de cada 10 niños y jóvenes presentan un conocimiento insuficiente o elemental, lo cual compromete el inicio del proceso de aprendizaje, reflexión y análisis sobre nuestro sistema político¹.

En materia de educación cívica, 4 de cada 10 niños se encuentran por debajo de los niveles mínimos aceptables, mientras que en conocimientos históricos, cerca de 6 de cada 10 niños no tiene los niveles mínimos de conocimiento en la materia.

Si no se refuerza la educación en materia de Historia y en general de las Ciencias Sociales, si no se capacita y profesionaliza a los profesores para que adopten mejores mecanismos de enseñanza – aprendizaje, si no asumen su responsabilidad de cara a la sociedad, crecerán generaciones que no sepan identificar su pasado, no conozcan su esencia, su raigambre y, por consecuencia, no les quedará claro lo que son; como ya lo adelantábamos, si no conocemos Historia, no podemos aprender de nuestros errores como nación, no sabremos levantarnos de las caídas y, a partir de ellas, buscar mejores derroteros para el desarrollo y progreso nacionales (Habermas, 2000).

Quizá se deba decir que la educación es factor clave en la formación de ciudadanos, pero la asignatura de Historia lo es relevantemente en la medida que su enseñanza indica el devenir de las instituciones de la sociedad moderna, es decir, mira los movimientos y las luchas como sistemas complejos de acumulación de experiencia histórica hacia las instituciones cívicas, de allí radica la potencia de esta asignatura para contribuir a la conciencia ciudadana.

Hipótesis tentativa de investigación

En el marco de la presente investigación se partió del siguiente argumento central que hace las veces de hipótesis de investigación, misma que pretende validarse con la propuesta metodológica que más adelante se detalla:

“La adquisición eficiente de conocimientos en materia de Historia nacional, favorecido por un ejercicio profesional ético y responsable de la docencia, facilita entre los estudiantes de

¹ Para un estudio más profundo de estos resultados, puede analizarse la información completa en la siguiente dirección: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

bachillerato la asimilación de valores y actitudes ciudadanas propias de contextos democráticos”.

Como pretende dejarse claro en la redacción de la hipótesis, es posible apreciar la relación de dos variables, la independiente tiene que ver con la adquisición de conocimientos históricos mientras que la dependiente, con la asimilación de valores y actitudes ciudadanas. Es pertinente aclarar que no fue nuestro propósito establecer una relación de causalidad directa entre una variable y otra; pues en el modelaje de las virtudes ciudadanas intervienen otros múltiples factores, sin embargo, sí consideramos que la variable dependiente sí puede explicarse o predecirse en un grado importante mediante la independiente.

Delimitación espacio – temporal

Fue realizado un estudio de caso colectivo con énfasis comparativo entre los profesores y estudiantes de dos instituciones escolares de bachillerato que posean la característica común de llevar el plan de estudios de Bachillerato General diseñado por la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública.

Como la riqueza de los estudios comparados recae en contrastar las diferencias, en esta investigación fueron analizadas dos escuelas, aunque similares en cuanto a su ubicación en contextos urbanos, poseedoras de características distintas derivadas de que una de ellas es privada y la otra pública. En ambos casos, el sujeto de la investigación fungió como un auténtico espectador ajeno al proceso que se analizaba.

Se hace la aclaración de que, a partir de una petición muy especial de los directivos de ambas instituciones, será guardada la confidencialidad de éstas y nos referiremos a ellas sólo como la institución pública y la privada.

La investigación se contextualiza en el marco de la duración de los estudios de doctorado, por lo que se trata de un estudio de coyuntura donde la evocación histórica; sin embargo, dada la temática del proyecto, no pudo ser eludida del todo.

Propuesta metodológica

Este proyecto aspira a ser mirado como un estudio de caso colectivo, el cual, a decir de Stake (1995), se presenta cuando algún grupo de casos es estudiado con fines

comparativos²; al mismo tiempo en que se propone este diseño de investigación se tienen perfectamente claros el alcance y las limitaciones de la misma. En ningún momento nuestra intención es realizar generalizaciones, nuestra meta no es predecir, sino comprender el problema (Arellano, 2006).

Por el contexto, necesidades y recursos de la investigación fue imposible realizar un estudio extensivo y, al mismo tiempo, intensivo, aunque dicha situación hubiese sido la ideal, por ello, nos contentamos con proponer una investigación intensiva para los dos casos que forman nuestro objeto de estudio con el propósito de realizar un análisis causal holístico, tal como Herre (citado por Arellano, 2006) entiende la naturaleza de los estudios de caso.

Nos queda claro que diversos autores han sugerido la utilización del método estadístico sólo para la realización de estudios extensivos o de amplio alcance; sin embargo, también concordamos con Geertz (1994: 31) en el hecho de que en los años recientes en el ámbito de las ciencias sociales predomina una creciente tendencia al mestizaje de géneros, estilos y tendencias de vida intelectual y que esta amalgama de géneros ha reconfigurado el pensamiento social, de tal suerte que se renuncia a las explicaciones nomotéticas y se sustituyen éstas con estudios de caso e interpretaciones.

En concordancia con lo anterior, hemos considerado prudente para los objetivos de la presente investigación realizar un mestizaje de métodos, asumiendo también con responsabilidad el riesgo de ser catalogados como eclécticos, sin embargo, no podría ser de otra manera, pues la naturaleza de la problemática de investigación es interdisciplinaria y podría decirse que hasta transdisciplinaria, por lo que requiere la entrada en juego de herramientas metodológicas de varias ciencias sociales e incluso de las humanidades, sin olvidar tampoco el riesgo de que el investigador no es experto en todas ellas, por ello se procuró contar con la asesoría solidaria de los académicos que

² Stake (1995), clasifica en tres tipos a los estudios de caso, a saber: intrínseco, cuando el investigador tiene un interés directo en el caso; instrumental, cuando el caso es utilizado para comprender más allá de las observaciones que parecen obvias y contribuir a la teoría; y colectivo, cuando se siguen fines comparativos.

formaron parte del claustro tutorial. Con todo esto, en el presente documento pretendimos integrar al método estadístico, la etnografía educativa, el interaccionismo simbólico y la semiótica, el amable lector habrá de dar cuenta si dicho propósito fue cumplido satisfactoriamente.

Hicimos uso del método estadístico porque, aunque dentro de los objetivos de la investigación no se encontraba el obtener generalizaciones extrapolables al contexto educativo nacional, pretendíamos evaluar la viabilidad de un recurso cuantitativo no solo para lograr la validación del argumento hipotético que sustenta este proyecto, sino para ser traducido en una propuesta metodológica para investigaciones posteriores de mayor alcance, relacionadas con esta temática de estudio.

Con dicha finalidad se propone la elaboración de un par de cuestionarios y a partir de sus resultados, construir dos índices que midan, por un lado, la asimilación y práctica de valores ciudadanos democráticos, al que llamaríamos Índice de Valores Ciudadanos (INDVC); y, por el otro, la satisfacción y comprensión de conocimientos en materia histórica, al que nombraríamos Índice de Desempeño en Historia (INDH). Esta relación en la medida que, como se indicó anteriormente, las ciencias sociales y específicamente la Historia, son la enseñanza, o pretenden serlo al menos, de los procesos sociales en la formación democrática de las sociedades, es decir, al hablar sobre los procesos configuradores de instituciones modernas, contribuyen a que el estudiante internalice las formas de lucha y movimientos que dieron entrada a la formación ciudadana y a la democracia.

El INDVC contaría con cuatro subíndices, los cuales, siguiendo la agrupación de virtudes y valores ciudadanos de los que habla Kymlicka (2003,) serían los siguientes: Subíndice de Espacio Público (SIEP), Subíndice de Justicia (SIJUS), Subíndice de Civildad y Tolerancia (SITOL) y Subíndice de Solidaridad (SISOL), contando cada uno con igual ponderación y peso.

El referido índice incorporaría variables como el interés en política, la tendencia a votar y/o participar en asuntos públicos, la legitimidad de la democracia, el significado de la

ciudadanía, los criterios que se tomarían en cuenta a la hora de elegir por quién votar, la tolerancia hacia grupos vulnerables, la propensión a la corrupción, así como la tendencia a solidarizarse con los demás aplicando los beneficios de la educación que están recibiendo.

En lo que respecta al Índice de Desempeño en Historia (INDH), no serían creados subíndices, simplemente se partiría de los resultados de un segundo cuestionario a través del cual se medirían aspectos como la posesión de conocimientos en materia histórica, la satisfacción con las clases del área de ciencias sociales e Historia, la actitud que el estudiante tiene hacia las clases de ciencias sociales e Historia, así como una valoración de la utilidad del aprendizaje de dichas disciplinas.

La etnografía educativa es el resultado de los estudios antropológicos y sociológicos sobre enculturación, aculturación, socialización y educación institucionalizada. Consideramos superada la visión que centraba la utilidad de los estudios etnográficos para la descripción de las llamadas culturas no occidentales y pensamos que para atender los propósitos de nuestra investigación fue útil el uso de la etnografía educativa porque nos permitió obtener datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes de los procesos educativos, eventualmente considerados tal cual suceden naturalmente (Goetz y Lecompe, 1988).

Las herramientas metodológicas que retomamos de la etnografía educativa fueron la observación participante que descansa en el principio epistemológico de que “la única realidad social ‘real’ es la realidad desde dentro” (Schwartz y Jacobs, 1984: 25) y que en buena medida pretende abatir el paradigma del elitismo científico, donde el investigador se posicionaba fuera del fenómeno político que analizaba a efecto de garantizar el ascetismo metodológico (Barabtarlo, 1995: 41). Aunque no nos atrevemos a cuestionar la utilidad de mantener dicho ascetismo, también asumimos con responsabilidad que al ser parte del juego que está tratándose de estudiar en este proyecto de investigador, es decir, al tener experiencia docente en temas de Historia nacional en los niveles medio superior y superior, el investigador, el sujeto, se convirtió de alguna manera en actor, en objeto de su propia investigación.

Además de la observación no participante en los dos casos de estudio que se presentan en esta investigación, se procuró realizar una descripción densa y minuciosa de los fenómenos estudiados, realizando incluso estudios proxémicos y kinésicos, los cuales son útiles cuando el espacio de investigación es el aula y la interacción profesor – alumno (Goetz y Lecompte, 1988: 154). En ambos casos pretendimos apoyarnos de recursos de filmación, fotografía o grabación; sin embargo, dada la confidencialidad solicitada por los directivos de las instituciones educativas, esto no fue posible realizarlo.

Schutz (2008: 37) entiende que *“los objetos de pensamiento contruidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos de pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana”*. La investigación que mediante este documento se reporta, tuvo como principal propósito analizar las relaciones alumno – profesor que se dan en el día a día en el salón de clases.

En virtud de ello, nos adherimos a la visión de Goffman (2009) de que la interacción es la interacción total que se da en cualquier ocasión en que un conjunto de individuos se encuentra en presencia mutua de manera continua. El interaccionismo simbólico de Goffman es útil para estudiar la vida social que se efectúa en ámbitos claramente delimitados físicamente como lo es el salón de clases o la escuela, objeto de nuestro análisis, sobre todo porque pensamos al igual que Goffman que en estas interacciones totales que se presentan en ámbitos como las empresas, oficinas o centros educativos cotidianamente se observa una serie de actuaciones dramáticas con una profunda semejanza a los escenarios teatrales (Ritzer, 2002: 277).

Para cumplir con estos objetivos de análisis de los simbolismos que están presentes en el proceso cotidiano de la enseñanza – aprendizaje, nos ayudamos de las descripciones que resultaron de las observaciones antes referidas, así como de entrevistas a profundidad realizadas a informantes clave, en este caso, los propios profesores de Historia.

Alguna guía de observación refiere a las relaciones del uso de la autoridad por parte del profesor pero también entre estudiantes, a las maneras de resolver conflictos y distribuir

la justicia en el aula, todo lo cual puede ser comprendido como el currículum oculto del proceso enseñanza – aprendizaje.

Finalmente, basándonos en la propuesta de análisis semiótico de Ramírez (2000), tratamos de identificar los significados y simbolismos presentes en el proceso de docencia de la Historia, para lo cual buscamos las constantes en las observaciones y entrevistas, que es ahí donde se encuentra lo estructural. Además de ello, fueron solicitados dibujos a los estudiantes de las escuelas analizadas no con fines psicoanalíticos, sino también para encontrar las constantes en materia de identidad e Historia nacionales.

El presente documento se organiza de la siguiente manera: en un primer capítulo se desarrolla un recorrido breve por la teoría de la democracia, a efecto de contextualizar los componentes de una ciudadanía virtuosa, propia de contextos democráticos. El segundo capítulo enfatiza sobre la concepción de la Historia como una representación, misma que soporta y da sustento a la presente investigación. En ese mismo capítulo se exploran algunas líneas básicas para la comprensión de la identidad del mexicano. Aquí resalta la pregunta sobre si aquellas formas de leer eso que llamamos *ser mexicano* han contribuido o no a la formación ciudadana y más específicamente a la ciudadanía virtuosa. En el tercer apartado se explora teóricamente la función social de la educación y en particular de la docencia de la Historia de cara a la formación cívico – ciudadana. Finalmente, en el cuarto apartado se presentan los resultados de la investigación y campo y la consecuente pretensión de validar la hipótesis de investigación.

CAPÍTULO 1: DEMOCRACIA, CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y VIRTUD CIUDADANA

El propósito del presente capítulo no se encuentra en la explicación histórica de los diversos modelos de democracia que han prevalecido a lo largo de la historia de las ideas políticas y de la humanidad, más bien reside en encontrar los elementos que convierten a un régimen político en democrático; o al menos en vías, transición o aproximación a ello. Para cumplir con dicho propósito se realizará una breve discusión en torno al significado mismo de la democracia y sus tipos, modelos o tradiciones.

Por otro lado, se discute en torno a la ciudadanía propia de contextos democráticos, pues como se ha venido discutiendo aquí, la viabilidad de este régimen político sólo se garantiza si se cuenta con materia prima, es decir, ciudadanía. Finalmente, se reflexionará acerca de la idea de virtud ciudadana y su devenir a lo largo de la historia del pensamiento social y político, a efecto de enfatizar en aquellos aspectos que definirían a un ciudadano virtuoso en las democracias contemporáneas.

1.1.- Aproximación a la teoría de la democracia

En el mundo contemporáneo, la democracia se ha erigido como la forma de gobierno mayoritariamente aceptada, pareciera que ha obtenido una victoria histórica sobre sus alternativas, muchas de las cuales quedaron reducidas a escombros (Held, 1997). Desde finales del siglo XVIII, la democracia y la igualdad política se han extendido considerablemente por todo el orbe (Dahl, 2008); paradójicamente, menos de la mitad de la población mundial vive en países que adoptan alguna de las variaciones de la democracia (Dahl, 2006); a pesar de ello, regímenes políticos de distinto signo, origen, características y matices se asumen como democráticos. Las transiciones hacia la democracia confieren legitimidad cosmopolita a las naciones y gobiernos que las emprenden. La vida política moderna no puede justificarse si no está respaldada por instituciones y prácticas políticas democráticas.

Desde cinco siglos antes de Cristo se ha venido hablando de esta forma de gobierno, muchas veces desde una perspectiva peyorativa y, recientemente, como una de las aspiraciones del individuo liberal y moderno. Cabe señalar que los valores, reglas e

instituciones políticas han evolucionado notablemente desde que los griegos y romanos vivían en el marco de un gobierno popular. El crecimiento de las sociedades y la pérdida del principio de igualdad en el tránsito hacia el esclavismo y el feudalismo hicieron que la democracia no sólo fuera inviable, sino también severamente cuestionada y catalogada como una de las formas corruptas de gobierno.

Por otro lado, existen evidencias históricas más recientes que reflejan que la democracia clásica nació para lo local, el *ting* vikingo (Dahl, 2006) es una ilustración de que hacia el término del primer milenio de la Era Cristiana prevalecían estructuras que en un marco de igualdad veían en el gobierno popular local una alternativa viable para el aseguramiento del orden y la procuración del bienestar de sus ciudades.

El surgimiento del estado – nación moderno, a partir de la creación de las monarquías absolutas, mostró la fragilidad e inoperancia del modelo clásico en medio de sociedades mucho más grandes y complejas que las de la Antigüedad. No sería sino hasta que las obras de pensadores liberales del decimonónico como John Stuart Mill introdujeron el principio de la representación, cuando se apreció el resurgimiento del discurso y aspiraciones democráticos.

Bobbio (2000) identifica al menos tres tradiciones históricas que confluyen en la teoría de la democracia, la clásica, la medieval y la maquiavélica o moderna, mismas que son reducidas a dos por Sartori (2005), la democracia de los antiguos y la de los modernos. Cualquiera que sea la clasificación por la cual optemos, queda claro que el problema de la democracia – sus características y prestigio o desprestigio – es tan antiguo como la propia reflexión sobre la política. Ha sido propuesto, refutado y reformulado en todas sus épocas (Bobbio, 2000: 441). Probablemente en esta longevidad radique una de las explicaciones del por qué hoy seguimos discuriendo en torno a ella.

Demos un salto diametral desde la *polis*, la *civitas* y la *ting*. En el Estado contemporáneo sólo es posible concretar la democracia si se garantiza un marco expansivo de instituciones y procedimientos democratizados (Held, 1997). Es decir, que la democracia se viva en cada una de las instituciones y organizaciones que forman parte de la vida pública y privada de los individuos que conforman a las sociedades de nuestro tiempo.

1.1.1.- Aproximación conceptual a la democracia

Establecer una definición única y universalmente válida es un hecho poco probable y deseable dentro de las Ciencias Sociales, situación que se complica si le agregamos el hecho de que involucra un tema tan añejo como la democracia. Estamos frente a un concepto evolutivo (Vargas, 2007). De acuerdo con Dahl (1991: 16), *“el término democracia es como un viejo basurero de cocina, lleno de distintas sobras de dos mil quinientos años de uso casi continuo”*. Precisamente se trata de un constructo teórico y filosófico que no puede dejar de evocar a la antigüedad clásica; pero tampoco olvidarse del individualismo liberal de la modernidad o de los nuevos sectarismos y comunitarismos de la llamada posmodernidad. Por otro lado, las múltiples experiencias fácticas de los diversos regímenes políticos que han sido o se han asumido como democráticos hacen compleja la delimitación de un término en cuya aproximación teórica debemos ir mucho más allá de la simple equivalencia o traducción etimológica (Sartori, 2005).

Esta complejidad se adiciona con el hecho de que los conceptos son constructos mentales o ideas intangibles que aspiramos verlas materializadas en la realidad; entonces, buscar una definición de democracia implica también desentrañar lo que esperamos de ella (Sartori, 2005). De manera tal que democracia se referirá tanto a un ideal o sistema teórico como a una realidad y, por tanto, tiene una definición prescriptiva o valorativa y una descriptiva o empírica (Dahl, 1991 y 2006). Este par de definiciones serán el fundamento de la teoría de la democracia.

Las visiones ideales y utópicas respecto a las formas de gobierno se encuentran circunscritas en el seno de los problemas abordados por la filosofía política, queda claro que no encontraremos evidencias históricas de democracias puras o ideales, de igual forma queda claro que nadie en su sano juicio aspiraría a construir un sistema de gobierno perfectamente democrático; sin embargo, nunca será ocioso recurrir a estas visiones prescriptivas, dado que por sí mismas fijan estándares o modelos ante los cuales podemos medir la realidad. Sin embargo, la democracia como tipo ideal, para usar el método de Weber, contribuye a que podamos medir la democracia empírica.

Adicionalmente, la prevalencia de esta dualidad de definiciones sobre democracia (ideal y real) es justificada en el momento en que las comparamos y hacemos que se trasvasen. Si producto de dicha comparación se evidencia poca conformidad y movilidad, la realidad no es democrática; por el contrario, si la prescripción y los hechos muestran semejanzas,

dicha realidad sí será democrática. Esta comparación también permitirá identificar los fallos o inconformidades y, en virtud de ello, prescribir alternativas de corrección. Es entonces claro que la declaración de un régimen político como democrático precisa una comparación entre la teoría o ideal democrático y la práctica o realidad (Sartori, 2005: 351 – 352).

Esta primera división a la que hemos hecho referencia no es la única en lo que respecta a la democracia, nos queda perfectamente claro que a nivel empírico, los regímenes políticos o constituciones como llamaba Aristóteles a las diversas organizaciones políticas que adoptaban los estados de su tiempo, que se asumen como democráticos son de diverso tipo, de manera tal que surge la disyuntiva de hablar de democracia en singular o plural. Siguiendo a Sartori (2005), existen dos posturas al respecto, una primera que sostiene que existe un solo tronco del que se desprenden ramas diversas y, por tanto se prefiere hablar en singular; la otra postura sostendrá que no existe tal tronco, que no hay una teoría central de la que nacen las realidades, sino que más bien cada realidad implica un árbol por sí mismo con todo y su constructo teórico.

Con el afán de no profundizar en esta discusión que no es sólo semántica, sino que también trasciende a la propia teoría, asumiremos una postura intermedia: que existe un único árbol que es la teoría de la democracia, mismo que se compone de ramas diversas que hacen referencia a las variedades que en la evolución de las ideas políticas han existido o puedan existir << madisoniana, pluralista, radical, elitista, deliberativa, consensual, mayoritaria...>> De dicho árbol y las ramas que lo componen, nacerán árboles independientes que reflejarán a las constituciones democráticas o poliarquías, cuyas variaciones dependerán del ambiente y realidad históricos en el que nazcan. No obstante, no debemos perder de vista que interesa a este estudio la democracia que genera individuos ciudadanos, es decir, responsables y autónomos respecto a las decisiones que toman, siendo posible este perfil social en una sociedad que valora las libertades civiles, los derechos políticos y establece una base social mínima para ejercer dicha autonomía mediante los derechos sociales.

De acuerdo con Dahl (2006), la democracia o gobierno popular de la antigüedad << ya fuera la democracia griega o la república romana >>, aparecen en el momento en que se desarrolla lo que el autor identifica como la lógica de la igualdad, de tal forma que cuando se agota esta forma de gobierno surgen en el escenario político monarquías, despotismos,

oligarquías o aristocracias, las cuales tienen un aspecto medular en común, la lógica de la desigualdad.

La historia de la humanidad evidencia que la modernidad liberal rompería el esquema de división clasista fundamentado, tanto en el feudalismo, como en el absolutismo. Esto era posible porque desde la ilustración se pensó que cada individuo tenía en sí mismo la misma dignidad; sin embargo, prevaleció la exclusión y muchos siguieron siendo tratados como desiguales << las mujeres y los pobres, por ejemplo, pero también los grupos vulnerables como los indígenas o las diversidades sexuales >>, hasta que se introdujo la idea del sufragio universal, en el ámbito de los derechos políticos. De forma tal que el ideal en el que un gobierno democrático debe inspirarse, lo mismo en la antigüedad, que en la modernidad es, a decir de Bobbio (2006), la igualdad, puesto que *“el único sistema político para gobernar un Estado que deriva su legitimidad y sus instituciones políticas de la igualdad política es una democracia”* (Dahl, 2008: 21).

Si asumimos la validez de las anteriores argumentaciones, surgirían algunas preguntas respecto al tipo de igualdad del que estamos hablando, lo cual tiene nuevamente que ver con un problema de nomenclatura; **democracia** sin calificativos se refiere a la cuestión meramente **política**, así que su ideal igualitario tiene que ver con cuestiones jurídico – políticas; sin embargo no es el único tipo. También pueden existir acepciones de democracia social y de democracia económica, entonces la igualdad pretendida es diferente.

En el caso de la **democracia social**, la igualdad a la que se aspira es en el estatus: que los miembros de la sociedad en realidad se vean y se traten como iguales. En este punto, democracia no es antítesis de tiranía, sino de aristocracia. Esta es la visión democrática inaugurada por el joven **Alexis de Tocqueville** cuando en la primera mitad del decimonónico encontró en los Estados Unidos *“una gran revolución democrática que se palpa entre nosotros”* (Tocqueville, 2011:31).

Lo que más llamaría la atención de este político y sociólogo francés, como él mismo lo reconocería, fue la igualdad de condiciones dentro de la sociedad norteamericana³. Recordemos que el contexto europeo en el que él había nacido y crecido, pese a las

³ No obstante nunca vio la exclusión y desigualdad que la sociedad norteamericana establecía con las primeras naciones o los indios de las praderas.

revoluciones burguesas de finales del Siglo XVIII, se encontraba dominada por el llamado despotismo ilustrado. De ahí que se diera a la tarea de dilucidar cuáles eran las condiciones que mantenían viva y hacían posible la supervivencia y adecuado funcionamiento de la república democrática en los Estados Unidos.

A describir detalladamente esas condiciones dedica su voluminosa obra *La democracia en América*. Para Tocqueville es la igualdad de condiciones, pero también la libertad que emana de esas condiciones igualitarias originarias, lo que permite a cada norteamericano vivir de manera independiente y disponer como mejor le parezca de su propio destino. Según este sociólogo, los estadounidenses tienen naturalmente a la libertad, pero por la igualdad sienten una pasión indescriptible. De tal forma que buscan igualdad en libertad. Soportarían, según nuestro autor de referencia, múltiples adversidades, menos el vivir en aristocracia (Molina, 2000:131).

En el capítulo IX de la prominente apología democrática de los Estados Unidos, Tocqueville (2011:278) sostiene que son tres factores, en orden creciente de importancia, los que hacen posible la reproducción de esta forma de gobierno en dicho país: la situación particular, accidental, geográfica o providencial, como él le refiere; las leyes; y los hábitos y costumbres de sus habitantes. Siendo esta última la más importante de todas, de ahí se desprende que la vida en contextos democráticos precisa de un proceso de educación y adiestramiento para tal efecto.

Finalmente, en **la democracia económica** la aspiración central tiene que ver con la eliminación de los extremos de pobreza y riqueza, es decir, la redistribución de la riqueza para buscar el bienestar, visión que ha sido llamada *democracia marxista* (Sartori, 2005: 23 - 28). Pero que, si prestamos atención, está más próxima al ideal democrático consagrado en la Constitución Mexicana: un modo de vida que tienda al mejoramiento constante de las condiciones culturales y materiales de los mexicanos.

En conclusión, desde nuestro punto de vista, estas tres visiones de la igualdad y, por lo mismo, de la democracia, no tendrían por qué contraponerse u obstaculizarse, puesto que la política es condición necesaria de la social y de la económica, que, a su vez, se convierten en complementarias de la primera. Una democracia que sobreviva con la pobreza y la miseria, por más que tenga un buen diseño institucional – legal, lejos estará

de cumplir los ideales de autogobierno del pueblo para el bien común que, en suma, son la aspiración más digna de esta forma de régimen político.

En este sentido, este trabajo parte de la idea de que los derechos civiles, los políticos y los sociales son componentes clave para hablar de igualdad y libertad, principios fundamentales de cualquier régimen democrático⁴.

1.1.2.- Democracia y Liberalismo

Regresemos a Bobbio, para quien la democracia moderna es consecuencia del liberalismo, así que además del ideal igualitario antes referido, como ya lo adelantábamos, la democracia también se nutre de la libertad, consistente en la plena (ideal) autonomía individual dada por la misma dignidad, componente que a su vez brinda igualdad.

Para el liberalismo, la finalidad principal es el pleno desarrollo de la personalidad individual, en tanto que para el igualitarismo es el desarrollo de la comunidad en su conjunto; sin embargo, dicha oposición puede no ser irreconciliable. Existe una forma de igualdad compatible con el liberalismo: la igualdad en la libertad, como lo asumía Tocqueville, traducida en una igualdad frente a la ley << protección equitativa de la ley >> y la igualdad de derechos << disfrute equitativo de algunos derechos fundamentales >>; a pesar de esta búsqueda de compatibilidad, el propio Bobbio (2006: 45) afirma que ninguno de estos tipos de igualdad son plenamente democráticos, pues el ideal igualitario del gobierno popular se extiende hasta la equidad económica, no sólo en la *igualación de puntos de partida*, máxima concesión, al respecto, de los liberales.

Por lo tanto, pareciera que estamos entrampados en un callejón sin salida y que la democracia es no sólo en la cuestión conceptual, como lo referíamos anteriormente, sino también en toda su construcción teórica y práctica un verdadero *basurero de cocina*; pero esto no es del todo correcto y se puede resolver de la manera siguiente: en tanto que no se aspire al extremo del ideal igualitario de la democracia, sino sólo a su forma política, es decir la soberanía popular y la consecuente expansión de los derechos políticos al máximo

⁴ Asumiendo incluso que no estamos considerando los derechos a tener y fomentar una cultura propia, en la que se nace, que pudiéramos llamar derechos culturales. Y de la misma forma los derechos a la interconexión global que está en boga en nuestros días.

posible de la ciudadanía, esto es, al sufragio universal << equidad y/o igualdad jurídico política >> , será posible afirmar que no son concebibles los estados liberales si no son democráticos y viceversa, en virtud de que los procedimientos democráticos son fundamentales para proteger los derechos y libertades fundamentales que son basamento del Estado Liberal. Además, sin la salvaguarda de tales libertades y derechos no sería viable la democracia. Baste decir que los estados que actualmente son asumidos como autoritarios también lo son antidemocráticos y antiliberales (Bobbio, 2006: 39 – 60).

Por más que parecieran altamente convincentes estas afirmaciones no son universalmente válidas. La lógica de la socialdemocracia refiere que sólo mediante la democracia puede realizarse el socialismo y que sólo en este último adquiere plena realización la primera. Este planteamiento no es para nada absurdo si recordamos los ideales de igualdad social y económica, aspiraciones complementarias de la democracia política que la conducirían a su condición sustancial. No nos detendremos más en el asunto.

Las dificultades para definir teóricamente a la democracia no son las únicas, en la práctica también hay diferencias en torno a la manera de materializar los ideales liberales e igualitarios a los que nos hemos referido, por ello, en tanto que la democracia es, antes que nada, un ideal y que partimos de una afirmación plasmada antes en el sentido de que democracias perfectas no existen en la práctica, Robert Dahl ha preferido llamarlas *poliarquías*, la justificación de esto, así como sus características serán retomadas adelante.

1.1.3.- La poliarquía (democracia posible para los tiempos contemporáneos)

La democracia moderna comparte muy pocos elementos con la de los antiguos, las diferencias son notables, tanto en los ambientes en que se desarrollan, como en las instituciones, prácticas y postulados teóricos en que se sostienen. Dahl considera que los pilares de la democracia moderna no sólo constituyen un nuevo tipo de sistema político, sino también una nueva forma de gobierno popular, *“un tipo de ‘democracia’ que nunca existió durante los veinticinco siglos de experiencia desde la aparición de la democracia en Atenas y de una ‘república’ en Roma”* (Dahl, 2006: 105), por lo que el gobierno democrático representativo moderno, merecía un nombre propio que lo identificara y distinguiera de las otras formas de democracia, de ahí que el propio autor introdujo en 1953 el término *poliarquía* y lo identificó con esta forma moderna de gobierno popular.

Etimológicamente, la poliarquía significa el *gobierno de muchos* y nos permite diferenciarlo del gobierno de uno o de unos cuantos, queda claro que no es el gobierno de todos, sino de la mayor cantidad posible de los habitantes de una comunidad política. Por otro lado, se evita el problema de definir democracia como gobierno del pueblo, dado que este término es tan complejo que no queda clara su utilización unívoca (Sartori, 2005), por lo tanto, el gobierno representativo moderno con sufragio universal tiene en *poliarquía* un título propio que lo distingue del régimen popular de la antigüedad. A su introductor contemporáneo le queda claro que no se trata de un término nuevo; pero su escasa utilización en la historia de las ideas políticas, le permite hacer uso de él como el nombre propicio de nuestras democracias modernas.

A partir de que fue introducido este término, le fueron atribuidas por Dahl una serie de características y requerimientos que han sido adicionados en la medida en que evolucionó el pensamiento del autor; a pesar de ello, la esencia de lo que él entiende por democracia y por poliarquía no se pervierten.

Como ya se había comentado en líneas anteriores, las organizaciones humanas muy rara vez estarían en la posibilidad de alcanzar el nivel máximo exigido por los requisitos que el autor entendió como características de las democracias y que, como veremos más adelante, corresponden a los que se catalogan como propios de la poliarquía, a los cuales es más correcto identificarlos como puntos máximos de una escala que como requisitos monolíticos (Dahl, 1987); con esta manera de ver las cosas, la poliarquía se convertiría en el punto máximo de un índice que combina varias escalas y que nos da la posibilidad de medir la manera y el ritmo en que cada realidad concreta desarrolla acciones para acercarse al punto máximo posible; es decir, medir la evolución de la calidad de la democracia de cada una de las poliarquías contemporáneas, lo cual entraña diferencias entre ellas; aunque, según el propio autor, no se tienen evidencias suficientes para afirmar que tales divergencias hacen inútil incluirlas en una misma clase.

La democracia es un conjunto de factores que deben conjuntarse y que conforman un límite, de manera tal que las acciones que se aproximen a dicho límite se consideran maximizadoras. Los principios que tendrán que maximizarse hasta donde sea posible serán la *igualdad política* y la *soberanía popular*, tanto en la etapa de elección, como en la de interrelación.

Dahl entiende que la poliarquía es el resultado de una actividad política de los miembros de una sociedad. La participación es un requisito fundamental para el establecimiento del régimen democrático moderno. Lo era en el modelo clásico y lo es ahora en el moderno, por supuesto que con sus matices y características propias.

El problema de la participación ciudadana es muy complejo, abordarlo requeriría muchas líneas; sin embargo, baste decir que la inclusión de todos los adultos y la participación efectiva guardan una relación muy directa con el bienestar general de la población. Sólo los ciudadanos que pueden ver solucionadas sus necesidades mínimas de supervivencia tienen incentivos atractivos para involucrarse en los asuntos públicos. Generalmente los más desprotegidos son los que menos oportunidades tienen de participar y de ser tomados en cuenta. La pobreza afecta significativamente a la idea de ciudadanía plena y, por ende, a la democracia misma.

En la que es considerada por algunos como la *obra seminal* (Liphart, 2004) de Dahl, *Poliarquía* (1997), nos expone que las poliarquías constituyen el extremo superior de un plano bidimensional en el que por un lado se encuentra el derecho pleno a participar en el debate público, lo que también llama liberalización, y en tanto que se amplía la ciudadanía se hace más inclusiva y el sistema más abierto a la opinión de todos los sectores sociales <<equivalente a la igualdad política>>; el otro eje lo ocupa la capacidad de representación del sistema, es decir, la manera en que se otorga el sufragio universal y la posibilidad de ser electos, es decir, de participar en el gobierno, por tanto, la poliarquía estaría maximizando las posibilidades de representatividad del Estado <<soberanía popular, no de unos cuantos>>. Estos derechos políticos suponen la existencia de individuos libres y autónomos, es decir, el disfrute pleno de los derechos civiles, lo cual implica también el disfrute de los derechos sociales.

Estas variables son complementarias; pero no son dependientes, es decir, pueden variar independientemente una de la otra. Es posible tener al menos otros tres tipos de regímenes: oligarquías competitivas << plena liberalización y baja representatividad>>, hegemonías cerradas <<baja liberalización y baja representatividad>> y hegemonías representativas <<plena representatividad, pero baja liberalización>>. La poliarquía tendría plenitud en ambas variables. La democracia, sin embargo, va más allá de tal binomio por lo mismo es atinado llamarles poliarquías a la mayoría de los regímenes políticos que se presumen como democráticos (Dahl, 1997:18).

Al realizar una crítica puntual de lo que Dahl llama modelo democrático Madisioniano y que lo identifica con la democracia estadounidense, hace ver que en el afán por evitar a toda costa cualquier tipo de tiranización, el modelo norteamericano prefiere una serie de controles constitucionales sobre el gobierno. El autor revira señalando que los requisitos para la consecución de la poliarquía no son de carácter constitucional, sino más bien social, teniendo mayor preocupación por controles de índole social que por los constitucionales, en forma tal que *“si la teoría de la poliarquía es correcta, se deduce que en ausencia de ciertos prerequisites sociales, ningún arreglo constitucional puede producir una república no tiránica”* (Dahl, 1987:109). Lo cual no quiere decir que el diseño constitucional e institucional no sea importante, sino que de nada serviría éste si se careciera de legitimidad o consenso, de una *capacitación social* adecuada y extensiva en los valores y principios de la democracia, así como de un cierto nivel de desarrollo social. Por tanto, las variables primordiales a las que se debe prestar atención en la consolidación de la democracia moderna son sociales, como también lo refería Tocqueville.

De acuerdo con Dahl (2006 y 2008), un gobierno que se precie de ser democrático, deberá favorecer una serie de oportunidades en el marco de ciertas garantías institucionales. Dichas oportunidades son cinco, la participación efectiva, el control de la agenda pública, la igualdad de voto, la comprensión ilustrada y la inclusión plena, mismas que son garantizadas por un entramado institucional que involucra aspectos como el que los representantes sean electos, que dichas elecciones sean libres, equitativas y frecuentes, que exista libertad de expresión, fuentes alternas de información y autonomía asociacional.

Hemos definido ya una serie de condiciones y criterios necesarios para el establecimiento de la democracia; sin embargo, dichas condiciones y requisitos no son producto de la casualidad, requieren una serie de basamentos o garantías institucionales que hagan factible su permanencia. En la obra que se refería como seminal, Dahl señala ocho garantías, a saber: *libertad de asociación; libertad de expresión; libertad de voto; elegibilidad para el servicio público; derecho de los líderes a competir en busca de apoyo <<votos>>; diversidad de fuentes de información; elecciones libres e imparciales; instituciones que garanticen que la política del gobierno dependa de los votos y demás formas de expresar preferencias* (Dahl, 1997; 15).

En una de sus más recientes obras, *On democracy*, Dahl replantea dichas garantías institucionales y las reduce a seis, mismas que engloban a las otras, y agrega un criterio adicional, fundamental a la hora de hablar de una ciudadanía de calidad y plenamente desarrollada. En la **Tabla 1.1** se enumeran dichas instituciones y se les contrasta con las cinco oportunidades que ya señalábamos.

Tabla 1.1

Función que cumplen las instituciones que requiere una democracia a gran escala⁵

Garantía institucional	Oportunidad que favorece
Representantes electos	Participación efectiva Control de la agenda
Elecciones libres, equitativas y frecuentes	Igualdad de voto Control de la agenda
Libertad de expresión	Participación efectiva Comprensión ilustrada Control de la agenda
Información alternativa	Participación efectiva Comprensión ilustrada Control de la agenda
Autonomía asociacional	Participación efectiva Comprensión ilustrada Control de la agenda
Inclusión de todos los miembros del demos (ciudadanía inclusiva)	Participación efectiva del demos Voto igualitario Comprensión ilustrada Control de la Agenda

Fuente: Elaboración propia, a partir de Dahl (2006:107) y Dahl (2008: 27)

Recordemos que la democracia de los modernos y a gran escala, no puede ser de otra forma más que representativa, aunque hasta el siglo XVIII seguía diciéndose que esto implicaba una contradicción, dado que si el pueblo gobernaba, no había necesidad de que contara con representantes; sin embargo, sería Mill quien, en *Consideraciones sobre el gobierno representativo* (1991), defendiera al régimen de democracia representativa como el tipo ideal para una comunidad que exceda el tamaño de una pequeña población,

⁵ Por democracia a gran escala, el autor entiende la forma de gobierno propia de los regímenes democráticos actuales en los estados – nación modernos con una cantidad considerable de población. En un capítulo del texto *On democracy*, refiere que una de las variaciones de la democracia consiste en la escala de la misma, es decir, en la magnitud de Estado en la que ha tenido que desarrollarse a lo largo de la historia de la humanidad.

respetándose así el precepto de participación plena de todo el pueblo, no sólo en la elección de sus representantes, sino también a través de ellos.

1.1.4.- Tradiciones democráticas liberal y republicana

La democracia, como lo veíamos, es un concepto complejo. No puede circunscribirse a una sola idea o visión. Al tratarse de una discusión sobre la que se ha reflexionado y escrito desde hace más de dos mil años, pareciera ser adecuada la visión de ella como un *viejo basurero* en el que se han vertido una infinidad de ideas, conceptos e ideologías. Sin pasar por alto el amplio prestigio y legitimidad de que goza esta forma de gobierno, respecto de cualquier otra opción.

Sin la finalidad de resultar reduccionistas, la larga saga de modelos de democracia puede agruparse en términos actuales en dos tradiciones: la republicana y la liberal. Hablar de tradiciones implica asimilar una serie de ideas, valores, principios y conceptos que modelan la identidad de una determinada colectividad. En tanto tradiciones, son transmitidas a partir de diferentes mecanismos de socialización como el lenguaje, la religión, la escuela, la comunicación masiva, entre otros (Ovejero, 2008 y Velasco, 2006).

La diferenciación entre estos dos modelos o tradiciones democráticas toma como referencia una serie de rubros como el nivel de análisis con el que observan la realidad, la idea de virtud, los requisitos institucionales, la idea de ciudadano, los derechos, el federalismo, la cultura, por referir algunos. Por otro lado, el sustento teórico e ideológico de cada una de ellas se encuentra en los planteamientos de pensadores políticos clásicos como Platón, Aristóteles, Hobbes, Locke o Rousseau, de tal suerte que no pudiéramos esgrimir criterios de superioridad intelectual de alguno de ellos. Su adopción obedece a criterios ideológicos, es decir, a la visión e idea de sociedad y de futuro que se enarbole. Es pertinente hacer la aclaración de que cualquiera de estas dos tradiciones parte de la idea de que la democracia moderna y contemporánea no puede ser directa, como en la antigüedad clásica, sino representativa.

Trataremos de plasmar en forma breve algunos de los principales criterios que modelo la tradición liberal esgrime, el cual se fundamenta en algunos principios teóricos de pensadores como Hobbes, Locke y Montesquieu, entre otros.

En primer término, se plantea la idea de que el representante político del ciudadano es un individuo dotado de superioridad intelectual y moral respecto de su representado, de tal

manera que el ciudadano es un simple elector que discrimina entre varios “superiores” para finalmente inclinarse por uno o por otro. La ciudadanía sucumbe ante el electorado. El ciudadano es un ente pasivo, por tal motivo, la virtud ciudadana no es tan importante como sí lo es la virtud del representante y del propio sistema político que cuenta con un sistema electoral transparente, confiable y legítimo.

Este modelo de democracia, también llamado proteccionista, tiene como misión primigenia la preservación de la vida y de las libertades del individuo frente al propio individuo como frente al Estado. Enfatiza en la dotación de una serie de derechos que protegen la vida privada de los habitantes del Estado, además de la creación de una serie de controles, pesos y contrapesos entre los miembros del gobierno, una especie de rendición de cuentas horizontal. Pareciera ser que la democracia no es el fin, sino el medio que garantiza el goce de derechos, incluido, por supuesto, el derecho a la propiedad.

Esta tradición democrática enfatiza en la homogeneidad jurídica, institucional, pero también cultural. Se parte de la idea de que se opera sobre un Estado – Nación donde la cohesión social es tan fuerte que no existe cabida para el pluralismo. El federalismo es una simple forma de organizar territorial y administrativamente al Estado. El poder “central – federal” tiene primacía sobre los gobiernos subnacionales.

El modelo republicano, por su parte, se nutre de las perspectivas teóricas de pensadores como Maquiavelo, Rousseau y Tocqueville, entre otros. Su propuesta es más normativa y prescriptiva que descriptiva. Su propósito consiste en orientar la transformación social. La participación ciudadana responsable y permanente es un criterio fundamental. Y si esto es así, la idea de virtud no es tanto de las instituciones o de los sistemas, sino una virtud cívica que permea a todos los ciudadanos, de tal forma que su participación recurrente no se circunscriba al voto, sino a otros mecanismos más directos. La participación, por tanto, no es sólo un derecho, sino también una obligación. La idea de ciudadanía que se plantea, entonces, es activa.

El énfasis puesto por la perspectiva liberal en los procesos electorales es sustituido en la propuesta republicana por el debate y la discusión entre los ciudadanos, de ahí que esta perspectiva también sea llamada deliberativa. Si el ciudadano es activo, el representante no es su superior, sino su agente. Los controles que operan sobre el gobierno no son ya

meramente horizontales, sino también verticales con fuerte presencia de instrumentos tomados de la democracia directa.

