



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**Próxima estación: Indios Verdes.  
Del paisaje al icono como propuesta didáctica para la enseñanza de la  
historia.**

Tesis que para obtener el grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**  
Presenta

Romero López Efrén

Director de Tesis  
Dr. Xavier Rodríguez Ledesma

## Índice

Términos para comprender la dinámica del paisaje cultural y el pensamiento crítico en la didáctica de la historia.....	7
Introducción.....	10
<b>CAPÍTULO I. MIRADA TEÓRICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA</b>	
El paisaje cultural.....	18
1.1.1 La pertinencia operativa del paisaje cultural: Una composición entre disciplinas.....	19
1.1.2. Referencias sobre el papel del paisaje cultural en el proceso de enseñanza.....	23
1.1.3. Bases de apoyo para trabajar con el paisaje cultural.....	28
El pensamiento crítico.....	35
1.2. Pensamiento Crítico: Más que un conjunto de habilidades es una teoría para la acción.....	35
1.2.1. ¿Qué se requiere para razonar críticamente en una intervención didáctica?.....	39
El pensamiento crítico frente al paisaje cultural.....	42
1.2.2. El Guerrero Chimalli y El Anti-monumento +43 o El monumento a la farsa y El monumento de la memoria del pueblo.....	43
<b>CAPÍTULO II. LOS INDIOS VERDES</b>	
2.1. Historia vagabunda de los Indios Verdes.....	56
2.1.1. Breve semblanza de quienes fueron Itzcóatl y Ahuizotl.....	58
2.1.2. Itzcóatl y la Triple Alianza.....	59

2.1.3. Ahuizotl y el triunfo de una ingeniería convertida en vergüenza.....	60
2.1.4. ¿Un artista inconstante? O, el crítico del poder.....	61
2.2. Creadores de un emblema.....	63
2.2.1. Lance Wyman y el metro de la ciudad de México.....	63
2.2.2. Descripción de los elementos del emblema Indios Verdes.....	64
2.3. Identificar un vestigio en el paisaje cultural: Los Indios Verdes.....	65
2.3.1. Cómo se relaciona paisaje cultural y pensamiento crítico para enseñar historia mediante el monumento a los Indios Verdes.....	66

### CAPÍTULO III. LUGAR DE INTERVENCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Experiencia de la intervención, la prueba piloto y sus resultados.....	76
3.2. Breve historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	90
3.2.1. Los jóvenes que estudian en los colegios de CCH.....	91
3.2.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur y sus estudiantes...	94
3.3. Mi propuesta: Una adaptación para el Programa de estudio del área histórico social.....	96

### CAPÍTULO IV. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Presentación.....	101
4.1.1. Próxima estación: Indios Verdes. Indagar del paisaje al icono.....	103
4.1.2. Justificación.....	130
4.1.3. Objetivo educativo.....	136
4.1.4. Metodología.....	136
4.1.5. Propósito de la estrategia.....	137

Consideraciones finales.....	140
Corolario.....	149
Fuentes consultadas.....	152
ANEXOS.....	165

### **Agradecimientos y Dedicatorias:**

*Con rebeldía para las madres y padres de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, desaparecidos por el Estado mexicano la madrugada del 26 de septiembre del año 2014. Al EZLN, a los movimientos sociales y a Ricardo Flores Magón por enseñarme con su palabra y acción a luchar contra el olvido.*

*Para los compañeros del CCH-Sur (docentes y estudiantes), gracias por darme la oportunidad de trabajar con ustedes.*



*Humo en el espejo de los rostros,  
esclarecidos por el agua en los ojos de las memorias,  
llenan de fuego los actos del corazón  
porque su palabra es viento  
que florece en la tierra de los seres más pequeños.*

Cenyeliztli en náhuatl es familia. Nulo suele ser el amor por sentir las raíces de nuestro corazón indio. La más de las veces, casi todo es traducción e interpretación, pero, ¿desde dónde?

El corazón indio en el rostro de los movimientos sociales es como el rayo que se siembra en los espejos.