A decir de Ovejero (2008), el modelo republicano tiene un mayor compromiso con la propia democracia porque, a diferencia del procedimental, restringe al máximo las limitaciones al potencial electivo de los ciudadanos, de tal suerte que el Estado se amolda, a partir de ciertos derechos fundamentales, a la heterogeneidad cultural de la sociedad y no al contrario. De ahí que se trate de una perspectiva genuinamente federalista, con respeto a las autonomía e identidades de las diversas comunidades que conforman el Estado y concibiendo como base y fundamento de la vida democrática al municipio. En pocas palabras, se trata de una democracia multiculturalista o intercultural. Pareciera ser que el ideal democrático mexicano se circunscribe en esta última tradición.

Ambas perspectivas se nutren de la misma filosofía liberal, la diferencia radica en el énfasis que se le da a cada uno de los pilares filosóficos de la democracia (libertad e igualdad). Otra diferencia radica en que el modelo liberal pone énfasis en el modelo representativo y el republicano pretende incorporar figuras alternativas de participación activa y directa en la confección de la agenda pública. El modelo liberal es cercano a la imagen de Estado y de régimen al que aspira el modelo neoliberal: un estado liberal de derecho, mientras que el republicano pareciera identificarse más con un modelo socialdemócrata: estado social de derecho.

La **Tabla 1.2** permitirá al lector comprender de mejor manera cada una de las tradiciones a partir de las diferencias de ellas, sin perder de vista que ambas poseen al discurso del liberalismo político como su elemento detonador.

Tabla 1.2
Comparativo entre las tradiciones liberal y republicana de la democracia

Aspecto comparable	Tradición Liberal	Tradición Republicana
Perfil del ciudadano	- Ente pasivo - Delega las responsabilidades políticas en sus representantes	- Ente participativo - Participa en la toma de decisiones y control sobre la agenda
Características del gobernante/representante	Superioridad intelectual y moral, respecto al ciudadano	Es un integrante más de la comunidad política
Virtud política	En posesión del gobernante	Extendida al conjunto de ciudadanos
Modelo institucional	Sistema de controles y contrapesos horizontales	Controles verticales y mecanismos diversos de democracia directa
Características de la sociedad	Homogénea y con alto nivel de cohesión social	Multicultural – intercultural
Propósito del Estado	Garantizar la vida, seguridad y propiedad de los integrantes del mismo	Orientador de la transformación social

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ovejero (2008) y Velasco (2006)

1.2.- La ciudadanía democrática

El pensamiento liberal tradicional consideraba que el funcionamiento de una democracia no dependía de la virtud cívica ni del carácter o condición de los ciudadanos, sino del aparato institucional. Lo cual es altamente peligroso cuando estamos plagados de instituciones que no creen en la capacidad del ciudadano para reflexionar críticamente en el ámbito de lo público, cuando pretenden seguir tratando al ciudadano como un ser inferior, menor de edad, explotándole las emociones y no la racionalidad. Cada vez se tiende más a una desnaturalización de la democracia (Bárcena, 1997).

La referencia a la ciudadanía podría realizarse, al menos, desde tres perspectivas diferentes, aunque complementarias. Desde un punto de vista procedimental, como el conjunto de los derechos y obligaciones que se encuadran en la relación ciudadano – Estado. Segundo, como una posición o situación, es decir, como el resultado de una división de las responsabilidades entre los integrantes de una determinada comunidad política y, finalmente, desde una perspectiva normativa o ética en la que se inscriben un conjunto de requerimientos o comportamientos y actitudes esperados en los ciudadanos bajo la forma que más adelante se definirá como mínimos morales. Pero todas ellas, para

realizarse, deben partir del supuesto de que todo individuo posee la misma cantidad de dignidad, supuesto que permite conceptualizarlo como que posee el mismo derecho a la libertad y la igualdad.

La ciudadanía es una construcción social, es decir, artificial, aunque esto no signifique necesariamente antinaturalidad. No se pretende discutir en este punto si el hombre es o no un animal político, si nace con la propensión a la politicidad o si es su sociabilidad lo que lo vuelve político. La noción de ciudadanía se vincula necesariamente con un estatus, con la inclusión y pertenencia a una comunidad política, con la posesión de un conjunto de derechos universales; pero esa inclusión no se entiende como dada por la naturaleza, sino como el resultado de un proceso histórico en el que se fueron gestando una serie de atributos y prácticas que hoy se asumen como modélicos de las ciudadanía, aunque en esa misma lógica, modificables y adaptables al curso de los tiempos.

En el Libro Tercero de *La Política*, Aristóteles define al ciudadano como aquel individuo que tiene la posibilidad de tomar parte en la toma de decisiones de una comunidad política. La definición del macedonio entraña una diferenciación que perdura hasta nuestros días en la forma de habitantes vs ciudadanos. Entender al ciudadano como el que tiene el derecho de participar y tomar parte en la determinación de lo público es una definición que involucra las tres dimensiones que hemos descrito antes; sin embargo, Aristóteles no circunscribe la idea de ciudadanía a una determinada forma de gobierno o constitución, por lo que podía coexistir con un régimen no democrático.

Hobbes, varios siglos después, en *De Cive*, parece superar esa dicotomía habitante vs ciudadano, extendiendo la pertenencia al Estado a todos sus integrantes, adelantándose así de manera importante a la idea de ciudadanía intercultural que se amolda mejor a las características de las organizaciones políticas contemporáneas.

En la modernidad se ha llegado a sugerir una clara diferenciación entre los habitantes de una comunidad política democrática y otra no democrática: ciudadano y súbdito (Rabasa, 1994), respectivamente. De tal suerte que hoy en día pareciera una redundancia hablar de una ciudadanía democrática. Con todo, nosotros continuaremos con esta redundancia

porque consideramos que la lucha por la construcción de la ciudadanía plena está inconclusa en regímenes, como el mexicano, que aunque se nombran democráticos, su realidad contraviene el espíritu de la ley fundamental en lo referente a la definición de esta forma de gobierno. Una hipótesis de esta ciudadanía incompleta es, como ya se dijo antes, que los derechos sociales no se cumplen, lo que genera pobreza, marginación y poca ciudadanía.

Según Sermeño (2004: 88), la idea de ciudadanía posee tres componentes: a) la adquisición o posesión de un conjunto de derechos y deberes; b) la pertenencia a una comunidad política determinada; y c) la oportunidad y capacidad para participar en la definición de la vida pública de la comunidad a la que se pertenece. Marshall (1998), por su parte, refiere que los ciudadanos poseen un conjunto de derechos políticos, sociales y civiles, además de los republicanos, lo que les adjudica el derecho a la cosa pública, es decir, al patrimonio de todos.

Kymlicka y Norman (1997) señalan que una idea mínima de la ciudadanía implica una manera de tratar a los individuos como dotados de derechos iguales ante la ley. En contextos multiculturales como los que son propios de la mayoría de las sociedades contemporáneas, un reto de la ciudadanía consiste en el respeto de esos derechos básicos comunes que brindan identidad, frente a la variedad de orígenes, culturas y credos que conforma la variedad de las comunidades civilizadas de hoy (Darendorf, 1997).

Nos queda claro, por supuesto, que en el mundo contemporáneo, la democracia se ha erigido como la forma de gobierno mayoritariamente aceptada, pareciera que ha obtenido una victoria histórica sobre sus alternativas, muchas de las cuales quedaron reducidas a escombros (Held, 1997). *“Si fuéramos un pueblo de dioses, seríamos naturalmente demócratas. Pero sólo somos hombres. La democracia es nuestra aspiración, a la vez que nuestra necesidad práctica”* (Antaki, 2000: 141).

Para Griegos y Romanos de la Antigüedad Clásica, la ciudadanía era altamente apreciada y constituía además de una función social muy clara una situación de privilegio, pertenencia e identidad por la que incluso se pagaba. La Edad Media trasladó el plano de las

preocupaciones del hombre del ámbito terrenal al divino, por lo que más valía ser miembro de la Ciudad de Dios que de la terrenal.

Con el arribo del Renacimiento y la Ilustración, la ciudadanía se convirtió en un elemento esencial para entender a la emergente modernidad. Ahora se partiría de la idea de que el individuo preexiste a cualquier integración política, en tanto que es poseedor de derechos naturales inalienables e inmanentes a su condición humana (Olvera, 2007).

Surge así la llamada libertad de los modernos, la cual no es otra cosa que el marcado individualismo característico del pensamiento de los primeros ideólogos liberales: el sujeto abstracto, el individuo moderno que reclama para sí la primacía que en otro momento correspondía a Dios, el sujeto individual y subjetivo que es el fundamento y base de todo y que queda encima de todo: El sujeto moderno *“...se convierte así en base de la verdad teórica y práctica... en un horizonte infinito de perfectibilidad y de progreso”* (Habermas, 2000: 11).

La cruda contundencia de los múltiples fracasos históricos del liberalismo clásico han producido la necesidad de pensar más allá del individualismo y proclamar que la arena de la política es necesariamente el de la pluralidad y la complementariedad con el otro (Arendt, 1997).

Por tanto, la ciudadanía es un tema que si bien es individualista, también concierne al conjunto de derechos, obligaciones, valores y virtudes que corresponde a los actores sociales – en plural – (por ejemplo los derechos culturales que se dan en función de las pertenencias) y al propio Estado. Los derechos, normas y atributos característicos de la ciudadanía tienen un génesis social; pero también cumplen una función social: regular la convivencia de las colectividades. En este orden de ideas, Durand (2010) entiende que al hablar de ciudadanía se tenga que hacer referencia obligada a la relación entre Estado y sociedad. En esta perspectiva Estado y sociedad refieren a una unidad, la de la sociedad política, es decir, la de la ciudadanía.

Gracia Canclini (2009) llega a sugerir incluso la necesidad de considerar una ciudadanía que vaya más allá de lo meramente político procedimental y se englobe en una dimensión holística que contenga una multiplicidad de reivindicaciones – culturales, raciales, de género, ecológicas, entre otras – a efecto de que se encuentre acorde con la idea de la democracia como un sistema de vida que se materialice en la vida cotidiana de las sociedades humanas.

Es entonces que en esta lógica holística, la ciudadanía democrática se integra de cuatro dimensiones: civil, entendida como la dotación y disfrute de las garantías de igualdad y libertad; la política, concebida como el conjunto de derechos y responsabilidades para la asociación y participación en los órganos e instancias que materializan el ejercicio del poder; la socioeconómica, como garantía de una calidad de vida que evite que la crudeza de la realidad de pobreza u opresión económica vuelva letra muerta el disfrute y ejercicio de los derechos civiles y políticos; y la dimensión cultural, en tanto reconocimiento a la composición plural y multicultural de una sociedad abierta como la que se supone compondría a la mayoría de los autoproclamados Estados democráticos (Ramírez, 2005)⁶.

Como puede extraerse de la idean plasmada en el párrafo anterior, la democracia es, teóricamente, impensable sin ciudadanos conscientes, instruidos, libres, autónomos y reflexivos. La democracia continuará siendo una quimera si adolece de espacios e instancias que promuevan la formación de ciudadanos con los atributos referidos (Álvarez – Uría, 2007: 120), de ahí que la función de la educación es indispensable para esta meta, lo que justifica el tipo de estudio que se propone en esta investigación.

En este mismo tenor, un régimen político que no cuente con ciudadanos no puede ser considerado plenamente democrático. Esa es la principal y más distintiva de sus características. Las democracias se mantienen gracias a la participación activa de los ciudadanos en el ámbito público, a un elevado nivel de información sobre estos mismos asuntos y a un sentido muy difundido de la responsabilidad cívica.

⁶ Esto sin considerar el derecho a la interconexión que se proclama en la actualidad.

Uno de los más grandes retos de la democracia consiste en que no basta con que de manera formal se plasme el derecho a la ciudadanía. Es necesario también garantizar las condiciones para que sea una ciudadanía completa, instruida, socialmente responsable, con equitativas condiciones para competir por un cargo de elección popular, con acceso a la información pública y formación suficiente para que tenga una idea clara de cómo hacer uso de ese derecho y para qué utilizar la información. La educación salta a la escena.

El principio de la igualdad política presupone la idea de que todos los miembros están igual de bien calificados para participar en las decisiones siempre que tengan adecuadas oportunidades de instruirse sobre las cuestiones relativas a la asociación mediante la indagación, discusión y deliberación (Dahl, 2006: 50).

La responsabilidad social de la educación⁷ - aunque no sea la única instancia en quien recaiga esa tarea - consiste en asumir un rol protagónico en la generación de espacios públicos para el aprendizaje y ejercicio de los valores ciudadanos. Las democracias modernas han fracasado en este sentido (o si se quiere en otras palabras no han realizado lo suficiente para ejercer la ciudadanía), pues si bien universalizaron los derechos políticos, no enseñaron a los ciudadanos cómo hacer uso de ellos.

El déficit de ciudadanía o de participación ciudadana que caracteriza a diversas naciones a lo largo de todo el mundo se explica, entre otras cosas, por un desencanto general del ciudadano sobre lo público que se manifiesta a través de la apatía (lo cual hace difícil concebir la unidad entre estado y sociedad para comprender a la sociedad política o ciudadana). Las causas pueden ser muchas y de diversa índole. Saramago (2006: 47) considera que los ciudadanos “aplastados por todos los problemas del mundo y por su

⁷ La responsabilidad social es “una nueva política de gestión, un nuevo modo de administrar las organizaciones, cuidando los impactos y efectos colaterales que se generan diariamente dentro y fuera de las instituciones, responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por el propio funcionamiento de la organización” (Vallaeys, 2010: 28). Si bien este tema se encuentra estrechamente vinculado con el ámbito empresarial, no podemos perder de vista la responsabilidad que tienen las instituciones educativas, pues es ahí donde se forman los futuros profesionistas y ciudadanos socialmente responsables que son requeridos por la colectividad (De la Calle, 2007).

propia posibilidad de supervivencia” deciden no participar o, si lo llegan a hacer, esta participación se reduce al voto, el cual no siempre es reflexivo. Contemos también entre las causas además de la precariedad de la vida, a la ausencia de una formación en valores y virtudes éticas y ciudadanas.

Según Sermeño (2004: 94), los desafíos de la ciudadanía en América Latina pueden englobarse en tres rubros: a) la educación, seguridad material y acceso a la información, b) carencia de derechos universales y de instituciones dispuestas a protegerlos y c) las desigualdades sociales que se traducen en desigualdades políticas. Como puede ser apreciado, la carencia de una ciudadanía virtuosa e ilustrada es un asunto que necesariamente transita por el terreno educativo, aunque no sea propiamente responsabilidad exclusiva del proceso de enseñanza – aprendizaje en sí mismo, sino de las deficiencias y limitaciones en calidad, cobertura y pertinencia del sistema educativo de cada país.

En suma, el ejercicio de la ciudadanía depende de tres condiciones institucionales y de capital social: existencia de procedimientos que garanticen la negociación, la civilidad que amortigua las tensiones propias de la diferencia, así como las garantías de coherencia y pertenencia o identidad (Antaki, 2000: 111).

La ciudadanía democrática, en consecuencia, precisa de la existencia de las condiciones a las que hacíamos referencia en la **Tabla 1.1**, de acuerdo con la teoría de Dahl; pero también es necesario contar con condiciones materiales y culturales que hagan posible contar con individuos informados sobre los asuntos públicos; pero también formados en el llamado espíritu público, es decir, en la tendencia y disponibilidad a ser parte activa de dichos asuntos públicos.

Como ya lo adelantábamos, la concepción democrática es compatible con el ideal plasmado en la Constitución Mexicana, de tal suerte que la democracia no puede alcanzarse si no se logra en primera instancia el goce de la libertad y la igualdad, la cual equivale a no necesitar hipotecar la vida o la dignidad para garantizar la supervivencia.

Por otro lado, si de adherirse a una tradición democrática se trata, consideramos que el ideal republicano – pluralista es el que mejor se acopla a una visión de sociedad democrática en la que más allá de las virtudes institucionales, enfocemos en la virtud pública, misma que no se alcanza por generación espontánea, sino que es preciso formar en sus principios a los habitantes de un país que aspiran a llamarse ciudadanos.

Asumiendo que el tipo ideal de democracia y su respectiva relación lógica con la ciudadanía, Engarzamos estas últimas reflexiones con el siguiente apartado en el que realizaremos una exploración acerca de la idea de virtud pública y ciudadana propia de contextos democráticos, aunque de manera previa será presentado un breve recorrido a lo largo de la historia del pensamiento político a efectos de perfilar la manera en que ha evolucionado el ideal ciudadano.

1.3.- Ciudadanía y virtud. Una exploración por la historia del pensamiento político

Hemos hablado de virtudes y valores ciudadanos, pero no hemos clarificado del todo lo que entendemos por ellos. Identificamos a la virtud como la fuerza o el poder de una cosa, lo que le otorga su eficacia, lo que la hace producir los efectos que se esperan de ella. En el ámbito de lo humano, es el poder del hombre para realizar una acción, para alcanzar un propósito y objetivo, de ahí que se relacione estrechamente con el valor, el tesón y el ánimo. Sin embargo, desde los griegos hasta los modernos, pasando por el pensamiento medieval, la idea de virtud ha estado vinculada estrechamente con el bien, con la disposición o coraje de actuar conforme a lo moral; como la fortaleza o el ánimo de cumplir con el deber (Ferrater, 1996). Esta combinación termina por acotar el tipo de conducta virtuosa, desviándola a la decencia, pues implica comprometerse con el otro a la vez que se compromete uno mismo. El otro se ve como un fin en sí mismo, de la misma forma que uno mismo. En eso consiste el pacto ético de la interacción social en una sociedad moderna, es decir, en una sociedad fundada en la ciudadanía.

Comte-Sponville (2013) refiere que la virtud es una fuerza que actúa o que está en condiciones de actuar, es decir, una potencia, aquello que le confiere al hombre su valor, su propia excelencia. Es una disposición para hacer el bien, “es el mismo bien en espíritu y

verdad” (pág. 15), pero no el Bien absoluto, sino el bien para hacer, el esfuerzo por conducirse bien.

Como puede apreciarse en el breve recorrido realizado, la idea esgrimida de virtud parece enlazarse de manera estrecha con la connotación positiva de valor, además, en tanto que se vincula con la acción, también encuentra un importante relacionamiento con la ética, ante tal situación, procederemos a realizar una aproximación conceptual de estas categorías que hemos referido, a efecto de clarificar los vínculos y/o establecer las diferencias con el concepto central del presente documento.

Sin el afán de realizar un profundo análisis axiológico, se concibe a los valores como las propiedades y cualidades que poseen los objetos o las personas, pero que no les aportan a dichos objetos o personas su esencia o su ser, por tanto, son entes parasitarios y de frágil existencia. Son adjetivos que antes de incorporarse al portador o depositario son simples posibilidades, ya que no existen real, sino virtualmente, por tanto no son, sino que valen (Frondizi, 2009). Lo anterior significa que los valores son atributos que hacenpreciado a su poseedor; y que si le son retirados lo devalúan, lo deprecian, pero no lo hacen desaparecer, porque no son cualidades esenciales de su ser.

En el ámbito que a nosotros interesa, los valores de los que se habla no son cualidades primarias del ciudadano, éstas serían la mayoría de edad y la nacionalidad, por ejemplo, sino que son atributos que hacen a dicho ciudadano un entepreciado y requerido en el ámbito de lo público, sea cual sea la naturaleza del régimen al que nos refiramos, porque cada uno de ellos precisa algún tipo particular de virtudes y valores (Kymlicka, 2003).

Ahora bien, los valores no sólo involucran cuestiones morales o éticas, también son de carácter económico o estético; sin embargo, los valores propios de una forma determinada de régimen político, necesariamente están vinculados con la ética, con una especie de ética cívica, categoría sobre la que continuaremos nuestro análisis.

“El hombre, cada hombre es lo que hace y se hace en su actividad” (Savater, 2010: 15). Cuando emerge la ética a la arena de la discusión, invariablemente tiene que partir del

principio de que el hombre es un ser activo, por tanto, no basta asimilar y atesorar valores y/o virtudes, es necesario, además, ponerlos en práctica y cuando esto ocurre hablamos de ética, que como disciplina hace posible clasificar como buenos, malos, debidos, indebidos, censurables o imitables los hábitos, atributos, costumbres y actitudes humanas (Bautista, 2009:12).

En la palestra en que nos encontramos, adentrarnos en la ética es ver más allá de cuestiones religiosas o ideológicas que se pudieran circunscribir al fuero interno, es comprender que el individuo tiene la capacidad por sí mismo de actuar correcta o incorrectamente, dado que es libre. Si el asunto a discutir tiene que ver con los valores cívicos, ciudadanos o públicos nos circunscribimos a un ámbito de la ética, la ética pública, más específicamente, la ética cívica, misma que se compone de ciertos “mínimos morales” que regulan el comportamiento interdependiente de los sujetos que los comparten, en un clima de respeto al pluralismo moral (Esquivel, 2008a: 229).

Entonces, la democracia precisa de una ética cívica, cuyos mínimos morales en los términos de Esquivel (2008a), sean los valores o atributos que hagan preciado, valioso y necesario en términos de Frondizi (2009), al ciudadano. La máxima que se encuentra en el fondo de esta premisa es si algo es bueno para mí, también lo es para los demás, y su contrario, si algo es malo para mí, también lo es para los otros. Hasta ahora hemos avanzado de manera importante en cuestiones teóricas; sin embargo, falta responder a la pregunta esencial, ¿cuáles son esos mínimos morales, esos valores que deben ser socializados en la escuela, para que el accionar del ciudadano sea ético en términos democráticos?

Cualquier tipo de régimen político precisa la presencia de ciertas virtudes o valores, mismos que hacen posible su reproducción y supervivencia, en el caso de las democracias, de acuerdo con los requisitos institucionales y las garantías que referíamos en el primer apartado, siguiendo a Dahl (2006 y 2008), resulta fundamental contar con ciudadanos de calidad que estén dispuestos a exigirle resultados y cuentas al Estado; pero que también

tengan conciencia de sus responsabilidades y que estén dispuestos a exigirles resultados a sus gobernantes.

Con el propósito de no llevar más allá la presente discusión, procedamos a recapitular lo que se ha dicho hasta ahora, procurando vincular los diversos conceptos que se han esgrimido. Entendemos a la virtud como la tendencia humana hacia el bien, como el resorte interno que impulsa al hombre a realizar lo que se considera correcto, dando por sentado que lo correcto está determinado por una convención social, de tal manera que hacer lo correcto en el ámbito público invariablemente tiene que ver con los valores socializados.

Recapitulando, una virtud es un valor [o conjunto de valores] socialmente considerado como positivo que al ponerse en práctica en el ámbito de lo público, como resultado de la dimensión social y activa del hombre, toma cabida en una arista de la ética pública, que aquí se ha denominado ética cívica. Procedamos ahora a verter lo que ha sido recuperado en torno a la idea de virtud, a partir de la lectura de algunos pensadores políticos, desde la Grecia Clásica, hasta la modernidad.

1.3.1.- La idea de virtud en los pensadores de la Grecia Clásica

Una de las preocupaciones más recurrentes en la filosofía platónica fue la construcción de un modelo de organización social y política en el que floreciera la virtud y fuera reconocida como uno de los elementos más sagrados de la existencia del hombre, dado que alimentaba el cuerpo y el espíritu.

La virtud platónica proviene de una concepción ascética de la moral, pues consiste en la moderación, en la templanza, es decir, en la aceptación de la propia realidad y la capacidad de discernir y discriminar entre lo que le hace bien al cuerpo y al espíritu y lo que les hace mal. Esta moderación proviene del gobierno de la razón sobre la pasión y los apetitos, del amor al bien y a la justicia, consistente esta última en la igualdad establecida

entre desiguales, conforme a la naturaleza de sí mismos. La moderación hace bien al alma y al cuerpo, por ello es la base de la virtud.

En *Las Leyes*, una de sus obras de mayor madurez intelectual, Platón (1985) expone que la gloria más grande, el bien supremo de un Estado consiste en contar con ciudadanos virtuosos, en los términos antes señalados, quienes tendrían la misión de cumplir con la principal tarea que existe en materia política, la elección de los gobernantes. En *La República* se afirmaba que el Estado ideal debería ser administrado por la “clase de oro”, es decir, por los filósofos, quienes salvaguardarían la virtud, a través de la sabiduría. En la obra posterior a la que nos hemos referido, el pensador ateniense asume una postura menos radical y, aunque sigue evocando y añorando el utopismo de sus primeras obras, plantea la posibilidad de que los magistrados sean seleccionados por medio de un mecanismo mixto que combine el aristocrático procedimiento de las elecciones con el democrático de los sorteos. La postura ética platónica es la del “justo medio” y ésta se encuentra manifiesta hasta en la organización misma del Estado y de su régimen de gobierno.

El interés de Platón por asegurarse de contar con ciudadanos virtuosos, proviene de una preocupación todavía mayor, consistente en cerrarle las puertas a los malos magistrados, dado que vanos serían los esfuerzos por contar con un diseño institucional y jurídico altamente efectivo, si los gobernantes fueran ignorantes o poco virtuosos.

El mecanismo institucional por excelencia que el discípulo de Sócrates concibe para promover la virtud y la justicia al interior del Estado son las leyes, sólo a través de ellas puede refrenarse el amor propio y cubrirse las debilidades humanas. Si la virtud es la moderación del amor propio y éste se alimenta entre otras cosas por la posesión desenfrenada de riquezas, el Estado deberá ocuparse principalmente en moderar la indigencia y la opulencia, pues la justa medianía es la mayor condición de salud para la organización política de la sociedad.

En suma, el hombre virtuoso es quien dignifica lo más sagrado que él posee, su alma, lo cual logra, entre otras cosas, cumpliendo con las leyes, el mayor bien que puede hacer un

ciudadano a su Patria. Por ello, el Estado tendrá especial cuidado en la educación de sus habitantes, dado que así existirían mayores oportunidades de contar con ciudadanos sabios e instruidos, moderados, virtuosos y respetuosos de la Ley, con lo que estarían aseguradas las condiciones políticas óptimas referidas por Platón en *Las Leyes*.

En la Grecia de la Antigüedad existe otro gran referente teórico que, para muchos supera a su preceptor, Aristóteles, discípulo de Platón, recuperará una cantidad importante de reflexiones de su maestro; pero manifestará su desacuerdo en varios aspectos, por lo que planteará nuevos argumentos, probablemente de mayor vigencia que los del ateniense. El filósofo que fuera consejero de Alejandro Magno, no sólo centró su trabajo en la especulación o la retórica, sino que buscó y descubrió modelos de aplicabilidad práctica para sus postulados teóricos, de tal manera que a estas alturas de la evolución humana siguen causando admiración sus dotes de investigador científico.

Al igual que su maestro, el filósofo estagirita es partidario, en términos de su concepción ética, de que las virtudes se encuentran en el justo medio entre la plenitud y la ausencia en un determinado ámbito o campo de acción o actividad humana (Savater, 2011). Para este autor, toda virtud es una cumbre entre dos vicios, la cresta de una montaña entre dos abismos (Comte-Sponville, 2013).

En este tenor, Aristóteles describe dos grandes tipos de acción humana, la *praxis* y la *poiesis* (Savater, 2010), ésta última se distingue de la primera en el sentido de que deja alguna huella, produce algo, de tal suerte que no sólo es acción, sino creación; el campo de las virtudes se adecua, por consecuencia, en el ámbito de la *praxis*. Las virtudes sobre las que discurre en los libros IV y V de la *Ética Nicomaquea* son la liberalidad, la magnanimidad, el honor, la mansedumbre, el disimulo, la discreción y la justicia, entre otras.

El ser humano está dotado de libre albedrío, de la libre capacidad para optar por el camino correcto o el inadecuado, “... *tanto la virtud como el vicio están en nuestro poder. En efecto, siempre que está en nuestro poder el hacer, lo está también el no hacer, y siempre que está en nuestro poder el no, lo está el sí...*” (Aristóteles, 1981, citado por

Bautista, 2009: 13). Por lo tanto, para que la acción humana sea virtuosa, debe ser producto del libre albedrío, de la libre voluntad, de tal manera que la ignorancia y el uso de la fuerza transgreden esa voluntad y transforman a la actividad humana en involuntaria (Aristóteles, 1976).

Ahora bien, restaría preguntarnos si lo hasta ahora extraído del pensamiento del macedonio se circunscribe al fuero interno o moralidad del ser humano o se extiende a lo público y social. En este sentido, vale la pena recordar que en la polis griega la política era la ética trasladada al ámbito de la vida comunitaria (Esquivel, 2008: 149), es pues la prolongación de la ética; por tanto, tiene que ver con la aplicación, en lo público, de las virtudes y/o valores, en el sentido positivo del término. Por esta situación, para Aristóteles la ética se convierte en la gran maestra del quehacer político.

Como genuino representante de su contexto y espacio, Aristóteles no concibe al hombre más que en su dimensión pública, su vida privada es al mismo tiempo pública, su personalidad es cívica, de tal manera que sus virtudes, hábitos y felicidad sólo pueden comprenderse en lo público (Savater, 2010: 94).

Pretender hacer un traslado de esta manera de pensar a la actualidad, arrojaría severos inconvenientes, pues el individualismo utilitarista propio del capitalismo moderno y contemporáneo plantea la felicidad en términos de la posesión privada de bienes y riquezas, es decir, la felicidad no es pública o colectiva, como lo planteaba Aristóteles, sino particular, incluso íntima. Antes de pensar en lo público se piensa en lo privado, lo cual delimita perfectamente estos ámbitos que parecían fusionados en la *Polis* y sobre los que ya emitimos antes una idea de separación.

En perfecta concordancia con lo que se ha señalado, las reflexiones políticas del pensador estagirita, en particular la relativa a la tipología de las formas de gobierno, parten de criterios axiológicos. El principal elemento utilizado para diferenciar a una forma de gobierno o constitución de otra es la idea de bien común, pues, el propósito central de la vida en una comunidad política es vivir bien en términos comunitarios. De ahí que la distinción entre las formas de gobierno virtuosas y las degeneradas tenga que ver con la

respuesta a la siguiente pregunta, ¿cuál es el propósito de tal o cual constitución, el interés general o el particular? (Bobbio, 2004).

Supra se decía que la perspectiva ética de Aristóteles era la del justo medio, también que no establecía diferencias entre lo público y lo privado, en este sentido, su idea de buen gobierno, término por demás axiológico, radica en la estabilidad que produce la moderación de los opuestos y sólo puede entenderse como un combinación entre dos formas de gobierno diferentes. Es por ello que la *politia* de la que él habla, sea la mezcla de la oligarquía y la democracia con la finalidad de contribuir a la reducción del conflicto entre ricos y pobres (Aristóteles, 1976).

1.3.2.-La idea de virtud en la Edad Media

Aunque existen otros pensadores, centraremos este apartado en la propuesta de San Agustín y Santo Tomás, toda vez que históricamente han sido considerados los más genuinos representantes del pensamiento medieval, no sólo en el ámbito filosófico, sino también en el pensamiento político propio del cristianismo.

Agustín entendía que la virtud es un hábito del alma, por lo mismo, dispuesta por Dios en el intelecto humano para poder transitar por el camino correcto (Ferrater, 1996). La virtud es entonces un hábito espiritual que se manifiesta materialmente en la acción humana. La virtud es la verdad y ésta habita en el interior del hombre, dado que Dios habita en el propio hombre, *“porque tú estabas dentro de mí, más interior que lo más íntimo mío y más elevado que lo más sumo mío”* (San Agustín, 2009: 16). Por lo mismo, la virtud proviene de Dios, como todo entendimiento humano, de tal suerte que el hombre no crea la virtud, sólo descubre lo que Dios ha impreso en su interior, es decir, en su alma.

La teoría agustiniana de la historia y de la política quedan manifiestas en la *Ciudad de Dios*, obra en la que además de realizar una apología del cristianismo y de defender a la Iglesia de los detractores que atribuían a ella la caída del Imperio Romano de Occidente, plantea una cualidad dual de la ciudadanía, el hombre es miembro de la ciudad de Dios, al mismo tiempo en que lo es de la ciudad terrena, su fe se encuentra presente en las

instituciones políticas y cívicas, no puede abstraerse de esta dualidad que se reparte el dominio del mundo (San Agustín, 2011).

Suele pensarse que Agustín sugiere que la ciudad de los hombres debería imitar a la divina y que, por tanto, lo ideal es que la ciudad terrena adquiriera una estructura teocrática, lo cual es incorrecto. Como se refería, el hombre habita las dos ciudades cuya diferencia radica en una virtud, el amor; mientras que en la ciudad celestial el amor es de los seres humanos a Dios, en la terrenal, el amor se manifiesta en el amor propio de los hombres, impulso egoísta que debe ser refrenado por las leyes terrenas.

En consecuencia, si en el interior del hombre Dios ha impreso la virtud, el individuo que es creyente debe vivir su dimensión como integrante virtuoso de la ciudad terrena, procurando la justicia y el bien colectivo⁸ porque, aunque el desenlace de la ciudad terrena sea el fuego eterno, el habitante de la ciudad de divina, peregrinante en la Tierra, que es amante de la virtud en lo divino y lo terreno, no podrá comportarse de otra manera más que con justicia y rectitud.

A diferencia del Obispo de Hipona, Santo Tomás plantea una serie de reflexiones directamente vinculadas con el gobierno de los estados terrenales. Tomás desarrolla una interesante discusión sobre los fines que mueven a los hombres en su dimensión terrena; sin embargo, concibe un fin último que es extrínseco a la calidad mortal del ser humano, la felicidad última, es decir, el gozo de Dios más allá de la muerte (Santo Tomás, 1996: 279).

La propuesta eudemonista de Tomás sigue planteando, al igual que Agustín, que el propósito más elevado del hombre es habitar en la ciudad eterna, junto al creador; sin embargo, no dejará de preocuparse de la vida terrena, espacio donde se adquiere y gana la santidad en el peregrinaje hacia Dios. Por tal motivo, la organización política deberá estar regulada por un orden que conduzca al bien común y la rectitud, además de ser regida por un gobernante virtuoso.

⁸ Como puede apreciarse, existe un importante vínculo entre el pensamiento agustiniano y el platónico.

La conducción recta de la sociedad descansa en tres elementos, vida pacífica, que la unión mediante la paz conduzca al bien obrar, y que el guía o gobernante de este peregrinar mundano hacia Dios procure la dotación abundante de los bienes materiales que se requieren para la vida (Santo Tomás, 1996). Estos requisitos para la rectitud social sólo pueden ser garantizados por un gobernante virtuoso. La idea de virtud en Tomás es muy clara, la virtud es un hábito del bien [antitético del hábito del mal o del vicio] *“que hace bueno al que lo posee y sus actos. Y a ello tiende todo aquel que obra bien, lo cual es el mayor deseo que puede tener, y esto es ser feliz, lo cual nadie es capaz de no querer”* (Santo Tomás, 1996: 270).

La forma de organización política preferida por la filosofía tomáica es una monarquía gobernada por la ley y no por el capricho, misma que debe ser presidida por un rey virtuoso cuyo motor de movimiento sea el anhelo del bien común, y cuya recompensa, lejos de la gloria, la riqueza o el honor, sea la fe pública, el reconocimiento y testimonio público de la propia virtud que posee, esto es, la bienaventuranza.

1.3.3.- La idea de virtud en el pensamiento moderno⁹

La modernidad es, en analogía a lo que Kant (2004) entendía como la Ilustración, el tránsito hacia la mayoría de edad de la humanidad, esto significa que es el momento de emancipación cultural e intelectual del hombre respecto del pensamiento medieval, es la época del encumbramiento de la ciencia, el laicismo, del individualismo, de los estados como los entendemos ahora, de la economía de mercado y, finalmente, del liberalismo político.

En la gestación y consolidación de las estructuras antes referidas existen por lo menos dos movimientos intelectuales emblemáticos, el Renacimiento y la Ilustración, el primero entendido como un redescubrimiento de lo humano y, el segundo, como la cristalización de la ya mencionada mayoría de edad del género humano.

⁹ En este apartado serán realizadas algunas reflexiones sobre las ideas políticas de Maquiavelo, Hobbes, Montesquieu y Rousseau.

En materia de reflexión política, el más imponente representante del Renacimiento es Maquiavelo, profundo conocedor y agudo crítico de la historia, además de patriota convencido. Su obra es un referente ineludible no sólo para la ciencia política moderna, sino también para la psicología y antropología políticas, pues el fundamento de sus escritos es el estudio de la naturaleza misma del hombre, de sus pasiones, instintos y motivaciones. A partir de dicho estudio construye una serie de recomendaciones para que el príncipe alcance el éxito, que no consiste en la gloria por la gloria, ni en el poder por el poder, malinterpretación recurrente entre los lectores del escritor florentino, sino en el cumplimiento de la razón de Estado.

Aunque, producto de esa revisión realizada a la esencia del ser humano, Maquiavelo encuentre que la naturaleza de éste es la ambición y la suspicacia, también descubre que existen personas honorables, pues ningún hombre sabe ser honorablemente malo o perfectamente bueno. La virtud pública no consistirá en la justicia, como había quedado manifiesto en el pensamiento griego, sino en el éxito, en el cumplimiento de la razón de Estado que en todo momento es la salvaguarda de la patria y de su libertad.

Aunque la ética cívica maquiavélica no es tan radicalmente ascética como la griega, sino más bien utilitarista, en esta idea de la razón de Estado subyace una dosis importante de templanza y de renuncia, pues entiende que la salvaguarda de la patria sólo puede lograrse contando con buenos ciudadanos que prefieran dejar de lado los asuntos privados si la vida del cuerpo político se pone en juego y, además, moverse por el amor a la patria, es decir, el patriotismo que significa la comprensión y asimilación de la mentada razón de Estado (Maquiavelo, 2008).

A decir de algunos estudiosos, Hobbes inaugura el pensamiento político moderno a partir de su novedosa idea del estado de naturaleza como antítesis o estadio previo a la condición política del hombre (Adler y Wolff, 1959). De manera paradójica, no son los absolutistas, como él, quienes retomarían sus ideas, sino los filósofos liberales de la Ilustración.

Al igual que Maquiavelo, Hobbes entiende que el ser humano tiene en su propia naturaleza una propensión a la discordia, siendo las principales causas de esto la competencia, la desconfianza y el afán de gloria; sin embargo, también comprende que la propia naturaleza impone prescripciones a los individuos, a efecto de obligarlos a buscar la conservación de la vida, cumplir los acuerdos celebrados, mostrar gratitud y, en suma, aprender a vivir con los demás (Hobbes, 1997). Esta es precisamente la justificación de la celebración del contrato social, abandonar la condición de salvajismo natural y constituir la sociedad política.

Si el hombre es egoísta por naturaleza y el propósito de la comunidad política es la salvaguarda de la vida, es posible afirmar que el régimen político tiene la principal preocupación de volver virtuoso al que es corrupto por naturaleza, el Estado debe retirar a los hombres sólo aquello que los vuelve temibles por su salvajismo, es decir, debe moderar sus pasiones y apetencias desenfrenadas (Hobbes, 1997). Como puede apreciarse, el contrato social hobbesiano responde a un interés pragmático de garantizar la supervivencia, por tanto, es también una necesidad y, finalmente, un procedimiento moralizante, pues a través de las leyes civiles son moderadas las debilidades naturales del ser humano.

Como pensador ilustrado, Montesquieu es también partidario del contractualismo, concibe al pueblo como la fuente última del poder político, y considera a la Sociedad Civil como una construcción social necesaria para la preservación de la paz, el orden y la industriosisidad, es decir, el Estado es necesario para la preservación de la vida, pero también para el desarrollo económico, para brindar estabilidad y seguridad a la actividad empresarial de la naciente burguesía en el marco de una incipiente economía de mercado.

Como muchos filósofos, este pensador construye una tipología de las formas de gobierno; pero con un matiz diferente, el criterio de distinción entre las diversas formas de gobierno que han prevalecido sobre los regímenes políticos no es para Montesquieu el numérico, sino el de los principios o resortes que hacen a los individuos comportarse de una u otra forma frente a sus gobernantes. Es así que el principio que distingue al despotismo es el

temor; a la monarquía, el honor; y a la república, sin importar que ésta sea aristocrática o democrática, la virtud (Montesquieu, 2000).

Este es un aspecto muy importante, existe en esencia una recuperación del ideal griego de la virtud, aunque con sus matices y diferencias. El pensador francés entiende a la virtud como el amor a la patria, como un requisito fundamental de la vida de la república, pues sólo así sería posible la mejora de las costumbres. Hablar de la virtud republicana es referirse a la idea de que el ciudadano de estos regímenes tiene una responsabilidad y fidelidad mucho mayor con su país que un súbdito, porque el ciudadano, a diferencia de éste, es copartícipe y corresponsable del accionar de la maquinaria estatal con miras al bien común.

Por otra parte, Rousseau es considerado el padre de la democracia moderna, a pesar de que él mismo no reconociera ni compartiera la idea de las bondades de esta forma de gobierno. Y lo es porque concibe uno de los principios fundamentales que la sostienen, el gobierno de la voluntad general, es decir, de la voluntad que se alcanza por la suma de las voluntades individuales, como consecuencia de que el beneficio para uno es el beneficio, sumando las voluntades individuales, para todos. La construcción de la voluntad general como asunto de interés para todos, mediante la votación, es uno de los fundamentos de nuestras democracias contemporáneas, mismas que no están exentas de caer en la tentación de manipular ideológicamente la voluntad de la mayoría, como si se tratase de la general, de ahí que no sea un asunto menor buscar la preservación de los derechos y representación de las minorías.

Pero la obra del ginebrino va mucho más allá de la simple idea de la voluntad general, su propósito es encontrar la legitimidad de la sujeción de los hombres a las leyes, la cual encuentra en el contrato social, entendido como un instrumento libre que celebran los individuos para abandonar el Estado de Naturaleza donde la vida en colectividad los ha pervertido (Rousseau, 1998).

Este pensador reconoce que la idea del Estado de Naturaleza es una especulación filosófica carente de fundamentación histórica; pero que hace posible la explicación de la

condición de “encadenamiento en libertad” en que vive el hombre en la sociedad civil, es decir, es un esfuerzo dialéctico para encontrar la antítesis del sometimiento a las leyes en la libertad absoluta de la condición natural del hombre.

Rousseau es partidario de la república y de la ciudadanía libre; pero no de la democracia, entiende que el ciudadano responsable es aquel que se encuentra enterado de la realidad pública de su nación, como él mismo aspira a ser al entregarse al estudio de los asuntos políticos:

“Ciudadano de un Estado libre y miembro del poder soberano, por débil que sea la influencia que mi voz ejerza en los negocios públicos, el derecho que tengo de emitir mi voto impóneme el deber de ilustrarme acerca de ellos. ¡Feliz me consideraré todas las veces que, al meditar sobre las diferentes formas de gobierno, encuentre siempre en mis investigaciones nuevas razones para amar el de mi patria! (Rousseau, 1998: 3).

1.3.4.- La idea de virtud ciudadana propia de los contextos democráticos actuales

Nos adherimos al contemporáneo esfuerzo de síntesis en torno a las virtudes de la ciudadanía democrática realizado por Kymlicka (2003) y referimos que los *mínimos morales* de la democracia, las virtudes o valores cívico – ciudadanos, pueden ser agrupadas en cuatro rubros:

- El espíritu público: la disposición ciudadana a involucrarse en la arena de lo público, su interés y conocimiento.
- Un sentido de justicia: la capacidad de reconocer los derechos del otro y la disposición a la moderación y templanza.
- Civilidad y tolerancia: la capacidad de respetar y convivir civilizadamente con el otro, a pesar de sus diferencias.
- Solidaridad o lealtad: identidad y pertenencia social.

Estas cuatro virtudes de la ética cívica democrática son coherentes y correspondientes con la idea de virtud fundamentada en la moderación y la templanza, como lo entendían los

griegos; con el respeto a la ley y la búsqueda del bien común, como lo esgrimían los filósofos medievales; con el patriotismo o amor a la patria por el que pugnaban Maquiavelo y Montesquieu; así como con la instrucción en asuntos públicos y el refinamiento de las costumbres y apetitos naturales que, entre otras cosas, se logra a través de la educación y de las leyes estatales, como lo concebían Rousseau y Hobbes. Y es aquí donde encontramos la vinculación teórico – filosófica de la construcción de la ciudadanía a partir de la virtud con la educación, En la medida que las democracias actuales se han posicionado en la construcción de una sociedad moderna ciudadanizada. El proyecto de la modernidad implica adoptar las coordenadas axiológicas civiles como emblema de interacción y relación.

La educación escolarizada, por tanto, deberá favorecer estos valores y virtudes ciudadanas para la sociedad, pero no sólo para una ciudadanía acotada a los límites territoriales de un país. Es importante que el ciudadano posea una fuerte dosis de identidad nacional pero la tolerancia y solidaridad de las que hablaba Kymlicka en los criterios tercero y cuarto, son extensivas a una escala planetaria.

Como señala Edgar Morin (2001: 62): *“este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento; esa es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y conciencia terrenal”*. En este sentido, una educación pluralista y tolerante con la diversidad, es una educación ciudadana, pues los mínimos de interacción se encuentran en el pacto civil.

Más allá de los objetivos netamente cognoscitivos, la educación aspira a moldear a los seres humanos del hoy y del mañana al amparo de valores y principios que favorezcan la convivencia armónica en un ambiente democrático, plural, liberal, incluyente y tolerante. Y esto es fundamental porque lo que el Estado democrático requiere de sus ciudadanos no puede ser alcanzado por la coerción, la represión o el monopolio legítimo de la fuerza, sino por medio de la cooperación y el autocontrol (Cairns y Williams, 1985, citado por

Kymlicka, 2003: 344). El tipo ideal de sociedad democrática incluye un estado abierto y republicano y una ciudadanía pluralista e informada. Si en la balanza política falla una parte, será la causa de movimientos sociales cuya meta es presionar al Estado u orientar la educación ciudadana sí se quiere y se está comprometido con este proyecto de sociedad libre y autónomo, por parte de la clase política. Este es el tipo ideal de sociedad democrática y sociedad ciudadanizada.

Por ello, desde la perspectiva republicana y deliberativa de la democracia, para que ésta exista se precisa no sólo de las virtudes y bondades del sistema político - electoral sino de la virtud cívica de la mayoría de los ciudadanos (Velasco, 2006), misma que puede y debe formarse desde la escuela, aunque para esperar tal cosa de la educación escolarizada, primero es urgente garantizar las oportunidades de acceso universal a la educación, realidad muy alejada del contexto mexicano donde a medida que se avanza en el número de años de estudio, se reducen los niveles de cobertura educativa.

En esto consiste la responsabilidad social de la educación en países como México: en dar cabal cumplimiento al espíritu del artículo tercero constitucional que mandata el establecimiento de un sistema educativo democrático. Entendida la democracia como una forma de vida que tienda al mejoramiento constante de las condiciones materiales e intelectuales de la sociedad.

CAPÍTULO 2: LA HISTORIA COMO INSUMO PARA CONSTRUIR UN PROYECTO DE SOCIEDAD EN MÉXICO

El presente apartado aspira a convertirse en una aproximación a la idea de Historia que resulte útil para nuestros propósitos de investigación en materia de la docencia de la misma. Se hace la aclaración de que no es nuestro afán profundizar en este tópico que, más bien, sería competencia de la Filosofía de la Historia. En las líneas que siguen se presentará una breve discusión en torno a la noción de Historia, su objeto, propósito y utilización, a efecto de que puedan empezar a tenderse lazos entre los diversos ejes estructuradores de nuestra investigación.

2.1.- La Historia como representación. Idea, función y utilización

No sabemos a dónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado hasta este punto y por qué. Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. Si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es, la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad.

Eric Hobsbawm. Historia del Siglo XX

2.1.1.- Idea de la Historia

No existe consenso en torno al estatus de la Historia, se ha debatido entre posturas que la ubican ya sea como arte, ciencia o simplemente y por comodidad intelectual y académica, encasillada en ese gran saco llamado genéricamente *humanidades* en el que se ha metido a muchas y muy variadas disciplinas. Tampoco es propósito de esta investigación definir cuál es su condición epistemológica, sin embargo, consideramos justo y congruente asumir una posición y tratar de ofrecer argumentos para defenderla. La Historia es, en términos generales, una representación y, en términos específicos, una representación escrita y, por lo mismo, narrativa.

Entender así a la Historia es compatible con cualquiera de los estatus que se enlistaban al inicio del párrafo anterior, pues ya sea como ciencia, arte o dentro de las *humanidades* no pierde su carácter discursivo. La Historia, en tanto disciplina académica, es un discurso. Lo que leemos en los libros de Historia, cualesquiera que sean el contexto y la filiación ideológica del historiador, es un discurso, una narración, una representación.

Antes de proseguir con la argumentación en torno al carácter representativo del discurso histórico, es pertinente realizar un breve paseo por lo que historiadores, filósofos y científicos sociales variopintos han esgrimido como Historia. Como lo dice Marc Bloch (1949), posiblemente el término *historia* sea uno de los más antiguos en el lenguaje, tanto que pudiera parecer superfluo distraer algunos párrafos para referirnos a su significado como vocablo y como actividad académica.

Consideramos que dicho ejercicio no es fútil pues en el sobre entendimiento de dicho helenismo pudiera radicar su pérdida de legitimidad entre las nuevas generaciones a la que el propio Bloch (1949:9) refiere y que pretende contestar en lo que entiende es un ejercicio de rendición de cuentas sobre la utilidad y trascendencia mismas de la disciplina que nos ocupa.

El término *historia*, al menos en la lengua cervantina, es polisémico, no sólo por ser aplicable a situaciones u objetos diferentes, sino porque en su larga evolución ha modificado en muchos sentidos su contenido; sin embargo, consideramos que el más apropiado es el sentido que se le dio hace 25 siglos en Halicarnaso, su cuna. La Historia es una investigación, una indagación, una búsqueda de sentido y significado.

En el devenir del propio término y en su adecuación a los diversos contextos radica su vitalidad. Pero es en la permanencia de su significado original, es decir, en su perenne búsqueda e investigación de huellas y vestigios donde está el corazón de su legitimidad, pues, pese a la aceleración del tiempo en la modernidad y a que los voceros del capitalismo globalizado triunfante tras la guerra fría decretaron su muerte (Fukuyama, 1992), la historicidad del hombre, así como de las palabras y las cosas (Foucault, 1969/2012) que lo acompañan como su producto y origen, promueve la constante

escritura, reescritura y reinención de la “*más vieja de las ciencias humanas* (Foucault, 1969/2012:379)”. En este sentido, la historia como narración se encuentra subsumida en el interés del presente.

En una época de usar y desechar, donde todo es efímero, de tiempos fluidos e inciertos, el discurso histórico, en tanto producto de individuos y sociedades, resulta alentador y reconfortante, pues permite preservar la esencia misma de las comunidades humanas. Pareciera ser que la Historia es el ADN de las sociedades, ya que le da forma a los valores, miedos, aspiraciones, amores y odios (MacMillan, 2010), pero en este tiempo, podemos dudar de la veracidad, podemos influir bajo criterios singulares, en el ADN.

El ser humano, en tanto ser histórico, es finito; sin embargo, el proceso de pensar sobre las palabras y las cosas creadas por él, resulta infinito y, con ello, queda claro que la Historia se repiensa en cada sujeto. Foucault lo describe en estos términos (1969/2012: 384):

“... al descubrir la ley del tiempo como límite externo de las ciencias humanas, la Historia muestra que todo lo que se ha pensado será pensado aún por un pensamiento que todavía no ha salido a la luz. Pero quizá no tengamos allí... más que las dos caras de esta finitud que... hizo aparecer en el siglo XIX la figura del hombre: una finitud sin infinito y, sin duda, una finitud que nunca ha terminado... a la que le queda aún algo que pensar en el instante mismo en que piensa, a la que le queda siempre tiempo para pensar de nuevo lo que ya ha pensado”.

Collingwood (1946/2010) entiende a la Historia como una ciencia, en virtud de que responde a cuestionamientos e interrogantes, es la ciencia que se ocupa de las acciones humanas acaecidas en el pasado, mismas que son investigadas a través de una interpretación de los testimonios. Su propósito consiste en lograr el autoconocimiento del propio hombre, actor y autor de la Historia.

Resulta evidente que dicha concepción es contemporánea, aplicable a nuestras necesidades e intereses investigativos; sin embargo, no ha sido vista y utilizada siempre de la misma manera. En los tiempos de la antigua Mesopotamia, por ejemplo, la historiografía <<historia escrita>> se circunscribía a las inscripciones que se hacían para

rememorar la edificación de palacios o castillos o bien para referenciar las relaciones entre los dioses, los dirigentes y los hombres (Jean, citado por Collingwood, 1946/2010: 70 – 71).

Esta *historia* no puede considerarse científica es, más bien, teocrática, pues no necesariamente relata las acciones humanas; sin embargo, como veremos más adelante, no por eso dejaba de cumplirse el propósito de la escritura de la historia: la perpetuación de la memoria y la justificación y entendimiento de la propia existencia humana.

En el marco del siglo XX, el positivismo comteano, llevado a la Historia por Von Ranke, se introdujo la preocupación por la cientificidad de la disciplina, lo cual no quería decir que no se escribiera o relatara sobre el pasado, sólo que no resultaba una preocupación académica el estatuto de esta *indagación*.

La reacción al positivismo provino del historicismo. No se atacó la apuesta por la cientificidad, sino por el manejo de las fuentes. La pretensión de esta corriente consistía en reforzar la idea de la historicidad del hombre. En este contexto puede ubicarse la célebre cita de Ortega y Gasset: “*el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia*” (Conill, 2012: 175). De tal suerte que para entender lo humano resultaba imprescindible atender a la historia, contar una historia. El propio Ortega refería que sólo la *razón histórica* brindaba claridad y transparencia a las cosas. En el espíritu de esta época es en cuyo marco Collingwood reivindica el carácter científico de la Historia que se escribe entre los últimos años del decimonónico y los primeros del siglo pasado.

Marc Bloch, aunque identificado con otra corriente historiográfica, concuerda con el carácter científico de la Historia. Para él, “*no hay, pues, más que una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos (1949/1996: 40)*”. Y esa es la Historia, la que piensa lo humano y su duración, la que estudia lo vivo, no lo viejo, aunque su materia prima sean precisamente los vestigios de un pasado que, si bien ya no existe, se manifiesta en el presente, porque la historia vive en los herederos del pasado, los vivos. De esta forma, la Historia está en la memoria, pero la memoria se pone en práctica en el presente, parece que allí radica la

ironía de la narración histórica en que el objeto es la memoria que se moviliza desde el presente y el presente siempre es activo.

El pasado es el punto de referencia principal del quehacer de los historiadores. Cuando se forma parte de cualquier comunidad es imprescindible tomar una posición respecto al pasado compartido, por tanto, el pasado se convierte en referente de los valores, pautas e instituciones que rigen la vida colectiva. Es una de las dimensiones de la conciencia humana (Hobsbawm, 2004).

Sin embargo, el pasado no existe más y Bloch (1949/1996) se pregunta cómo puede concebirse una ciencia que tenga como referente empírico algo que no existe, entonces, la Historia se convierte en la ciencia que engarza el pasado con el presente, por medio de las huellas o vestigios de ese pasado.

Pero dichas huellas o vestigios no quedan como piezas de museo, el historiador no es arqueólogo o anticuario, aunque se sirva de dichos campos. El trabajo del discípulo de Herodoto y Tucídides consiste en hacer notar que si bien la Historia se nutre del pasado no por ello debe establecerse una imagen de inamovilidad social, no sólo se escribe el relato histórico para marcar puntos de referencia, por el contrario, el pasado es compatible con la idea de cambio, evolución y retroceso, es decir, movimiento.

El pasado nos rodea a cada instante, forma parte de nuestro entorno, estamos inmersos en él, cual peces en el agua (Hobsbawm, 2004), el hombre por más que quiera no puede huir de su pasado, tanto individual y, sobre todo, colectivo. Es omnipresente y aunque lo pasemos de alto en la cotidianidad, está más próximo de lo que pudiéramos pensar.

Aunque la memoria es selectiva y tiene filtros, porque se construye desde el presente, no por ello pueden borrarse las huellas del pasado pues, paradójicamente, se encuentra concatenado con el futuro, sirviéndole de eslabón la circunstancia presente. El pasado suele ser atesorado de formas diversas, como registro, raíces, legado, tradición o memoria. Sea como fuere que lo entendamos y por más incómodo que resulte, nos

parecemos más al pasado, es decir, al tiempo que nos rodea, que a nuestros padres, si se nos permite la licencia de acomodar a nuestros intereses ese viejo proverbio árabe¹⁰.

2.1.2.- El relato histórico visto como una representación

La Historia es una representación narrativa del pasado y, por tanto, literaria. Se trata, pues, de un discurso escrito. Con esta identificación se desprende que historia que no está escrita no es propiamente Historia. En atención a esta afirmación se encuentra justificado el reclamo de Bonfil (2000) cuando señala que las historias de los pueblos indios no son todavía Historia, puesto que no han sido escritas, en el marco del discurso del poder.

Según la Real Academia Española, una representación es la figura, imagen o idea que sustituye a la realidad, es decir, que se encuentra en lugar de otra cosa completamente diferente. Un cuadro de cualquier dignatario no tiene nada que ver en la realidad con la persona ahí retratada; sin embargo, es su representación, se encuentra en lugar de ella.

Sobre la facultad representativa de las ciencias humanas y tomando como referencia al Quijote, Foucault señala (1969/2012:63): *“Pero si se quiere ser semejante a ellos, tiene que probarlos, porque los signos (legibles) no se asemejan ya a los seres (visibles). Todos estos textos escritos... carecen justamente de igual: nada en el mundo se les ha asemejado jamás: su lenguaje infinito queda en suspenso, sin que ninguna similitud venga nunca a llenarlo...”* Pudiera pensarse que este filósofo se refiere únicamente a los relatos de ficción narrativa; pero también es aplicable al discurso histórico, pues éste no deja de ser un producto de la capacidad literaria del ser humano.

Entender a la Historia como una representación consiste en identificar que el relato historiográfico no es la realidad histórica, sino una imagen que el historiador construye a partir de la heurística y hermenéutica de las fuentes. Concebir así el quehacer del historiador permite también liberarlo de la exigencia positivista de ser un exégeta para descubrir lo que realmente ocurrió. Por el contrario, su trabajo es profundamente imaginativo, debido a que a partir de vestigios muy rudimentarios y, sin duda incompletos

¹⁰ “Los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres” (Proverbio árabe en Bloch, 1949/1996: 32).

y roídos por el paso del tiempo, debe presentar una imagen y película completa del hecho histórico, a través de un relato.

El historiador es el vínculo que las nuevas generaciones tienen con el pasado. Refería Chesneaux (citado por Pereyra, 2000:27) que *“la reflexión histórica es regresiva, funciona normalmente a partir del presente, en sentido inversos del fluir del tiempo, y ésta es su razón de ser fundamental”*. Esto nos permite entender de manera muy clara que la lógica del relato histórico es inversa a la del suceso que en estudia. El hecho histórico sucede, tiene testigos, se narra y deja vestigio. El historiador inicia el trabajo a la inversa, a partir del vestigio infiere el acontecimiento y su sentido. Es decir, hace heurística y hermenéutica y, posteriormente, literatura cuando realiza la representación por medio de grafías.

Vergara (2011), siguiendo a Ricoeur y a White, entiende al discurso histórico, en tanto representación, como un género literario, como un modo narrativo. Y, por lo mismo, dotado de sentido, un sentido y significado que le da arbitrariamente el historiador. No es por ello fortuito el hecho de que en los textos de preceptiva literaria como el del Sacerdote Jesuita Juan Rey (1963) se coloque a la Historia como uno de los géneros de la literatura, junto a la lírica, el teatro, la novela, la oratoria y el periodismo.

Con esta idea que se esgrime en torno a la Historia, pareciera que nos enfrentamos a un callejón sin salida en el que no es posible conocer la verdad histórica. Sin embargo, el interés académico por el estatuto científico de la Historia no se minimiza, concebir a la Historia como representación narrativa no pone en duda el quehacer del historiador como científico, pues su papel es buscar, encontrar y someter a prueba las fuentes; al contrario, le otorga la responsabilidad de ofrecer un rostro accesible de ese pasado que nos revela. La preocupación científicista de Hobsbawm (2004:18) en torno a que *“el historiador no puede inventar los hechos que estudia”* no se pasa por alto. Dicho esto queda preguntar, si la historia es un relato que es representación al pasar necesariamente por quien la escribe, ¿cómo se manifiestan dichos relatos por quién la enseña?, ¿se trata de una representación de segundo o tercer orden?, las preguntas son interesantes y dependen en

buena medida del objeto del curso de Historia que se quiera dar, si el objeto del curso intenta enfatizar la educación ciudadana, entonces surge la pregunta sobre qué historiadores serán los más adecuados para tal fin. La importancia de la historia se inscribe con la misma fuerza en el relato escrito y en el relato que deriva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Volveremos sobre el tema, por lo pronto continuaremos con la argumentación.

Hoy, no se cuenta con elementos suficientes para juzgar con estatuto a la verdad al relato histórico como un todo, en virtud de que se trata de un producto literario. Se pueden cuestionar y verificar la veracidad de las cronologías y enunciados que sirven como puntos de referencia para el relato del historiador, mismo que después tiene la misión de unir como lo estime conveniente. Lo anterior explica por qué ante un mismo hecho o suceso histórico, dos historiadores pueden ofrecer sendas representaciones completamente diferentes, aunque los insumos sean los mismos e igualmente verdaderos. Es así que la relación entre el relato y sus enunciados particulares es, como la entendiera Ricoeur (Vergara, 2011: 41) dialéctica, un círculo hermenéutico.

Certeau (citado por Vergara, 2011:40) decía que la *“historia es intrínsecamente historiografía o, para decirlo en una forma deliberadamente provocadora, un artificio literario”*. En suma, el relato historiográfico no puede ser tenido, como un todo, como verdadero o falso; sin embargo, sí puede ser juzgado con base en su estilo y su sentido, es decir, a partir de criterios estéticos y éticos. Por ello tampoco no se pierde la preocupación que Hobsbawm (2004) reiteradamente expresa en torno al ejercicio de la historiografía con responsabilidad social. A continuación dedicaremos algunas líneas sobre estos diferentes usos que se le han dado a la Historia.

2.1.3.- Función y utilización de la Historia

La historia tiene más de una utilización. El historiador mexicano González y González (2000) las clasifica en cuatro: la historia anticuaría, la de bronce, la crítica y la científica. Indudablemente, las cuatro tienen un cierto valor y utilidad, las primeras dos pareciera que favorecen la identidad colectiva; la tercera tendría una suerte iconoclasta y de ajuste

de cuentas con los fantasmas del pasado; mientras que la llamada historia científica se convierte en auxiliar de las ciencias sociales o en una ciencia con todos los rigores, además de que favorece el conocimiento de la situación actual y la manera en que se puede orientar el futuro.

La llamada “historia de bronce” ha servido, a lo largo del tiempo, como el principal instrumento ideológico para la justificación del grupo político en el poder; mientras que la “crítica”, pareciera ser la herramienta de los grupos políticos opositores para afianzar sus aspiraciones de llegar al poder.

“El que controla el pasado controla el futuro; y el que controla el presente controla el pasado”. Así describe George Orwell en *1984* la forma en que el oficialismo suele hacer uso del pasado y de la Historia como estrategia de justificación para propósitos partidistas muy específicos. En ese mismo Capítulo II de la Tercera Parte de dicha obra, un poco más adelante, complementa dicha estrategia en los siguientes términos (Orwell, 1949/2002: 293):

“-... ¿Existe el pasado concretamente, en el espacio? ¿Hay algún sitio en alguna parte, hay un mundo de objetos sólidos donde el pasado siga acaeciendo?

-No.

-Entonces, ¿dónde existe el pasado?

-En los documentos. Está escrito.

-En los documentos... Y, ¿dónde más?

-En la mente. En la memoria de los hombres.

-En la memoria. Muy bien. Pues nosotros, el Partido, controlamos todos los documentos y controlamos todas las memorias. De manera que controlamos el pasado, ¿no es así?”.

La de Orwell es una de las críticas literarias más comentadas y utilizadas en materia del uso políticamente interesado y faccioso de la Historia, de su manipulación como estrategia legitimadora de algún régimen, sobre todo, si se trata de uno autocrático o totalitario. Hobsbawm (2004) critica el abuso del relato histórico con tintes político – ideológicos, refiere que más allá de la mentira, este tipo de práctica historiográfica es anacrónica y la equipara en peligrosidad con la fabricación de bombas atómicas.

Esta manipulación de las significaciones del pasado que se comparte no sólo puede ser encontrada en los regímenes totalitarios, como el que describía Orwell, también en los nacionalistas, etnocentristas y fundamentalistas, según denuncia Hobsbawm (2004). La Historia oficial suele convertirse en eso que Luis González definía como la *historia de bronce*. Para continuar y no perder el hilo de la temática de este trabajo, vale adelantar la pregunta sobre el tipo de historia, siguiendo el esquema de González y González, que debería enseñarse para construir formas sociales ciudadanas.

Definíamos a la Historia como una representación, un relato de corte más literario que científico, sobre el cual no es posible predicar verdad o falsedad como un todo, sino sólo a partir de los enunciados que lo conforman. Sin embargo, el propio Hobsbawm apunta que en los casos que hemos descrito en líneas anteriores, el relato historiográfico se nutre de invenciones y mitificaciones.

La Historia, como se decía líneas arriba, constituye un componente fundamental de la memoria colectiva de un pueblo, es parte ineludible de la adhesión de un individuo a cualquier colectividad, pues construye identidad, así como los imaginarios nacionales, es por ello que cualquier tipo de régimen político, antiguo o moderno, democrático o totalitario, multinacionalista o fundamentalista procurará construir una política de identidad fundamentada en una memoria nutrida por un relato historiográfico repleto de *“héroes, mitos y ritos... y, por ende, posee también una alta dosis de directivas éticas y prescripciones morales”* (Carretero, 2007:39). Entonces, la historia mitificada no sólo construye identidades, también se convierte en una especie de guía o prescripción para la vida social.

Un relato histórico que se escribe a partir de estos componentes o elementos suele estar plagado de gestas heroicas o de estructuraciones sociales idílicas. *“El pasado legitima. Cuando el presente tiene poco que celebrar, el pasado proporciona un trasfondo más glorioso”* (Hobsbawm, 2004: 17).

Con una visión de la Historia planteada en dichos términos, se suele plantear lo que Bloch (1949/1996) definía como la *“obsesión de los orígenes”*, es decir, una historia que se

fundamentaba en los nacimientos y, por tanto, estaba dotada de una fuerte connotación axiológica que satanizaba a los enemigos. La Historia también puede ser utilizada, entonces, para dar cabida a la “*manía de enjuiciar*”.

La Historia se confunde con el mito, se entrelazan sus ámbitos y campos, se difuminan sus fronteras; sin embargo, la mitología suele ser estática, mientras que la historia es abierta y lo es porque tienen la posibilidad de componer y recomponer las células mitológicas que forman parte del patrimonio común de todos. Levi-Strauss (1987/2009) sugiere que podrá franquearse el muro que separa tajantemente a los mitos de la historia, en la medida en que se comprenda a la segunda como una continuación de los primeros. De tal suerte que la Historia conserva o sustituye a los mitos en la función de dar certeza y confianza respecto del rumbo de cualquier colectividad.

“No estoy muy lejos de pensar que en nuestras sociedades la historia sustituye a la mitología y desempeña la misma función, ya que para las sociedades ágrafas y que por tanto carecen de archivos la mitología tiene por finalidad asegurar... que el futuro permanecerá fiel al presente y al pasado. Sin embargo, para nosotros el futuro debería ser siempre diferente, y cada vez más diferente del presente, diferencias que en algunos casos dependerán, es claro, de nuestras elecciones de carácter político (Levi-Strauss, 1987/2009: 74 -75)”.

Ahora bien, el propio Levi-Strauss (1971/2000) refiere con toda claridad que los mitos no son relatos fidedignos para darnos cuenta de la “*naturaleza de lo real, el origen o destino*”; sin embargo, nos brindan demasiada luz sobre las sociedades que los construyen. Dilucidan los motivos, creencias, instituciones, costumbres y pasiones del pueblo. Es así que si trasladamos a la Historia mitificada este valor que Levi-Strauss les atribuye a los mitos originarios, poco caminaremos en aras de la verdad pasada, si es que ésta realmente puede ser alcanzada¹¹; pero mucho abonaremos en la comprensión del presente.

Hasta ahora pareciera sugerirse que la Historia sólo es utilizada para favorecer al régimen que desde el poder la relata y la controla; sin embargo, a partir de estas líneas

¹¹ Ya poníamos en duda en líneas anteriores esa apuesta por la verdad ascética.

procuraremos ofrecer argumentos para defender la idea de que, pese a este uso faccioso que se le ha dado, la Historia puede contribuir también a la emancipación, por medio de la toma de conciencia del presente, a partir de una reconciliación con el pasado.

Dice Bloch (2007) que la esperanza de un mejor futuro nace de una conciencia moral del mañana, es decir, de una perspectiva de futuro; sin embargo, la perspectiva de futuro sólo puede provenir de una conciencia de rumbo histórico, de lo que no ha concluido, de lo que tenemos al alcance de la mano y de lo que todavía no es, pues, según el mismo autor, el hombre es una potencia, una posibilidad, sólo en función de lo que ha sido en su historia y de lo que puede ser.

En este mismo orden de ideas, Giroux (2006) asume que la comprensión de la historia otorga al ser humano la capacidad de darse cuenta de que vive en ella, de que las estructuras por más anquilosadas que aparenten ser, han estado sometidas a un ciclo de construcción – destrucción – reconstrucción, de tal manera que permite al ciudadano alimentar la fe en un porvenir mejor, en que puede alcanzarse el ideal constitucional de la educación y de la democracia, en suma, de que existe cabida para la esperanza.

Antes que otra cosa, el ciudadano mexicano tiene que seguir pensándose. Y, como decía Arendt (2009), todo pensamiento inicia con el recuerdo, lo que verdaderamente da sentido a los actos humanos es la incesante rememoración de los mismos. En otros términos, lo que nos hace humanos es la reflexión sobre nuestro espacio de experiencia para orientar nuestro horizonte de expectativa.

Marco Tulio Cicerón afirmaba hace varios siglos que la Historia era la maestra de la vida. En este mismo sentido, algunas civilizaciones como la maya en nuestro país y varios teóricos de renombre como Maquiavelo, durante el Renacimiento, consideraban que debía acuñarse el conocimiento histórico bajo la lógica de que existía cierta tendencia a la repetición de las condiciones sociales. Es decir, que la Historia era el espacio de experiencia que determinaba el horizonte de expectativa de las acciones humanas; sin embargo, esta coordinación entra la experiencia y la expectativa no ha tenido siempre las mismas condiciones.

En el último apartado de su obra *Futuro Pasado*, Koselleck afirma como argumento central que la experiencia y la expectativa son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico, pues hacen posible entrecruzar el pasado y el futuro (Koselleck, 1993, 337).

La anterior afirmación tiene, al menos, dos implicaciones, en primer término, la coordinación o convergencia de ambos conceptos no ha sido en todos los momentos de la Historia de la misma manera, tal como lo adelantábamos en el segundo párrafo. Por otro lado, los conceptos de expectativa y experiencia no son realidades históricas, sino datos antropológicos, es decir, metahistóricos; sin embargo, pueden equipararse al tiempo y el espacio, dado que todo suceso histórico se encuentra construido a partir de experiencias y esperanzas de quienes lo viven, sufren o protagonizan.

La experiencia es un pasado presente, permite que los acontecimientos históricos sean recordados, es la memoria que se convierte en maestra de vida. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico se construye a partir de la experiencia ajena que, sin embargo, incide en la toma de decisiones propia.

La expectativa es futuro hecho presente, apunta a lo que todavía no es, pero que se espera, en buena medida, a partir de la experiencia. Y aunque pasado y futuro nunca coinciden y la expectativa no se deduce completamente de la experiencia; quien no fundamenta su expectativa en la experiencia comete una equivocación. En términos generales se espera que la experiencia se repita; pero las expectativas no pueden ser experimentadas de igual manera.

El futuro histórico no puede derivarse por completo del pasado histórico porque siempre existirán situaciones que sorprendan, que se alejen definitivamente del pronóstico; sin embargo, la ruptura del horizonte de expectativa por la realidad siempre será traducida en un nuevo espacio de experiencia.

Novalis (citado por Koselleck, 1993: 336) se refiere al descubrimiento de la Historia durante el siglo XVIII, como la toma de conciencia respecto a la concatenación secreta que existe entre lo antiguo y lo futuro, de tal suerte que se aprende a comprender a la Historia

a partir del recuerdo - la memoria - y la esperanza. Con todo y esto, dicha concatenación no ha sido siempre igualmente fuerte. De ahí que, el trabajo de la enseñanza de la historia adquiera otra complejidad, la de vincular, mediante una selección de materiales didácticos, la vinculación entre pasado y futuro, es decir, asumir el tipo de sociedad futura que se desea para elegir el tipo de sucesos del pasado que se privilegiarán y luego el tipo de representaciones que se definen por los autores. La enseñanza de la Historia cobra complejidad, como se ve.

Según nuestro autor de referencia, en la Modernidad la brecha entre experiencia y expectativa se va haciendo cada vez más amplia. La vida se va haciendo más compleja y, por lo mismo, los cambios son vertiginoso acontecimientos como la Revolución Francesa o la Industrial rompen una continuidad casi perfecta e inmutable entre experiencia y expectativa como se había venido dando en el largo periodo del Medioevo, complejizan la realidad, aceleran el ritmo de la historia. El horizonte de expectativa se amplía de manera creciente con el progreso del tiempo.

El pensamiento de la Ilustración que emergía en el seno de la modernidad consideraba que la comprensión racional del mundo y del propio hombre permitiría un mejor manejo de la Historia que liberara al género humano de los prejuicios anquilosados en aras de controlar y hacer manejable al futuro. El propio marxismo visualizaba un mundo más estable y ordenado a partir del manejo y desarrollo de la ciencia y la tecnología; pero esta visión del futuro sólo podría lograrse con una plena comprensión y toma de conciencia respecto de la Historia, para poder construirla nosotros mismos (Giddens, 2000/2012: 14).

El progreso mundano de esta segunda parte del milenio pasado amplió el horizonte de expectativa y se superó el profetismo religioso. La perfección humana se entendería como posible en el mundo y no sólo en el más allá. Al respecto, Rousseau entiende al ser humano como un ser salvaje que, sin embargo, puede ser refinado y perfeccionado por medio de la educación, es decir, existe la perene posibilidad de la mejora. A partir de este momento la Historia sería entendida como un proceso de perfeccionamiento continuo:

planificado y ejecutado por los hombres, como una totalidad abierta a un futuro progresivo.

Koselleck se refiere a Kant como uno de los más genuinos exponentes de la idea del progreso. El filósofo alemán de la Ilustración es contrario a la tesis de que todo seguiría siendo como hasta ahora. No concibe una predicción que espere lo mismo que ha ocurrido antes, por tanto, es un opositor decidido a la tesis esgrimida en el segundo párrafo de este documento que concebía a la simple experiencia acumulada como suficiente para pronosticar el futuro. La Modernidad enseñó que el futuro puede ser mejor y que esto permitía acumular nuevas experiencias.

En este tenor, Koselleck, fiel representante de la corriente historiográfica conocida como la *historia conceptual*, plantea que los conceptos propios de la Modernidad, a los que en capítulos anteriores dentro de la misma obra de referencia (1993), identificó como conceptos de movimiento: federalismo, republicanismo, liberalismo..., no operan ya como clasificadores de experiencias, sino como creadores de experiencias posibles. Esta etapa histórica supera las tipologías y topologías y descubre un futuro nuevo. El progreso también es experiencia; pero ya no suficiente para derivar nuevas expectativas.

La idea de progreso y su búsqueda desenfrenada acarreó, sin embargo, una serie de problemas que el mundo contemporáneo no supera aún, por ejemplo la justificación de la dominación al amparo de una supuesta superioridad fundamentada en la distribución desigual del progreso. La visión de la historia como progreso se topa con ese problema, cómo interpretar esa desigualdad en el ritmo del progreso en la humanidad, aquí resulta imposible no recordar la severa crítica que Rousseau hiciera al progreso, pues el progreso técnico puede ser paralelo a la degradación humana y moral.

Pero también y debido a esa aceleración del tiempo, enfrentamos derroteros nunca antes vistos. La modernidad y la sobre excedida modernidad¹² no sólo se ha traducido en progreso, también en riesgos e incertidumbres que afectan a todos por igual, sin

¹² Que genéricamente es llamada posmodernidad.

distinción de origen o posición. Pareciera ser que los pronósticos decimonónicos de progreso se quedaron cortos, son las consecuencias del *mundo desbocado* que vivimos, son las consecuencias de la globalización (Giddens, 2000/2012: 15).

Pese a ello, una de las lecciones que la visión moderna de la historia fundamentada en el progreso consiste en que ésta ya no puede ser enseñada como una serie de experiencias “ejemplares”, sino críticamente, sin que la convierta en un enjuiciamiento, sino en una educación de la sensibilidad histórica del individuo que le permita comprenderse, reconocerse, reconciliarse y asumir su propia historicidad (Bloch, 1949/1996).

2.1.4.- A manera de reflexión

Con los elementos hasta ahora descritos pudiera afirmarse que la Historia es un recurso de terapia colectiva para los pueblos y los diversos grupos y actores que los integran. A través de ella puede tomarse conciencia de situaciones o comportamientos inadvertidos o reprimidos en el imaginario colectivo, también puede convertirse en un recurso que, tomando como referencia las glorias pasadas, contribuya a consolar las desventuras del presente. También puede tomarse como un recurso de protesta y de búsqueda de reparación presente de todas las injusticias y arbitrariedades cometidas en el pasado (MacMillan, 2010).

Desde los pueblos más antiguos, también llamados, ágrafos, hasta los modernos y contemporáneos, todos han elaborado una representación acerca de su pasado, lo cual ha cumplido el principal propósito de comprenderse en el mundo y proyectar el futuro. Esta representación – interpretación del propio pasado es una práctica profundamente arraigada en la vida de las colectividades humanas (Florescano, 2002: 15).

Probablemente esta sea la razón por la cual la Historia sea considerada la primera o madre de todas las ciencias humanas, pues es tan antigua como la memoria misma (Foucault, 1969/2012). Sin embargo, esta maternidad de la Historia respecto de las demás ciencias sociales o humanas no las exime de una relación extraña y complicada, pues la preocupación científicista, casi dogmática, por encontrar la verdad sobre lo realmente existente pasa por alto la búsqueda de las raíces y esencia de los fenómenos que se

estudian, olvidándonos así que, finalmente, el hombre es, como refiriera Ortega y Gasset, su circunstancia, es decir, su historia y, por tanto, su memoria.

El considerado “Padre de la Historia”, Herodoto de Halicarnaso, al inicio de sus Nueve Libros de Historia refiere que su propósito al dar cuenta de las Guerras Médicas entre griegos y bárbaros consistía en procurar que el paso del tiempo no borrara el recuerdo de las acciones de los hombres, que no cayeran en el olvido.

En primer término, la historia es la memoria colectiva de un pueblo (por eso se cambia desde el presente) y, como tal, se trata de un discurso científico, como cualquier otro. Sin embargo, la teleología de esta disciplina no puede circunscribirse a la simple transmisión de conocimientos, su función también es social, pues las situaciones por las que se escribe la historia van más allá del individuo y responden a necesidades sociales y colectivas (Villoro, 2000). La función del estudio histórico de los movimientos y evolución de los pueblos no consiste solamente en el aseguramiento de la validez epistemológica, pues sus consecuencias tienen impacto directo en el curso de los fenómenos presentes. *“Todo discurso histórico interviene en una determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas en pugna”* (Pereyra, 2000: 13).

La Historia tiene dos funciones básicas, una teórica que consiste en explicar fidedignamente o razonablemente el pasado, ahí se enraíza su legitimidad académica; la otra, la social, organiza el pasado para atender los requerimientos del presente y en este punto la enseñanza de la Historia juega un papel activo en la construcción de la sociedad. La pregunta que surge es, ¿qué tipo de historia tendría que enseñarse en el salón de clases si se quiere una conciencia ciudadana? La primera respuesta que, sin duda, se viene a la mente es: la científica, pues uno de los principios éticos de la docencia es promover el conocimiento de la verdad (en este mismo sentido podemos preguntar qué es la verdad); sin embargo, no podemos perder de vista su complementariedad, porque también es parte de las obligaciones de la docencia favorecer el espíritu crítico y la capacidad de juicio en los alumnos.

Debemos ser cuidadosos y no abusar de la Historia, la facultad de enjuiciamiento es parte de la función social de la Historia, como generadora de identidad y pertenencia; pero es contradictoria con la función académica o teórica. El papel del historiador es procurar que el discurso histórico no vaya en detrimento de su legitimidad teórica (Pereyra, 2000); pero es obligación del docente decodificar y recodificar dicho discurso.

Debemos tener cuidado, entonces, de que esa búsqueda de la verdad no se traduzca en un ascetismo ideológico, también de que esa capacidad de juicio crítico no se convierta en cacería de brujas o confección de chivos expiatorios. La construcción de ciudadanía precisa de la inclusión de la democracia como ideología para la vida, ese es el camino que tendría que tomar la enseñanza de la Historia. La ciudadanía necesita emanciparse, necesita surgir, necesita liberarse de la opresión del desencanto, la apatía y la intolerancia, en este propósito radica la responsabilidad que debería asumir el docente de historia, en el vínculo que genere en sus alumnos para con la construcción de la democracia.

Florescano (2012) asume que la Historia tiene una función social que ha venido modificándose y adaptándose en función del paso del tiempo; sin embargo, asume que una de las tareas primigenias de esta disciplina, desde los tiempos más remotos, hasta la actualidad consiste en brindar identidad y pertenencia de la multiplicidad de seres humanos que conformaban la tribu, el clan, el pueblo, la nación, su propósito consistía en difundir valores que sugirieran la idea de un origen, proyecto o propósito comunes.

Una motivación atemporal de la enseñanza de la Historia propia y de otros pueblos consiste en procurar hacer conscientes a las nuevas generaciones de su propia historicidad y socialidad. Promueve los sentimientos de solidaridad y de responsabilidad pública respecto de lo que tenemos en común, por tanto, es un instrumento para la educación política del ciudadano. De tal suerte que como lo entendía Vargas Llosa, *“es una actividad irremplazable para la formación del ciudadano en una sociedad moderna y democrática de individuos libres, y que, por lo mismo, debería inculcarse en las familias desde la infancia y formar parte de todos los programas de educación como una disciplina básica”* (Florescano, 2012: 368).

Al dar cuenta de la evolución de los pueblos, la Historia brinda herramientas para formarse una opinión sobre el devenir nacional y mundial, por eso mismo, se configura como la disciplina cuya enseñanza es la más adecuada y pertinente para la formación de los ciudadanos, pues no hay proyecto colectivo sin educación histórica ni análisis histórico de los problemas actuales (Prost, 2001).

Mario Carretero, uno de los principales referentes teóricos en materia de la docencia de la historia y del constructivismo como paradigma educativo, plantea que *“la enseñanza de la historia se orienta, prioritariamente, a la construcción de un ethos colectivo de carácter nacional, una aproximación crítico – epistémica y un sentido de responsabilidad moral tanto del teórico como del educador habrán de ser favorables a la reflexión y deliberación de las verdades y bondades que gratuitamente se atribuyen a dicho ethos y a la idea del nosotros que de allí proviene”* (Ruiz y Carretero, 2010: 54). En resumen, la clase de historia favorece la construcción de la identidad colectiva; pero también tendría que permitir al estudiante el desarrollo de una conciencia crítica y deliberativa respecto del ethos nacional, a efecto de aproximarlos a la construcción de la verdad y a la toma de decisiones ciudadanas con incidencia directa en el rumbo de la colectividad.

La realidad contemporánea, desde finales siglo XX hasta ahora nos podría sugerir que la memoria histórica, eso que tanto hemos defendido como un componente básico de las colectividades humanas, pareciera difuminarse. No significa que el pasado se destruya, sino que los mecanismos que vinculan la realidad contemporánea, sobre todo de las generaciones jóvenes, con el pasado no están cumpliendo eficientemente con su cometido. El presente se vive sin relación orgánica directa con el pasado (Hobsbawm, 2010:13) lo cual pone en duda la viabilidad del futuro, debido a que no existen referentes, no hay sentido y conciencia de rumbo histórico. Pues, como refiriera Febvre (citado por Pereyra, 2000: 30), el propósito de la Historia es comprender, es hacer comprender, y podríamos adelantar, es comprendernos para imaginarnos en el futuro.

México precisa un conocimiento de la Historia que trascienda los mitos, aunque sea consciente de ellos, que supere los prejuicios, los traumas, los resentimientos. Un

conocimiento histórico cuyo sentido sea la representación más fidedigna posible de la realidad pasada que, como dijera Eduardo Galeano, mañana habrá de reconciliarse con el presente en el futuro.

“¿Hará buen uso de la potestad soberana quien no sabe lo que es patria, libertad, igualdad, fraternidad, ni derecho de sufragio y representación, el que no tiene noción alguna de los deberes del hombre y del ciudadano, esto es, de la educación de la niñez encaminada a la democracia? (Moreno, citado por Carretero, 2007:42)”.

En la respuesta a dicha pregunta radica la pretensión principal de este proyecto de investigación. Hacer patente la vinculación existente entre el conocimiento de la Historia Nacional y la confección de una ciudadanía propia de contextos democráticos, misma que no sólo requiere de formación científica o técnica, información sobre lo público o ejercicio pleno de la autonomía individual y la autorrealización, sino también un fuerte sentido de pertenencia, identidad y solidaridad, lo cual, como hemos referido en este documento, se nutre fundamentalmente por medio de la Historia. Asumir que esta responsabilidad recae en la historia es asumir que la sociedad se encuentra sumergida en el proyecto de la civilidad, es decir, del pacto social ciudadano que conecta las luchas por las libertades y la democracia, de ahí que la enseñanza de la historia puede leerse como la acumulación permanente de acciones que se dirigen hacia la ciudadanía.

2.2.- Identidad y nacionalismo en México

En este apartado profundizaremos en tres ámbitos: la idea o noción de identidad, algunas aproximaciones al tema del nacionalismo y, finalmente, a la construcción histórica del nacionalismo mexicano en lo tocante a la identidad, la cultura, y la práctica ciudadana.

2.2.1.- Identidad

Siguiendo a Kymlicka, profundizaremos en el cuarto pilar de la ciudadanía: la identidad. Este concepto es relativamente reciente en el contexto de las ciencias sociales (Capello y De Pedro, 2010), el contemporáneo interés en él puede deberse al surgimiento de

movimientos sociales que reclaman la identidad de grupo o categoría. La globalización también ha contribuido a que dicho concepto cobre fuerza pues los procesos migratorios han introducido rasgos identitarios del mundo subdesarrollado en el desarrollado (Giménez, 1997).

La identidad tiene múltiples acepciones. Una de ellas la cataloga como criterio de distinguibilidad. La sociedad establece los mecanismos para categorizar a los individuos. Sin la necesidad de conocer a todos los integrantes de dichas categorías, los estereotipos, pautas o atributos de clasificación son fijados por el medio social. Para diferenciarla del status, Goffman (2010: 14) define a la identidad social como esas pautas de clasificación que hacen posible catalogar a un individuo como típico ejemplar de una determinada comunidad, grupo, clase o condición.

En las personas, la identidad no es sólo numérica, sino cualitativa y, según Habermas (1987), se manifiesta en los procesos de interacción y comunicación social. Es decir, la diferencia sólo es posible en la interacción, por lo que no basta con que un individuo se asuma como diferente o único. La identidad, por tanto, no es una propiedad intrínseca, sino un valor subjetivo y relacional que se basa en el reconocimiento social, es decir, en el reconocimiento que el otro o los otros hacen de mi o nuestra diferencia y unicidad.