Nocenyeliztli, es decir, mi venerable familia, se esfuerza cotidianamente por sobrevivir a un sistema social del que poco saben. Mi corazón agradece a nonantzin Alicia López Baeza y notahztzin Efrén Isidro Romero Cruz, así como a nocihuaicniuh Viridiana, nociuamachtli Sofía y noicniuhztzin Mario por sus esfuerzos.

Mario, como dice José Revueltas: “Mi pobre corazón es inútil para toda la tristeza”. Pero, se pueden hacer versos, aunque sea en un grito de esperanza por la posibilidad de otro mundo.

Noyolotzin nociuamachtli Sofí, dice el historiador Marc Ferro que la imagen que tenemos de otros pueblos y de nosotros mismos se asocia a la forma en que se nos ha contado la historia. Busca en tu corazón con mirada retrospectiva, orientada por los puntos que ha dejado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en su sexta declaración de la selva Lacandona, donde hablan de lo que son, de donde se encuentran en su presente, de cómo ven el mundo, al país donde viven y de qué es lo que quieren hacer, pero también de cómo lo van a hacer. Busca en ellos, pues yo sólo soy un grano de arena en el reloj de la vida.

Quiero agradecer a mis amigas y amigos por estar a mi lado y ser luz en mi camino. A mi amiga Ixchel Garduño Alvarado, a su mamá, papá y hermana por apoyarme en mis tiempos más quebrados. A Verónica Bustamante Villa, su hija Paloma y su hijo Diego por ser la resistencia en la cotidianidad del hogar. A Mirna Araceli y Jorge Alberto Ochoa Acebo por su hermandad. A mi gran amigo Hugo Cervantes, por su compañía y enseñanzas.

Con amor para la Mtra. Claudia Sernas Hernández y al Dr. Luis Héctor González Mendoza por creer en mí; de igual forma, extendiendo mi sentir al colectivo Praxis en América Latina por sus enseñanzas. Al Dr. José Antonio Serrano Castañeda por sus peculiares métodos de enseñanza, por enseñarme a ver en el “diario” un dispositivo pedagógico para no morir.

Estoy agradecido con la Universidad Pedagógica Nacional y con el equipo de la Coordinación de Postgrado, así como también con mi amada licenciatura de Sociología de la Educación y con el ilustre equipo de la línea de La Historia y su Docencia por dotarme de experiencias valiosas para replantear mi vida y darle sentido a mi existencia.

La compañía y orientación del Dr. Xavier Rodríguez Ledesma es como la compañía que Virgilio hace a Dante durante su travesía. Ahora, puedo preguntarle a tan bella conciencia: *¿Conque tú eres Virgilio, eres la fuente que tan copioso raudal derrama elocuencia? ...Tú eres mi maestro, mi autor predilecto; tú el único de quien adquirí el hermoso estilo que ha labrado mi reputación.*

Agradezco las enseñanzas de la Dra. María Rosa Gudiño Cejudo, puedo decirle con mucho cariño, *yo estuve en el cielo que más participa de su luz* porque me llevó a romper mis esquemas y perturbar mi alma, para así despertar a la vida; por las valiosas conversaciones y recomendaciones de la Dra. Gabriela Margarita Soria López, porque sin su luz me hubiese quedado en la oscuridad de mi confusión; con mucho afecto, para la Dra. Julia Salazar Sotelo, porque con su lectura de mi persona y a mi trabajo, ha perturbado mis “castillos posibles” para edificarlos con agua sobre el desierto de mi sentipensar; al Dr. Víctor Gómez Gerardo, por las recomendaciones para trabajar con el *paisaje*; agradezco a la Dra. Rosalía Menéndez Martínez por sus palabras siempre estimulantes y, por las recomendaciones que me permitieron conocer la perspectiva de la historia militante de M. Aguhlon.