Si decimos que la identidad está compuesta por elementos culturales simbólicos, necesariamente emergen conceptos extraídos de la sociología: *habitus* y de la psicología social: *representaciones sociales*. De aquí desprendemos que la identidad precisa la presencia de un conjunto de atributos, de prejuicios o prenociones propias de la idiosincrasia que son producto del grupo o colectividad a la que se pertenece.

La identidad individual requiere un fuerte sentido de pertenencia a un grupo o colectividad con el que se comparte un conjunto de elementos simbólicos y culturales que moldea a las representaciones sociales que hacen único a dicho grupo o colectividad.

“La pertenencia social es uno de los criterios básicos de distinguibilidad de las personas: en el sentido de que a través de ella los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones

sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia” (Giménez, 1997: 8).

Pese a lo que algunos sociólogos han referido al respecto (Berger, 1982), la identidad no queda circunscrita únicamente al plano meramente individual. Resulta posible también hablar de identidades colectivas, es decir, las que poseen y distinguen a grupos acotados como los partidos políticos, las minorías étnicas o los movimientos sociales de diversa índole; así como las que caracterizan a colectividades más complejas como una nación.

Las identidades colectivas no se constituyen por la simple agregación de identidades individuales, tampoco suplantán la personalidad de los actores individuales que las comparten. Los actores mantienen su identidad personal, es más, la identidad colectiva puede asumirse como una franja de la primera. La identidad colectiva es, entonces, un conjunto de entidades relacionales conformadas por un sentimiento de pertenencia, un núcleo simbólico – representativo común y una orientación compartida para la acción. Aunque queda claro que existen diferentes grados de pertenencia e identidad colectiva entre los individuos que la tienen en común, esta identidad compartida es aquello que nos permite catalogar a un actor como miembro de un grupo, por ejemplo: como católico, mexicano, izquierdista... (Giménez, 1997). Aquí viene la pregunta sobre si la identidad corre a contra corriente de la ciudadanía, y después, ¿cómo se puede ser ciudadano con una identidad sólida? El planteamiento puede pensarse tanto para el estado nacional productor de una identidad homogénea como para el pluralismo cultural que implica un pacto civil entre las distintas naciones que habitan un territorio común expresado por el llamado estado (multi)nacional.

Se ha referido que el principal atributo de la identidad es su potencialidad para distinguir a los individuos o colectividades. Otra característica fundamental de este conjunto de representaciones sociales es su permanencia o persistencia en el tiempo. La identidad – individual o colectiva- tiene la capacidad de perdurar temporal y espacialmente. Por más que cambien los escenarios y el tiempo transcurra, un individuo o una colectividad que han interiorizado sus atributos de distinguibilidad mantienen la percepción de ser idénticos, inmutables, impasibles. Lo cual, a todas luces, no siempre es exacto.

Como ya se había adelantado en líneas anteriores, la Historia contribuye a la conformación de la identidad de los pueblos y comunidades humanas, en la medida en que forma parte de una especie de ADN colectivo. También se reflexionó sobre la trascendencia que en una sociedad con crisis de referentes tiene el relato histórico como memoria colectiva y constructora de vínculos.

MacMillan (2010) entiende a la Historia como uno de los principales combustibles del nacionalismo, ya que modela buena parte de los imaginarios colectivos, hace posible la celebración compartida de las grandes gestas nacionales, así como la conmemoración doliente de las derrotas. Todos estos factores sostienen y fomentan a la nación, misma que luce más sólida y duradera en tanto mayormente afianzada se encuentre en la evocación de su pasado.

2.2.2.- Identidad del mexicano

El nacionalismo es una tendencia que pretende legitimar un determinado orden social y político, prescribe que los límites étnicos y los políticos no deben traslaparse o contraponerse, por lo tanto se trata en sí misma de una postura egoísta que segrega, discrimina y no integra (Gellner, 1988). Al igual que la apuesta por el nacionalismo, las definiciones sobre lo nacional y los componentes de la identidad nacional son producto de una reinterpretación de la historia, la cultura y la sociedad por parte de la minoría dominante que a menudo deja fuera a vastas poblaciones con todo y sus interpretaciones culturales y cosmovisiones (Capello y De Pedro, 2010).

En el caso de México no hay contradicción con estos postulados. La idea de nación fue introducida por los criollos a finales del siglo XVIII (Brading, 1983) como una arbitraria integración de ciertos elementos prehispánicos y con una mayoría de referentes europeos, cuya meta era crear la idea de la unidad política. La independencia nacional que buscaba concretarse con la Revolución de Independencia iniciada en 1810, no pretendía restablecer el imperio de Moctezuma o prolongar el mandato europeo, sino fundar una nueva nación (Roque, 2007) cuyo cimiento fuera el proceso de mestizaje que un siglo después sería ampliamente reivindicado por personajes como Vasconcelos o Molina

Enríquez (Basave, 2002). Exploremos algunas implicaciones de esta identidad nacionalista del mexicano. No obstante hay una pregunta. Si bien el nacionalismo emergente siempre tiene por objeto crear la idea de la unidad política, ¿hasta dónde debemos mantener dicha idea sin que se vuelva un obstáculo para la crítica abierta ciudadana?, es decir, ¿si se trata de construir una ciudadanía pluralista, hasta qué punto las identidades deben subordinarse al pacto colectivo? Hagamos un rodeo para articular esta relación compleja entre identidad y ciudadanía.

Las democracias latinoamericanas son delegativas (O'Donnell, 1998). Los ciudadanos otorgan carta abierta a los gobernantes para que ejerzan, “a su antojo”, el poder. Con esas condiciones, los gobiernos latinoamericanos no son capaces de garantizar las dos dimensiones propias de todo gobierno popular: el carácter republicano y el liberal. No quedan claros para el gobernante ni para el ciudadano los límites entre lo público y lo privado. Los abusos de poder siguen siendo constantes y el número de ciudadanos con plenitud de derechos y oportunidades es escaso.

México no es ajeno a esta realidad porque incluso en sus raíces mesoamericanas cuenta con una profunda y arraigada tendencia al mesianismo y caudillismo. El mito de Quetzalcóatl, por referir sólo un ejemplo, se fundamenta en la compaginación de múltiples símbolos y significados que, sin embargo, se unen en el prototipo de legitimidad política, de gobernante sabio, conquistador y de poder carismático (Florescano, 2012). Es útil conocer los mitos fundacionales de los pueblos porque en ellos se encuentran, se dilucidan los elementos que les brindan estructura (Levi – Strauss, 1971). Sin embargo, la historia nacional ha hecho un uso desmedido y desproporcionado de mitos, lo cual no necesariamente se encuentra emparentado con la construcción de una ciudadanía democrática.

Por referir algunos ejemplos: el mito del pueblo predestinado a encontrar la señal prodigiosa enunciada por la divinidad, a efecto de crear un imperio; el mito del emperador estoico que soporta el tormento antes de revelar un secreto; el mito de la virgen morena que “*non fecit taliter omni nationi*”; el mito del hombre que con una baldosa sobre su espalda

prendió fuego a una puerta y permitió el triunfo de las huestes insurgentes en una batalla por demás sangrienta; el mito del indígena arriero que sobreponiéndose a la marginación llegó a ser Presidente; el mito del niño cadete que se arrojó con la bandera nacional, antes de permitir que ésta cayera en manos enemigas; el mito del apóstol de la democracia sacrificado, entre otros tantos que pueblan las páginas de la llamada historia de bronce de los mexicanos.

La realidad mexicana es dialéctica y contradictoria. La cultura política de nuestros ciudadanos no es equiparable ni comparable con la de ninguna nación europea. Nuestro *excepcionalismo* consiste en el maridaje indisoluble entre el estoicismo y la esperanza, entre la dominación y la rebeldía, entre los imaginarios ciudadanos y los ciudadanos imaginarios (Cansino, 2012). Son notables los avances que la sociedad civil mexicana ha dado en su búsqueda de apropiación del espacio público pero lo político sigue siendo visto ajeno a lo ciudadano. La tradición es una fuerte loza que a cada momento se transforma en inexpresividad, conformismo e inmovilidad.

Los mexicanos nos movemos en un espacio hostil, sin seguridades ni certezas, *“piso prestado, abonos que le brindan un anhelo de seguridad mensual con fraccionadores disolutos. Pero a pesar de todo siente que su territorio es de él”* (Ramírez, 2010: 21). Vivimos de milagro, al día, *como la lotería* (Granados, 2009). En medio de una realidad esquizoide, llena de dualidades contradictorias en el marco de una separación contundente entre los sueños y las realidades, de las ambiciones y las posibilidades (Basave, 2011).

Como refería Octavio Paz (2006), la historia nacional es una búsqueda perenne de la filiación y los orígenes del mexicano en el marco de una soledad y orfandad que no logra superarse y que busca referentes disímbolos y contradictorios: afrancesamiento, hispanismo, indigenismo, americanismo, pochismo... Somos un país que se ha relacionado con otros, pero que no vive dentro suyo una relación normal y los contactos con el exterior son permanentemente complicados (Zavala, citado por Ramírez, 2010). No sabemos relacionarnos con el otro, posiblemente porque no nos hemos encontrado a

nosotros mismos, probablemente ello explique que seamos una de las naciones que más esfuerzos intelectuales ha emprendido por encontrar su identidad y pertenencia. Dándole un poco de razón a dichos argumentos, es fácil advertir que no obstante, la identidad mexicana es muy fuerte.

Pero estos componentes quizá si orienten a decir que la justicia como reconocimiento del otro es todavía una ficción. Y quizá la realidad más preocupante pueda observarse en el comportamiento de los jóvenes mexicanos. Para muestra palpable, baste referir la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS 2010, en la cual se evidencia que el 20% de los jóvenes no consentiría compartir la vivienda con personas de otra raza, mientras que el 40% no aceptaría hacerlo con homosexuales o lesbianas, además de que cerca del 25% refiere que es “malo o muy malo” que en la sociedad mexicana existan personas con dicha orientación sexual. Esa misma encuesta relata que el 20% de la población juvenil en México justifica la violencia contra la mujer, principalmente a razón de una presunta y presumible infidelidad por parte de la pareja¹³ (CONAPRED e IMJUVE, 2011).

En México nos utilizamos unos a otros por medio del fraude, el abuso de confianza, la opresión pero nunca en aras del beneficio colectivo sino en el marco de un individualismo y egoísmo exacerbados. Es decir, vemos al otro como un medio para lograr metas, más no como un fin en sí mismo. La filósofa sirio – mexicana Ikram Antaki (2012) identificó a los ciudadanos mexicanos como enemigos unos de otros aunque solidarios en la defensa de lo indefendible. La única libertad que se reconoce es la de violar las leyes, la de *“hacer siempre lo que quiero”*, la de rebajar y humillar al otro cuando hay oportunidad. Este pueblo constantemente vencido quedó instalado en el instantaneísmo, en el complejo de inferioridad, en la condición de niño sin compromisos. Nuestra virtud preferida es la mediocridad que se traduce en el desprecio a todas las demás.

¹³ <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-JOVENES-Accss.pdf>, consultado el 19 de enero de 2018.

Otro componente insustituible de eso que hemos llamado “lo mexicano”, aunque quizá con antecedentes mucho más contemporáneos, es la música ranchera (esto habrá de contribuir a explicar algunas representaciones gráficas de la identidad que forman parte de uno de los apartados de nuestro capítulo cuarto). A decir de Monsiváis (2008: 171), *“en la canción ranchera la identidad gira en torno al naufragio del Yo sin disculpas adjuntas”*, una especie de expresión del dolor sin sentirlo y que imprime un sello “nacional” a quienes interpretan o escuchan el cancionero ranchero.

Quizá sean las composiciones de José Alfredo Jiménez la mejor expresión de la *poesía popular* que reconcilia a los oyentes consigo mismos y son a un tiempo ejercicio de autodestrucción y de reivindicación. Estas canciones se convierten en una especie de conciencia lírica de la mexicanidad, al tiempo en que ponen de manifiesto que la vida del mexicano es un festín de pasiones. Según el propio Monsiváis (2008), el intérprete icónico de Jiménez es Pedro Infante, de tal suerte que la combinación de compositor e intérprete se traduce en una “gana de cantarle a la Identidad” en el marco de las reuniones rurales, urbanas, populares e incluso de las élites.

La investigación de Arechabala (2013), sugiere que el común denominador de las letras de José Alfredo es la construcción de un sujeto enamorado que al estilo de los trovadores provenzales llega a la sublimación de lo femenino. En la manifestación de ese vendaval pasional se exalta el amor y se justifican en torno a dicho sentimiento la transgresión de las leyes, la venganza, la autoinmolación, la parranda y la embriaguez consuetudinaria. *“El lamento amoroso adolorido de José Alfredo Jiménez y los mecanismos que emplea para sobrellevarlo, permiten a los ‘usuarios’ de la letra padecer el dolor y hacerlo propio de modo que el dolor vuelve representando, ‘textualizado’, a través de la ficción”* (Arechabala, 2013: 298).

No pretendemos que se interprete que consideramos necesario prescindir de este repertorio musical. Quien escribe, compone o crea, siempre lo hará desde su biografía y contexto, de tal suerte que antes de juzgar las composiciones de Jiménez y de la canción ranchera en general, habrá que comprender su realidad. El propósito de incluir aquí estas

breves reflexiones radica en que son un instrumento más para comprender nuestra identidad como pueblo.

Lo que no podemos pasar por alto es que en el contenido de la mayor parte de las composiciones rancheras se privilegia una figura de masculinidad afianzada en el machismo. La mujer puede ser igualmente divinizada que vituperada¹⁴. Y un elemento más que vale la pena resaltar: la representación de la mexicanidad y de la masculinidad en torno a la canción ranchera se complementa a la perfección con el traje de charro.

Según Machillot (2013), la construcción del machismo tiene sus raíces en los procesos de conquista hispánica sobre el ahora territorio nacional; sin embargo, pareciera ser que el término “macho”, con el que se identifica al hombre valiente, viril y fuerte, tiene sus orígenes en el proceso revolucionario que se extiende de 1910 a 1917. Aunque su popularidad se afianza al adoptar el seductor estereotipo del jinete jalisciense, de tal suerte que la combinación macho-charro-mexicano se enquistaba en el imaginario nacional y parece que ahí permanece, con algunos matices, hasta nuestros días:

“Un ‘regionalismo nacional’ que al haber sido catalizado alrededor del estado tapatío llega a concentrar en su esencia todas las características deseadas por ambos sexos, de tal manera que los hombres sean valerosos, fieles a su palabra, y las mujeres bellas, sumisas y discretas” (Machillot, 2013: 236).

A pesar de la permanencia y continuidad hasta nuestros días de la transmutación de un regionalismo en un elemento identitario de lo nacional, los atributos del *macho* sí han ido cambiando con el transcurrir de los siglos XX y XXI. Del charro noble y valiente, se pasa a la de una especie de máquina sexual falocrática y poligámica que afianza su masculinidad en la *posesión sexual*, con convencimiento o sin él, de cuanta mujer cruce por su mirada y que desemboca en la más deplorable manifestación contemporánea del machismo: la misoginia y el feminicidio.

¹⁴ Cabe hacer la aclaración de que en ninguna composición de Jiménez existen insultos o elementos que denigren a la mujer; pero el sujeto enamorado ahí descrito delega por completo la responsabilidad de su felicidad o de su dolor a la mujer amada. Contrastar, por ejemplo, *Paloma querida* con *Las leyes del querer*.

Seguir explorando en torno a este tema llevaría muchas páginas, dejemos hasta aquí estas reflexiones, refiriendo, entonces, que la mexicanidad es un constructo con múltiples aristas y que en sus dimensiones negativas puede llegar a conjuntar la violación de la ley como virtud, la apatía, el desentendimiento de lo público, la mediocridad y el machismo. En un escenario así, ¿qué lecciones da la historia y cómo las enseñamos? Quizá aquellas que denuncien estos elementos negativos; pero que también reconozcan aspectos dignos de reconocimiento como aquellos que tienen que ver con la solidaridad ante la desgracia, la empatía con los excluidos y refugiados, el espíritu festivo, el capital social y la solidaridad de las festividades populares y la voluntad para levantarse de los regímenes opresores, entre otros aspectos.

Cansino (2012: 19) señala que pocos pueblos como el mexicano han buscado en su pasado y tradición los elementos que permitiesen su compaginación y relacionamiento con el mundo. Durante décadas, el régimen posrevolucionario alimentó la idea real o virtual de identidad nacional como un pilar simbólico de legitimación del régimen. Eso que nos fue inculcado y que nosotros interiorizamos como “lo mexicano” eran simples procesos culturales que describían y legitimaban la explotación por parte del régimen (Bartra, 2007: 20). Nuestro *ethos* ciudadano siempre fue una imposición de las élites jamás una construcción desde la sociedad civil. Las masas siempre han estado más preocupadas por el momento, todo permiten. Todo les resulta indiferente.

La palpable pobreza de más de la mitad de la población mexicana según las cifras oficiales del CONEVAL, la ausencia de canales efectivos de información y la falta de conciencia cívica al amparo de los mínimos morales que definen a la ciudadanía democrática se manifiestan en antidemocráticas prácticas como la compra – venta y coacción del voto. La ciudadanía delegativa llega a su máxima expresión cuando el individuo inmediateista en una actitud que se debate entre la necesidad y la irresponsabilidad otorga su dignidad como miembro de una comunidad política a cambio de bienes materiales o monetarios. Las denuncias y evidencias de intercambio de votos por dinero que empañan, una y otra

vez, cada proceso electoral en México son clara muestra de nuestra novatez democrática¹⁵.

Antaki (2012: 18) escribe sobre México: *“Encontré a un pueblo que se había despedido de la tragedia y, si no lograron siguiera pensarla, ¿cómo podrían lograr entonces domesticar las tragedias de su vida y de su historia? Encontré un pueblo dedicado a producir presentes, olvidándose del tiempo y del futuro”*.

Carecemos de una identidad acorde a los tiempos modernos. Raya en el patriotismo y la exaltación de un nacionalismo exclusionista. México requiere superar sus traumas históricos, reconciliarse y comprender su pasado. Es urgente reconstruir un *ethos* colectivo de carácter nacional que asuma críticamente la búsqueda y deliberación sobre las verdades históricas. Al ciudadano mexicano le urge reinterpretar su pasado para comprender y ser comprendido por el mundo. La Historia nacional debe ser conocida para reconstruir la tradición y conformar una identidad colectiva que no tienda a la exclusión sino al reconocimiento en los otros.

Tras el proceso electoral del año 2000, el camino de consolidación de la democracia ha sido largo, lleno de indefiniciones, cuentas pendientes y actores ajenos a las exigencias de las circunstancias (Meyer, 2005: 71). Pese a los resultados y la dinámica ciudadana que se hicieron presentes en el marco del proceso electoral federal de 2018, pareciera que siguen estando presentes muchos obstáculos para la consolidación democrática: el déficit de ética cívica democrática, la presencia de una *opinocracia* que manipula o pretende manipular a la opinión pública, nuestros falsos prototipos de identidad nacionalista, nuestro patriotismo folclórico, los vicios y rencores promovidos por la enseñanza oficial de la Historia, así como nuestra falta de disciplina ciudadana (Aguilar, 2008).

Entre otras cosas, será necesaria una revisión crítica de nuestra historia oficial con la finalidad de consolidar nuestra madurez cívica y dejar de lado los vicios y rencores

¹⁵ La última elección, siguiendo esta hipótesis, se circunscribe en las mismas prácticas de cooptación del voto pero por otro partido y ahora mediante un incentivo más bien simbólico: el combate a la corrupción, sumándole un intenso nivel de hartazgo popular respecto a la desigualdad, la violencia y la propia corrupción.

moldeados a lo largo de nuestra enseñanza escolar (Crespo, 2009). Una historia que no se convierta, sin embargo, en iconoclasta o profundamente academicista. Al respecto proseguiremos en el análisis en apartados siguientes.

Es urgente la consolidación de una sociedad justa y decente donde la democracia sea creatura y no la madre (Aguilar, 2008). En suma, la consolidación de nuestra democracia deberá enfrentar obstáculos como la tradición, el desencanto, la debilidad del entramado social (Meyer, 2005) y por encima de todo la carencia o minoría de edad de sus ciudadanos, pero también deberá ser crítica con el tipo de identidad nacional que el Estado Moderno creó para construir unidad política.

CAPÍTULO 3: LA DOCENCIA DE LA HISTORIA COMO SOCIALIZACIÓN DE VALORES CÍVICO – CIUDADANOS PROPIOS DE CONTEXTOS DEMOCRÁTICOS

“Una nación desmemoriada tiene problemas de salud y queremos un México sano, recordando a sus difuntos, a sus familias, a sus pueblos, a sus mitos, a sus verdades históricas, porque desde el pasado nos están enseñando”.

Beatriz Gutiérrez Müller

En el presente apartado pretenden engarzarse una serie de temáticas que permitan vislumbrar la vinculación entre la docencia de la Historia y la formación en valores cívico – ciudadanos, propios de contextos democráticos, relación de causalidad que se defiende en el marco de la investigación del que este texto es un componente.

Para cumplir con dicho propósito, en las líneas que siguen el lector encontrará discusiones muy concretas en torno a la idea de educación como proceso de socialización secundaria, mismo que resulta vital para la consolidación de las democracias frágiles, propias de nuestro tiempo. Se plantearán, también, algunas ideas respecto a la visión que tenemos sobre la educación para la ciudadanía, así como la relación que la docencia de la Historia tiene con ella. Finalmente, se hablará sobre una serie de problemas y limitaciones de la docencia de la Historia que vislumbramos en el entorno nacional. Este diagnóstico podrá contribuir, eventualmente, a la confección de una propuesta específica para la docencia de la Historia en el Bachillerato, sin embargo, este propósito escapa, en este momento, a los objetivos de nuestra investigación.

3.1.- Educación como socialización

Entendemos a la enseñanza escolarizada como un hecho social, siguiendo la ruta metodológica propuesta por Durkherim, porque forma parte de la estructura social no individualizable, sino colectiva, dado que su reglamentación, organización y función [entendido este último concepto como la forma en que un hecho social puede

desarrollarse o materializarse] están orientadas a la autorregulación de la sociedad, a efecto de permitir el orden, la certidumbre, seguridad y autorreproducción.

Hecho social, entonces, *“es toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada y con existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales”* (Durkheim, 2011: 17).

Es, por consecuencia, un elemento de carácter público¹⁶, pues se trata de una coacción externa al individuo [que por sí mismo es un ente privado y particular] y a cualquier tipo de impulso interno, además de que no puede privatizarse, pues es generalizable a la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, los hechos sociales pueden ser materiales o inmateriales, en el primer caso se involucran aspectos como las manifestaciones artísticas, las tradiciones, las leyes, entre otros; mientras que en los segundos, que complejizan su observación y operacionalización, se incluyen aspectos como la moralidad, la conciencia y representaciones colectivas, así como las corrientes sociales (Ritzer, 2011).

La educación escolarizada es, por tanto, un hecho social material, dado que entraña un bien público [en los términos que quedó especificado en la nota 16], porque, independientemente del origen de su financiamiento, es un derecho universal al que tendrían que tener acceso todos los individuos, además de que los beneficios que se esperan de ella son también públicos.

Para el propio Durkheim, *“la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen*

¹⁶ La idea que tenemos de lo público es, siguiendo a Rabotnikof (2005), lo que nos pertenece a todos, lo que es conocido por todos y lo que debe ser accesible a todos. Más adelante se realizarán una explicación más profunda de esta idea.

de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 2009: 47).

La educación, en su carácter público [escolarizado], es un hecho social, el producto de la socialización de ciertos saberes, actitudes, valores y virtudes que son requeridos por la sociedad para su reproducción. Es el proceso mediante el cual son formados de manera integral, además de reclutados, los actores que en el futuro próximo de una determinada colectividad habrán de tomar las riendas de la conducción de la misma, por ello, las expectativas sociales puestas sobre ella son muy altas.

Como un tema central de este documento, identificamos a la socialización como el proceso de transmisión social y paralelamente de asimilación y apropiación individual de una serie de principios, normas, costumbres, conocimientos, creencias, valores y demás elementos culturales que hacen posible la reproducción y autorregulación de la sociedad.

Una idea que podría ser útil para comprender el concepto de socialización se plasma a continuación: *“Cuando yo cumplo mis funciones de padre, esposo o ciudadano, cuando ejecuto los compromisos que he contraído lleno de deberes que son definidos fuera de mí y de mis actos, en el derecho y en las costumbres. Aun cuando están de acuerdo con mis propios sentimientos y sienta interiormente su realidad, ésta no deja de ser objetiva; porque no soy yo quien los ha hecho, sino que los he recibido por medio de la educación”* (Durkheim, 2011: 7), es decir, por socialización. Así, reconociendo que la educación es un hecho social por su fuerza coactiva, en el momento que los actores desempeñan sus roles en dicha institución, se convierte en una experiencia de vida, es decir, se inserta en el proceso de socialización y formación de individuos para la sociedad, se integra como proceso cognitivo en función de experiencias de vida engarzadas a la cotidianidad de la institución escolar.

La idea de socialización permite engarzar a varias teorías sociológicas. Una de ellas, la dimensión culturalista de la sociología fenomenológica o del conocimiento, como entienden Flecha, Gómez y Puigvert (2001) a la propuesta teórica de Berger y Luckmann, se centra en la idea de la construcción social de la realidad, las tesis centrales de su obra

refieren que la realidad se construye socialmente y que el objeto de la que aquí hemos referido como sociología del conocimiento consiste en analizar los procesos que producen dicha construcción.

Un apoyo a esas tesis puede encontrarse, hurgando en el pensamiento de Schutz, quien evoca el principio de Thomas, *“si los hombres definen ciertas situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias”* (Schutz, 2008: 310), es decir que aun la ficción puede ser considerada realidad en la medida en que sus creadores, los hombres en sociedad, la asuman como verdadera, esto sea dicho en respaldo de la primera tesis.

En cuanto a la segunda, es factible esgrimir el siguiente argumento, si la realidad es socialmente construida, debe serlo en el ámbito de la vida cotidiana, es decir, del sentido común, de tal suerte que *“los objetos de pensamiento contruidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos de pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana”* (Schutz, 2008: 37), es así que el propósito no sólo de la sociología del conocimiento, sino de toda la ciencia social consiste en estudiar el proceso de construcción social de la realidad que ocurre en la vida cotidiana. Es decir, enfocar en la experiencia de vida.

Para Berger y Luckmann, la sociedad es creada por los individuos y, recíprocamente, éstos son creados por ella y si la sociedad es una construcción humana, por extensión también lo es el conocimiento que pueda elaborarse sobre ella. Estos planteamientos son sostenidos por estos teóricos con la definición de los procesos de externalización, objetivación e internalización.

Por externalización se entiende que el orden social es un producto del ser humano por génesis y existencia, es decir, porque ha sido creado por personas y porque su permanencia se garantiza sólo por el sostenimiento que hacen de él los propios individuos.

Por su parte, la objetivación es la transformación de esas creaciones humanas en algo externo ajeno a sus constructores, lo cual ocurre a través de la institucionalización, es

decir, la reproducción de los comportamientos típicos y consuetudinarios; y la legitimación, o sea, la asimilación de conocimientos y normas que justifican a las instituciones, este es el campo propicio del pensamiento mágico – religioso, la filosofía y la misma ciencia, formas de conocimiento que son producto de la socialización en espacios como los círculos familiares, religiosos, mediáticos y escolares.

Finalmente, la internalización es la apropiación subjetiva de algo que nos es ajeno, es decir, de algo que ha sido objetivado; sin embargo, eso que resulta aparentemente objetivo es en realidad una construcción subjetiva de otros. Según nuestros autores, cuando existe una fuerte internalización que justifique la pertenencia de los actores a sus respectivas sociedades, se puede hablar de socialización. De esta manera, la interacción social en el aula escolar significa asumirla como una experiencia cognitiva en la que se juegan los modos de significar y de comprender (la historia) para luego construir el ser. De ahí que la educación institucionalizada (hecho social) encuentre en la experiencia cotidiana (socialización) los procedimientos permanentes para su reproducción objetiva.

Se concibe a la socialización como *“la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”* (Berger y Luckmann, 2011: 164). Lo anterior porque se parte del presupuesto de que los individuos no nacen miembros de una sociedad, sino con una predisposición a la socialidad, se integran a ella cuando han cumplimentado con la fase de la internalización de las pautas de vida dentro de un determinado y específico conglomerado social.

Una interesante aportación de estos autores consiste en la diferenciación entre la socialización primaria, entendida como la preparación que al individuo se le da en la niñez para convertirlo en miembro de la sociedad y la socialización secundaria, es decir, la preparación posterior de un individuo ya socializado para su involucramiento en otros sectores más específicos, de tal suerte que se sugiere una socialización ampliada pues, bajo esta lógica, los seres humanos se socializan y resocializan a lo largo de toda su vida.

Si pretendiéramos trasladar estas categorías analíticas al ámbito escolar, pareciera ser que la educación preescolar o jardín de niños cumple el rol, junto con el núcleo familiar, de la

socialización primaria, pues los niños no sólo son adiestrados en el ejercicio de sus capacidades psicomotrices y cognitivas para la asimilación posterior de conocimientos de complejidad creciente, sino que es el primer momento en que comienzan a relacionarse con sus pares, con sus iguales y no con los adultos de quienes han aprendido por imitación e identificación, según la clasificación parsoniana de los mecanismos catéticos de la socialización (Parsons, 1951). Los aprendizajes en este tipo de socialización responden a las formas culturales y axiológicas propias de la familia, de ahí que la educación en el aula sea tan importante para que estos adultos lleven los planteamientos de la sociedad ciudadanizada al ámbito de la familia, es decir, al nivel de la socialización primaria. es evidente el reto, y resalta la importancia de la educación en el modelo de socialización secundaria, en el sentido de Berger y Luckmann.

La socialización secundaria, vista en el ámbito de la vida escolar y siguiendo la hipótesis de aquellos dos autores, puede consistir en la preparación para la práctica de roles más específicos que la simple pertenencia a una sociedad, por ejemplo, la educación para la ciudadanía propia de contextos democráticos, misma que hace referencia a la internalización de valores y pautas de conducta que han sido objetivados y legitimados como los más adecuados para la convivencia civilizada y armónica, a través de la cual el niño y adolescente está siendo preparado para su rol futuro como ciudadano. La educación formal en la institución escolar es de suma importancia pues desde ella se puede influir positivamente (o negativamente) la formación de la personalidad desde el ámbito familiar.

3.2.- Trascendencia social de la educación. Alternativa ante una democracia con existencia comprometida.

La dinámica de los tiempos modernos, caracterizada, no sólo en nuestro país, sino en el mundo entero, por una violencia creciente, por la depauperación y consecuente condenación a la indigencia de millones de personas, por la notable ausencia de una cultura de la tolerancia, de la solidaridad y del consenso, por una dimensión ética profundamente utilitarista y hedonista, así como por la creciente zozobra sobre el futuro del género humano que pareciera carente de perspectivas; exige una revaloración del

papel de la escuela como principal herramienta de movilización y redención social, a efecto de volver a avivar la esperanza en un porvenir más digno para el género humano. Aunque no constituye el principal componente en el proceso de formación y educación del ser humano, la realidad ya referida pareciera exigirle a la educación escolar que recupere su papel central en lo que respecta a la *“creación de esferas públicas¹⁷ alternativas, y representar tanto un ideal como una estrategia a favor de una lucha por un democracia social y económica”* (Giroux, 2008: 295), como la entiende nuestra Carta Magna.

La democracia mexicana se encuentra en crisis, así lo demuestran factores diversos como el evidente involucramiento del crimen organizado en los procesos electorales, así como su infiltración en los sectores más importantes para la toma de decisiones políticas, económicas y administrativas en el país; también contribuye a esta crisis el desorbitado gasto que nuestro sistema electoral realiza con tal de garantizar elecciones transparentes y equitativas, mismo que no se traduce en una mayor afluencia ciudadana a las urnas¹⁸. Sin embargo, probablemente la mayor crisis sea de legitimidad, lo cual significa que hay una ausencia de conciencia de futuro y rumbo histórico entre el grueso de la población. Si estas hipótesis son correctas, es indispensable preguntar sobre el papel y el nivel de contribución de la educación a esta crisis, y específicamente las asignaturas dedicadas a transmitir el pacto civil.

Ante lo desolador de este panorama, la educación emerge como la gran esperanza de reivindicación social. Sería iluso pensar, sin embargo, que las virtudes, valores y actitudes ciudadanas fueran adquiridos e interiorizados por el individuo por el solo hecho de asistir a la escuela [las actitudes ciudadanas democráticas también se ejercitan y se adquieren en

¹⁷ La idea de esfera pública no es nueva, pudieran encontrarse los primeros referentes a ella en el siglo XVII; sin embargo, desde la perspectiva de Giroux (2008), implica un ideal y un referente para la transformación social. El ideal consiste en la identificación de condiciones para la creación de una ciudadanía activa e ilustrada. Por su parte, el impulso a la transformación consiste en una reformulación de las relaciones entre la sociedad y el poder Estatal.

¹⁸ En nuestro país, rara vez más del 50% de la lista nominal de electores acude a votar.

la familia, la comunidad, los grupos sociales, incluso en las iglesias] o por llevar una tira o serie de materias vinculadas con las ciencias sociales y la historia nacional. La educación para la ciudadanía, en tanto proceso de socialización secundaria no se restringe a un apartado curricular en específico, pues involucra contenidos, didáctica e infraestructura, entre otros aspectos (Kymlicka, 2003) y se asume como tarea de todos los que intervienen en el proceso educativo.

A pesar de que consideremos que la formación ciudadana no es una función privativa de la escuela, sino una corresponsabilidad entre diversas instituciones, donde la escuela misma está incluida, en nuestras sociedades contemporáneas existe un profundo temor ante la creciente idea de que la civilidad y el espíritu público de los ciudadanos se encuentre en decadencia (Walzer, 1992, citado por Kymlicka, 2003: 344), es decir, a que nuestros actuales ciudadanos carezcan de un mínimo elemental de valores cívicos que hagan posible una convivencia civilizada y cordial.

Esta realidad que no es sólo teórica, sino también empírica y que se manifiesta de múltiples maneras, hace evidente que una de las partes de este engranaje de responsabilidades debe asumir un rol preponderante para corregir el rumbo de la nave, so amenaza de naufragio, de ahí que consideremos que sea la escuela quien debe reafirmar su responsabilidad socialmente atribuida, el rol de preparar a cada nueva generación de ciudadanos ante los deberes cívicos que se les avecinan (Kymlicka, 2003: 341).

Reivindicar estos postulados es, al mismo tiempo, identificar que la función de la escuela, y por extensión del docente, no queda circunscrita al simple acto de enseñar o transmitir conocimientos, si esta fuera su única tarea, hace tiempo que habrían desaparecido, más bien su misión se extiende a horizontes mucho más complejos y amplios y tiene que ver con la transmisión y socialización de la cultura de la responsabilidad, del espíritu crítico – reflexivo – propositivo, las actitudes ciudadanas democráticas y el carácter mismo (Altarejos et al., 2003). Como se dijo antes, la educación es también una experiencia colectiva de actitudes que se aprenden por parte de los estudiantes y se transmiten por parte del maestro.

Si todo es correcto y la sociedad comprende que en la escuela no sólo se enseña, sino que también se forma en aspectos cívicos y morales, se exige la participación en el proceso educativo de docentes cuidadosa y meticulosamente elegidos y formados en el ámbito moral y axiológico, pues su responsabilidad social sería de altísimas exigencias, porque de tamaño equivalente entenderíamos la función socialmente atribuida a ellos.

Pero, ¿por qué nuestro interés en la educación y no en otra instancia equivalente como la familia?, anteriormente ya hemos brindado algunas ideas para justificar nuestra pretensión, retomaremos ahora algunos planteamiento que ya se habían adelantado en la definición de conceptos, pero es clara la idea de que la educación forma parte de la socialización secundaria, diferente a la primaria, aunque no por eso separadas.

Son, hasta cierto punto justificadas las críticas que personajes como Marx, Foucault, Bourdieu y Kohl, entre otros, realizan a la escuela como institución burocratizada y a la educación como instrumento de dominación y normalización social. En la *Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*, Marx señalaba que los exámenes escolares son “*el bautismo burocratizado de la ciencia, el reconocimiento oficial de la transubstanciación de la ciencia profana en ciencia sagrada: cada examen implica, como algo que se da por sentado, que el examinador lo sabe todo. Pero, al menos que nosotros sepamos, ni los ciudadanos griegos, ni los romanos tuvieron que pasar por el ritual de los exámenes*” (Álvarez-Uría, 2007:30). En completa relación con este planteamiento, Foucault (2010: 215) entiende que los exámenes son una estrategia, fundamentada en la jerarquización social, que vigila y sanciona, “*es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar*”, se diferencia a los aptos de los no aptos, a los cuales se pretende disciplinar, pues la heterogeneidad se castiga.

Son totalmente justificadas estas preocupaciones, la educación se ha burocratizado. Se ha convertido en un instrumento para la segregación social y lejos está de ofrecer alternativas para la regeneración del tejido social, si no se democratiza y desburocratiza, lejos se encontrará de convertirse en un instrumento real de redención social.

Bourdieu y Kohl comparten una visión poco optimista respecto de las potencialidades de la educación, el primero, por ejemplo, refiere que *“el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar... las diferencias ya existentes entre los niños”* (Bourdieu, 2011: 139). Kohl (1980, citado por Giroux, 2008: 290), por su parte, señala que *“la idea de que las escuelas pueden construir una nueva sociedad es parecida a la idea de que el mundo será redimido por los niños o que los niños de alguna manera salvarán a los adultos”*. Todo esto es, hasta cierto punto, cierto, no podemos esperar soluciones mágicas, la cuestión medular en este asunto es, como dice el propio Kohl, clarificar lo que estamos dispuestos a hacer como actores de la educación, para que pueda contribuir al progreso social.

Compartimos estas preocupaciones; pero también suscribimos el ideal durkheimniano de principios del siglo pasado sobre la educación, entendiendo que ésta es el medio por excelencia para llamar al individuo a la existencia moral, asegurándose así la construcción de un Estado social y democrático de derecho ocupado por el bien común. Como también nos adherimos a las tesis de Freire y de Giroux, pues está claro que la educación precisa una reforma sustancial que la convierta en un instrumento *crítico* que recupere y regenera la esfera pública, al tiempo en que haga posible la liberación del oprimido, la *emancipación de los sentidos*, como entendía Marx (2009) a la superación de la enajenación¹⁹.

¹⁹ Según Marx, la emancipación del hombre implica una liberación de los sentidos respecto de la situación que los mantiene sometidos, es la apropiación real de la esencia humana, el retorno del hombre para sí, como hombre social y, por tanto, humano. Es la apropiación de la vida humana, la superación de toda enajenación, la vuelta del hombre desde la religión, la familia, el Estado a su existencia humana, es decir social.

Implica recuperar la esencia humana como ente social de acción que no se entiende en su dimensión privada, sino que sólo puede realizarse plenamente en el otro, en pocas palabras, la naturaleza del hombre lo compele a reconocerse en sociedad, la cual *“es, pues, la plena unidad esencial del hombre con la naturaleza, la verdadera resurrección de la naturaleza, el naturalismo realizado del hombre y el realizado humanismo de la naturaleza”* (Marx, 2009: 141).

Como referíamos, no podemos esperar que la educación se convierta en la panacea de todos los problemas actuales que enfrenta el Mundo, lo cual también implicaría responsabilizarla de todo, sus consecuencias son socialmente limitadas. En esta misma tesitura, Paulo Freire solía repetir que la educación no cambia el mundo, sino a las personas que cambiarían al mundo. Las regeneraciones morales colectivas son complejas de alcanzar e incluso peligrosas, pues la barrera respecto del adoctrinamiento sería muy pequeña, por ello, el cambio antes de pensar en lo macro debe pensarse en lo concreto. *“Sólo la conciencia individual de lo que nos determina colectivamente nos permitirá emanciparnos de ello, aunque sea parcialmente”* (Cardús, 2007: 16).

Sin embargo, nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, el ser humano sólo se libera en comunión, en el diálogo como esencia de la educación liberadora. Por ello, *“la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo”* (Freire, 1974: 108). La educación tendría que ser, entonces, un diálogo entre el educador y el educando que favorezca la visión crítica del mundo.

Stuart Mill planteaba que la educación consistía en todo lo que se hacía individual y colectivamente en el ánimo de conducir al individuo a la perfección de la naturaleza humana; Kant, por su parte, comprendía que el objeto de la educación residía en el desarrollo de la perfección en el individuo. Según Rousseau (2000: 2), *“débiles nacemos y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuando nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación”*.

La visión ilustrada de la educación como instrumento de progreso individual es totalmente comprensible, dado el espíritu de la época en que se escribió, en buena medida es válida porque, sin dudarlo, la educación es un instrumento de superación personal; pero también es fundamental reconocerla como un instrumento social que emancipa no sólo al hombre, sino a la colectividad misma.

Para Durkheim (2009), es impensable que el Estado, en tanto representante de los intereses de la sociedad, se encuentre ajeno a la función educativa, no puede abandonar

por completo a las familias la responsabilidad de la educación de las futuras generaciones, pues la educación no sólo aporta beneficios en lo individual, dado que es el principal instrumento por el que asegura su reproducción, por tanto, es un hecho social. De ahí que la educación sea un instrumento de socialización de las jóvenes generaciones, una herramienta para favorecer la conciencia colectiva, para inculcar en los niños y jóvenes las ideas, sentimientos y valores que hagan posible la convivencia armónica que requieren las sociedades democráticas.

“Por medio de los procesos educativos el grupo social intenta remediar la ignorancia amnésica con la que naturalmente todos venimos al mundo... Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos” (Savater, 2008: 26).

Desde nuestra perspectiva, las visiones de Durkheim y Savater son adecuadas; sin embargo, debemos ser cuidadosos, pues ese impulso natural de enseñar al que no sabe y en esa tendencia social a moldear a las futuras generaciones en la conciencia colectiva, pudiera desencadenar en la enajenación y alienación del individuo, cuando la propuesta de educación crítica, liberadora, emancipatoria y democratizante camina en otra dirección.

Gadamer (2000: 15) señala *“que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa con una modesta contribución”*. La educación es educarse. En los enfoques contemporáneos en materia educativa el actor principal no es el docente, sino el alumno; lo que no podemos olvidar es que, en contextos de precariedad social y de una profunda desigualdad en la dotación de oportunidades de desarrollo, el rol del Estado en materia educativa es protagónico y prioritario, dado que la democratización de la educación consiste, entre otras cosas, en su universalización, pues como decía Antonio Caso, el hombre sólo se forma socialmente.

En esta perspectiva de la educación como proceso cognitivo y hecho social, no puede dejarse de lado la centralidad del ser humano, de tal suerte que el humanismo también

debe tomar cabida en la propuesta democratizadora de la educación. Educar significa dotar al ser humano de todas las oportunidades para su realización como hombre (Esquivel, 2002). Es un proceso de perfeccionamiento que se extiende a lo largo de la existencia del ser humano, por ello, Justo Sierra comprendía que la educación consistía en enseñar a pensar, sentir y desarrollar en el niño al hombre.

Esquivel (2008b) comparte la idea de que el hombre se forma en su propio medio, que su educación es el sedimento de la evolución de la humanidad y de la sociedad en la que vive; sin embargo, su postura es contraria a la Durkheim, en el sentido de que no concibe al ideal de ser humano como un producto social, sino como resultado de la libertad del propio espíritu. Por ello, aunque concuerda en que la educación es producto de la socialización, en la medida en que se propone formar una conciencia moral en cuanto a la dinámica social, alerta sobre el posible alejamiento respecto de sus fines que esta socialización pudiera generar en la educación. Por ello, la propuesta es clave, entender a la educación como una formación integral de los ciudadanos, que los conduzca a merecer ser llamados hombres.

“La educación, el humanismo y la formación integral se unen de manera ineludible. Pensar la educación sin el humanismo no es factible, así como tampoco es posible concebir la formación integral sin educación y humanismo... Seguir los lineamientos, a favor de la vida plenamente humana, constituyen a la vez que su ideal su reto...” (Esquivel, 2008b: 110).

El docente está encargado de la transmisión del saber, de la adquisición de conocimientos, del desarrollo del carácter, de la preparación para un oficio y de la socialización de valores. Su labor es reducir la simbólica brecha entre la igual dignidad ciudadana y el funcionamiento desigual. Es sólo parcialmente responsable de las desgracias sociales; pero entre sus manos dichas desgracias se materializan en el comportamiento de los estudiantes (Antaki, 2000: 185). Entender así la función de la docencia es reivindicar el socrático ideal de la educación como la fusión entre la comadrona que ayuda a dar a luz el conocimiento y el escultor que a partir de la piedra construye la belleza.

3.3.- La Historia y la educación para la ciudadanía democrática

Según Antaki (2000), el civismo es la virtud por excelencia que compete a los ciudadanos y a los no ciudadanos y, por tanto, es un requisito fundamental de la educación para la ciudadanía contemporánea. El civismo es una virtud privada de utilidad pública que da nacimiento a todas las virtudes particulares y permite el continuo interés por lo público. *“Hemos inventado la razón y nos hemos auxiliado con la astucia, para lograr la paz entre nosotros. Hemos inventado el derecho para que la sociedad de los hombres sea posible. Para dirigirla, instituímos la autoridad; la forma moderna de nuestra sociedad fue el Estado y la forma de éste es la república. Ahora, podemos decir qué es el ser un ciudadano activo en una república moderna: eso es el civismo”* (Antaki, 2000: 107). En pocas palabras, es la tendencia a la vida activa y participativa, así como el interés permanente en el bienestar público y los asuntos de la *res pública*. La meta es que este ideal se encuentre como resultado de la educación/socialización primaria y la educación/socialización secundaria.

La educación para la ciudadanía democrática es una educación para la libertad y la convivencia fundamentada en, al menos, los siguientes contenidos: a) de naturaleza humana, donde se incluyen el conocimiento del derecho a la vida, la dignidad, la felicidad y la esperanza; b) de relación, incluyéndose ahí la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad, el rechazo a la discriminación, la solidaridad, la igualdad; y c) de ciudadanía, conformados por la idea de justicia social, desarrollo, laicidad, legalidad, entre otros (Jares, 2006: 20).

La educación para la ciudadanía es una educación para la paz, misma que descansa en valores universales como la responsabilidad, el diálogo, la creatividad, el respeto, la justicia, la cooperación y la solidaridad (Gómez, 2012). Pensar, sin embargo, en una sociedad que respire una paz perfecta es una utopía, pues los valores de las personas pueden en sí mismos generar conflictos. Ante ello, la educación puede mitigar esos conflictos sin contraponerse a los valores que los originaron, una educación así sería autoritaria, enajenante y dogmática, sino promoviendo otros que hagan posible la coexistencia pacífica de los individuos con cargas valorativas diferentes: la tolerancia y la

disposición hacia el compromiso (Haydon, 2003: 76), y trascendiendo la tolerancia, diríamos que promoviendo la empatía y la plena inclusión del otro.

Aunque ha sido ampliamente documentada la idea de ciudadanía como la pertenencia a una determinada colectividad acotada; también se ha referido que los contextos contemporáneos de globalización y multiculturalidad configuran el abatimiento de las fronteras físicas, geográficas, políticas y culturales. Por ello, educar para la ciudadanía es un proceso dual, a saber, un proceso específico de formación cívica acotada a la realidad local – nacional, así como otro proceso vinculado a la educación para la ciudadanía mundial. Dicha educación para la ciudadanía mundial es la educación dialógica de la voluntad humana para lograr el relacionamiento de todos como semejantes, a pesar de las diferencias, en la pluralidad, en la diversidad (Jalali, 2001: 21).

No podemos pasar por alto que la educación para la ciudadanía es también una educación política. En tal sentido, uno de los principales objetivos de esta educación política para la ciudadanía tendría que consistir en el entrenamiento y formación de la capacidad ciudadana para el juicio político, es decir, la facultad de un sujeto competente para discernir sobre la política y lo público (Bárcena, 1997: 19), lo cual queda perfectamente engarzado con los requerimientos de ciudadanía virtuosa, informada y participativa que han sido ya referidos.

Finalmente, Freire (2010: 30) alerta a los profesores involucrados en la formación de valores democráticos sobre la necesidad de dar testimonio con el ejemplo y tomar en cuenta tres exigencias básicas: a) la educación no es una lucha en singular del profesor, b) la necesidad de estar permanentemente al lado de sus compañeros profesores; y c) la participación y exigencia de una capacitación, actualización y profesionalización permanentes y auténticas.

Se ha referido anteriormente que la formación ciudadana no es privativa de una disciplina o asignatura en particular; sin embargo, la necesidad, para la formación cívica y ciudadana, de la comprensión del sujeto como actor histórico y social, como miembro de una comunidad política, como constructor y producto de la historia, como agente crítico,

propositivo y participante dentro de su entorno próximo y global pareciera otorgar a las ciencias sociales y a la Historia en particular un lugar preponderante en la consecución de estos fines.

En las cuatro virtudes referidas por Kymlicka (2003) como propias de contextos democráticos, se modela un ser plenamente humano. Con lo hasta ahora planteado, se puede inferir que para ser un buen ciudadano se requiere ser también un hombre de bien. Y para una existencia plenamente humana se debe tomar conciencia ontológica de sí mismo. Comprender que el ser del hombre es la perenne autoconstrucción a través de la sociedad, y que por ello nos hacemos a nosotros mismos en el tiempo, es decir, en la historia. El hombre sólo existe históricamente. *“El existir humano es histórico, justamente porque es temporal”* (Heidegger, citado por O’Gorman, 1947:206). Por todo esto, la Historia es un conocimiento vital (Sánchez, 2002).

El conocimiento histórico es, entonces, fundamental para que el hombre se conozca a sí mismo; pero el autoconocimiento es imposible sin el reconocimiento y diferenciación con el otro, sin el proceso de ir más allá de uno mismo y trascender los límites físicos del propio cuerpo, sin la relación con el *no-yo* (Kahler, 1943: 40), sin el reconocimiento de que la otredad me complementa, es decir, lo que arriba dijimos consiste en ver al otro como fin en sí mismo.

Por ello, la Historia contribuye a moldear ese ciudadano propio de contextos democráticos y multiculturales que precisa de una conciencia pública, de la solidaridad e identidad: del sentimiento de pertenencia a una comunidad. Lo cual sólo puede ser alcanzado reconociendo que mis antecedentes comunitarios me constituyen, que en mí se manifiesta la presencia actual del pasado, que soy plenamente humano cuando he asimilado mi presente a través de mi pasado, en suma, cuando he adquirido conciencia histórica.

A nuestro entender, la convivencia armónica con el otro es poco probable sin el reconocimiento de nuestro ser histórico, de ahí la trascendencia que la Historia tiene para la vida democrática, pues ésta no puede entenderse sin aquella. La función social de la

Historia está clara, el problema que surge ahora es: ¿qué didáctica y pedagogías son las más adecuadas para enseñar y transmitir la historia si lo que se desea refiere al contenido ciudadano?

3.4.- Retos y obstáculos de la docencia de la Historia

En las últimas líneas del apartado anterior, pretendimos dejar claro que el conocimiento histórico no es una simple *“querencia particular por el detalle y un gusto especial por lo viejo”* (Pérez, 1993:69). Que no sólo sirve para acrecentar la llamada *“cultura general”*, sino para enseñar al hombre a vivir en sociedad. Por lo mismo, *“la historia es una ciencia que se cultiva para ser mostrada; es decir, para ser enseñada”* (Sánchez, 2002: 218). Reflexionemos ahora en torno a la enseñanza propia de esta disciplina.

Si, como puede evidenciarse en la obra de Michel de Certeau (1993) y en nuestras previas argumentaciones, la Historia es una representación de la realidad pasada, no se encuentra ajena al proceso de construcción social de la realidad y del conocimiento al que hacen referencia Berger y Luckmann. Puede decirse, por tanto, que el conocimiento histórico es la construcción del retrato añejo que la propia sociedad construye de sí misma por medio de la representación de su pasado.

Es decir, la Historia es el ámbito en el que conviven y convergen la ficción, propia del género narrativo, la fantasía del mito identitario; así como la crítica y hermenéutica que se realizan sobre los vestigios o huellas del pasado a los que se tiene acceso gracias a la heurística del historiador.

La enseñanza de la Historia no puede circunscribirse, por tanto, a la externalización, objetivación y posterior internalización de sucesos, fechas, personajes, planes, proclamas o traiciones; sino que también debe ser acompañada por el desarrollo de un cúmulo de destrezas y habilidades cognitivas propias de la generación del conocimiento histórico, como lo son el razonamiento crítico, la inferencia y los juicios de valor, por referir sólo algunas de ellas. La enseñanza de la Historia no puede prescindir, entonces, de la comprensión de su epistemología (Salazar, 1999).

En términos generales, las nuevas generaciones consideran que la Historia es un conocimiento de poca monta, además de que no existe un sentimiento fuerte de atracción hacia ella ni como materia escolar, mucho menos como profesión. No se cuenta con datos contundentes al respecto, tampoco se conocen encuestas nacionales que nos permitan corroborar nuestras afirmaciones, tan sólo con estudios exploratorios realizados ex profeso por quien escribe estas líneas.

La explicación de esta realidad puede encontrarse en una serie de problemas que pueden apreciarse directamente en las aulas y de los cuales no sólo son responsables los docentes y mucho menos lo son los estudiantes. Victoria Lerner (2002) ha investigado y discutido ampliamente al respecto.

Un primer problema que se aprecia en los cursos de Historia, prácticamente en todos los niveles educativos tiene que ver con el exceso temático, de tal suerte que pocas veces rinde el tiempo de clase y de curso para atenderlo eficientemente. En estrecha relación con este punto se encuentra el segundo problema, la reiteración desmedida de los contenidos. Existen temas y, sobre todo, patrones de docencia que se aprecian en los primeros años de formación escolar y se continúan hasta el nivel medio superior.

Un tercer problema tiene que ver con la ausencia de imaginación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia. Pareciera ser que la didáctica de la disciplina se circunscribe a tres técnicas: la conferencia magistral del docente, la lectura del libro de texto o las exposiciones de los estudiantes. Esta escasez de imaginación e inventiva no sólo produce clases monótonas, sino también una tendencia a la memorización a corto plazo que nada tiene que ver con la deseable apropiación de la Historia como conocimiento significativo para el alumno.

Este problema se relaciona con el siguiente que, inclusive, puede asumirse como una de sus explicaciones, nos referimos al perfil y contexto laboral del docente. Un profesor mal pagado, saturado de horas-clase para poder sobrevivir, que ha sucumbido a los vicios burocráticos de la educación en el país, poco tiempo e interés tendrá en profesionalizarse y actualizarse no sólo en contenidos, sino también en estrategias didácticas.

En cuanto al perfil, la problemática no es menor. La mayoría de los docentes de Historia en el bachillerato no son historiadores. Según los profesiogramas avalados por la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, la asignatura puede ser impartida por las siguientes profesiones: antropología social, arqueología, sociología, ciencias sociales, ciencias políticas, diseño de los asentamientos humanos, estudios humanísticos, estudios latinoamericanos, estudios socioterritoriales, etnohistoria, etnología, historia, historia del arte, geografía, hidrobiología, estudios latinoamericanos, humanidades y profesores normalistas con especialidad en ciencias sociales.²⁰

La lista es tan extensa y los perfiles tan variados que hay razones suficientemente bien fundadas desde el punto de vista epistemológico para dudar de que algunos de ellos, por ejemplo los hidrobiólogos, reúnan los conocimientos y habilidades propias de la docencia de esta disciplina.

No se duda de que los profesionales referidos tengan conocimiento y/o conciencia histórica, tampoco pretendemos afirmar que la impartición de la materia de Historia sólo pueda estar a cargo de un historiador; sin embargo sí es necesario que el profesor reúna conocimientos no sólo sobre la materia en sí misma, sino también en lo que respecta a su epistemología y didáctica, tal como fue referido en líneas anteriores. En este sentido, todo ciudadano, independientemente de su especialidad, debería saber comportarse como tal, y en buena medida esta disposición a ser ciudadano se aprehende.

No existen recetas mágicas para favorecer el gusto y la asimilación del conocimiento histórico entre los estudiantes de bachillerato; sin embargo, estaríamos en la posibilidad de plantear algunas necesidades de la clase de Historia, así como ciertas actitudes, propias de contextos de ciudadanía democrática, que serían deseables en una clase de esta disciplina.

²⁰ http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/07-profesiogramas/Prof_CFB.pdf

En primer término, no puede dejarse al olvido que, como ha sido ampliamente referido en esta investigación, la Historia es una representación, un relato que aspira a ser escuchado para que no se pierda en el olvido. Para que el relato se haga escuchar, sobre todo entre adolescentes y jóvenes, debe ser interesante, por lo mismo, se debe “*dejar a la historia su interés dramático*” (Aymard, 1996), es decir, no pasar por alto su oralidad, a efecto de que el pasado pueda ser comprendido empáticamente.

La Historia asociada al Estado se ha convertido en un componente más del aparato de legitimación de la propia maquinaria estatal. Si refrendamos el ideal emancipatorio de la educación que referíamos antes, la docencia de la Historia no puede ser un instrumento para ideologizar o adoctrinar, sino para formar políticamente a los actuales bachilleres y futuros estudiantes de licenciatura. Por lo mismo, deberán alentarse las habilidades y destrezas de juicio, crítica y comprensión del sentido del texto historiográfico. ¿Qué queda ante esta pulsión por convertir a la enseñanza de la historia en ideología?, nos parece que la libertad de cátedra es una salida, pero es necesario que el Estado asuma la intención de crear ciudadanía para hacer de la educación un recurso o medio para dicho logro. Sólo de esa manera se lograría una democracia más extensa.

Evitar a toda costa la memorización y la descripción cronológica para, en su lugar, favorecer la comprensión y apropiación del conocimiento es uno de los más grandes retos para la docencia de la Historia. Por lo mismo, las autoridades educativas que desarrollan los planes y programas de estudio, los académicos que elaboran libros de texto y los profesores que imparten la materia deberán ser cuidadosos de dosificar la complejidad y magnitud de los contenidos en función del grado de avance y maduración del estudiante.

Deberá también dejarse paulatinamente de lado la clase de Historia centrada en el héroe, antihéroe, caudillo o élite política, a efecto de preferir el conocimiento sobre el rol de los grandes actores colectivos, muchas veces anónimos y generalmente excluidos. Preferir contenidos sobre la vida cotidiana, material y mundana y sobre los adelantos científicos o tecnológicos será más redituable para la asimilación empática de la Historia por parte del adolescente que la perpetuación de los semidioses mitificados de bronce y piedra.

El estudio de las festividades cívicas va más allá de la realización de la ceremonia semanal o mensual. Debe permitir una reflexión sobre los valores que entrañan y las vidas ejemplares que los confeccionan. Esto es altamente trascendente y significativo, sobre todo cuando las recientes reformas a la legislación laboral en nuestro país han sustituido las festividades cívicas por *puentes* vacacionales.

Todo esto orientado a ver el devenir como una serie de acontecimiento engarzados en una estructura cuya meta es la ciudadanía, la utopía esclarece el horizonte por el cual se mueve la sociedad. Los movimientos sociales siempre se dirigen a la construcción de pactos sociales basados en los derechos humanos, de ahí que la historia, o su enseñanza, debería tomar ese camino constructivo.

En suma, la clase de Historia en el bachillerato debería ser impartida bajo la lógica de los procesos y no de las fechas, de la ubicación espacio – temporal de los actores, de las relaciones de causalidad entre acontecimientos importantes o hitos y sus impactos en la cotidianidad, de la reflexión crítica sobre las decisiones colectivas y sus efectos en el entorno físico y social, así como de la revisión hermenéutica de la producción textual del pasado, es decir, de la Historia en tanto representación y relato.

Finalmente, enlistaremos algunas conductas deseables dentro de los salones de clase de Historia, en tanto forjadora de ciudadanos para la democracia. En primer término, una serie de atributos que deben asumirse como propios de contextos democráticos y que pueden ser socializados en el ámbito específico del aula:

- El alumno enfrenta las dificultades y retos académicos que se le presentan de forma proactiva.
- El alumno maneja constructivamente sus emociones y reconoce la necesidad de solicitar ayuda cuando son rebasadas sus posibilidades.
- El alumno asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

- Las relaciones interpersonales dentro del salón entre los alumnos contribuyen al desarrollo y superación de los mismos.
- La comunicación entre los alumnos es directa y respetuosa, de acuerdo con el contexto.
- El alumno respeta la autoridad del profesor y sigue las instrucciones y procedimientos de manera reflexiva.
- El alumno evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- El alumno debate informadamente sobre temas de interés público, dejando de lado prejuicios personales, religiosos o culturales.
- Los alumnos son receptivos a la crítica.
- Se observa que el estudiante por propio interés y sin mediar instrucción precisa del profesor prepara previamente la clase y se informa sobre asuntos de interés público.
- En el trabajo colaborativo, la actitud de los estudiantes es propositiva, receptiva a la crítica y efectiva en el cumplimiento de las metas.
- Ante los conflictos, los estudiantes privilegian el diálogo.
- Las decisiones importantes en la dinámica de la clase son definidas democráticamente.
- En la toma de decisiones y discusiones ante desafíos académicos, los estudiantes privilegian el beneficio colectivo antes que el individual.
- El estudiante tiene clara la interdependencia entre los fenómenos pasados y presentes, no sólo a nivel local, sino global
- Los estudiantes respetan la diversidad y no son proclives a la discriminación o burla
- El estudiante reconoce la trascendencia del diálogo e integración con el otro, aunque sea diferente.

- El estudiante respeta su entorno, preserva la limpieza y acata las normas institucionales.

Adicionalmente, señalaremos algunas conductas que la clase de Historia, de manera específica, debe desarrollar o contribuir a desarrollar en el proceso formativo del estudiante de bachillerato, en tanto futuro ciudadano:

- La clase de Historia permite al estudiante la valoración del arte como manifestación libre de las ideas y como producto del devenir histórico de los pueblos.
- La clase de Historia favorece el debate plural y tolerante de ideas y argumentos.
- El profesor de Historia promueve el interés entre los estudiantes por la información sobre temas y problemas actuales de interés público en su comunidad, país y a nivel global.
- La clase de Historia favorece una visión multicultural.
- El código lingüístico es compartido de manera efectiva entre los estudiantes y el profesor.
- La clase de Historia permite que el estudiante identifique el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
- Los hechos históricos son analizados en su impacto y trascendencia actuales.
- La Historia es transmitida como una representación no susceptible de considerarse verdadera o falsa.
- La clase de Historia invita a respetar la narratividad propia de la representación histórica.
- La clase de Historia promueve una reflexión crítica sobre los mitos que dieron origen a la identidad nacional.
- La clase de Historia promueve la valoración de las diferencias de todo tipo.

- La clase de Historia promueve en el estudiante una condena de la desigualdad y la injusticia.
- La clase de Historia no olvida la interdependencia entre las dimensiones políticas, económicas y geográficas.
- La clase de Historia promueve una contrastación clara entre las características democráticas y autoritarias de diversos regímenes y sistemas sociopolíticos.

En congruencia con lo que se ha defendido en el presente documento, el profesor de Historia juega un papel central en el cumplimiento de los objetivos y expectativas que se han puesto sobre su clase, respecto a la formación de futuros ciudadanos. De esto se desprende que una de las mejores maneras de contribuir al desarrollo de actitudes y valores propios de contextos democráticos entre los estudiantes de bachillerato consiste en que el profesor también los desarrolle en su relacionamiento cotidiano dentro del aula. Entre dichas conductas observables son destacables las siguientes:

- El docente asiste regular y puntualmente a la clase.
- El docente es el primero en respetar los acuerdos y reglas del aula y la institución.
- El docente favorece un clima de respeto en la clase.
- El docente respeta a los estudiantes.
- El docente no incurre en prácticas de intolerancia o discriminación.
- El trato del docente hacia los estudiantes es equitativo.
- Se aprecia una preparación previa de la clase.
- Se aprecia en el docente interés y conocimiento sobre la materia.
- El docente recupera y explota el potencial de la narrativa histórica como un instrumento para construir identidades.
- El docente se preocupa porque el código lingüístico usado por él sea compatible con el de los estudiantes.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CASOS DE ESTUDIO

En el marco de este capítulo presentaremos los resultados del trabajo de campo que fue realizado a lo largo de la presente investigación, mismos que pretenden contribuir a la validación de la hipótesis que se describía en las líneas introductorias de este documento: *“La adquisición eficiente de conocimientos en materia de Historia nacional, favorecido por un ejercicio profesional ético y responsable de la docencia, facilita entre los estudiantes de bachillerato la asimilación de valores y actitudes ciudadanas propias de contextos democráticos”*.

En un primer momento serán presentados los resultados de la aplicación metodológica cuantitativa, misma que consistió en la elaboración de dos índices que, al compararse, pretenden mostrar estadísticamente una relación entre los conocimientos históricos socializados en el aula de bachillerato con la asimilación y puesta en práctica de valores y virtudes propios de contextos democráticos.

Un segundo momento en este capítulo consiste en la presentación comparada de los resultados de la observación etnográfica en las dos instituciones educativas objeto del presente estudio. Finalmente, serán esgrimidas algunas reflexiones a partir de un ejercicio de análisis con pretensiones semióticas a raíz de una serie de dibujos que fueron solicitados a los estudiantes de las dos instituciones educativas.

4.1.- Una propuesta cuantitativa para la medición del impacto del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia en la formación del futuro ciudadano.

La riqueza de una investigación radica, entre otras cosas, en la posibilidad de implementar una mixtura coherente y homogénea entre diversas propuestas metodológicas, misma que contribuya a una más cercana aproximación a la realidad sobre la que se aspira a indagar. Tenemos claro que las propuestas cuantitativas pueden dejar escapar en la frialdad de los números muchos aspectos sensibles que sólo a través de una propuesta cualitativa puede subsanarse; sin embargo, ésta, por sí sola, no escapa a los siempre posibles cuestionamientos en materia de su ascetismo y objetividad, de ahí que consideremos que ambas se complementan.

4.1.1.- Ficha metodológica del trabajo empírico

Fue realizado un trabajo empírico de investigación, en el cual se implementaron técnicas cuantitativas, en especial la aplicación de un cuestionario, mismo que se anexa, diseñado ex profeso, compuesto por 19 preguntas (**Anexo 1**), mayoritariamente cerradas y sólo una de ellas abierta. En el diseño del cuestionario se cuidó introducir aquellas preguntas que facilitarían la aplicación de técnicas estadísticas de las que se dará cuenta después.

El tamaño de la muestra fue determinado a partir de la población estudiantil de cuarto semestre²¹ con que contaban las dos instituciones educativas dicha información, así como el listado de los alumnos por grupo fue proporcionado por las instancias directivas. Para la obtención de la muestra consideramos una población total de 254 alumnos para la institución privada y 300 para la pública. Aplicando la fórmula que se presenta abajo, obtuvimos un tamaño de muestra, para un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 10%, de 54 individuos en el primer caso y de 64 individuos en segundo. Aunque para algunas opiniones el tamaño de muestra obtenido pudiera no ser significativo, el número de casos nos permitió realizar una aplicación personal del instrumento, con lo cual se reduce el margen de sesgo en la información, además de que, apelando al Teorema del Límite Central que se maneja en estadística (Kazmier, 2006: 145), el número de individuos que integran la muestra permite que la distribución de muestreo para la media pueda aproximarse a la curva normal en una distribución de frecuencias.

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P (1-P)}{(N-1) e^2 + z_{\alpha/2}^2 P (1-P)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra;

N = Tamaño de la población;

Z, representa el número de desviaciones estándar con respecto a la media para un nivel de confianza determinado, en este caso el 90%;

²¹ Se consideró a los estudiantes de este semestre, toda vez que, de acuerdo con el plan de estudios del bachillerato general, han terminado de cursar ya las dos asignaturas de Historia de México y se encuentran a punto de ingresar al año propedéutico.

P, representa la proporción determinada en el estudio, la cual en el caso de no tener evidencias preliminares, se utiliza 0.5, valor que proporciona una muestra mayor y por tanto menor probabilidad de error.

e, representa el error máximo permisible que consideramos para el estudio, en esta caso se trata del 10%.

El método de muestreo seleccionado fue el aleatorio sistemático, con una afijación proporcional, a partir de estratos que, en este caso, fueron los grupos de cuarto semestre de cada institución. Como ya se adelantaba, la aplicación fue realizada y supervisada directamente por el investigador que redacta estas líneas, lo que permitió que de primera mano se resolvieran las posibles dudas que surgieran entre los informantes, quienes fueron retirados de su salón habitual de clase y llevados a otro espacio en grupos de 10, a efecto de llevar a cabo la aplicación. Para la sistematización y obtención de frecuencias, índices y estadísticos fue utilizado el programa de cómputo SPSS 22.0.

Con la finalidad de aportar evidencias cuantitativas para la validación del argumento central del presente documento, a partir de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario fueron contruidos dos índices que miden, por un lado, la asimilación y práctica de valores ciudadanos democráticos, al que llamamos Índice de Valores Ciudadanos (INDVC); y, por el otro, la satisfacción y comprensión de conocimientos en materia histórica, al que llamamos Índice de Desempeño en Historia (INDH). El diseño de ambos subíndices fue construido de tal suerte que cada uno cuenta con una escala de 0 a 10, donde el máximo desempeño es 10 y el mínimo 0.

El INDVC cuenta con cuatro subíndices, los cuales, siguiendo la agrupación de virtudes y valores ciudadanos de los que habla Kymlicka (2003) y que plasmábamos en el primer capítulos, son los siguientes: Subíndice de Espacio Público (SIEP), Subíndice de Justicia (SIJUS), Subíndice de Civildad y Tolerancia (SITOL) y Subíndice de Solidaridad (SISOL), los cuales tuvieron igual ponderación y peso en la integración del INDVC, como se evidencia en la siguiente tabla, en la que también se refieren las preguntas del cuestionario y las fórmulas que fueron utilizadas para el cálculo de cada uno de los subíndices.

Tabla 4.1. Cálculo del INDVC

ÍNDICE	Valor Máximo/cálculo	Preguntas del Cuestionario
Subíndice de Espacio Público	1.0 (SIEP= $\sum/22$)	6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16
Subíndice de Justicia	1.0 (SIJUS= $\sum/27$)	14, 15, 17 (g-l)
Subíndice de Civildad y Tolerancia	1.0 (SITOL= $\sum/64$)	17(a-f) y 18
Subíndice de Solidaridad	1.0 (SISOL= $\sum/30$)	2 y 19
Índice de Valores Ciudadanos	$\text{INDVC} = \left(\frac{\text{SIEP} + \text{SIJUS} + \text{SITOL} + \text{SISOL}}{4} \right) 10$	

Fuente: Elaboración Propia

El referido índice tomó en consideración variables como el interés en política, la tendencia a votar y/o participar en asuntos públicos, la legitimidad de la democracia, el significado de la ciudadanía, los criterios que se tomarían en cuenta a la hora de elegir por quién votar, la tolerancia hacia grupos vulnerables, la propensión a la corrupción, la identidad y sentimiento de adhesión al país, así como la tendencia a solidarizarse con los demás, aplicando los beneficios de la educación que están recibiendo. Las respuestas que los informantes daban a cada uno de los planteamientos fueron codificadas y calificadas, a efecto de contar con variables numéricas que hicieran posible la generación del índice.

Es pertinente hacer mención de que los divisores en los subíndices se obtienen a partir de la cantidad de variables que arrojó cada pregunta. Algunas preguntas arrojaban un punto y otras hasta 4, al tratarse de escalas. Por ejemplo, para el caso del Subíndice de Civildad y Tolerancia, en la pregunta 16, si el encuestado respondía “verdadero” en el inciso f: “Yo votaría por el que me diera más cosas”, la calificación que le asignamos a esa variable sería de 0. En cambio, si en el inciso d de la pregunta 17: “Me paso los altos porque todos lo hacen”, hubiese respondido “totalmente en desacuerdo”, se le otorgarían 4 puntos, en caso de responder lo contrario “totalmente de acuerdo”, el puntaje correspondiente sería de 0.

En lo que respecta al Índice de Desempeño en Historia (INDH), no fueron creados subíndices como tales, sin embargo, fueron identificados dos componentes con idéntico valor, por un lado, la satisfacción respecto al curso de Historia, la actitud del encuestado hacia dicho curso, así como la valoración de la utilidad de la clase, y por el otro, la apropiación de conocimientos básicos en materia de Historia Nacional. En el primer caso se tomó en consideración la respuesta que el estudiante diera a las preguntas 3, 4 y 5 del cuestionario, mientras que para el segundo caso, fue aplicado y calificado un examen de 40 reactivos de opción múltiple, mismo que medía conocimientos básicos en materia de Historia de México y que se presenta en el **Anexo 2**. Para ilustrar de mejor manera la determinación de este subíndice, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 4.2. Cálculo del INDH

Componente	Valor Máximo/cálculo	Preguntas del Cuestionario
Subíndice de Satisfacción, Actitud y Desempeño Docente de la clase de Historia (SISADH)	Dicho Subíndice tuvo tres componentes: Satisfacción, Actitud y Utilidad	
	1.0 (SISAT= Apreciación/10)	3
	1.0 (SISACT= Actitud/4 ²²)	5
1.0 (SISADH= \sum SISAT, SISACT, SIUT/3)	1.0 (SIUT= \sum /32 ²³)	4
Valoración de conocimientos históricos básicos	1.0 (CALIFH= Calificación de examen/100)	
Índice de Desempeño en Historia	$INDH = \left(\frac{SISADH + CALIFH}{2} \right) 10$	

Fuente: Elaboración Propia

²² Las cuatro opciones de respuesta en esta pregunta se encuentran ordenadas en ascendente importancia, de tal manera que el puntaje máximo otorgado en este rubro es de 4 y el mínimo de 1.

²³ Las 8 opiniones que pide esta pregunta, se responden mediante una escala que va del 0 al 4, por lo mismo, el puntaje máximo otorgado es de 32. Resulta pertinente aclarar que sólo en el caso del inciso e, la codificación se realiza a la inversa del resto de incisos, en función de que pregunta al encuestado su opinión respecto a la afirmación de que la clase de Historia no tiene ninguna relevancia, por tano, si la respuesta es “totalmente de acuerdo”, se codifica con 0, por el contrario, si la respuesta es “totalmente en desacuerdo”, se codifica con 4.

El INDH se calculó haciendo una sumatoria de los dos componentes, dividiendo el resultado entre 2 y multiplicándolo por 10, a efecto de hacerlo congruente con el INDVC. Al igual que el anterior índice, el divisor de cada uno de los componentes varió en función de la calificación que se desprendía de cada variable considerado en las preguntas. Por ejemplo, en la pregunta 3 se le pregunta al estudiante sobre la percepción que tiene de su clase de Historia y se le pide una calificación del 0 al 10, por eso el divisor del SISAT es 10. En el caso del subíndice que mide la actitud del estudiante hacia la clase de Historia, se trata de una escala del 1 al 4, a partir de su respuesta a la pregunta 5, por eso el divisor es 4. En el caso del subíndice que mide la percepción de la utilidad de la clase de Historia, se tomó en consideración la pregunta 4, misma que se compone de 8 incisos cada uno de los cuales se valora con una escala del 0 al 4, por eso el divisor es 32²⁴. Finalmente, en el caso de la calificación del examen de conocimientos, se dividió su calificación entre 100, a efecto de hacerlo congruente con un valor máximo de 1.0, como ya lo era el SISADH, para cuyo cálculo se dividió la sumatoria de los otros componentes (SISAT, SISACT y SIUT) entre 3.

4.1.2.- Principales resultados de la investigación empírica

En primer término presentaremos los resultados globales de manera comparada que arrojaron el cálculo de los dos índices que aquí se proponen, para lo cual se hará referencia a sus medidas de tendencia central y algunas de dispersión, como puede evidenciarse en la siguiente tabla.

²⁴ Como ejemplo: Si en el inciso e de la pregunta 4 “La clase de Historia no tiene ninguna utilidad” el encuestado respondía “totalmente de acuerdo”, nosotros le asignamos un valor numérico de 0, si hubiese respondido lo contrario “totalmente en desacuerdo”, le asignaríamos 4.

Tabla 4.3. Comparación entre Índices y Escuelas

Estadístico \ Índice	Escuela privada		Escuela pública	
	INDH	INDVC	INDH	INDVC
Media	6.61	5.50	8.26	6.81
Moda	6.42	5.51	6.69	4.97
Mediana	6.43	5.4	8.19	6.69
Desviación Estándar	1.45	1.12	0.86	1.03

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Lo que a simple vista se desprende de los anteriores resultados es que en ambos índices existe una cierta homogeneidad en cuanto a la muestra seleccionada en ambas escuelas y para ambos casos, pues la desviación estándar no es un valor muy elevado, de igual manera se observa que las medidas de tendencia central (media, moda y mediana) son muy cercanas para el caso de la escuela privada y un tanto cuanto más elevados en el caso de la escuela pública, de cualquier manera se puede referir que las distribuciones de frecuencias se encuentran muy próximas a la curva normal.

De igual manera, los promedios de ambos índices, tomando en consideración que sus escalas de medición van del 0 al 10, no son tan alentadores, pues en el caso del INDVC la media es reprobatoria (basándonos en el esquema escolar de calificación), mientras que en el INDH apenas sobrepasa los 6 puntos, para el caso de la institución privada. En lo que respecta a la escuela pública, la situación mejora en el INDVC, además de que hay una notable diferencia en cuanto al INDH, situación que puede explicarse por los hallazgos encontrados en la investigación etnográfica.

También es justo reconocer que la calificación promedio obtenida por los encuestados en el examen diagnóstico de conocimientos históricos (que dicho sea de paso fue aplicado el mismo instrumento y en equivalentes condiciones) es notablemente superior en los estudiantes de la institución pública que en la privada. En el primer caso, la media es de 92, mientras que en el segundo es de 81. Con esto no pretende deducirse que la calidad

educativa de la asignatura de Historia de una sea mejor que la de la otra, una interpretación muy simplista nos diría que sí; sin embargo, es preciso referir que hay múltiples factores que explican esta situación, mismos que pueden deducirse a partir de la propia encuesta y otros que sólo salen a la luz por medio del trabajo etnográfico.

Por ahora podemos afirmar que posiblemente la asimilación de conocimientos históricos en la institución pública es mejor que en la privada porque el estudiante observa mayor utilidad y se encuentra más satisfecho con el desempeño de sus docentes, aunque también hay un número amplio de encuestados que refiere aburrimiento como su principal actitud en la clase de Historia, este número es menor que en el caso de la institución privada. Este desempeño más satisfactorio en la clase de Historia por parte de los estudiantes de la escuela pública impacta positivamente, como puede también apreciarse, en un mejor promedio en su índice de valores ciudadanos, la media es casi un punto superior a la de la institución privada, lo cual es congruente con nuestra hipótesis de investigación, misma que también pareciera validarse con las pruebas de correlación y regresión que se refieren más adelante, aunque también pudiera estar reflejando el desempeño del docente en cada institución.

Prosigamos con el análisis estadístico. Tras aplicar la fórmula que se muestra a continuación, se calcularon los intervalos de confianza para la media al 95% ($z_{\alpha/2} = 1.96$) de confianza y se presentan en la tabla 4.4. Lo estrecho de dichos intervalos evidencia lo representativos que para la población resultan los datos obtenidos a partir de la muestra, sobre todo en el caso del INDVC.

$$\left(\bar{X} - z_{\alpha/2} \frac{s}{\sqrt{n}}, \bar{X} + z_{\alpha/2} \frac{s}{\sqrt{n}} \right)$$

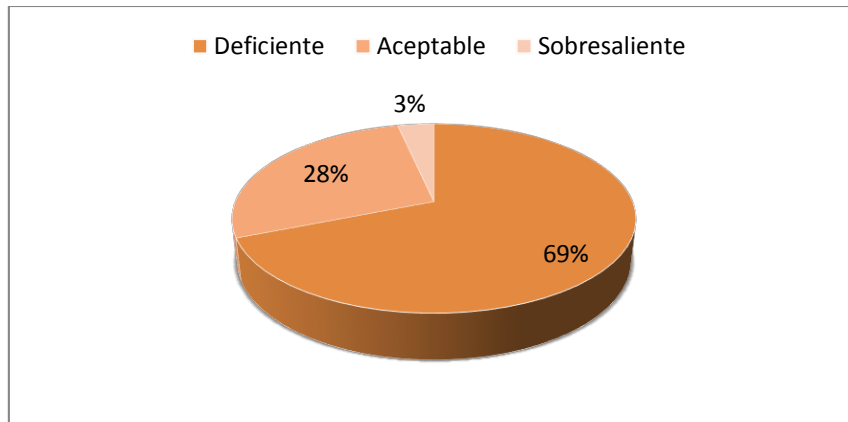
Tabla 4.4. Intervalo de confianza para la media

Índice	Intervalo de confianza	
	Escuela Privada	Escuela Pública
INDH	(6.08 – 7.14)	(7.91 – 8.61)
INDVC	(5.09 – 5.90)	(6.39 – 7.23)

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

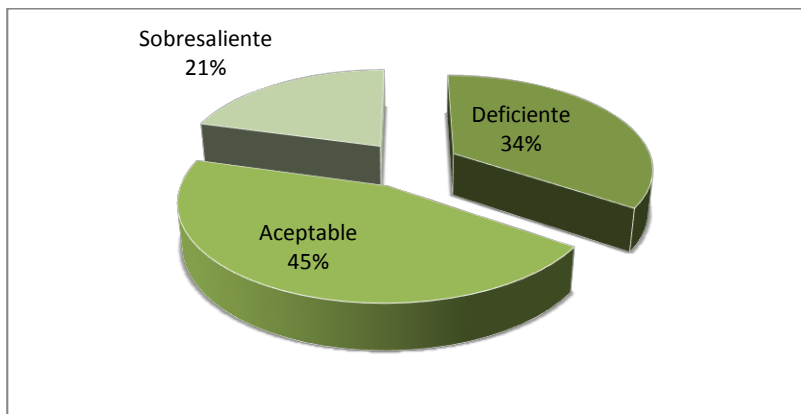
Con la finalidad de hacer más clara la lectura e interpretación de estos datos, se realizó un agrupamiento de los resultados obtenidos en cada uno de los índices en tres intervalos: deficiente (<6); aceptable (6 - <8); y sobresaliente (8 – 10), esta agrupación y sus implicaciones se muestran en las siguientes gráficas.

Gráfica 4.1: INDVC por intervalos (Institución Privada)



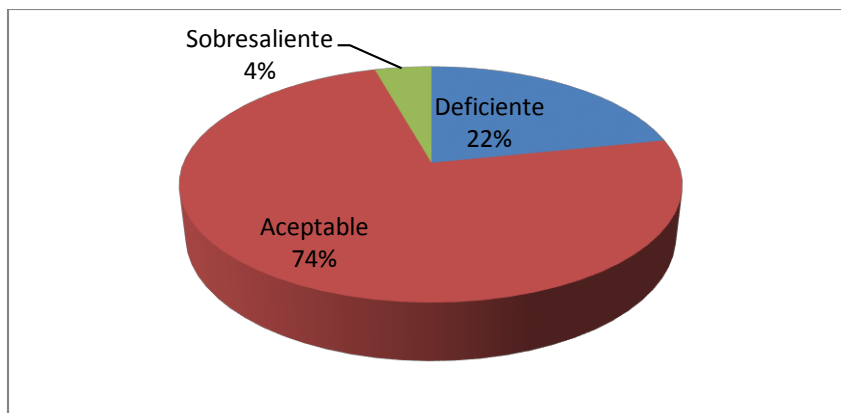
Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Gráfica 4.2: INDH por intervalos (Institución Privada)



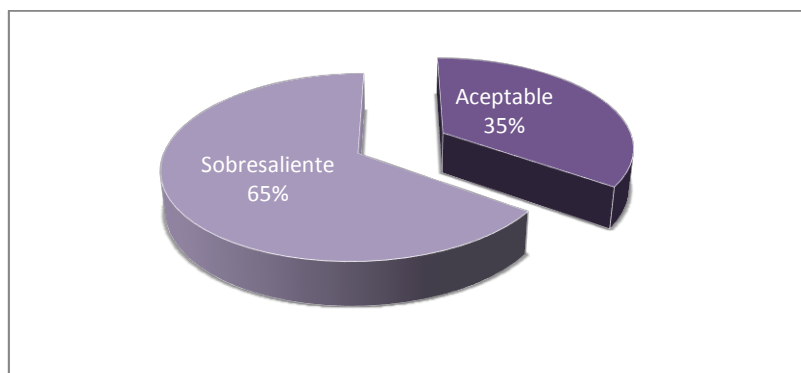
Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Gráfica 4.3: INDVC por intervalos (Institución Pública)



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Gráfica 4.4: INDH por intervalos (Institución Pública)



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Estas gráficas concuerdan con la información previamente presentada, a todas luces es evidente que existe un mejor resultado en el índice de desempeño en Historia, de manera más clara en la institución pública, mientras que en el de valores y virtudes ciudadanas más de tres tercios de la población encuestada obtienen una calificación reprobatoria, es decir, deficiente, para el caso de la escuela privada y sólo cerca de un cuarto en el caso de la institución pública, lo cual, como ya lo referíamos, es congruente con los argumentos centrales que orientan la presente investigación.

Si revisamos la situación anterior por cada uno de los cuatro subíndices que componen el INDVC, resulta que, en la escuela privada, es en el de solidaridad (SISOL) donde se desprende la media más baja, 0.17 (recordando que el puntaje máximo por cada subíndice es de 1.0); mientras que los otros arrojan mejores promedios, SIEP, 0.67; SIJUS, 0.62; y SITOL, 0.74, de tal suerte que los jóvenes de bachillerato de dicha institución son relativamente tolerantes respecto a la diversidad; pero poco solidarios respecto a la responsabilidad social que asumirían tras concluir sus estudios, no sólo de nivel medio superior, sino también superior, además de que no valoran del todo positivamente la necesidad de preservar la identidad nacional, ni tampoco se sienten muy orgullosos de ser mexicanos.

La situación es notablemente diferente en el caso de la institución pública. Ahí es el Subíndice de Solidaridad e Identidad el que se encuentra mejor posicionado, con una media de 0.73, mientras que los de tolerancia, justicia y espíritu público arrojan los siguientes valores medios: 0.72, 0.65 y 0.62. Es decir, los estudiantes de la institución pública son relativamente tolerantes, con una aceptable idea de justicia, además de que se sienten identificados con su país; sin embargo son relativamente renuentes a participar en los asuntos públicos, pues en términos mayoritarios dicen estar poco o nada interesados en los asuntos políticos, también encuentran pocos incentivos para participar activamente en política, además de que sigue apreciándose una fuerte dosis de individualismo y falta de solidaridad hacia los demás, sobre todo en lo que respecta a la aplicación y utilidad de sus estudios profesionales.

Cuando se les pregunta cuál es la utilidad de sus estudios, en el caso de la institución privada, el 62% responde como primera opción que es la garantía de un buen trabajo; mientras que sólo el 14% señala que es la de obtener conocimientos y el 10% dice que servir a la sociedad. En la escuela pública el 48% refiere que es garantía de un buen trabajo, 22% para ganar dinero, 9% para obtener conocimientos y sólo 4.3% para servir a la sociedad. La segunda opción preferida por los encuestados es, para el caso de la institución privada, con el 38%, ganar dinero; mientras que 21% dice que obtener conocimientos y 14%, servir a la sociedad, en lo que respecta a la institución pública, 26% refiere como segunda utilidad de sus estudios obtener un buen empleo, 30% ganar más dinero y 9% servir a la sociedad y obtener conocimientos.