Con respeto y estima para la Dra. Luz María Garay Cruz, por su paciencia al leer este trabajo y por su apoyo porque cuando las puertas se cerraban, ella abría el acceso a una escalera al cielo. Como el ruego que hace San Bernardo a la Virgen para ayudar a Dante, digo a usted: *Tan grande eres, Señora, y tan poderosa, que el que pretende una gracia y no acude a ti, desea el imposible de volar sin alas.*

Por supuesto, agradezco con mucho sentimiento a la Universidad de Colima por los seis meses que me cobijó y educó. También quiero agradecer la cálida orientación de la Dra. Ma. Guadalupe Chávez Méndez y del Dr. Francisco Javier Delgado Aguilar, quienes me permitieron conocer su entusiasmo por la educación y la cultura. Agradezco a la Dra. Gloria Vergara Mendoza y al Dr. Raymundo Padilla Lozoya, quienes son un gran ejemplo e inspiración por sus conocimientos, su paciencia y disposición para apoyarme en mi proceso formativo.

También agradezco a CONACYT, pues sin su ayuda no hubiese conocido a tan respetables profesionales que he mencionado con anterioridad. A pesar de sonar redundante, a todos los que he nombrado les estoy infinitamente agradecido.

*¿Será otro el corazón,  
los sentimientos extraños?  
¿Serán otras sensaciones?  
¿Serán distintos los brazos?*

*Pero somos camaradas  
que por lo mismo luchamos.  
Si maltratamos los días  
para que libres vivamos.*

*No será mucho, no mucho,  
lo que a la vida pidamos.  
Agua y pan, ropa sencilla,  
y un rincón donde durmamos.*

*Ricardo Flores Magón, Corazón Magonista (fragmento).*

## **Términos para comprender la dinámica del paisaje cultural y el pensamiento crítico en la didáctica de la historia**

Con el fin de brindar al lector la facilidad de comprender la presente tesis, se proporciona un glosario de términos para que conozca el significado de las palabras que aparecen en el contenido. Por tal motivo, considero presentarlo al inicio y no al final como suele ser frecuente.

1. **Acción social:** Al seguir el concepto de Weber (1987), es una acción racional con arreglo a fines con sentido subjetivo alusivo a la conducta de otros.
2. **Aculturación:** Este término es un proceso donde interactúan dos o más culturas en el cual se adaptan rasgos recíprocamente, de acuerdo con Gallino (2005), hay “dos factores más importantes de aculturación han sido la guerra, en todos los tiempos, y, en el período comprendido entre el siglo XVI y principios del XX, el colonialismo europeo” (p. 7), donde los vencedores inducen su cultura a los vencidos haciendo que se adapten sincréticamente, con el fin de reconstruir una nación que favorece a los vencedores.
3. **Bienes culturales:** UNESCO (1954) denomina así a los “bienes, muebles o inmuebles” por la relevancia que tienen en la cultura de los pueblos.
4. **Contramemoria:** Proceso por el cual la transmisión de los restos de recuerdos aún vivos y actuantes, pero no dominantes se resisten mediante experiencias y herencias de las clases marginales.
5. **Emblema:** La Real Academia Española lo define como jeroglífico, símbolo o empresa en que se representa alguna figura en la cual se escribe algún verso o lema que declara el concepto o moralidad que encierra. Cosa que es representación simbólica de otra. Los emblemas permiten identificar la forma en que es apropiado determinado espacio y los motivos que hay en su modificación para construir un lugar habitable. Para Agulhon (1994), los emblemas se construyen para representar los lugares.
6. **Encriptar:** Transcribir con una clave.
7. **Escultura:** Arte de modelar, tallar o esculpir figuras de bulto. Fundición o vaciado que se forma en los moldes de las esculturas hechas a mano.
8. **Espacio público:** Para Ramírez Kuri (2003), es uno de los elementos esenciales para el ordenamiento y construcción de las zonas urbanas. Según Kuri, tiene una relación con el espacio privado en la que “expresa la manera como los habitantes usan y tienen acceso a los recursos sociales, y la relación entre éstos, la ciudad y las instituciones” (p. 8). Estas relaciones entran en tensión por la forma en que se es apropiado el espacio público, alterando el sentido de lo público y lo privado. El espacio público puede verse desde una perspectiva que lo considere un lugar en el que se encuentran personas cara a cara, pero a su vez, no se reconocen o se consideran, se vuelven ajenos los contactos “entre extraños”, los cuales viven entretejiendo sus vidas sin ser conscientes de los grados y las formas en que lo hacen.