La lección es clara, dramática y extremadamente preocupante, nos encontramos formando jóvenes cuya principal motivación para estudiar es la obtención de beneficios individuales y poco atractivo le ven al servicio hacia los demás. Pareciera ser que Marx tenía razón cuando refería que la dinámica estructural determina la ideología y forma de pensar de los individuos, es decir, el ser social determina la conciencia, por ello se explica que se privilegie lo económico en la motivación para estudiar.

Prosiguiendo con el trabajo comparativo, un dato que resulta digno de resaltar es el que tiene que ver con la preferencia electoral. En la institución privada se aprecia una congruencia importante, aunque no absoluta, entre la opción política de la familia y por la que ellos votarían. Sobra decir que por el contexto socioeconómico de la escuela, la opción política mayoritaria es el Partido Acción Nacional, seguida del Revolucionario Institucional y un muy lejano Partido de la Revolución Democrática, aunque es digno referir que los hijos tienden a votar más por el PRD que los padres, además de que manifiestan una tendencia más marcada a la anulación del voto²⁵.

²⁵ Es permitente señalar que la aplicación de estos instrumentos fue realizada antes de la emergencia de Morena como partido político y, por lo mismo, si este instrumento fuera aplicado nuevamente en este momento los resultados serían otros.

La situación es marcadamente diferente en la escuela pública, a decir de los encuestados, los padres suelen votar más por el PRI y por el PAN que por el PRD, sin embargo, la tendencia se revierte marcadamente entre los hijos, pues 43.5% dice preferir a la opción política de izquierda y 22% refiere que preferiría anular el voto, frente a un muy lejano 17% del PAN y 13% del PRI. Este contraste puede llevarnos a plantear que en el caso de los bachilleres del colegio privado hay más confianza y afinidad a la ideología familiar, mientras que entre los estudiantes de la escuela pública ese cambio tan marcado en la preferencia electoral puede pasar, como lo veremos más adelante, por la manera en que están siendo socializados en la escuela ciertos principios ideológicos por parte del profesorado. Otro dato también importante es que 10% de los encuestados dice no saber por quién votan sus padres, lo cual contrasta con el 0% de la institución privada, situación que nos pudiera sugerir varias cuestiones, desde una posible desintegración familiar, hasta el no involucramiento de temas políticos en las pláticas domésticas.

Para contribuir a la comprobación del argumento central del presente documento, se realizó una prueba de correlación, según el coeficiente de Pearson, entre diferentes variables consideradas en la investigación, los resultados se plasman en la tabla 4.5.

Tabla 4.5. Pruebas de correlación

		Sexo	Edad	Promedio	INDVC	INDH
Sexo	Correlación de Pearson	1	.198	.001	-.151	-.059
	Sig. (bilateral)		.366	.997	.493	.790
	N	23	23	23	23	23
Edad	Correlación de Pearson	.198	1	-.092	.050	-.018
	Sig. (bilateral)	.366		.677	.821	.934
	N	23	23	23	23	23
Promedio	Correlación de Pearson	.001	-.092	1	.197	.579**
	Sig. (bilateral)	.997	.677		.368	.004
	N	23	23	23	23	23
INDVC	Correlación de Pearson	-.151	.050	.197	1	.524*
	Sig. (bilateral)	.493	.821	.368		.010
	N	23	23	23	23	23
INDH	Correlación de Pearson	-.059	-.018	.579**	.524*	1
	Sig. (bilateral)	.790	.934	.004	.010	
	N	23	23	23	23	23

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Resultados de la prueba de correlación a partir del paquete estadístico SPSS 22.0

Aunque no puede soslayarse la correlación positiva y significativa del INDH con el promedio escolar y aunque no significativa del INDVC con la edad, el promedio y el sexo femenino, esta prueba estadística pareciera contribuir a la validación del argumento central de esta investigación: a medida que se tiene un mejor desempeño académico en las disciplinas sociales e históricas, se desprenden virtudes y valores ciudadanos identificados con la democracia, lo cual se prueba con la correlación positiva y significativa entre los dos índices.

De igual manera fue corrido un modelo de regresión, a efecto de determinar la variabilidad del INDVC a partir de otras variables consideradas independientes o predictoras a saber, el INDH, el sexo, la edad y el promedio escolar. Cabe aclarar que en

estos dos casos no fueron realizadas las pruebas por separado, en cuanto a las escuelas, sino que fue considerada la base de datos completa.

Al correr el modelo de regresión introduciendo manualmente las variables predictoras INDH, sexo, edad y promedio, se determina que en conjunto representan el 56% de la variabilidad del INDVC, de tal suerte que la ecuación de la regresión quedaría indicada de la siguiente forma:

$$\text{INDVC} = 41.689 + .551\text{INDH} - 0.345\text{Sexo} + 0.113\text{Edad} - .025\text{Promedio}$$

Al correr el modelo por el método de pasos sucesivos, el paquete de cómputo propone como única alternativa de modelo uno que explica el 52% de la variabilidad del INDVC y sólo incluye como variable predictora al INDH. La ecuación se integran de la siguiente forma:

$$\text{INDVC} = 1.605 + .629\text{INDH}$$

Independientemente del modelo de regresión que sea elegido, la variable que juega un papel central en la conformación del Índice de valores cívicos es el otro índice que aquí hemos propuesto, el de desempeño escolar en disciplinas históricas.

Aunque nos queda claro que no es el único medio para analizar e identificar el papel central que las actividades de enseñanza – aprendizaje de la Historia durante el bachillerato tienen en la socialización de valores cívico – ciudadanos identificados con la democracia, esta propuesta cuantitativa es un primer acercamiento a la exploración de alternativas para explicar y, eventualmente, atender el problema de investigación que ha sido identificado como pretensión del presente proyecto doctoral.

4.2.- Análisis cualitativo de los casos de estudio

En este segundo apartado del presente capítulo se da cuenta de los resultados de la observación realizada en clase de Historia en las dos instituciones educativas de las que se ha venido dando cuenta. En un primer término, se dará cuenta de los detalles propios de la observación realizada al profesor titular de la materia y al relacionamiento de los

estudiantes en el salón de clases. Adicionalmente, desarrollaremos un análisis inicial y, por lo mismo, en lo absoluto concluyente, de la estrategia metodológica implementada para conocer, por medio del dibujo, los elementos y símbolos que reflejan la identidad nacional de los estudiantes de bachillerato tomados en consideración en este estudio. Cabe aclarar que este ejercicio fue realizado en diferente momento al cuantitativo y con grupos diferentes, pues aquí se trabajó con estudiantes de tercer semestre, que cursaban la asignatura de Historia de México 2.

4.2.1.- Dinámica de la clase de Historia: escuela privada vs escuela pública

Como se ha venido refiriendo, las organizaciones escolares sometidas a estudio en esta investigación, una de financiamiento público y otra, privado, fueron analizadas por separado y durante varias semanas, cada una de ellas. Además del trabajo cuantitativo del cual ya se habló en el apartado anterior, a lo largo de este proceso de inmersión en el campo se observó la clase de Historia durante dos semanas en cada una de las escuelas en comento, para lo cual se hizo uso de la guía de observación que se marca en el **Anexo 3** de este documento. Cabe hacer mención de que no se describirán a detalle los resultados de las respectivas observaciones, sólo habremos de referirnos a los hallazgos más significativos.

Goffman (2009) señala que cualquier establecimiento social, en el caso que nos ocupa una escuela, puede ser estudiado a partir de las impresiones y que en él converge un equipo de actores que coadyuvan a la presentación de una escena al auditorio; sin embargo, también es digno de tener en cuenta que el trasfondo escénico es inaccesible para los extraños, ya que solo es conocido para los actores. De ahí la necesidad de ser precavidos en las impresiones recogidas por el investigador, toda vez que las conductas de los participantes pueden no ser precisamente genuinas.

A este respecto vale la pena referir que fue evidente la alteración a la cotidianeidad que significó la presencia de un extraño en el aula; sin embargo, con el paso de las sesiones esta situación fue cambiando, de tal suerte que las conductas, tanto del profesor, como de los estudiantes pudieron verse de manera más genuina y quizá auténtica.

4.2.1.1.- La clase de Historia en la preparatoria privada

En dicha institución educativa asisten, de manera preponderante, estudiantes provenientes del segmento poblacional de clase media alta y alta del Valle de Toluca, principalmente de los municipios de Metepec y Toluca. Si bien también llegan a presentarse alumnos de otro tipo de condición económica, como resultado de alguna beca en el pago de la colegiatura, realmente se trata de una excepción a la regla.

Las instalaciones, en general son cómodas, limpias y funcionales; sin embargo, los salones de clase son pequeños en función del número promedio de estudiantes por grupo, 40. A pesar de ello, se encuentran habilitados con equipo de proyección audiovisual, así como un acceso a internet de alta velocidad que hace posible que los estudiantes ocupen dispositivos electrónicos sin que exista una saturación de la red.

La institución educativa se encuentra inserta en un proyecto de interactividad digital, en el cual se han suprimido las libretas y libros de texto por el uso del iPad y algunas aplicaciones para uso educativo. Desde el pase de lista, la entrega de tareas y hasta el registro de la escala de evaluación se realizan a través de los referidos dispositivos. En un análisis superficial de ventajas y desventajas de este tipo de dispositivos e instrumentos de enseñanza – aprendizaje, en el cual no habremos de profundizar en este documento, es pertinente referir que los estudiantes se encuentran tranquilos, como si se tratase de un instrumento hipnótico, el dispositivo electrónico matiza la dinámica inquieta que es característica del adolescente; sin embargo, pudo apreciarse que no necesariamente se le presta atención al profesor o a la clase, ya que muchos de los estudiantes del grupo aprovechaban el tiempo de la clase para jugar o realizar actividades de otras asignaturas.

No podemos perder de vista que la actual generación de jóvenes estudiantes manifiesta una queja frecuente y recurrente respecto a que perciben a la escuela como aburrida y de ritmo lento (Lee y Hammer, 2011), lo cual se convierte en una disyuntiva para los profesores: replicar los esquemas didácticos, hasta cierto punto anquilosados, con los que aprendieron ellos o sus padres o sus abuelos y diagnosticar de manera irresponsable a los

estudiantes con TDAH²⁶ por no responder favorablemente ante dichos métodos; o bien, procurar la innovación y la puesta en práctica de una estrategia de enseñanza – aprendizaje más acorde con las características y necesidades de ésta que ha sido llamada la *Generación 3.0* o *Líquida* (Bauman y Leoncini, 2018).

La segunda alternativa no siempre resulta sencilla, pues la mayoría de los actuales profesores, aún los más jóvenes, pertenecen a una generación diferente; sin embargo, las diferencias entre ambas generaciones no se traducen en un problema en sí mismo, como sí lo es el hecho de su coexistencia en la misma realidad. De tal suerte que su convivencia recíproca es un asunto de continuidad y discontinuidad, mientras los más viejos apelan a la supremacía y arraigo moral de sus costumbres, los más jóvenes, sobre todo los jóvenes en *tiempos líquidos* (Bauman, 2018), no pueden crear costumbres arraigadas (*ídem*), en buena medida por su carencia de sentido de rumbo histórico, como ya se ha hablado previamente.

Ante este panorama, los profesores que optan por tratar de cohabitar de manera armónica con sus estudiantes suelen confundir la esencia lúdica del aprendizaje con la incorporación de elementos de entretenimiento y distracción que, sin embargo, no siempre se insertan en una estrategia didáctica coherente y pertinente.

Tal es el caso de este primer profesor que estamos analizando, quien, por lo general, no lograba captar la atención del grueso del estudiantado, salvo cuando empleaba algún mecanismo de juego interactivo, el cual, la mayoría de las veces no tenía referencia o vinculación lógica alguna con el tema que estaba siendo analizado en clase, por lo cual puede inferirse que se trataba más de un mecanismo por mantener el control del grupo.

El profesor recurría a lo que en el argot pedagógico contemporáneo han sido llamados *juegos serios*²⁷, mismos que poco contribuyen al aprendizaje significativo si no se sitúan en

²⁶ Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

²⁷ Los juegos serios son aplicaciones tecnológicas creadas para un propósito que va más allá del simple entretenimiento, es decir con fines educativos e informativos. Muy difícilmente es aplicable a un contexto diferente para el cual fue creado (Dicheva, *et al*, 2015).

un contexto pedagógico similar al que motivó su creación. Lo anterior se sumaba al hecho de que el docente no manifestaba gran interés por involucrarse con sus estudiantes, además de que muy pocas veces llamaba la atención o corregía a algún estudiante que se encontrara desatento respecto a su clase.

Albert Einstein alertaba: *“temo por el día en el que la tecnología sobrepase nuestra humanidad. El mundo sólo tendrá una generación de idiotas”*. Sin duda alguna, nos encontramos amenazados por esa sombra de la que hablaba el célebre físico. El escenario observado en este salón de clases nos alerta sobre la fragilidad de los vínculos entre estudiantes y profesor. No tiene mucha lógica y sentido realizar un debate virtual sobre alguna temática de la clase, si puede privilegiarse el diálogo al interior del salón, con los intervinientes viéndose y ejercitando así mismo algunos principios y valores propios de un contexto democrático, como lo son la tolerancia, el respeto a la divergencia y la empatía.

A esta nueva generación le resulta mucho más cómodo escudarse tras la pantalla del dispositivo en una comunicación virtual, que tratar de entablar una discusión argumentada con el compañero, de tal suerte que la clase y los recursos empleados por este profesor de Historia, en lo específico, no contribuían a modificar la dinámica cotidiana de relacionamiento desconectado, aislado y conflictivo de las nuevas generaciones, a través de las redes sociales virtuales.

La dinámica de la clase solía ser tediosa, apenas se distraía dicho tedio por alguna broma realizada por el profesor o los propios estudiantes, o bien por algún recurso tecnológico empleado, de los cuales ya se ha hablado, no siempre para reafirmar conocimientos, realimentar o realizar actividades de metacognición, sino simplemente para entretener o apaciguar los ímpetus de los integrantes de la clase.

Los estudiantes se encontraban en una actitud predominantemente pasiva a lo largo de la mayoría de las clases, lo cual comprueba que la utilización de recursos tecnológicos no necesariamente se encuadra en un enfoque centrado en el estudiante, pues el rol protagónico lo tenía el profesor, pese a usar presentaciones electrónicas, juegos interactivos y dispositivos de alta y novedosa tecnología.

En términos generales y salvo contadas excepciones, la clase de Historia resultaba monótona, centrada en la exposición del profesor y con poco espacio para la reflexión crítica de los sucesos históricos y, mucho menos, de su trascendencia o concatenación con la realidad socio-política en que se inserta el estudiante.

Un hecho digno de ser mencionado ocurrió durante una sesión que transcurría con relativa normalidad. Un integrante del personal de intendencia se presentó al salón de clases, justo a la mitad de ella, a efecto de limpiar el piso que se encontraba sucio porque se había derramado el líquido de una botella de refresco. Cuando la persona de intendencia tocó la puerta, uno de los estudiantes le comentó a otro en tono de burla: *“mira wey (sic) ahí está tu papá, vino a ver por qué te volabas las clases”*. Todo el salón soltó la risa y el profesor no atinó a realizar comentario alguno.

Sin duda alguna, esta actitud clasista y discriminatoria resulta incongruente con el clima de respeto y empatía que se entendería como propio de un régimen democrático. Resulta evidente que no se encuentran socializados los valores y principios de los que se ha venido hablando en el presente documento. Por otro lado, los estudiantes tampoco recibieron la guía o la recomendación adecuada por parte del profesor, lo cual puede ser asumido como una ausencia de interés en fomentar los valores y virtudes cívicas en comento, una carencia de autoridad por parte del propio docente o una falta de capacidad, capacitación o experiencia para manejar este tipo de situaciones, lo cual nos muestra una vinculación y relación significativa con el análisis cuantitativo.

Si se parte de la idea, como ha sido planteado en capítulos anteriores, de que la Historia, lejos de tratarse de una disciplina árida y descontextualizada debe ser vista como producto y resultado del quehacer y contexto sociales, la clase en que se enseñe esta rama del conocimiento, preferentemente, deberá promover en el estudiante la identificación de las expresiones artísticas y culturales como resultado y reflejo de la propia situación y realidad sociopolítica que se viva. En este orden de ideas, al menos durante el tiempo que duró el estudio, no fue posible apreciar que se utilizaran este tipo de recursos para incentivar una comprensión holística del fenómeno histórico.

Por otro lado, no fue tampoco posible identificar con claridad que los estudiantes prepararan la clase siguiente, o al menos que realizaran en tiempo y forma las actividades encomendadas por el profesor como tareas, ni tampoco que asumiera con responsabilidad las consecuencias de su incumplimiento, toda vez que constantemente eran solicitadas prórrogas y cuando el profesor no accedía a ellas, solía manifestarse una actitud de frustración, enojo y rechazo del estudiante hacia el docente, aquí es preciso aclarar, sin embargo, que no fuimos testigos de algún tipo de gesto o palabra altisonante; sin embargo, tampoco de un genuino y auténtico respeto por la autoridad del profesor.

Ahora procederemos a realizar un breve análisis del perfil del profesor responsable de la asignatura de Historia en esta institución educativa. El profesor contaba con 28 años de edad, egresado de la licenciatura en Sociología y con una experiencia docente no mayor a 2 años. En la institución educativa en que realizó la investigación apenas se encontraba iniciando su segundo semestre al frente de un grupo.

Tenemos conocimiento de que pasó por un proceso de capacitación, previo al inicio del ciclo escolar, el cual consistió fundamentalmente en la adquisición de habilidades para el uso de los dispositivos tecnológicos y las aplicaciones que supuestamente propiciarían un aprendizaje interactivo.

El profesor en cuestión refirió que se dedicaba a la docencia porque no había encontrado otra actividad laboral y que “mientras” consiguiera “algo más formal” en alguna instancia pública o privada, procuraría vivir de esta actividad, además de que ésta también le permitiría iniciar estudios de posgrado, los cuales formaban parte de sus aspiraciones académicas más importantes, sobre todo porque, a decir de él, el grado le abriría más y mejores oportunidades laborales.

Durante la entrevista que sostuvimos con él, previo al inicio de nuestra actividad de observación de sus clases, refirió que la clase con jóvenes de bachillerato no le satisfacía a plenitud como profesionista y que más bien le gustaría un trabajo de oficina. Confesó que la docencia no era propiamente lo suyo y menos en el nivel medio superior; pero que recurría a ella por necesidad económica y que también entendía que “le tocaba” dar clase

en bachillerato por inexperiencia y que, seguramente, cuando alcanzara el grado podría dar clase en el nivel superior, donde, a su pensar, encontraría estudiantes con “mayor compromiso hacia la escuela”, pues eso de “tener que poner a jugar a los estudiantes”, le parecía propio de “jardín de niños”.

Lo anteriormente descrito, más allá del juicio, nos permite comprender que la falta de motivación del profesor impactaba proporcionalmente en la falta de interés de los estudiantes. Son comprensibles y respetables las razones de este profesor para dedicarse a una actividad laboral que no le satisfacía; sin embargo, éticamente es cuestionable que no tuviera la claridad para alcanzar a vislumbrar la magnitud que la responsabilidad docente trae consigo.

Por otro lado, permite evidenciar que la responsabilidad de pararse frente a una clase como profesor viene aparejada del compromiso de formarse y capacitarse no solo en la disciplina que habrá de impartirse, sino también en la práctica pedagógica, en la comprensión integral del proceso educativo y en las condiciones o características generacionales, socio –económicas y emocionales de quienes habrán de ser los estudiantes. No se pone en duda el conocimiento del profesor sobre la disciplina, pudo constatar que la información proporcionada a los estudiantes se encontraba respaldada académicamente; sin embargo, si nuestro profesor en análisis tuviese una formación, al menos inicial en temas pedagógicos, podría haber sido más empático con su grupo y lograr identificar que el “juego” es la primera forma en que un individuo se aproxima al conocimiento y al aprendizaje, que, en suma, el juego es inherente al ser humano y que no puede prescindirse de él en ningún momento del trayecto educativo, mucho menos en una etapa como la adolescencia, donde se transita de la infancia a la vida adulta.

Adicionalmente, es pertinente referir que no consideramos que los profesores más capacitados o de mayor experiencia deban impartir clase en los niveles superiores del trayecto educativo; por el contrario, son los estudiantes más jóvenes quienes requieren el acompañamiento de los profesores con más herramientas y recursos pedagógicos y también con una vocación docente mucho más clara y definida.

Consideramos que los jóvenes estudiantes de bachillerato, última etapa formativa en la educación escolarizada, deben contar con profesores que comprendan a plenitud las reflexiones que aquí se han esgrimido, al tiempo en que asuman a cabalidad la responsabilidad ética de favorecer y facilitar la asimilación de conocimientos y valores entre sus estudiantes.

4.2.1.2.- La clase de Historia en la preparatoria pública

Como ya ha sido referido anteriormente, la otra institución educativa que forma parte del análisis de la presente investigación es una Escuela Preparatoria Oficial, dependiente del subsistema de educación estatal y ubicada en una colonia popular del municipio de Metepec. Como en el primer caso, omitimos nombres, no porque nos lo hayan requerido como en la institución privada, pero sí con el propósito de mantener equidad de condiciones y circunstancias. También es pertinente referir que en esta institución educativa se seguía el mismo plan de estudios que en el caso de la privada, adicionalmente, la investigación fue desarrollada durante el mismo periodo escolar con un grupo de la asignatura de Historia de México 2, del tercer semestre.

Los estudiantes que asisten a esta escuela provienen, en términos generales, de las colonias y conjuntos habitacionales de interés social aledaños a la institución, por tal motivo, se presume que la situación socioeconómica de sus familias es de clase media y baja, aunque también es preciso referir, según datos proporcionados por las autoridades escolares, que para un importante número de los alumnos que se encuentran ahí matriculado, dicha EPO no era la primera opción para realizar sus estudios de educación media superior.

Las instalaciones escolares contrastan en demasía con las de nuestro primer caso de estudio. Si bien no estaban sucias, sí resultaba evidente la falta de mantenimiento en algunos espacios, además de la evidente carencia de equipamiento tecnológico en la mayoría de las aulas. Por otro lado, el número promedio de estudiantes por grupo ascendía a 40, situación similar a la que se evidenciaba en la institución privada.

Desde la primera sesión de clase en la que se tuvo la oportunidad de realizar el estudio, pudimos percatarnos que el ambiente que prevalecía en el salón era de respeto y cordialidad entre el profesor y los estudiantes, quienes sin dejar de lado el comportamiento bromista y fresco propio de su edad, en términos generales atendían al docente y respondían ante los requerimientos que éste les hacía. Dicho comportamiento de respeto y atención a la clase no se fue perdiendo conforme pasaban los días y se volvía cotidiana la presencia del agente externo (investigador) en el aula.

Con todo y que los estudiantes eran respetuosos entre sí en la dinámica cotidiana de la clase, con cierta frecuencia podían escucharse algunas bromas y chistes, mismos que eran permitidos por el profesor quien, incluso, en ocasiones se sumaba a ellos; sin embargo, pudimos percatarnos que esa tolerancia y empatía del docente hacia sus alumnos tenía un límite, sobre todo cuando se proferían insultos o, incluso, algún tipo de comentario homofóbico o machista.

En cierta clase, el profesor preguntó quién no había cumplido con la tarea encomendada para ese día, como ningún estudiante levantaba la mano, de pronto se escuchó: *“ándale Juan, no seas puto (sic), dile al profe que hoy no vino tu vieja y por eso nadie te pasó la tarea”*. Al percatarse de esta situación, el docente pausó su clase y reprendió severamente al estudiante que había realizado ese comentario y comentó que el equipo al que pertenecía habría de perder su medalla de “respeto” (en párrafos siguientes habrá de explicarse la dinámica de trabajo que seguía el profesor para favorecer el trabajo en equipo en el salón de clases). Sin perder la ecuanimidad y sin mostrar agresividad o actitud violenta de algún tipo, el profesor explicó que ni el calificativo “puto” era aplicable a quien no tiene el valor de asumir la responsabilidad de sus actos, ni tampoco era digno referirse a la pareja sentimental de alguien como “su vieja”. Tras hacer un llamado al respeto y buen trato entre compañeros, la clase prosiguió con normalidad.

En este mismo orden de ideas, durante otra clase, mientras el profesor hablaba sobre las Leyes de Reforma y de manera particular se detuvo a hablar de la Ley sobre el Matrimonio Civil, al respecto leyó la “Epístola de Melchor Ocampo”, misma que hasta hace algunos

años era leída durante las ceremonias nupciales. Tras la lectura, preguntó a los estudiantes sus opiniones al respecto. Uno de ellos, quizá el más inquieto de todos, conforme a lo que pudimos apreciar durante nuestra estancia en esa escuela, señaló que estaba de acuerdo con lo señalado en la Epístola, ya que las mujeres requerían la protección de los hombres, porque que estos últimos son, a su decir, más fuertes. Puso como ejemplo: *“¿cuándo han visto que una mujer pueda cambiar la llanta de un auto?”*. Tras esos comentarios surgió un pequeño debate espontáneo en el aula, mismo que fue moderado por el profesor, quien siempre promovió que las opiniones se expresaran de manera respetuosa.

Cuando el profesor quiso poner fin a la discusión, refirió que era respetuoso de todas las opiniones; sin embargo, consideraba que si bien existían diferencias biológicas entre los hombres y mujeres, éstas no validaban una presumible superioridad de un sexo sobre otro, de tal suerte que en atención a ello, actualmente la Epístola de Melchor Ocampo no se leía textualmente en las ceremonias civiles, aunque la esencia de la misma seguía formando parte del exhorto a los contrayentes. En su momento, el profesor habría de explicarnos que desde hacía varios años utilizaba este recurso para promover un debate reflexivo en sus grupos, mismo que generalmente presentaba el mismo tono apasionado que pudimos constatar en esta oportunidad.

La motivación al debate e intercambio de ideas en un clima de respeto, civilidad y tolerancia, como pudimos apreciarlo en esta experiencia de aula, nos permite identificar una condición propia de contextos democráticos y el recurso pedagógico utilizado por el profesor en análisis permite darnos cuenta que la clase de Historia puede favorecer el debate sobre temas históricos y presentes, sin perder de vista el contexto espacio – temporal y la evolución histórica de las diversas instituciones sociales y políticas. Si bien, la tendencia al debate no es privativa de las asignaturas del área de las ciencias sociales, como se ha tratado de defender a lo largo de esta investigación, es en su seno donde puede manifestarse de una manera más clara y libre el espíritu deliberativo de los regímenes democráticos.

En líneas anteriores habíamos referido que el profesor promovía una estrategia permanente de trabajo colaborativo y en equipo, misma que alentaba además un espíritu de competencia con los otros equipos, la cual quedaba evidenciada en un tablero donde el profesor asignaba “medallas” en función del desempeño en clase y del cumplimiento de las diversas actividades programadas. En ese medallero, que el profesor tenía permanentemente pegado en la pared del salón de clases, cada equipo contaba con tres insignias genéricas, además de las que iban ganando en el transcurso del curso: honestidad, respeto y amabilidad, las cuales podían perder y volver a ganar en función de sus conductas o actitudes, tal como quedó evidenciado en la situación de la que dimos cuenta en párrafos anteriores. Si un integrante del equipo era responsable de alguna conducta que no fuera acorde con lo que cada medalla representaba, el equipo la perdía y debía esforzarse por recuperarla, lo cual también promovía la autorregulación entre los integrantes de cada colectivo.

Con esta estrategia, sin la necesidad de recurrir a los juegos serios, de los que ya hablábamos, ni a los dispositivos electrónicos y las aplicaciones tecnológicas de las que dábamos cuenta antes, se ponen en práctica los principios de la gamificación educativa, misma que sin tratarse de un juego propiamente dicho, incorpora algunos elementos lúdicos (puntos o incentivos, metas, realimentación inmediata, reconocimiento, libertad para equivocarse), los cuales promueven y motivan la experiencia educativa del estudiante en un ambiente atractivo y con altas probabilidades de alcanzar un aprendizaje significativo (Kim, 2015).

Otro elemento de la clase del cual pudimos percatarnos es que el profesor recurría a la música como un instrumento más para promover el aprendizaje significativo. Dependiendo de la época histórica de la que se estuviera hablando, el profesor colocaba piezas musicales representativas de dicho momento. Con este tipo de recursos, propios de la llamada historia oral, es posible recuperar la visión de aquellas generaciones y grupos sociales que no pudieron dejar evidencia documental de su vida. Por otro lado, la experiencia musical también hace posible una comunicación diacrónica entre las generaciones jóvenes de ayer y las de hoy (Luna, 2009).

Si bien la utilización de la música puede ser vista como un recurso didáctico que favorece un ambiente ágil y dinámico en la clase, su relevancia va más allá de este empleo hasta cierto punto pragmático y se ubica en el hecho de que implica un redimensionamiento de la historia oral, como alternativa al discurso academicista de la historiografía, en tanto expresión de sentimientos, preocupaciones, emociones e imaginarios colectivos. Al conocer la pieza musical o cualquier otra manifestación artística, el estudiante puede indagar en los autores/compositores, su contexto cultural y político, así como en la estructura socioeconómica que le preconfigura y determina.

En el mismo sentido de la recuperación de la oralidad de la Historia por parte del profesor en análisis, es pertinente referir que las carencias tecnológicas del aula de clases y de la propia institución educativa (una sola vez pudimos apreciar que el profesor utilizara alguna presentación electrónica y la proyectara en el salón) eran suplidas por una narración profundamente atractiva de los hechos históricos, la cual combinaba el relato con algunas experiencias o vivencias de los personajes históricos más representativos, algunos de los cuales eran extraídos de relatos novelados de los que se servía el docente.

Este tipo de detalles, sin duda, cautivaban al grueso del estudiantado, lo cual es un mérito muy grande del docente, más aún entre una generación que ha sido catalogada como poseedora de aprendizaje preponderantemente visual y kinestésico. Como muestra baste mencionar que al término de una de las clases a las que asistimos, nos acercamos a uno de los estudiantes a preguntarle qué le parecía la clase y nos respondió: *“está muy chida, el profe no la hace aburrida como la mayoría de los profes de Historia, nos la cuenta como si se tratara de un cuento, con chismes y todo”*.

El recurso didáctico empleado por este profesor en particular pudiese resultar polémico, dado que la clase mezcla “verdades históricas” con elementos de ficción narrativa; sin embargo, dado que a nivel bachillerato el propósito de la clase de Historia no debería ser formar al estudiante en metodología de la investigación histórica, sino acercarlo a una comprensión significativa de su presente a la luz del pasado, consideramos que la forma de impartir Historia en esta escuela propicia la valorización de esta disciplina y este

conocimiento entre los alumnos, al tiempo en que valida uno de los argumentos centrales de esta investigación y que se refiere a la identificación de la Historia como una representación narrativa del pasado, relato del cual no es posible predicar verdad o falsedad como un todo.

Expondremos un breve bosquejo del perfil del profesor de esta institución educativa. Con una edad que rondaba los 50 años y contaba con poco más de 25 años de experiencia laboral docente. Egresado de una escuela normal y con especialidad en docencia de las ciencias sociales, combinaba la docencia en esta institución y otras EPOs con la atención de una papelería que había podido montar, hacía 10 años, en su domicilio.

Nos comentó que la docencia formaba parte de su principal vocación de vida y que veía en ella, más que un mecanismo de supervivencia, una forma de contribuir al desarrollo del país. Nos confesó que en sus primeros años de vida laboral se sentía un poco frustrado porque su sueldo no resultaba muy alto; pero que después comprendió que la actividad docente es una especie de “apostolado” al cual no debe recurrirse con la pretensión de volverse rico. Por ello mismo, decidió ahorrar, junto con su familia y emprender un pequeño negocio que le permitiera mejorar su situación económica.

A su decir, en la recta final de su vida laboral, podía sentirse satisfecho con lo que había podido lograr en el plano personal, familiar y económico, gracias a su profesión, de la cual habría de retirarse, según mencionó, cuando dejara de tener una conexión especial con sus estudiantes, cuando *“el tiempo lo hubiese rebasado”*.

Nos comentó que su principal motivación como profesor de Historia consistía en que cada vez menos jóvenes pensarán que se trataba de una materia aburrida y tediosa que debían aprobar y que de nada les serviría en su vida futura. Nos dijo que no quería convertirse en un profesor de Historia tan “mediocre” como el que él había tenido en la secundaria, que solo se dedicaba a dictar apuntes. Por ello buscaba actualizarse pedagógicamente, leer mucha novela histórica y ver cine, recursos que después emplearía en su salón de clases para hacer más amena su actividad docente.

Encontrarnos con este perfil de profesor fue altamente conmovedor en lo personal y profundamente significativo para los propósitos de la investigación, pues su práctica nos permite extraer algunos elementos que perfilan un docente apropiado para la clase de Historia, en tanto promotora de la formación en valores cívico – democráticos, además de que su visión de la Historia, como una disciplina en constante transformación y con los matices propios de quien la escribe, resulta congruente con los argumentos que en este documento se han defendido.

Por otro lado, al contrastarlo con el profesor de la institución privada quien si bien, debemos decirlo con claridad, nunca dio muestras de irresponsabilidad en el cumplimiento de sus obligaciones, sí nos permitió entender que los recursos pedagógicos modernos y altamente tecnologizados de poco sirven si no se insertan en una estrategia pedagógica integral y que jamás podrán sustituir a la imaginación que proviene de la pasión y vocación de un profesor comprometido con su actividad y quien al mismo tiempo comprende que la relevancia de su tarea trasciende las fronteras del salón de clases.

4.2.1.3.- Comparación y recapitulación de ambas experiencias

Con el propósito de realizar una síntesis esquemática de lo que referimos en los dos apartados anteriores, apoyándonos en el esquema de las “Matrices de Observación” que pueden consultarse en el Anexo 3, presentaremos un resumen de nuestras observaciones, tomando en consideración la incidencia promedio para cada uno de los criterios..

Tabla 4.6 Comparativo de la clase de Historia como formadora de valores democráticos

Variable o situación	Incidencia Escuela Privada		Incidencia Escuela Pública	
	Sí	No	Sí	No
	La clase de Historia permite al estudiante la valoración del arte como manifestación libre de las ideas y como producto del devenir histórico de los pueblos.			
La clase de Historia favorece el debate plural y tolerante de ideas y argumentos.				

Tabla 4.6 Continuación...

Variable o situación	Incidencia Escuela Privada		Incidencia Escuela Pública	
	Sí	No	Sí	No
	El profesor de Historia promueve el interés entre los estudiantes por la información sobre temas y problemas actuales de interés público en su comunidad, país y a nivel global.			
La clase de Historia favorece una visión multicultural.				
El código lingüístico es compartido de manera efectiva entre los estudiantes y el profesor.				
La clase de Historia permite que el estudiante identifique el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.				
Los hechos históricos son analizados en su impacto y trascendencia actuales.				
La Historia es transmitida como una representación no susceptible de considerarse verdadera o falsa.				
La clase de Historia invita a respetar la narrativa propia de la representación histórica.				
La clase de Historia promueve una reflexión crítica sobre los mitos que dieron origen a la identidad nacional.				
La clase de Historia promueve la valoración de las diferencias de todo tipo.				
La clase de Historia promueve en el estudiante una condena de la desigualdad y la injusticia.				
La clase de Historia no olvida la interdependencia entre las dimensiones políticas, económicas y geográficas.				
La clase de Historia promueve una contrastación clara entre las características democráticas y autoritarias de diversos regímenes y sistemas sociopolíticos.				

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de la investigación empírica

Tabla 4.7 Comparativo del comportamiento del docente de Historia en ambas instituciones

Variable o situación	Incidencia Escuela Privada		Incidencia Escuela Pública	
	Sí	No	Sí	No
	El docente asiste regular y puntualmente a la clase.			
El docente es el primero en respetar los acuerdos y reglas del aula y la institución.				
El docente favorece un clima de respeto en la clase.				
El docente respeta a los estudiantes.				
El docente incurre en prácticas de intolerancia o discriminación.				
El trato del docente hacia los estudiantes es equitativo.				
Se aprecia una preparación previa de la clase.				
Se aprecia en el docente interés y conocimiento sobre la materia.				
El docente recupera y explota el potencial de la narratividad histórica como un instrumento para construir identidades.				
El docente se preocupa porque el código lingüístico usado por él sea compatible con el de los estudiantes.				

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados de la investigación empírica

Como pudo ser apreciado en los respectivos relatos, así como en la contrastación que se presentó en las tablas anteriores, la clase de Historia en la institución pública que analizamos se circunscribe, en términos generales, con lo que en esta investigación hemos referido como los comportamientos deseables de estudiantes y docente en el contexto de la promoción de los valores y virtudes propios de contextos democráticos, además de que recupera de una manera más eficiente la narratividad y la historia oral como recursos que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes, de igual manera, recupera la idea de que la Historia es una disciplina en constante formación, transformación y evolución y de que esta clase, lejos de promover el abatimiento de los mitos, los recupera

críticamente para una mejor asimilación de la identidad como requisito importante en la construcción de sociedades democráticas, solidarias y respetuosas del marco normativo.

Los resultados de esta parte de la investigación cualitativa son congruentes con los que presentamos en el apartado cuantitativo, toda vez que es en la institución pública donde se aprecia un mejor rendimiento en los índices que forman parte de esta propuesta para la medición de la trascendencia de la clase de Historia en la formación de los estudiantes de bachillerato en valores y principios propios de la democracia, con lo cual se favorece una de las pretensiones y supuestos que motivaron la presente investigación: mostrar la complementariedad de los enfoques cuantitativo y cualitativo para una mejor comprensión de fenómenos sociales de naturaleza compleja y multifactorial.

4.2.2.- Historia, identidad nacional y su simbolismo entre los estudiantes de bachillerato

En el apartado introductorio del presente documento referíamos que para este momento de la investigación habríamos de basarnos en el estudio de Ramírez (2000), no con el propósito de retomar a cabalidad la metodología de análisis, sino como un referente para el abordaje temático y analítico a partir de los dibujos y la búsqueda de elementos recurrentes que den cuenta del imaginario colectivo de los sujetos de nuestro estudio, respecto a la mexicanidad e identidad nacional. Hacemos la aclaración de que, producto de nuestra formación incipiente en dicha metodología, nuestro análisis semiótico será inicial y quizá superficial; sin embargo, a partir de él, derivaremos una serie de conclusiones que se engazarán con los demás hallazgos de la investigación empírica.

“La aprehensión cognoscitiva de la realidad es mediada tanto por la mirada del observador como por los canales culturales de percepción...” (Ramírez, 2000: 107 – 108), por lo mismo, aquello que los estudiantes plasman en dibujos como referente de mexicanidad es, en buena medida, resultado de la información y formación que han recibido mediante diversos canales de socialización como la familia, la escuela o los medios de comunicación.

Con el propósito de integrar este apartado, solicitamos a varios estudiantes de las dos escuelas analizadas que plasmaran en un dibujo lo que para ellos significaba México y el ser mexicano, a efecto de descubrir si existían diferencias entre ambas apropiaciones de

los símbolos y estereotipos de la “mexicanidad”. A continuación se reproducen dichos dibujos, para posteriormente realizar un breve análisis de los elementos encontrados.

4.2.2.1.- Símbolos de la identidad mexicana en los estudiantes de la escuela privada

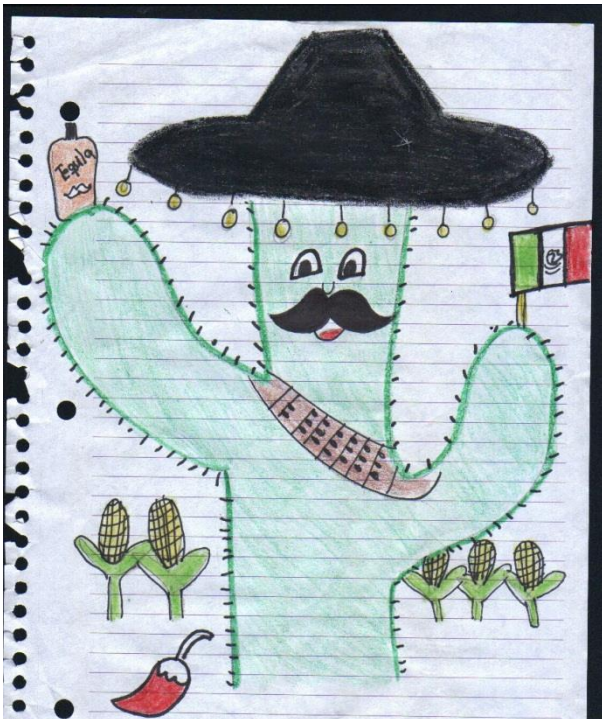


Imagen escuela privada 1: “Pamela”

En esta imagen puede apreciarse una interesante combinación entre elementos provenientes de diferentes regiones geográficas y momentos históricos. Un cactus, propio de regiones semidesérticas, como las del Norte del país junto con el maíz, base alimenticia de las civilizaciones mesoamericanas.

Además se aprecia el chile, aunque en un peculiar rojo con blanco, sin que falten la botella de tequila y la bandera en actitud de festejo.

Llama la atención que, aun cuando se trata del dibujo de una estudiante,

elementos de mexicanidad estén relacionados con estereotipos masculinos, como el bigote poblado. Completan el cuadro una canana o carrilera de balas, como aditamentos de combate en tiempos de la Revolución, así como un sombrero de charro con borlas que, a partir de los tiempos del Porfiriato se convirtió en emblema nacional ante los ojos del Mundo.

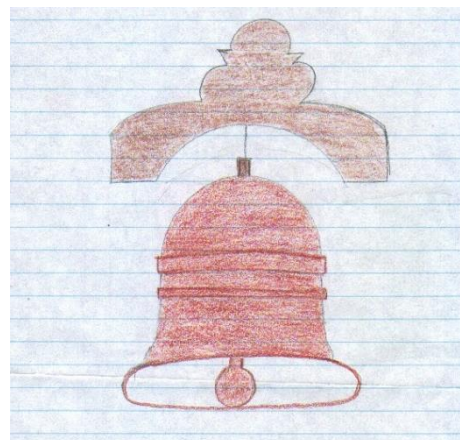
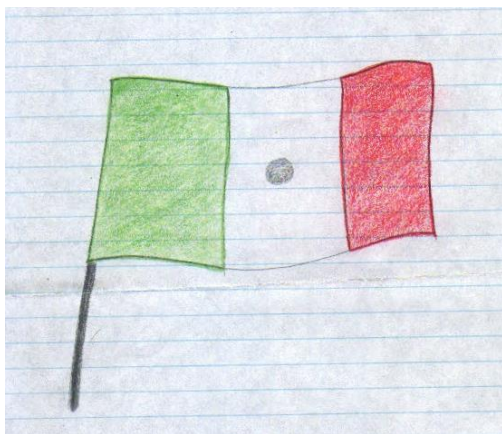


Imagen escuela privada 2: “Denisse”

En este par de sencillas imágenes, Denisse representa a México a través la Bandera Nacional, así como mediante una campana, en alusión a la “Campana de Dolores”, una esquila que simboliza el llamado de Miguel Hidalgo al inicio de la revolución popular que acaudilló a partir de septiembre de 1810. Esta imagen nos permite entender que para esta estudiante, quizá de manera inconsciente, los orígenes mexicanidad se encuentran en los vestigios del pasado y en el surgimiento de México como un país independiente, pues tanto la Bandera Tricolor como la Campana de Dolores se encuadran en un mismo episodio de la historia nacional.

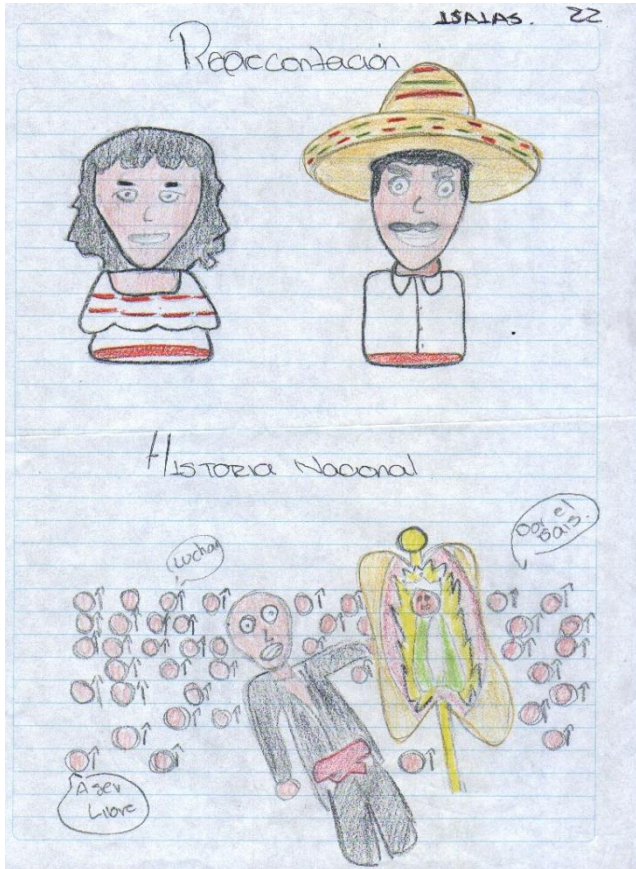


Imagen escuela privada 3: “Isaías”

En esta tercera imagen, Isaías representa a la mexicanidad con trajes típicos, fundamentalmente de origen indígena y hace alusión a la historia nacional con la representación del “Grito de Dolores” con Hidalgo empuñando un estandarte guadalupano. Llama la atención que en el dibujo se aprecian algunas frases de la muchedumbre: “luchar... por el país... a ser libres”, cuando no necesariamente esas eran las aspiraciones de los seguidores del movimiento de Hidalgo.

En el dibujo se hace presente nuevamente el bigote y algunos vivos

tricolores en el sombrero. Destacamos la incorporación de una figura femenina.



Imagen escuela privada 4: "Melina"

Apreciamos algunos elementos recurrentes como el cactus que simula ser un mariachi con sombrero revolucionario, sin que faltara su bigote poblado. Llama la atención que la figura femenina porta un sombrero elegante que da cuenta del proceso de la apropiación de modas europeas por parte de la clase alta de la sociedad mexicana, a partir del proceso de conquista y colonización. Sin que falten los vivos tricolores, se incorporan dos alusiones a la gastronomía: los tacos y la cerveza. Por otro lado, es digno no dejar de mencionar una referencia al pasado precolombino, una especie de glifo mesoamericano con un penacho. Interesante combinación de momentos históricos y símbolos culturales.



Imagen escuela privada 5: "Juan José"

La imagen de Juan José parece no requerir demasiada explicación. Para este estudiante, la identidad mexicana se explica por la presencia de elementos geográficos y culturales que le otorgan cierto atractivo al país y por los cuales se distingue en el concierto internacional. De igual manera, también es posible distinguir algunos temas recurrentes como los tacos y con ello el maíz, el chile, el tequila, la Bandera tricolor y las cactáceas, en este caso un nopal.



Imagen escuela privada 8: "Anónimo 1"

Lo cual es congruente con estudios diversos que han mostrado que el mexicano suele identificarse como mayoritariamente feliz, en comparación con lo expresado por habitantes de otros países²⁸.

En esta misma lógica se enmarca la siguiente imagen que retoma elementos recurrentes y que vuelve a hacer referencia al tema de la felicidad, pues tanto la tortilla como el chile manifiestan una cara sonriente y en actitud de camaradería. El cuadro se complementa con dos botellas que hacen alusión a la fiesta, siendo este un factor que pueda explicar, aunque no de manera absoluta, la tendencia mexicana hacia la felicidad o al menos, la autoafirmación del mexicano promedio como una persona feliz. Ya lo decía José Alfredo Jiménez en una de sus composiciones: *"¡Viva México!, gritemos, que aunque estemos como estemos, no nos echamos 'pa' tras'..."*

Las siguientes 8 imágenes, que se presentarán de manera conjunta, fueron agrupadas en virtud de que contienen elementos recurrentes, mismos que ya fueron analizados en los casos anteriores: comida típica (tacos y derivados del maíz, chile), bebidas alcohólicas

²⁸ Según el Informe Mundial de la Felicidad 2018 de la ONU, México ocupa el lugar número 24 en un marco de 156 países analizados, ganando un sitio con respecto a la anterior medición. Es índice considera factores como el ingreso, esperanza de vida saludable, apoyo social, generosidad, libertad y confianza. Tomado de: <http://www.onunoticias.mx/en-el-dia-internacional-de-la-felicidad-preguntamos-por-que-america-latina-es-tan-feliz/>, consultado el 8 de octubre de 2018.

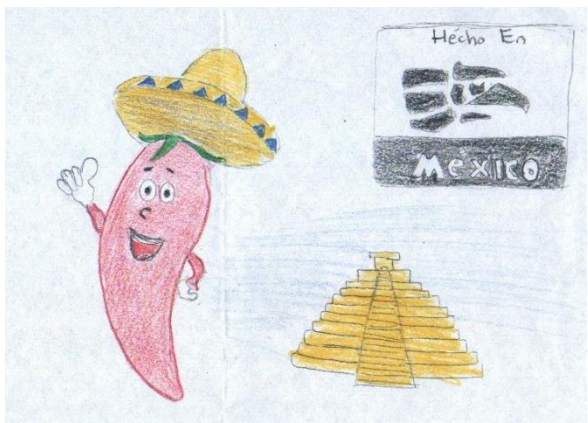


Imagen escuela privada 13: "Adrián"

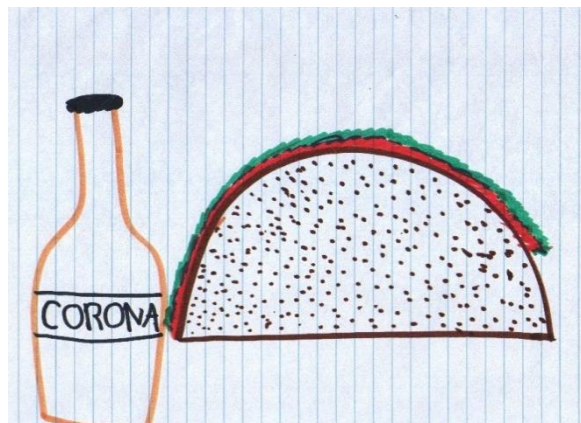


Imagen escuela privada 14: "Paulina"



Imagen escuela privada 15: "Frida"



Imagen escuela privada 16: "Karina 2"



Imagen escuela privada 17: "Aranza"

Aunque la Imagen 17 reproduce elementos que ya habían sido revisados, destaca la incorporación de instrumentos musicales de Banda Sinaloense, ante esta circunstancia, preguntamos a la estudiante que lo realizó, el motivo de esta incorporación y nos refirió que era originaria de Mazatlán, lo cual nos permite

reconocer que los elementos regionales también impactan en la construcción de la identidad personal y colectiva, además de empezar a perfilar que resultaría reduccionista pensar que existe un solo prototipo o modelo de identidad nacional.



Imagen escuela privada 18: "Alan"



Imagen escuela privada 19: "Valeria"

Para concluir con el análisis correspondiente a la institución privada, se presentan estas últimas dos imágenes que presentan elementos interesantes. En primer término, la Imagen 18 hace alusión a la Columna de la Independencia que se encuentra en una de las glorietas del Paseo de la Reforma en la Ciudad de México. El estudiante que realizó este dibujo nos explicaba que para él la identidad nacional puede entenderse solo a partir de la Independencia y que por ello quiso representarla con su símbolo por excelencia, el "Ángel de Independencia". Dicha idea parte de una noción parcial de la construcción identitaria de México como nación, ya que pasa por alto el hecho de que la identidad se nutre a partir del mestizaje y el sincretismo de identidades culturales distintas, además de que no reconoce que las primeras ideas formales de nación en nuestro país surgieron durante la etapa final de la época virreinal, justo con el fenómeno que los historiadores han llamado "patriotismo criollo".

En esta misma tesitura se encuentra la Imagen 19, cuyo elemento principal es una imponente águila mexicana en actitud de vuelo, ya en la Imagen 15 habíamos podido apreciar otra referencia al símbolo de la fundación de México – Tenochtitlan, mismo que se encuentra incorporado en el Escudo Nacional. Cabe hacer mención que desde

principios de la época colonial, el águila fue considerada en la heráldica oficial, particularmente en el emblema del Ayuntamiento de México; además de que en varios escudos de las Juntas Gubernativas creadas por los insurgentes, también aparecía esta ave, así como en los escudos de los primeros gobiernos del México independiente, de ahí que sea absolutamente entendible que en el imaginario colectivo, el águila azteca o mexica sea referente y símbolo de México.

Sin embargo, por más razones que históricamente justifiquen dicha apropiación del significado del águila, devorando o no a la serpiente sobre el nopal, también en la Historia podemos encontrar razones para señalar que esto se trata de una generalización y, hasta cierto punto, una imposición con un trasfondo ideológico y político, ya que, la civilización mexica no alcanzó a dominar todo el actual territorio nacional, además de que su conquista a manos de las fuerzas de Hernán Cortés no significó el final del proceso de Conquista militar, sino tan solo el inicio; adicionalmente, como lo decíamos líneas arriba, en la construcción de la identidad nacional y de sus símbolos también pueden ser incorporados elementos regionales que no necesariamente son compartidos por el resto del país, valdría la pena preguntarse si el águila azteca representa realmente un referente identitario en términos históricos, para los mexicanos del Norte o los del Sureste del país.

En suma, las representaciones identitarias que los estudiantes de la institución privada expresan gráficamente se encuentran plagadas de estereotipos y lugares comunes que tanto propios como extraños solemos relacionar con un patrón dominante de “mexicanidad”, sobra decir que muchos de esos estereotipos son promovidos por los mecanismos socializadores por excelencia y que ya han sido referidos supra: la familia y la escuela, aunque también en este fenómeno intervienen los múltiples estímulos que reciben los jóvenes de nuestro tiempo por nuevos mecanismos socializadores como el Internet y las redes sociales.

Podemos concluir que estas visiones generalizantes de la mexicanidad son también resultado de una deficiente formación en materia histórica, no solo en lo que respecta a la experiencia en el bachillerato de dichos estudiantes, sino a lo largo de toda la trayectoria estudiantil y que no son remediadas de manera eficiente en dicho nivel educativo.

4.2.2.2.- Símbolos de la identidad mexicana en los estudiantes de la escuela pública

Con el propósito de no ser reiterativos en la presentación de la información, en este apartado presentaremos algunas imágenes recabadas en esta institución educativa de manera agrupada, sobre todo aquellas que sean reiterativas en cuanto a los elementos de los que se dio cuenta en el apartado anterior. Habremos de enfatizar, sin embargo, en las representaciones que traigan consigo algunos elementos sobre los cuales valga la pena enfatizar y que, de alguna manera, son producto de una visión de la realidad social más crítica y reflexiva, misma que es congruente con la forma en que esta disciplina es impartida en esta escuela preparatoria y que ya ha quedado referenciada en apartados anteriores.



Imagen escuela pública 1: "Daniela"



Imagen escuela pública 2: "Arantza"



Imagen escuela pública 3: "María Fernanda"



Imagen escuela pública 4: "Mariano"

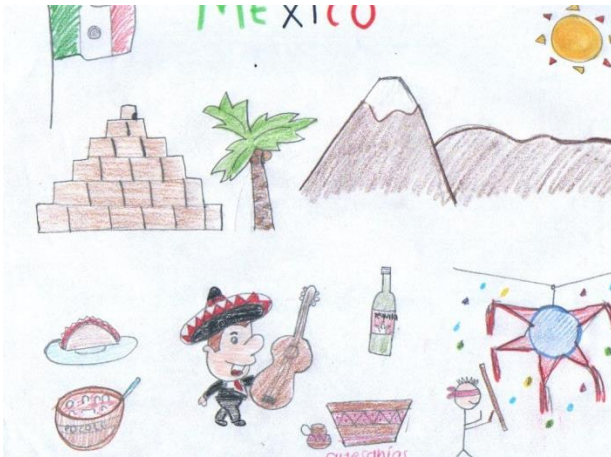


Imagen escuela pública 5: "Marisol"

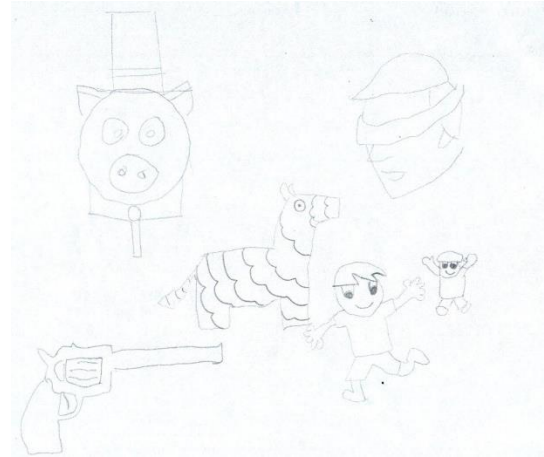


Imagen escuela pública 6: "Edgar"



Imagen escuela pública 7: "Daniela"

Las siete imágenes presentadas, algunas con mayor colorido que otras, presentan elementos recurrentes que ya habían sido identificados en las representaciones de la mayoría de los estudiantes de la institución privada, lo cual refuerza la idea previamente esgrimida con respecto a lo poderosamente interiorizadas que se encuentran en el imaginario colectivo de los mexicanos, al menos los que habitamos en la zona del Altiplano Central del territorio nacional. Entre los elementos destacamos:

- La Bandera Nacional
 - El bigote poblado
 - Las cactáceas
 - El águila azteca
 - El maíz y sus derivados
- La vestimenta típica y los accesorios como los sombreros
 - Tradiciones populares: posadas, piñatas y festividad de muertos
 - Comida y bebida típica, incluyendo alguna alusión al chile
 - Atractivos turísticos como las zonas arqueológicas y las playas
 - Alusiones a la música tradicional mexicana, sobre todo de mariachi, entre otros elementos.

Las siguientes cuatro imágenes se analizan por separado, porque, si bien reflejan algunos elementos a los que ya hemos hecho referencia anteriormente, incorporan otros que

resultan interesantes para los efectos de la presente investigación, mismos que nos dan cuenta de una noción diferente de la identidad nacional, a partir de la historia nacional y más allá de los estereotipos de los que ya hablamos supra.



Imagen escuela pública 8: "Anónimo"

El dibujo presenta una colección de elementos que dan cuenta de la diversidad de recursos naturales con los que cuenta el país: fauna, flora, atractivos turísticos y tradiciones, además de una clara alusión a la ingesta de bebidas alcohólicas por parte de la imagen masculina, aparentemente en actitud festiva ya que la imagen femenina que está junto no manifiesta una actitud que denote molestia.

Sin embargo, los elementos a destacar son la presencia de un pozo petrolero como una referencia tanto a la historia como a una de las actividades económicas principales del país, esta imagen se complementa con una imagen que refiere al pasado mesoamericano, evocando una serpiente emplumada. Si conjuntamos las imágenes, la referencia histórica más fuerte se encuentra en los vestigios precolombinos, los trajes típicos con alusiones indígenas, la festividad de Día de Muertos, el basamento piramidal, el chile, un tamal, un taco, el nopal con tunas rojas, que fuera topónimo de México – Tenochtitlan y Quetzalcóatl, de tal suerte que probablemente para el estudiante que realizó esta representación los orígenes de la identidad se remontan a dos factores: el territorio y lo prehispánico.



Imagen escuela pública 9: "Paulina"

Nuevamente se hace alusión al territorio como fundamento de identidad, los colores patrios y un imponente escudo nacional que emerge, de manera muy significativa del centro del país. La identidad construida también a partir de la historia, con alusiones a Mesoamérica y al Grito de Independencia y también destacan tres caras de niños con clara alusión a la diversidad étnica y cultural.



Imagen escuela pública 10: "Melissa"

En la Imagen 10, Melissa nos presenta una estampa policromática con elementos ya analizados, destaca nuevamente la referencia a la identidad construida a partir de la historia. Contrastan el carácter festivo y feliz de los mexicanos, representados por el "taco con cara feliz" y la mujer con traje típico en actitud de baile, con el gesto adusto del guerrero prehispánico y de

Hidalgo, tal vez denotando la sobriedad con que generalmente es enseñada la

Historia, lo cual vuelve a poner sobre la mesa de la discusión la necesidad de construir una pedagogía de la Historia que resulte congruente con la dimensión oral, humana y de la vida cotidiana que tiene esta disciplina.

La identidad construida a partir del territorio y los diversos recursos que éste ofrece. La Imagen 11 es congruente con lo que en las anteriores tres imágenes habíamos señalado, aunque incorpora un elemento que ya habíamos podido apreciar en la "Imagen de la escuela privada 17": si bien se han socializado e interiorizado aspectos identitarios comunes a todos los mexicanos, existe el espacio para los particularismos y regionalismos que en esta imagen en particular se refieren como lupas ampliadas que retratan alguna particularidad regional: las botas vaqueras y la planta de mariguana en el Norte; la Columna de la Independencia, en el Centro; y los atractivos turísticos en el Sur.



Imagen escuela pública 11: "Paulina 2"

Las siguiente cinco imágenes incorporan elementos que no habían sido encontrados en ninguno de los casos previamente analizado, iremos realizando breves notas en la medida en que se vayan presentando.



Imagen escuela pública 12: "María Fernanda"

México explicado a partir de sus problemas sociales, así entiende María Fernanda a su país: una sociedad jerarquizada y desigual, con el político en la cúspide, en un segundo nivel la industria del entretenimiento y la clase empresarial deseosa de ganancias económicas y en la base de esta especie de pirámide: la ignorancia, el desempleo, la apatía, los vicios, la mendicidad y, de cierta manera, el clientelismo traducido en la petición de ayuda del pobre por el simple hecho de serlo. Sin duda, esta imagen es una visión del México real, más allá de estereotipos. Como este dibujo, los siguientes cuatro también habrán de dar cuenta de una visión crítica de la realidad social que viven los jóvenes analizados, la

cual, consideramos, de acuerdo con los argumentos teóricos y los hallazgos de la otra parte de la investigación empírica, se ve favorecida por un eficaz proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia Nacional.

En la misma línea que la imagen anterior, en ésta pueden apreciarse alusiones a ciertos problemas nacionales como la desigualdad entre el ámbito rural y el urbano; el enriquecimiento de los políticos; la presencia de violencia y muertos a causa de la delincuencia organizada, en particular el narcotráfico; la precariedad económica y las devaluaciones, así como una sociedad aletargada frente al televisor. Una cruda visión de un adolescente sobre su país; pero que da cuenta de formación personal, familiar y escolar con conciencia social y espíritu crítico. Sin duda, el inicio del cambio es la toma de conciencia de la realidad, así como de las posibilidades de cambio y transformación.



Imagen escuela pública 13: "José Carlos"

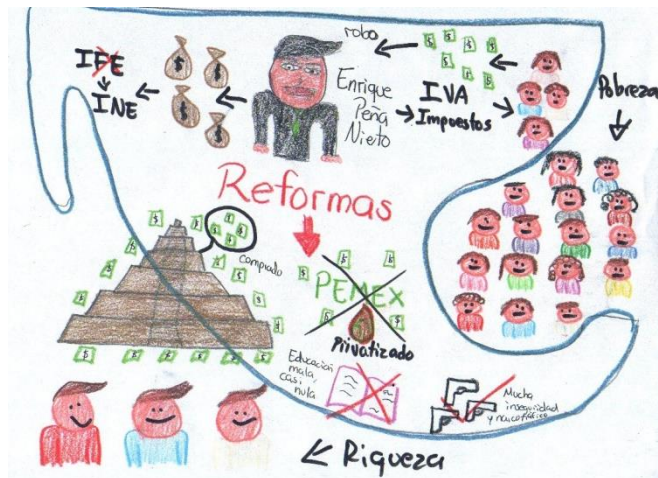


Imagen escuela pública 14: "Alan"



Imagen escuela pública 15: "Geovana"

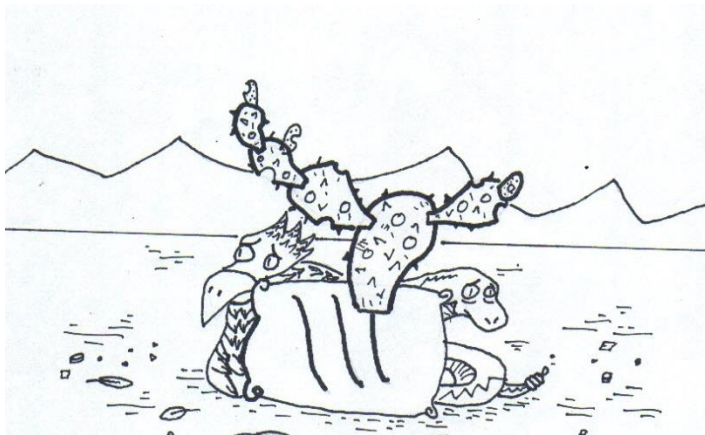


Imagen escuela pública 16: "Marcelino"

Las reformas del sexenio del Presidente Enrique Peña Nieto, la privatización de la riqueza nacional a raíz de la implantación del modelo neoliberal, la pobreza generalizada y la riqueza focalizada, la violencia, inseguridad y narcotráfico, la fiesta y el fútbol como válvulas de escape, la política y la profunda sensación de miedo, ejemplificada de manera muy clara en la Imagen 16. El miedo, la violencia y la pobreza como elementos identitarios del México de

nuestros jóvenes, lo cual nos permite señalar que la realidad vivida o sufrida a diario y el contexto también son factores que modelan la construcción de la identidad.

Esta última imagen se presenta más bien con fines estéticos, como digno colofón y síntesis de las reflexiones de este apartado. En suma, podemos referir que las representaciones identitarias de los estudiantes de la institución pública resultan acordes con una visión de la historia nacional que propicia la reflexión crítica de la realidad actual y, aunque los estereotipos o lugares comunes siguen estando presentes en algunos casos, no son la constante y también podemos apreciar reflexiones gráficas muy profundas y que conectan el conocimiento histórico con la crítica y análisis social, principal utilidad y función de este saber.

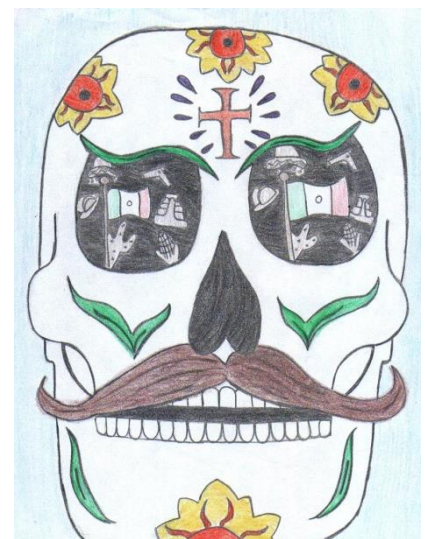


Imagen escuela pública 17: "Alejandra"

Además de todo lo que ya hemos referido a lo largo de este apartado, consideramos pertinente señalar un par de aspectos que nos ayudarán a redondear las ideas previamente esgrimidas y que más bien resultaría adecuado enfatizarlas como hallazgos o reafirmaciones importantes de la investigación empírica.

La información que pudimos construir a partir de los datos obtenidos en la dinámica de solicitar representaciones gráficas o dibujos a los estudiantes que formaron parte de nuestro objeto de estudio, sugiere que la construcción de la identidad nacionalista es un proceso que involucra elementos familiares, ideológicos, comunitarios, de historia colectiva y de experiencia de vida, sin perder de vista que los mecanismos de socialización secundaria, como la educación escolarizada, pueden contribuir a reafirmarla o modificarla en algún sentido. De ahí que nuevamente valga la pena preguntarnos qué tipo de educación y qué contenidos contribuyen, desde la enseñanza – aprendizaje de la Historia nacional, a propiciar una identidad que sin perder el orgullo por lo propio, reconozca la riqueza implícita en la convivencia en contextos multiculturales y de diversidad.

En otro orden de ideas, la construcción de la ciudadanía y la adquisición de atributos propios de contextos democráticos es un proceso que si bien también se nutre del seno y contexto familiares, así como en otras dimensiones de la vida colectiva, es en la escuela donde puede desarrollarse a plenitud, en virtud de que ahí se conjuntan saberes y conocimientos en materia social, histórica y cívica, que se movilizan con actitudes y valores que se desprenden de la convivencia y relacionamiento con los otros, aprendiéndose también a respetar las diferencias, convivir y colaborar con quien piensa distinto a uno mismo, a respetar las reglas y, en suma, se puede reconocer el yo en su relación con el otro en un clima de civilidad, tolerancia y empatía. De ahí que sea tan importante para la consolidación de las democracias, como la mexicana, contar con procesos educativos que alimenten estos objetivos.

Por otro lado, ya decíamos que los enfoques pedagógicos contemporáneos enfatizan en la centralidad del estudiante en el proceso educativo; sin embargo, en este documento hemos tratado de defender la trascendencia que tiene el profesor no solo en la eficiente adquisición de conocimientos, sino también en la asimilación y puesta en práctica de valores y virtudes que aquí hemos definido como propias de contextos democráticos.

En un contexto nacional, ya en transformación y cambio debemos reconocerlo, en que al profesor parece atribuírsele la responsabilidad absoluta del fracaso educativo nacional y por ello se le somete a evaluaciones descontextualizadas y con fines meramente administrativos, a través de una mal llamada *reforma educativa*, nuestra investigación parece contribuir a evidenciar que no es lo mismo el mérito que el logro y que la vocación

docente no puede ser sustituida por ningún tipo de instrumento evaluativo de estandarización, clasificación o hasta de adoctrinamiento.

Los datos que presentamos ahora parecieran reivindicar la formación normalista de los docentes. También es muy significativo en un contexto nacional donde suele criminalizarse la disidencia política y el espíritu crítico formado en las escuelas normales, sobre todo en las rurales. Sin embargo, estamos seguros de que en otras escuelas, a lo largo y ancho del territorio nacional, existen profesores en todos los niveles educativos, que con vocación, pasión y gallardía, más allá de su formación profesional de origen, ejercen el apostolado educativo formando en todas las disciplinas académicas; pero también en virtudes y valores a las nuevas generaciones de mexicanos.

Refrendamos nuestra idea de que la gran salvación de México está en sus nuevas generaciones y, por ello, la educación es la piedra angular de cualquier transformación que aspire a construirse en la vida pública de este país.

REFLEXIONES FINALES

"Convocados por los fantasmas de la Historia... estamos con ellos tomados de la mano... nosotros vamos a cambiar este país y va a ser la gran fiesta de lo colectivo. Se acabaron las fiestas individuales, la soledad... se acabó la soledad. Vamos a estar tomados de la mano con la libertad del siglo XXI".

Paco Ignacio Taibo II

Cuando se escriben estas líneas, México se encuentra en vías de concretar un paso fundamental, firme y categórico en su largo y sinuoso camino de transición hacia la democracia. Estamos viviendo la antesala de una alternancia política, nunca antes vista en la historia nacional: por primera vez, el próximo Presidente de la República emerge de un movimiento social y electoral vinculado ideológicamente con la izquierda (si es que todavía en nuestros tiempos es posible identificar a las agrupaciones políticas en algún punto del espectro político) que logró aglutinar un nivel de votación histórico.

Si, como decía Rousseau, la expresión de la voluntad general mediante el voto es una *catarsis cívica de las emociones*, quedó demostrado que en el proceso electoral de 2018 las emociones ciudadanas jugaron un papel decisivo en la nueva conformación de los órganos del Estado mexicano; pero también fue posible percibir un notable fortalecimiento de la credibilidad y confianza en las instituciones electorales, así como un mayor involucramiento e información de la ciudadanía con respecto a los asuntos de interés nacional.

Aunque existen avances notables y profundamente significativos que nos hacen abrigar la esperanza de que el votante ha comprendido el alto valor de su sufragio, no podemos considerar, sin embargo, que en México nos encontremos ya insertos en un modelo de ciudadanía que sea acorde con los requerimientos que a lo largo de la presente investigación hemos tratado de delinear:

a).- una ciudadanía para la democracia mundial con un enfoque intercultural, que aun cuando se afianza en un sentido de identidad, pertenencia y responsabilidad hacia el territorio próximo y cercano, no se traduzca en una identidad violentamente excluyente. Para lo cual se precisa un conocimiento de la historia nacional con sentido crítico y a la vez empático, que no se regodee en la victimización, los prejuicios o las paranoias, sino que se asuma como una constante reinterpretación del presente.

Como alerta Ramírez (2000: 98): *“abandonar la cultura distintiva desencadena un proceso deculturante, lo cual, según algunos autores, impacta sobre la salud mental al ser una enfermedad de la desimbolización, haciendo que las sociedades destruyan los fundamentos mismos de su propia existencia”*. Por ello mismo, hablar de la construcción de una ciudadanía mundial no se traduce en la pérdida del arraigo o identidad nacionales, sino en la asunción de mínimos morales universales que promuevan la búsqueda del progreso y la felicidad colectivas de los connacionales y de la humanidad en su conjunto.

En los apartados teóricos del presente documento hicimos uso de la propuesta de Kymlicka, respecto a la construcción de una ciudadanía multicultural; además sus postulados fueron referidos para la construcción de nuestro INDVC; sin embargo, resulta pertinente referir que el enfoque multiculturalista hoy es considerado superado por algunas propuestas que reivindican la necesidad de trascender hacia una perspectiva intercultural. Incluso existen perspectivas que desnudan en el multiculturalismo una postura de tolerancia racista bien intencionada y políticamente correcta. Al respecto, Zizek (2015: 56 – 57) plantea:

“Al igual que el capitalismo global supone la paradoja de la colonización sin Estado – Nación colonizador, el multiculturalismo promueve la eurocéntrica distancia y/o respeto hacia las cultural locales no – europeas... un racismo que respeta las distancias... El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad... no es sino la pantalla fantásmica que esconde el hecho de que el sujeto ya está completamente “desenraizado”, que su verdadera posición es el vacío de la universalidad”.

Por ello mismo, ante la propuesta que aquí se plantea de promover una ciudadanía mundial, reafirmamos que no pretende promover tales procesos de deculturación, desimbolización o desenraizamiento, de los que ya se habla, sino de preservar el sentido de pertenencia a las raíces nacionales, sin que eso se traduzca en una tendencia xenófoba, fundamentalista o exclusionista. En nuestros tiempos no podemos dejar de responsabilizarnos por el entorno global. Sería éticamente censurable no pensar en el equilibrio ecológico mundial o en los conflictos bélicos que no hacen posible la consolidación de la paz; sin embargo, absurdo, irracional y hasta cierto punto hipócrita sería que no atendiésemos primero los problemas locales, regionales o nacionales que nos agobian como mexicanos.

“La historia, conciencia viva y conciencia colectiva, elemento de cohesión e identidad, poderoso refugio ante la adversidad, ha sido usada siempre con fines políticos muchas veces aviesos. La historia, que permite la comprensión del presente y la resolución de problemas, es también instrumento de opresión y manipulación” (Salmerón, 2014: 11), sobre todo cuando un grupo político se afianza en el poder y construye representaciones

del pasado que encumbren discursos ideológicos que utilizan algunos argumentos históricos para legitimar su ejercicio del poder político. Muchas veces dichos discursos contribuyen a la opresión y no favorecen la emancipación social, propósito por excelencia de cualquier proceso educativo, al tiempo en que promueven la deculturación o la distorsión de la identidad del sujeto histórico y como integrante de un corpus social que también se construye y reconstruye en su historia.

Por ello, resulta necesaria una visión histórica que coloque al individuo y a los sujetos colectivos como actores y constructores de su propia realidad. Se precisa, en consecuencia, ciudadanos dotados de una conciencia histórica tal que les permita romper su espacio de experiencia, a efecto de ampliar su horizonte de expectativa, es decir, que alimente la ilusión y la esperanza de que con solidaridad y compromiso cívico es posible transformar para la vida pública de este país. La conciencia histórica de un pueblo consiste en la no correspondencia entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa.

b) una ciudadanía dotada de un sentido y espíritu público tal, que el ejercicio de la misma sea una actividad permanente y no restringida al ejercicio del sufragio y que cuando se trate de ejercerlo se ponga en consideración lo referido por Mill (1966: 182):

“En cualquier elección pública, el votante está bajo una obligación moral absoluta de considerar el interés del público y no su propia ventaja, y dar su voto conforme a su mejor criterio... Quienquiera que tenga otra idea sobre esto es inepto para el sufragio; su efecto en él es pervertir, no elevar, su mente; en vez de abrir su corazón a un patriotismo apasionado y a la obligación del deber público, despierta y alimenta en él la inclinación a usar una función pública para su propio interés, capricho o complacencia...”

En suma, votar en aras del bien público, con independencia y libertad, no por consigna, presión, chantaje, compra – venta del voto, prejuicio o clasismo, de lo contrario se actuaría de una forma muy parecida a la de un dictador u opresor. Es decir, votar con elevado sentido patriótico, el cual no tendría que traducirse como un nacionalismo excluyente o xenófobo, sino como una adhesión genuina a la libertad, la justicia y la igualdad.

c) Una ciudadanía que se fundamente en los principios del liberalismo político y del humanismo. Que no sucumba a la seducción del mercado y del liberalismo económico depredador, utilitarista y egoísta. Una ciudadanía liberal y al mismo tiempo solidaria, que comprenda que el capitalismo es un modelo que sirve para producir riqueza, mediante la propia riqueza, previamente producida; que nunca ha sido un modelo que promueva la distribución equitativa de la renta. Que no caiga en el grave error de pensar que la riqueza y el libre mercado bastan para hacer una sociedad humanamente aceptable, ni tampoco en otro error consistente en pensar que la política y las leyes reivindicarán por sí mismas

estas limitaciones del mercado, pues ni la economía ni la política pueden sustituir a la moral, el amor y la espiritualidad que son los otros elementos que completan la ecuación de una civilización digna y plena (Comte – Sponville, 2004).

Validación de la hipótesis de investigación

El marco teórico – conceptual – categorial que fungió como hilo conductor de los argumentos centrales de este documento, así como la propuesta metodológica que nos permitió revisar empíricamente el fenómeno de estudio, nos hacen llegar en este momento de la investigación a tener elementos suficientes para establecer una postura con respecto a la solidez o fragilidad de nuestra hipótesis.

Con la salvedad de que los resultados de este proyecto no pueden ser universalizados o generalizados, en virtud de que estamos frente a un estudio comparativo de dos casos, consideramos que nuestra hipótesis puede ser validada a partir de los hallazgos de la fase empírica de la investigación y que se presentaron en el Capítulo 4 de este documento, pues la adquisición eficiente de conocimientos históricos, promovida por un ejercicio ético y profesional de la docencia de la Historia, contribuye a configurar comportamientos acordes con los mínimos morales esperados en un ejercicio virtuoso de la ciudadanía democrática.

El propósito de comparar una institución educativa pública con otra privada no partía de un juicio *a-priori*, con respecto a que una escuela pudiera ser mejor o peor que otra, derivado de la procedencia pública o privada de su manutención o capitalización. Nos queda absolutamente claro que la causa final de una y otra obedece a criterios y expectativas diferentes: la pública no persigue afanes de lucro; mientras que sí, la privada; sin embargo, de origen no consideramos, y tampoco lo consideramos ahora, que esto fuera una condicionante para la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia. Como veíamos en ambos casos de estudio, la principal responsabilidad de que dicho proceso sea eficaz y eficiente recae en el profesor y en los múltiples factores que explican su desempeño docente, como son la formación de origen, la capacitación y profesionalización permanentes, sus motivaciones y objetivos profesionales, su ética personal y profesional, así como su capacidad y disposición para la innovación y la creatividad.

De aquí concluimos que pese al discurso y lógica de los nuevos enfoques didáctico – pedagógicos que centran el proceso educativo en el estudiantes, nos encontramos muy lejos de considerar que el papel del profesor sea secundario o sustituible, pues el éxito de la experiencia de aprendizaje depende, en gran medida y sin dejar de reconocer la incidencia de otros factores organizacionales y estructurales, en el compromiso, vocación

y capacidad del profesor. Tal como pudimos apreciarlo en el profesor de Historia de la escuela preparatoria pública.

Sin duda, el contexto familiar y social del que provienen los estudiantes de una y otra escuela impactan en su desempeño personal y académico; sin embargo, no tenemos elementos que nos permitan derivar exclusivamente de dicho contexto la asimilación y puesta en práctica de los mínimos morales de la ciudadanía democrática, como sí de la calidad y eficiencia de las respectivas clases de Historia. Probablemente, si el docente de Historia de la escuela privada fuera el que observamos en la escuela pública, los resultados de la investigación empírica serían diferentes.

Con la construcción de los índices de Valores Ciudadanos y de Desempeño en Historia pretendimos plantear una propuesta cuantitativa para el abordaje del problema de investigación. Como fue referido en el apartado correspondiente, la institución educativa pública obtiene mejores puntajes en ambos estadísticos, con respecto a la privada; sin embargo, lo realmente rescatable es que existe una correlación positiva entre ambos índices y que, al aplicar un modelo de regresión, más del 50% de la variabilidad del INDVC es explicada por el INDH.

La valoración positiva de la clase de Historia y del profesor, así como una mejor asimilación de los conocimientos históricos, promovida, sin duda, por una más efectiva estrategia pedagógica, repercuten en una tendencia ciudadana más acorde a lo que aquí se ha referido como cultura política democrática. Somos absolutamente consientes, sin embargo, de que quizá debieron considerarse otras variables de corte socioeconómico, a efecto de tener argumentos más sólidos para explicar las diferencias entre una institución privada y otra pública. Los hallazgos de esta fase de la investigación empírica abren la puerta para futuras investigaciones que puedan redundar en estas cavilaciones.

Los datos cuantitativos son confirmados por la investigación cualitativa. Sin haber tenido la experiencia de vivencia investigativa dentro del aula, muy difícilmente hubiésemos tenido la oportunidad de comprender la diferencia entre los resultados de los índices que construimos. La mayor aceptación de la clase de Historia en la institución pública es consecuencia de la vocación docente, capacidad, creatividad, experiencia y compromiso profesional del profesor. Consideramos que la incorporación de estrategias lúdicas y que recuperan la oralidad de la Historia, la cual no podemos olvidar es el arte de narrar y el historiador un artesano que transmite en el presente una experiencia humana pasada, rastreando los vestigios del presente (Gilly, 2016), favorecen una mejor asimilación de los conocimientos históricos y también, en consecuencia, de acuerdo con los argumentos de esta investigación, una mayor tendencia a desarrollar actitudes y valores propios de contextos democráticos.

La última parte de la investigación empírica nos permitió reconocer las representaciones que, muchas veces de manera inconsciente, asimilamos con la mexicanidad, la identidad nacional y la Historia. Guiraud (2011) considera las imágenes como conceptos claves en nuestra cultura, de tal suerte que a través de los signos y de los símbolos evocamos estímulos, sensaciones, recuerdos o imaginarios personales y/o colectivos.

Al solicitar a los estudiantes que realizaran una representación gráfica de lo que ellos asimilaban con la mexicanidad, pudimos percatarnos que en nuestro imaginario colectivo son preponderantes una serie de estereotipos y generalizaciones que reducen lo mexicano a la gastronomía, los atractivos turísticos, los trajes típicos, las fiestas y las tradiciones.

También pudimos percatarnos que, a diferencia de la institución privada, varios de los estudiantes de la pública representaron gráficamente la conexión existente entre la historia y la identidad nacional y, lo más importante todavía, la conexión entre el conocimiento histórico y la visión crítica de la realidad presente en que nos insertamos como sujetos históricos. De ahí que nuevamente esto contribuya a fortalecer nuestra hipótesis que reafirma la necesidad de contar con una formación histórica eficiente para desarrollar una mayor conciencia de la realidad social y un mejor ejercicio de nuestra ciudadanía.

¿Qué características debe tener la clase de Historia que necesitamos para fortalecer nuestra democracia?

Al inicio de la investigación no nos propusimos como objetivo secundario ofrecer una serie de recomendaciones que contribuyeran a fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia, no solo a nivel bachillerato, sino quizá en todos los niveles educativos; sin embargo, la revisión del estado del arte y el abordaje empírico del fenómeno de estudio nos permitió ir perfilando algunos requerimientos que han sido planteados en diversos apartados de este documento. Al cierre del mismo, no pretendemos modelar un prototipo de clase o de perfil docente, quizá eso abra una vertiente más de investigaciones posteriores. Ahora, habremos de concretarnos en cerrar el presente documento con una serie de reflexiones o viñetas que más bien pudieran traducirse en provocaciones para el amable lector.

- La educación es un acto de responsabilidad social y de compromiso con el país; pero también y, sobre todo, de amor. Asumir la conexión entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor, marca la diferencia entre un académico como técnico (facilitador) y un profesor como educador. Por ello, en materia educativa

es deseable que tengamos un sistema que promueva menos la estandarización y más la creatividad, el espíritu lúdico y la felicidad.

- La razón de ser de cualquier institución educativa son sus estudiantes; sin embargo, su empoderamiento acrítico o peor aún, el de sus padres, va en detrimento de la calidad en la enseñanza y pervierte la dimensión tutelar de la docencia. La educación centrada en el estudiante no implica hacer lo que el alumno quiera, porque cuando a un estudiante se le dice: *"aquí siguen los profesores que tú quieras que sigan"* se está lejos de promover el aprendizaje significativo al que tanto aluden los "nuevos enfoques educativos" y más bien se modelan niños mimados y *mirreyes* neofascistas que, por desgracia, serán quienes mañana lleven las riendas del Mundo. Por ello, una educación que alimente cuerpo, mente y espíritu para enseñar a ser humano y no un empleado competitivo.
- Podiéramos pensar que los mitos son propios de las civilizaciones antiguas, sin embargo, *"Es probable que la mayoría de nuestras elecciones - en apariencia las más libres o, en todo caso las más racionales - estén condicionadas por representaciones inconscientes de origen mítico"* (Guiraud, 2011: 128). En virtud de lo anterior, es preciso reivindicar la función y utilidad educativa de los mitos históricos, pues la función de la Historia va mucho más allá de lo académico y se centra en la construcción de identidades, en la búsqueda de reconciliaciones y en la formación de ciudadanía. No se puede vivir el "aquí y el ahora" sin conciencia de rumbo histórico. No se puede contribuir al progreso nacional si no se ama el pasado, aún con claroscuros.
- Cuando los hijos de quien escribe estas líneas juegan, platican, preguntan, planean viajes familiares en torno a los Niños Héroe, tras su clase de Historia sobre el tema, no puede quedarnos la menor duda de que su maestra ha hecho bien las cosas. Y, entonces, podemos preguntarnos: ¿dónde nos perdimos?, ¿en qué momento hicimos que nuestros alumnos perdieran la fascinación por conocer su pasado? Seguramente cuando hicimos de la clase de Historia una aburrida y pretenciosa cátedra en búsqueda de la rigurosidad académica y la "verdad". Un profesor de Historia no puede seriamente pretender que enseña "la verdad", ya que eso no se encuentra en ningún relato historiográfico, tampoco puede pretender ser ascético ideológicamente, porque eso es francamente imposible. La clase de Historia debe reivindicar el potencial narrativo y literario de esta disciplina, alimentar en el alumno un genuino interés por el descubrimiento y la

interpretación del relato historiográfico y del pasado mismo. No se puede pretender jugar a ser abogado del diablo, porque tanto la "historia de bronce" como el revisionismo iconoclasta tienen sus propios y muy particulares intereses.

Como en este caso particular de los Niños Héroes, los conservadores sembraron la duda sobre su existencia porque quien instauró su conmemoración cívica fue Juárez y los liberales borraron a un niño héroe más, Miguel Miramón, por ser conservador.

Si fueron 6 o más, o menos. Si estaban encarcelados o eran la última reserva en la guardia del Castillo, sí Juan Escutia se arrojó o no con la Bandera Nacional, de verdad que es lo menos importante. Quizá lo que los mexicanos debemos comprender es que su sacrificio fue la consecuencia de la abulia del pueblo y de la mezquindad de la clase política y que ya no podemos permitir que todos los días se reproduzca el martirio de otros muchos niños héroes que van a la escuela con el estómago vacío o que no van a la escuela porque deben trabajar en un crucero, o porque son obligados a prostituirse. Simplemente ya no podemos permitir que otros "niños" sigan muriendo por nuestro desinterés y apatía.