9. **Formas culturales:** Muñoz (2007) las define como estructuras doblemente formalizadas de los objetos antropológicos, son acciones reciprocas entre sujetos determinadas por estructuras sociales específicas. Esto quiere decir que son formas sociales que definen su contenido a partir del contexto desde el cual se abordan.
10. **Icono:** El icono para este trabajo es un signo en acción, un símbolo que encuentra significados donde no los hay, pero se sustenta en la interpretación del discurso para darlos, según Beuchot (1997) “abarca otros tres tipos de signo: imagen, diagrama y metáfora” (p. 9).
11. **Lugar:** Porción de espacio caracterizada por una estructura interna distintiva y a la que se atribuye una significación.
12. **Marginalidad:** Para Ziccardi (2010) es la situación en que los trabajadores no logran insertarse al sistema productivo de forma estable y asalariada.
13. **Memoria:** Desde un enfoque proustiano y borgiano, es buscar el tiempo perdido, pero también el espacio perdido. La memoria corresponde al proceso en el que se condensa la historicidad, el tiempo y espacio de determinadas relaciones y prácticas sociales.
14. **Memoria individual:** En esta memoria se hallan los recuerdos que se tienen de la experiencia colectiva. Para decirlo con E. P. Thompson (1981), se opone a la memoria colectiva, aunque subyace a reconocer los recuerdos apoyándose de las experiencias, la tradición y la costumbre.
15. **Memoria colectiva:** Hace visibles las formas de la conciencia del pasado que un grupo social comparte en su presente. La memoria colectiva, señala Aravena (2003), es el lugar donde se expresa y transmite la identidad de los grupos étnicos.
16. **Monumento:** Son “obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales. Excepcionales desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia”<sup>1</sup>.
17. **Paisaje Cultural:** En la presente tesis, la lectura del *paisaje cultural* retoma dos dimensiones trabajadas por la UNESCO; una es entenderlo como paisaje vivo por relacionar pasado y presente; y la otra, como paisaje asociativo porque mantiene visiones que se desarrollan al paso del tiempo y conservan una función social activa en la contemporaneidad; a su vez, se trabaja con el *paisaje cultural* desde la perspectiva histórica, geográfica y sociológica, donde interrelaciona el papel de la memoria, la imagen y la cultura en la construcción del sentido de pertenencia a una comunidad. Desde una perspectiva sociológica, Echavarren (2010) menciona que es un constructo social para conocer las representaciones sociales, por lo tanto, reconocer en el paisaje un valor colectivo que transmuta con el paso del tiempo. Y, para el Instituto del Patrimonio Cultural (IPC) de España (2015), es el “resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad” (p. 25).
18. **Patrimonio:** Conjunto de los bienes y derechos propios adquiridos por cualquier título.

---

<sup>1</sup> Véase: UNESCO (2005), Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial.