Hoy, en el imaginario de nuestros niños y jóvenes no se encuentra el heroísmo, sino el hedonismo, la tiranía, la apatía y la desesperanza. Hoy, su ideal en la vida es hacer dinero y si para ello deben ser narcotraficantes, no importa.

Jóvenes con un presente lastimoso, sin perspectivas, con un futuro incierto, un pasado desconocido y ajeno, es decir, sin un sentido de rumbo histórico, que hoy conocen mejor a los integrantes de grupos musicales y artísticos plenos en estereotipos banales que el nombre de sus representantes y mandatarios. Y de eso somos responsables, de alguna manera, quienes ejercemos la tarea docente. Por ello somos corresponsables de la solución y atención de esos problemas.

Estos jóvenes, sin embargo, son la conciencia honrada que se subleva ante la injusticia, son la esperanza y vale la pena consagrar la vida a su servicio.

Si el mito de los niños héroes y la imagen de Juan Escutia lanzándose desde lo alto del Castillo de Chapultepec enfundado en la Bandera Nacional y otros mitos son útiles para promover entre nuestros niños y jóvenes los valores más altos de entrega a la Patria (en vida y en la cotidianidad, no necesariamente en la muerte) y la defensa de los mínimos morales de la democracia, ¡bienvenidos sean!

- En este mismo orden de ideas, cuando un niño de 5 años cuenta: *"Papi, dice la miss que hoy es el cumpleaños de México porque Miguel Hidalgo peleó porque nos trataran bien a los mexicanos, porque antes los españoles nos trataban como la madrastra de Cenicienta"*, más allá de juzgar la veracidad en la construcción de la representación histórica de la profesora de preescolar, debemos reconocer la

pertinencia de su recurso pedagógico, además de maravillarnos por la fascinación y entusiasmo que dicho relato causó en los niños.

A partir de esto podemos volver a preguntarnos: ¿En qué parte del proceso educativo se acaba esa fascinación? ¿Por qué en el bachillerato se reciben estudiantes abúlicos e indolentes respecto al conocimiento social y humanístico? No es sólo "cuestión de la edad", en algún momento nos perdimos.

El sistema educativo está construyendo "autómatas competentes" pero acrílicos, sin identidad nacional, ni solidaridad, ni espíritu cívico. Individuos que saben trabajar colaborativamente y con base a rúbricas, pero que no saben leer en voz alta respetando las pausas marcadas por los signos de puntuación, ni mucho menos identificar quién fue Simón Bolívar o José Martí y que además piensan que Morelos es el nombre de una calle.

La estandarización educativa está promoviendo la formación de "llena urnas" y no ciudadanos. Este macabro plan parece hacer más vigente que nunca la advertencia que en el México decimonónico hiciera el ilustre liberal Manuel Ramos Arizpe: *"Sólo los déspotas y los tiranos sostienen la ignorancia de la gente, para más fácilmente abusar de sus derechos"*.

Tal vez deberíamos volver al jardín de niños...

- Cuando con emoción y orgullo un par de niños hablan del Cura Hidalgo *"al que fusilaron porque toco su campana y grito ¡Viva México! Y porque lucho por su gente"*, es posible comprender que la función más importante de la Historia no es falsificar los mitos, sino mantenerlos vivos al repensarlos y con ello entender y asimilar nuestro *ethos nacional*.

Si bien los mitos no dicen nada sobre la verdad del pasado, sí dicen mucho sobre la naturaleza de los pueblos que los construyen y socializan: *"El carácter abierto de la historia está asegurado por las innumerables maneras de componer y recomponer las células mitológicas o las células explicativas, que originalmente eran mitológicas..."* (Lévi-Strauss, 2009: 72)

Cassirer (1968) entendía al hombre como un animal simbólico, es decir, lo propiamente humano es su capacidad simbólica, dentro de la cual se encuentra la manufactura y mantenimiento de mitos. Ante esto, cabría preguntarse: ¿destruir el mito no es destruir la propia naturaleza humana?

- La clase de Historia debería promover una revisión crítica de la historia nacional; pero no para derrumbar a unos héroes y encumbrar a otros, sino para reconciliarnos a plenitud con nuestro pasado y entender que, como nosotros, las

mujeres y hombres que pueblan las páginas de los libros de Historia, tenían luz y sombra.

Si la Historia es una representación narrativa del pasado, construida a partir de las huellas o vestigios y que, por tanto, no puede predicarse de ella, en tanto relato, verdad o falsedad, el deber del docente, entonces, consiste en tratar de develar el sentido del relato y hacerlo ver a los estudiantes. No la de convertirse en “mitófago o falsificador”, ni tampoco pretender enseñarles la Verdad, así con mayúsculas, porque eso sería dogmatismo y privaría al estudiante del potencial emancipador de la educación y del conocimiento histórico.

En suma, retomando a Walter Benjamin, valdría la pena recordar la utilidad por excelencia del conocimiento histórico, mismo que tendría que verse reflejado en el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta disciplina: *“dejar de lado toda actitud serena, contemplativa, para tomar conciencia de la constelación crítica en la cual tal fragmento del pasado entra con respecto a tal fragmento del presente... poner a trabajar la experiencia de la historia que, para cada presente, es una experiencia personal... una conciencia del presente que hace estallar la continuidad histórica”* (Gilly, 2016: 138), pues finalmente, los seres humanos y los pueblos, en tanto sujetos históricos, son producto de lo que ellos mismos y sus antepasados han realizado. El futuro es la continuación del presente y éste a su vez, del pasado, por ello, el porvenir no es más que la historia que ha transitado por el presente.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia debe promover la reconciliación nacional como un método para construir juntos, pero no un subterfugio para olvidar. Partiendo de la premisa de que nadie puede abolir, negar o borrar la Historia, debe promoverse, en consecuencia, el derecho a la memoria y al mismo tiempo, el don de la tolerancia para que puede ser acatada y vivida la justicia.

Una reconciliación que parta del conocimiento de que, como país, somos herederos de varios choques violentos entre extremos opuestos de los que heredamos identidad y sentido. Hoy en día, nuestros rasgos nacionales siguen mostrando una realidad dialéctica y contrastante: convivimos a diario entre matices claramente liberales y tintes marcadamente conservadores; entre centros comerciales de primer mundo y vecindarios populares con altos niveles de marginación; entre la vida cosmopolita y las comunidades originarias que preservan sus rasgos identitarios tradicionales; entre la riqueza desmedida y la miseria insultante; en suma, hoy como en el Prehispánico, México son muchos Méxicos y de todos ellos provenimos como pueblo y debemos seguir aprendiendo todos los días, para construir una sociedad más humana y más digna.

En consecuencia, debería entenderse a la Historia en una dimensión que convierta el pasado en proyecto de futuro, como lo pretendía Maquiavelo; pero también en una lección viva que reafirme la historicidad de los entes colectivos, de tal suerte que los aprendices de Historia se comprendan como sujetos histórico individuales y, al mismo tiempo, integrantes de sujetos históricos colectivos, es decir, que sean capaces de verse dentro de cuerpos que se transforman en el tiempo y que con voluntad, más que con esperanza, asuman el compromiso de construir un futuro mucho más justo y feliz que el presente que les ha tocado vivir, es decir, que se alimente el ideal de progreso de la Modernidad.

La historicidad de los pueblos y las sociedades solo puede entenderse en esa dimensión, en la posibilidad de cambio y transformación que se aprende de manera aleccionadora en los libros de Historia. Es importante que también se comprenda, como refería Marx, que *“solamente dentro de la comunidad es posible la libertad personal”*, a efecto de consolidar un modelo de ciudadanía democrática que se afiance en la inclusión, solidaridad y empatía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✚ Adler, M. y Wolff, P. (1959). *The development of political theory and government* (1a ed.). Estados Unidos de Norteamérica: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- ✚ Aguilar Camín, Héctor (2008), *La invención de México. Historia y cultura política de México 1810 – 1910*, México: Planeta.
- ✚ Almond, G. y Verba, S. (2001). “*La cultura política*”. En Diez Textos Básicos de Ciencia Política. España: Ariel.
- ✚ Altarejos, F., Ibáñez, J., Jordán, J. y Jover, G. (2003). *Ética docente* (2ª ed.). España: Ariel.
- ✚ Álvarez – Uría, F. (Comp.) (2007). *Karl Marx, Max Weber, Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos* (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- ✚ Antaki, I. (2000). *Manual del ciudadano contemporáneo*. México: Ariel.
- ✚ Antaki, I. (2012). *El pueblo que no quería crecer*. México: Joaquín Mortiz.
- ✚ Arechabala, M. (2013). *Las canciones de José Alfredo Jiménez. Una escucha analítica*. México: Trilce Ediciones.
- ✚ Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- ✚ Arendt, H. (2009). *Sobre la revolución*. España: Alianza Editorial.
- ✚ Aristóteles. (1976). *Ética Nicomaquea. Política* (1ª ed.) México: Porrúa.
- ✚ Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. España: Paidós.
- ✚ Bartra, R. (2007). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Grijalbo.
- ✚ Basave, A. (2002). *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Basave, A. (2011). *Mexicanidad y esquizofrenia*. México: Océano exprés.
- ✚ Bauman, Z. (2018) *Vida Líquida*, México: Paidós - Gandhi.
- ✚ Bauman, Z., y Leoncini, T. (2018). *Generación líquida. Transformaciones en la era 3.0*. México: Paidós.

- ✚ Bautista, O. (2009). *Necesidad de la Ética Pública*. México: UAEM, Poder Legislativo del Estado de México, ANCoPLE. Serie: Cuadernos de ética para los servidores públicos. No. 1.
- ✚ Berger, P. y T. Luckmann. (2011). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- ✚ Bizberg, I. (2007). *Democracia y régimen de partidos en México en la perspectiva latinoamericana*. Disponible en:
http://www.usp.br/prolam/downloads/2007_1_5.pdf
- ✚ Bloch, E. (2007). *El principio esperanza I* (2ª ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- ✚ Bobbio, N. (2004). *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- ✚ Cansino, C. (2012). *El excepcionalismo mexicano. Entre el estoicismo y la esperanza*. México: Océano.
- ✚ Capello, H. y A. De Pedro (2010). *Historia, identidad nacional y carácter cívico político en sociedades complejas*. México: UAT – Plaza y Valdés.
- ✚ Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. España: Paidós.
- ✚ Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Crespo, José Antonio (2009), *Contra la historia oficial. Episodios de la vida nacional: desde la Conquista hasta la Revolución*, México: Debate.
- ✚ Comte-Sponville, A. (2004). *El Capitalismo, ¿es moral?*, España: Paidós.
- ✚ Comte – Sponville, A. (2013). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*, Barcelona: Paidós.
- ✚ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación e Instituto Mexicano de la Juventud (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS 2010). Resultados para jóvenes*. México: CONAPRED, IMJUVE.
- ✚ Dahl, R. (2006). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. México: Taurus.
- ✚ Dahl, R. (2008). *La igualdad política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Dahrendorf, R. (1997). La naturaleza cambiante de la ciudadanía. En *La política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, No. 3, pp. 139 – 149.
- ✚ De la Calle, M. (2007). “*La formación de la responsabilidad social en la Universidad*”. En Revista Complutense de Educación, vol. 18, núm. 2, pp. 47 – 66.
- ✚ Dicheva, D., Dichev, C., Agree, G., y Angelova, G. (2015). *Gamification in Education: A Systematic Mapping Study*. Educational Technology & Society, Vol. 18, no. 3.

- ✚ Durand, V. (2010). *Desigualdad social y ciudadanía precaria. ¿Estado de excepción permanente?*. México: UNAM – Siglo XXI.
- ✚ Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología* (1ª ed.). México: Colofón.
- ✚ Durkheim, E. (2011). *Las reglas del método sociológico* (1ª ed.). México: Colofón.
- ✚ Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Escalante, F. (2005). *Ciudadanos imaginarios*. México: El Colegio de México.
- ✚ Esquivel, N. (2002). “¿Por qué y para qué la educación humanista en la Universidad?”. En *Universidad Futura*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México. Universitas, Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad, No. 30, pp. 29 – 40.
- ✚ Esquivel, N. (2008a). *Viabilidad de la ética en los inicios del siglo XXI. Enfoque desde la hermenéutica* (1ª ed.). México: Editorial Torres Asociados.
- ✚ Esquivel, N. (2008b). *La universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?* (2ª ed.). Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- ✚ Ferrater, J. (1996). *Diccionario Filosófico Abreviado* (1ª ed.). México: Hermes.
- ✚ Flecha, R., J. Gómez y L. Puigvert. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- ✚ Florescano, E. (2012). *La función social de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- ✚ Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. (14ª ed). México: Siglo XXI.
- ✚ Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2ª ed.) México: Siglo XXI.
- ✚ Frondizi, R. (2009). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- ✚ García Canclini, N. (2009). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: De Bolsillo.
- ✚ Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- ✚ Gilly, A. (2016). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: Ediciones Era.
- ✚ Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En *Revista Frontera Norte*. Vol. 9. Núm. 18. México. Julio – diciembre, disponible en: http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

- ✚ Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (4ª ed.). México: Siglo XXI – UNAM.
- ✚ Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación* (7ª ed.). México: Siglo XXI – UNAM.
- ✚ Goetz, J. y M. Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- ✚ Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ✚ Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ✚ Gómez, M. (2012). *La tutoría académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la Educación para la paz*. México: Miguel ángel Porrúa – UAEMéx.
- ✚ González, P. (1998). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.
- ✚ González, L. (2000). “De la múltiple utilización de la historia”. En Historia ¿para qué? (18ª ed). México: Siglo XXI, pp. 53 – 74.
- ✚ Granados, P. (2009). De milagro, como la lotería. En: Loaeza, G. *De mexicanos como la lotería*. México: Ediciones B.
- ✚ Guiraud, P. (2011). *La semiología*. México: Siglo veintiuno editores.
- ✚ Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I y II. Madrid: Taurus.
- ✚ Habermas, J. (2000). *Más allá del Estado nacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ✚ Held, D. (1997). *La democracia global*. España: Paidós
- ✚ Hobbes, T. (1997). *Leviatan* (1ª ed.). T.1. México: Gernika.
- ✚ Hobbes, T. (2018) *De Cive*. Madrid: Alianza Editorial.
- ✚ Jalali, M. (2001). *La educación para la ciudadanía mundial*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- ✚ Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- ✚ Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia* (1ª ed). La Plata: Terramar.
- ✚ Kim, B. (2015). *Understanding Gamification*. Chicago: American Library Association.
Recuperado de: <https://journals.ala.org/ltr/issue/download/502/252>

- ✚ Kymlicka, W. y W. Norman (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *La política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, No. 3, pp. 5 – 40.
- ✚ Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo, y ciudadanía*. España: Paidós.
- ✚ Lee, J., y Hammer, J. (2011). *Gamification in education: What, how, why bother?* Academic Exchange Quarterly, vol. 15, no. 2. Recuperado de: <https://wwwcs.uwstout.edu/soe/profdev/resources/upload/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf>
- ✚ Lévi – Strauss, C. (2009). *Mito y significado*. España: Alianza Editorial.
- ✚ Luna, M. (2009). *Docencia de la historia la música como vínculo entre la historia oral y la cultura juvenil*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1428-F.pdf
- ✚ MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la Historia*. Barcelona: Ariel.
- ✚ Machillot, D. (2013). *Machos y machistas. Historia de los estereotipos mexicanos*. México: Ariel.
- ✚ Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- ✚ Marx, K. (2009). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- ✚ Meyer, Lorenzo (2005), *El Estado en busca del ciudadano, un ensayo sobre el proceso político mexicano contemporáneo*, México: Océano.
- ✚ Mill, J. S. (1966). *Consideraciones sobre el gobierno representativo*, México: Herrero Hermanos Sucesores.
- ✚ Monsiváis, C. (2008). *Pedro Infante. Las leyes del querer*. México: Aguilar.
- ✚ Montesquieu. (2000). *Del espíritu de las leyes* (13ª ed.). México: Porrúa.
- ✚ Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO – Dower.
- ✚ O’ Donnell, G. (1996). “*Ilusiones sobre la consolidación*”. En Nueva Sociedad, No. 144, disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/instituciones/odonnellpoliarquia.pdf>
- ✚ O’ Donnell, G. (1998), “*Accountability Horizontal*”. En ÁgorA, Núm. 8/Verano. Argentina, pp. 5 – 34.
- ✚ Olvera, J. (2007). “*Ciudadanía, Cultura Política y Abstencionismo en el Estado de México 1993 – 2003*”. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- ✚ Parsons, T. (1951). *El sistema social*. España: Alianza Editorial.
- ✚ Paz, O. (2006). *El laberinto de la soledad* (3ª ed.) Colección popular. México. Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Pereyra, C. (2000). “Historia, ¿para qué?”. En Historia ¿para qué? (18ª ed). México: Siglo XXI, pp. 9 – 31.
- ✚ Platón. (1985). *Las Leyes* (1ª ed.). México: Porrúa.
- ✚ Platón. (1991). *Diálogos* (1ª ed.). México: Porrúa.
- ✚ Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Cátedra- Universitat de València (Frónesis), Madrid.
- ✚ Rabasa, E. (1994). *De súbditos a ciudadanos: sentido y razón de la participación política*. México: UNAM – Miguel Ángel Porrúa.
- ✚ Rabotnikof, N. (2005). *En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ✚ Ramírez, J.L. (2000). *Cuerpo y dolor. Semiótica de la anatomía y la enfermedad en la experiencia humana*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- ✚ Ramírez, J. (2005). “Derechos de los ciudadanos”. En Esquivel, E. e I. Covarrubias (coordinadores). *La sociedad civil en la encrucijada. Los retos de la ciudadanía en el contexto global*. México: Cámara de Diputados – ITESEM – Miguel Ángel Porrúa, pp. 69 – 98.
- ✚ Ramírez, S. (2010). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. México: De Bolsillo.
- ✚ Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. 5ª ed. España: Mc Graw – Hill.
- ✚ Ritzer, G. (2011). *Teoría sociológica clásica* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- ✚ Rousseau, JJ. (1998). *El contrato social* (11ª ed.). México: Porrúa.
- ✚ Rousseau, JJ. (2000). *Emilio o de la educación* (14 ed.). México: Porrúa.
- ✚ Ruiz, A. y Carretero, M. (2010). “Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional”. En: Carretero, M y Castorina, J. (Comp). La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós, pp. 29 - 54.
- ✚ Salmerón, P. (2014). *Falsificadores de la Historia y otros extremos*. México: Itaca.
- ✚ San Agustín. (2009). *Confesiones*. Madrid: Prisa Inova. Colección: Los libros que cambiaron al mundo. No. 7.
- ✚ San Agustín. (2011). *La ciudad de Dios* (1ª ed.). México: Porrúa.
- ✚ Santo Tomás. (1996). *Opúsculo sobre el gobierno de los príncipes* (1ª ed.). México: Porrúa.

- ✚ Saramago, J. (2006). *El nombre y la cosa*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ✚ Savater, F. (2008). *El valor de educar* (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- ✚ Savater, F. (2010). *Invitación a la ética* (8ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- ✚ Savater, F. (2011). *La aventura de pensar* (1ª ed.). México: Random House Mondadori. Debolsillo.
- ✚ Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritor 1*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ✚ Sermeño, A. (2004). Ciudadanía y teoría democrática. En *Metapolítica* no. 33. México. Enero – febrero de 2004, pp. 87 – 94.
- ✚ Vallaes, F. (2010), *La responsabilidad social universitaria, ¿cómo entenderla para quererla y practicarla?*, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ✚ Velasco, A. (2006). *Republicanismo y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- ✚ Villoro, L. (2000). “El sentido de la historia”. En Historia ¿para qué? (18ª ed). México: Siglo XXI, pp. 33– 52.
- ✚ Whitehead, L. (2004), “*Democratizando el desarrollo*”. En Revista Instituciones y Desarrollo, No. 16, España: Instituto Internacionalidad de Gobernabilidad de Cataluña.
- ✚ Zizek, S. (2015). *En defensa de la intolerancia*. España: Sequitur.

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE CIUDADANÍA Y PERCEPCIÓN DE SU SITUACIÓN ESCOLAR

Objetivo: Identificar la noción y percepción que tienen los estudiantes de bachillerato, respecto de su responsabilidad como futuros ciudadanos, así como de su nivel de satisfacción, respecto de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área de Ciencias Sociales.

No. de cuestionario: _____	Sexo: _____ (M o F),
Edad: _____ (años cumplidos)	Promedio estimado de aprovechamiento _____
Calificación Historia: _____	

1.- En una escala de 0 a 10 como en la escuela, donde 0 es muy malo y 10 es muy bueno; ¿cómo calificarías los siguientes aspectos de la escuela donde estudias?

a.- Preparación de tus maestros _____

b.- Las estrategias para enseñar _____

c.- Los contenidos que te enseñan _____

d.- La utilidad de lo que te enseñan _____

e.- Las reglas de conducta en tu escuela _____

2.- ¿Qué esperas obtener de la educación en un futuro? (Marca tus dos primeras opciones)

1.- Un buen trabajo

2.- Ganar dinero

3.- Servir a la sociedad

4.- Conocer gente/hacer relaciones

5.- Obtener Conocimientos 1ª _____

6.- La posibilidad de viajar

7.- Hacer amigos 2ª _____

8.- Un novio (a)

9.- Tener prestigio

3.- En lo general y en una escala de 0 a 10 como en la escuela, donde 0 es muy malo y 10 es muy bueno; ¿cómo calificarías la calidad en la enseñanza de tus maestros del área de Historia?

4.- En una escala del 0 al 4, donde 0 es totalmente en desacuerdo; 1, en desacuerdo; 2, medianamente de acuerdo; 3, de acuerdo; y 4, totalmente de acuerdo, califica los siguientes aspectos, respecto de la utilidad que en dichos rubros tienen o tuvieron tus clases del área de Historia

a.- Me fomentan valores cívicos y ciudadanos _____

b.- Me sirven como cultura general _____

c.- Me fomenta una reflexión crítica sobre la realidad social _____

d.- Me preparan para la vida profesional _____

e.- No tienen ninguna utilidad _____

f.- Fomenta en mí, identidad nacional _____

g.- Refuerza en mí, el amor a la Patria _____

h.- Me hace sentir orgullo de ser mexicano _____

5.- ¿Cuál es la actitud que mejor te describe en tus clases de Ciencias Sociales?

1.- Me aburre

2.- Me resulta muy complicado entender _____

3.- Son muy fáciles de entender

4.- Estoy muy interesado

6.- Cuando oigo la palabra “escuela” pienso en “maestro”, ¿Podrías decirme la primer palabra que asocies con el término “política”?

7.- En general, ¿qué tan interesado estás en la política?

1.- Mucho

2.- Poco _____

3.- Nada

8.- ¿Cuál es el medio que más utilizas para informarte de lo que pasa en la política?

1.- Radio

2.- Televisión

3.- Periódicos _____

4.- Revistas

5.- Internet

6.- Por comentarios o rumores

7.- Informes o declaraciones del gobierno

8.- No me interesa informarme de política

9.- ¿Cuál es el partido político por el cual votan generalmente en tu casa?

1.- PAN

2.- PRI

3.- PRD _____

4.- Otro

5.- No votan

10.- Si tuvieras la posibilidad de hacerlo, independientemente de por quién voten en tu casa, ¿por qué partido político votarías?

1.- PAN

2.- PRI

3.- PRD _____

4.- Otro

5.- Anularía mi voto

6.- No acudiría a votar

11.- Si tuvieras la posibilidad de hacerlo, ¿participarías activamente en algún partido político?

1.- Sí
2.- No
3.- Probablemente _____

12.- ¿Estarías dispuesto a participar en alguna organización civil para apoyar al gobierno en la solución de los problemas de tu comunidad?

1.- Sí
2.- No
3.- Probablemente _____

13.- ¿Qué significa para ti ser ciudadano? (Marcar sólo una opción)

1.- Tener educación política
2.- Poder votar
3.- Tener derechos y obligaciones políticas
4.- La posibilidad de exigirle cuentas al gobierno
5.- Haber cumplido 18 años
6.- Pertenecer a un país _____

14.- En tu opinión, ¿qué característica sería fundamental para distinguir a un gobierno democrático de uno no democrático?

1.- La posibilidad de elegir libremente a los gobernantes
2.- Que el gobierno rinda cuentas a los ciudadanos sobre su desempeño
3.- Que el poder no se ejerza de manera oculta
4.- Que el gobierno asegure la libertad del individuo
5.- Que el gobierno resuelva los problemas sociales
6.- No hay ninguna diferencia} _____

15.- ¿Qué crees que es mejor para el país?

1.- Una democracia que respete los derechos de todas las personas, aunque no asegure el avance económico
2.- Un régimen autoritario que asegure el avance económico, aunque no respete los derechos de todas las personas
3.- Da lo mismo un régimen autoritario a uno democrático _____

16.- ¿Las siguientes afirmaciones te parecen verdaderas, falsas o depende?

a.- A la hora de votar es mejor hacerlo por la propuesta del candidato y no por el partido por el que siempre he votado. _____
b.- Es mejor tener ideología política que no tenerla _____
c.- No deberían existir partidos en México _____
d.- Yo votaría por las propuestas del candidato _____
e.- Yo votaría por la imagen del candidato _____
f.- Yo votaría por el que me diera más cosas _____
g.- En la policía sólo deben intervenir los políticos _____

17.- En una escala del 0 al 4, donde 0 es totalmente en desacuerdo; 1, en desacuerdo; 2, medianamente de acuerdo; 3, de acuerdo; y 4, totalmente de acuerdo, califica los siguientes planteamientos.

a.- “El que no tranza no avanza” _____
b.- “La corrupción es un mal necesario” _____
c.- “Prefiero ser narco y no estudiar” _____
d.- “Me paso los altos porque todos lo hacen” _____
e.- “No respeto el lugar de los discapacitados en los estacionamientos porque ellos ni manejan” _____
f.- “En México todo se resuelve con lana” _____
g.- “Las soluciones de los problemas de México deben provenir del gobierno” _____
h.- “La sociedad debe resolver sus propios problemas sin recurrir al Gobierno” _____
i.- “Los problemas sociales deben ser resueltos con la concurrencia de la ciudadanía y el gobierno” _____
j.- “Cuanto menos impuestos le pague al gobierno es mejor” _____
k.- “No tendría problema en pagar impuestos, si el gobierno fuera transparente” _____
l.- “En México somos jodidos, pero felices” _____

18.- En una escala del 0 al 4, donde 0 es no me gustaría en lo absoluto, no lo toleraría; 1, no me gustaría, a lo mejor lo toleraría; 2, me daría igual, siempre y cuando no se metiera conmigo; 3, lo toleraría; 4, me gustaría y lo toleraría. **Responde a los siguientes planteamientos si es que tuvieras a alguna de estas personas como vecino.**

Personas con antecedentes penales _____
Parientes cercanos _____
Gente que ande mucho en política _____
Adictos _____
Personas de otra raza o país _____
Homosexuales _____
Enfermos _____
Parejas que vivan juntas sin estar casadas _____
Indígenas _____
Personas de otra religión _____

19.- En una escala del 0 al 4, donde 0 es totalmente en desacuerdo; 1, en desacuerdo; 2, medianamente de acuerdo; 3, de acuerdo; y 4, totalmente de acuerdo, califica los siguientes planteamientos.

a. Es bueno preservar la identidad nacional _____
b. El amor a la patria está pasado de moda _____
c. Me siento orgulloso de ser mexicano _____
d. Debemos preservar la historia y pureza de las tradiciones nacionales _____
e.- Prefiero lo nacional que lo extranjero _____
f. Me gusta el idioma español _____
g.- Al hablar en inglés me siento más popular e interesante que al hablar en español _____

¡Muchas Gracias por tu colaboración!

ANEXO 2: CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS GENERALES DE HISTORIA DE MÉXICO

Nombre: _____

Instrucciones: Selecciona la opción que mejor responda a cada planteamiento, colocando en el paréntesis de la derecha la letra que corresponda al inciso adecuado

- 1.- Es el pueblo mesoamericano precursor de la tradición indígena prehispánica ()
 - a) Toltecas
 - b) Mexicas
 - c) Olmecas
 - d) Teotihuacanos

- 2.- Es el nombre que de manera genérica se atribuyó a los pobladores belicosos de la ()
región de Aridoamerica...
 - a) Olmecas
 - b) Chichimecas
 - c) Mexicas
 - d) Zapotecos

- 3.- Son características de los cultivos agrícolas de los sistemas de roza y terrazas de los ()
pueblos prehispánicos
 - a) Cultivos en las zonas boscosas y selváticas, y el cultivo permanente con riego en los llanos y las terrazas.
 - b) El cultivo en las ciénagas y en la orilla de los lagos
 - c) En zonas boscosas y en las ciénagas
 - d) En las ciénagas y en zonas selváticas.

- 4.- Son grupos con tradición mesoamericana que persisten aun en nuestro tiempo ()
contemporáneo
 - a) Teotihuacanas, Mexicas y Zapotecos
 - b) Mixtecos, Toltecas y Otomís
 - c) Mazahuas, Totonacas y Otomís
 - d) Tarahumaras, Mexicas y Totonacos

- 5.- Son razones de la decadencia del imperio mexica en 1521 ()
 - a) Mayor numero militar del ejército español y mejor organización militar
 - b) Desorganización de la milicia mexica, desorden político y alianzas de los españoles
 - c) Enfermedades y segregación de la población mexica.
 - d) Los presagios de Moctezuma y la falta de gobernabilidad del mismo.

- 6.- Fueron los últimos dos monarcas mexicas ()
 - a) Cuitláhuac y Cuauhtémoc
 - b) Moctezuma Ilhuicamina y Axayácatl
 - c) Netzahualcóyotl y Netzahualpilli
 - d) Ahuítzotl y Moctezuma Xocoyotzin

7.-Nombre del cargo de la persona que, durante la Colonia, era responsable de la administración y que fungía como representante directo del Rey. ()

- a) Alcalde
- b) Gobernador
- c) Virrey
- d) Rey

8.- Así se les llamaba a los hijos de españoles nacidos en América quienes gozaban de ciertas ventajas sobre los indios y negros pero no ante los españoles. ()

- a) Cambujos
- b) Criollos
- c) Mestizos
- d) Mulatos

9.- Durante la Colonia, la propiedad de la tierra se reguló mediante diferentes instituciones. ¿En cuál de estas formas los conquistadores tenían a su merced a una gran cantidad de indios quienes debían tributar y trabajar para los españoles a cambio de una educación religiosa? ()

- a) Mercedes Reales
- b) Propiedad Comunal
- c) Repartimiento
- d) Encomienda

10.- Fue considerada la principal actividad económica durante la Colonia. ()

- a) Ganadería
- b) Minería
- c) Agricultura
- d) Comercio

11.- Fue la primera orden religiosa Católica en llegar a suelo novohispano en con propósito de evangelizar. ()

- a) Franciscanos
- b) Diocesanos
- c) Jesuitas
- d) Carmelitas

12.- Institución educativa fundada en 1553 que detonó la educación de alto nivel en la Nueva España; en este recinto se formaron bachilleres, licenciados y doctores en medicina, letras, leyes y teología. Mismo que fue clausurada, varios siglos después, por el Emperador Maximiliano. ()

- a) Colegio de San Idelfonso
- b) Escuela de Artes y Oficios
- c) Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco
- d) Real y Pontificia Universidad de México

13.- Son causas internas del movimiento popular que en 1810 se levanta en armas en contra del “mal gobierno español”:

- a) Marcada estratificación social y patriotismo criollo
- b) Educación en manos del clero y leyes de indias
- c) Reformas borbónicas e ideas de la Ilustración
- d) Constitución de Cádiz y arribo al poder de los borbones

14.- La invasión de Napoleón a España desencadenó varios movimientos emancipatorios en América Latina, para el caso de México, esta conspiración apeló a la ausencia del Rey en la Metrópoli para instaurar un gobierno provisional autónomo en Nueva España. Terminó con un golpe de Estado contra el Virrey. ()

- a) Valladolid 1809
- b) Querétaro 1810
- c) Ciudad de México 1808
- d) San Miguel el Grande 1807

15.- Tomó como estandarte la imagen de la Virgen de Guadalupe en Atotonilco y la nombró patrona de su movimiento, considerado la primera etapa de la Guerra de Independencia. ()

- a) José María Morelos
- b) Ignacio Allende
- c) Agustín de Iturbide
- d) Miguel Hidalgo

16.- “Que la esclavitud se proscriba para siempre, y lo mismo la distinción de castas, quedando todos iguales y solo distinguirá a un americano de otro, el vicio y la virtud”... Autor de la sentencia anterior... ()

- a) José María Morelos
- b) Ignacio Allende
- c) Vicente Guerrero
- d) Miguel Hidalgo

17.- La tercera etapa del movimiento de independencia fue la de resistencia (1816-1818) en la cual aparecieron dos personajes claves uno por el bando insurgente y otro por el de los realistas. ()

- a) Félix Ma. Calleja y Francisco Javier Mina
- b) Vicente Guerrero y Antonio López de Santa Anna
- c) Hidalgo y Santa Anna.
- d) Francisco J. Mina y Agustín de Iturbide

18.- Plan con el cual se declara la Independencia de México, signado por Iturbide y Guerrero. ()

- a) Plan de Veracruz
- b) Plan de Ayutla
- c) Plan de Iguala
- d) Plan de Guadalupe

19.-Cuál fue la decisión de la población gobernante de Centroamérica, al proclamarse Iturbide emperador ()

- a) Adherirse al imperio, para forjar un frente ante una invasión de España
- b) Adherirse al imperio, pero con la condición de ser respetados en sus gobiernos locales
- c) Separarse del imperio y unirse al virreinato de Guatemala
- d) Separarse del imperio, pues implicaba estar bajo un sistema de gobierno conservador

- 20.- Cuál fue el proyecto político, que representaba los intereses de la logia yorkina. ()
- a) Constitución de 1824
 - b) Leyes orgánicas de 1838
 - c) Imperio de Iturbide
 - d) Imperio de Maximiliano
- 21.- Qué consecuencias geopolíticas, se producen al establecerse la república centralista en México. ()
- a) Separación de Nuevo México y la alta California
 - b) Separación de Texas
 - c) Unión de Guatemala a México
 - d) Anexión del río nueces
- 22.- Qué tipo de entretenimiento, tenía el pueblo durante el México independiente ()
- a) Teatro, museos, cafés literarios
 - b) Corrida de Toros, literatura, pintura, circos, marionetas, títeres
 - c) Conciertos, teatro, galerías de arte y natación
 - d) Marionetas, títeres, corrida de toros, ferias, circos, música en kiosko
- 23.- Quienes organizaban por lo regular las elecciones para elegir gobernantes a lo largo del período conocido como el “México Independiente” ()
- a) Una organización civil independiente al gobierno
 - b) Una junta de notables, auspiciada por la iglesia y el gobierno
 - c) El mismo gobierno, a través de sus organismos locales, como los municipios
 - d) Los empresarios y caciques de cada región
- 24.- Cómo se le denominó al movimiento encabezado por Juan Álvarez, que logró destituir a Antonio López de Santa Anna ()
- a) Plan de Yauhtepec
 - b) Plan de Ayala
 - c) Plan de Ayutla
 - d) Plan de Iguala
- 25.- Fueron los antecedentes directos de la Constitución de 1857. ()
- a) La Ley Juárez, La Ley Lerdo, La Ley Iglesias
 - b) Las reformas liberales
 - c) La crisis y pérdida del territorio
 - d) Las Siete Leyes
- 26.- ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es falsa? ()
- a) Maximiliano estableció un gobierno de corte liberal
 - b) Maximiliano invitó a Juárez a formar parte de su gobierno
 - c) Maximiliano impulsó una política indigenista
 - d) Maximiliano pactó con el gobierno norteamericano la derrota de Juárez

27.- Qué corriente filosófica impera en Europa, y que será la base de los planes de estudio () de la naciente “Preparatoria Nacional”, durante el periodo conocido como República Restaurada.

- a) Marxismo
- b) Historicismo
- c) Positivismo
- d) Estructuralismo

28.- ¿Cuáles fueron algunos de los aspectos que generaron la inconformidad social más () grande del país hacia el final del Porfiriato y que detonaron la revolución de 1910?

- 1. Inequitativa distribución de tierras
- 2. Democracia
- 3. Haciendas, peonaje y tiendas de raya
- 4. Gobiernos personalistas
- 5. Reelecciones

- a) 1, 2, 3
- b) 1, 3, 5
- c) 2, 4, 5
- d) 2, 3, 4

29.- ¿Qué planteamiento considera elementos del sistema porfirista? ()

- a) Gobierno dictatorial, represivo y de no reelección
- b) Libertad de organización obrera, reparto de tierras y gobierno dictatorial
- c) Anulación de deudas a peones, libertad de organización obrera y elecciones justas
- d) Elecciones justas y sufragio efectivo no reelección

30.- Luchó de manera importante contra el régimen Porfirista y promovió y defendió la () tenencia comunal de la tierra en el sur del país

- a) Emiliano Zapata
- b) Plutarco Elías Calles
- c) Francisco Villa
- d) Francisco I Madero

31.- Durante su gobierno fue redactada y promulgada la Constitución que aún nos rige, en () la ciudad de Querétaro en 1917

- a) Victoriano Huerta
- b) Venustiano Carranza
- c) Álvaro obregón
- d) Plutarco Elías Calles

32.- El Partido Nacional Revolucionario (PNR) se formó en 1929 con la intención de dar () formalidad a la vida institucional del país, ¿Qué partido político, en el actual sistema de partidos, se deriva de esa base histórica?

- a) PAN
- b) PT
- c) PRD
- d) PRI

- 33.- De acuerdo con la Constitución de 1917, al adquirir la ciudadanía mexicana cumplidos los 18 años, ¿qué prerrogativa se hace efectiva? ()
- a) Pertenecer a un partido político
 - b) Votar en elecciones populares
 - c) Contar con educación básica
 - d) Pertenecer a una asociación religiosa
- 34.- Primer titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ()
- a) José Vasconcelos
 - b) Jesús Reyes Heróles
 - c) Luis González Obregón
 - d) Lázaro Cárdenas
- 35.- ¿Cuál fue el primer titular del ejecutivo en ocupar el cargo por 6 años, después de la Revolución, duración en el periodo presidencial que a la fecha sigue vigente? Dicho mandatario impulsó la nacionalización de la industria petrolera. ()
- a) Lázaro Cárdenas
 - b) Miguel Alemán
 - c) Adolfo Ruiz Cortines
 - d) Adolfo López Mateos
- 36.- ¿Durante el gobierno de qué político mexicano se perpetró el movimiento estudiantil que desembocó en la masacre de Tlatelolco? ()
- a) Manuel Ávila Camacho
 - b) Miguel Alemán Valdés
 - c) Gustavo Díaz Ordaz
 - d) Adolfo López Mateos
- 37.- ¿En qué año y periodo gubernamental se ejerció por primera vez el derecho al voto de la mujer mexicana? ()
- a) 1913, con Victoriano Huerta
 - b) 1916, con Venustiano Carranza
 - c) 1946, con Miguel Alemán Valdés
 - d) 1953, con Adolfo Ruiz Cortines
- 38.- ¿Qué significa la representación proporcional aplicada en el Poder Legislativo, a partir de las reformas político - electorales posteriores a 1968? ()
- a) Participación de organizaciones no gubernamental
 - b) Acceso de los partidos de oposición a escaños en el Congreso
 - c) Diputados elegidos por trayectoria política y no por voto
 - d) Igual número de diputados y senadores
- 39.- Según el artículo 3º de la Constitución, en el México contemporáneo hablar de democracia no implica únicamente hablar del voto, sino de: ()
- a) Un sistema de vida que mejore las condiciones materiales y culturales
 - b) El poder legislativo dividido en Cámara de Diputados y Senadores
 - c) El poder ejecutivo dividido en federación, estados y municipios
 - d) Un partido oficial y un partido del cambio

40.- Movimiento social surgido como protesta ante el inicio de relaciones comerciales de ()
México con Estados Unidos y Canadá en 1994

- a) Antorcha Campesina
- b) El Barzón
- c) Ejército Zapatista de Liberación Nacional
- d) Sindicato Nacional de Luz y Fuerza del Centro

ANEXO 3: MATRICES DE OBSERVACIÓN

Comportamiento propio de contextos democráticos

Actitud Esperada	Incidencia			Incidencia por Género			Comentarios
	Mucha	Poca	Nula	M	H	I	
El alumno enfrenta las dificultades y retos académicos que se le presentan de forma proactiva.							
El alumno maneja constructivamente sus emociones y reconoce la necesidad de solicitar ayuda cuando son rebasadas sus posibilidades.							
El alumno asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.							
Las relaciones interpersonales dentro del salón entre los alumnos contribuyen al desarrollo y superación de los mismos.							
La comunicación entre los alumnos es directa y respetuosa, de acuerdo con el contexto.							
El alumno respeta la autoridad del profesor y sigue las instrucciones y procedimientos de manera reflexiva.							
El alumno evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.							
El alumno debate informadamente sobre temas de interés público, dejando de lado prejuicios personales, religiosos o culturales.							
Los alumnos son receptivos a la crítica.							

Actitud Esperada	Incidencia			Incidencia por Género			Comentarios
	Mucha	Poca	Nula	M	H	I	
Se observa que el estudiante por propio interés y sin mediar instrucción precisa del profesor prepara previamente la clase y se informa sobre asuntos de interés público.							
En el trabajo colaborativo, la actitud de los estudiantes es propositiva, receptiva a la crítica y efectiva en el cumplimiento de las metas.							
Ante los conflictos, los estudiantes privilegian el diálogo.							
Las decisiones importantes en la dinámica de la clase son definidas democráticamente.							
En la toma de decisiones y discusiones ante desafíos académicos, los estudiantes privilegian el beneficio colectivo antes que el individual.							
El estudiante tiene clara la interdependencia entre los fenómenos pasados y presentes, no sólo a nivel local, sino global.							
Los estudiantes respetan la diversidad y no son proclives a la discriminación o burla							
El estudiante reconoce la trascendencia del diálogo e integración con el otro, aunque sea diferente.							
El estudiante respeta su entorno, preserva la limpieza y acata las normas institucionales.							

Sobre la clase de Historia como formadora de valores democráticos

Variable o situación	Incidencia		Observaciones
	Sí	No	
La clase de Historia permite al estudiante la valoración del arte como manifestación libre de las ideas y como producto del devenir histórico de los pueblos.			
La clase de Historia favorece el debate plural y tolerante de ideas y argumentos.			
El profesor de Historia promueve el interés entre los estudiantes por la información sobre temas y problemas actuales de interés público en su comunidad, país y a nivel global.			
La clase de Historia favorece una visión multicultural.			
El código lingüístico es compartido de manera efectiva entre los estudiantes y el profesor.			
La clase de Historia permite que el estudiante identifique el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.			
Los hechos históricos son analizados en su impacto y trascendencia actuales.			
La Historia es transmitida como una representación no susceptible de considerarse verdadera o falsa.			
La clase de Historia invita a respetar la narratividad propia de la representación histórica.			
La clase de Historia promueve una reflexión crítica sobre los mitos que dieron origen a la identidad nacional.			
La clase de Historia promueve la valoración de las diferencias de todo tipo.			
La clase de Historia promueve en el estudiante una condena de la desigualdad y la injusticia.			
La clase de Historia no olvida la interdependencia entre las dimensiones políticas, económicas y geográficas.			
La clase de Historia promueve una contrastación clara entre las características democráticas y autoritarias de diversos regímenes y sistemas sociopolíticos.			

Sobre el comportamiento del docente de Historia

Variable o situación	Incidencia		Observaciones
	Sí	No	
El docente asiste regular y puntualmente a la clase.			
El docente es el primero en respetar los acuerdos y reglas del aula y la institución.			
El docente favorece un clima de respeto en la clase.			
El docente respeta a los estudiantes.			
El docente incurre en prácticas de intolerancia o discriminación.			
El trato del docente hacia los estudiantes es equitativo.			
Se aprecia una preparación previa de la clase.			
Se aprecia en el docente interés y conocimiento sobre la materia.			
El docente recupera y explota el potencial de la narratividad histórica como un instrumento para construir identidades.			
El docente se preocupa porque el código lingüístico usado por él sea compatible con el de los estudiantes.			