19. **Patrimonio Cultural:** Dice Bonfil Batalla (1993) que son el acervo de elementos culturales tanto tangibles como intangibles “que una sociedad determinada considera suyos y de los que echa mano para enfrentar sus problemas” (p. 36).
20. **Patrimonio Mundial:** Legado de monumentos y sitios de una gran riqueza natural y cultural que pertenece a toda la humanidad.
21. **Pedagogía de la pregunta:** Convengo con Zuleta (2005) en que es un modelo de aprendizaje que implementa el método de la mayéutica socrática como recurso pedagógico.
22. **Pensamiento crítico:** Es una teoría para la acción mediante la actividad reflexiva que medita sobre la forma en que pensamos y cómo lo hacemos, esto es para el propio pensamiento, así como para el ajeno. Desde el enfoque de López Aymes (2013), el pensamiento crítico se destaca como “una habilidad de pensamiento complejo [...] que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras)” (p. 43), las cuales no quedan aisladas de darse en un contexto específico y con un determinado contenido. En el uso del monumento de los Indios Verdes como dispositivo didáctico, el pensamiento crítico se encuentra presente al indagar ¿por qué conocemos el emblema de los Indios Verdes como Indios Verdes?, y ¿por qué vagó este monumento histórico por distintos lugares de la Ciudad de México?, de tal modo que estas preguntas orienten el camino a responderlas en un continuo proceso de aprender a contrastar nuestras argumentaciones con otros modelos de pensamiento.
23. **Racismo:** Al seguir la noción de Carmichael y Hamilton (1968) es promover decisiones y políticas que consideran la raza con el objetivo de subordinar a otro grupo racialmente distinto. Estos autores mencionan que el racismo tiene dos formas elementales: El racismo individual y el institucional. El primero, “consiste en actos manifiestos de individuos que causan muertes, daños, heridas o la destrucción violenta de la propiedad” (p. 10); en tanto que el segundo, “es menos franco y mucho más sutil” no identifica fácilmente a individuos, sino que opera desde fuerzas sociales que son respetadas y la desaprobación pública es menor que el dado al racismo individual.
24. **Sociabilidad:** El historiador francés Maurice Agulhon (1994), define como sociabilidad a “la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias” (p. 55).
25. **Territorio:** En el presente trabajo la noción de territorio se aboca a la definición dada por el sociólogo Gilberto Giménez (1996), el cual lo define como:
  - ...cualquier extensión de la superficie terrestre habitada por grupos humanos y delimitada (o delimitable) en diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o supranacional. Se trata del espacio estructurado y objetivo estudiado por la geografía física y representado (o representable) cartográficamente (Giménez, 1996: p. 10).

Al seguir al autor, el territorio es resultado de la intervención del ser humano al apropiarse del ambiente. Para Giménez (2007), el territorio como referente simbólico de soberanía, es la representación colectiva de la apropiación del espacio y, por lo tanto, de la construcción de identidades nacionales.

## Introducción

*Mi gusto de leer y de escribir se dirige a una cierta utopía...  
Es un gusto que tiene que ver con la creación  
de una sociedad menos perversa,  
menos discriminatoria, menos racista,  
menos machista que ésta.*

**PAULO FREIRE**

En esta tesis presento los resultados de la investigación realizada a lo largo de dos años en materia de didáctica de la historia. Este trabajo se fundamentó en una metodología que utiliza la interpretación de discursos que representan al emblema de los Indios Verdes, el cual tiene su origen en las esculturas decimonónicas que actualmente son conocidas como los tlatoanis<sup>2</sup> mexicas Itzcóatl y Ahuizotl.

Estas esculturas elaboradas por el pintor, escultor y caricaturista mexicano Alejandro Casarín Salinas, son un monumento histórico, el cual es el objeto de estudio del presente trabajo.

La interpretación de este monumento histórico inicia al indagar qué entendemos por Indios Verdes y por qué representamos este emblema con ese nombre. El trabajo de indagación devela cuestiones que detonan elementos como la reflexión de nuestra representación de los Indios Verdes.

En el camino de la indagación se establecen relaciones al deducir e inferir información de los Indios Verdes, para así analizar y juzgar la forma de argumentar nuestra comprensión de ellos; por último, problematizar este emblema regula el empleo de nuestros recursos cognitivos para incursionar en formas de razonar

---

<sup>2</sup> Al consultar el Gran Diccionario Náhuatl, puede percatarse de que la palabra *Tlatoani* es registrada por diversos autores que la significan bajo ciertos términos de la nobleza. Autores como Cortés y Zedeño, lo definen: **Alteza; Hablador; Primero y principal hombre; Príncipe; Habladores**. Para otros autores, por ejemplo, Molina en 1571 lo define como: **Hablador o gran señor; Señor de siervos; abogado; hablador de mentiras; señor; hablador de cosas altas; hablador de cosas maravillosas**. Aunque son diversos términos, sería vano definir la palabra Tlatoani con base en uno de ellos, pues, como podemos observar, las distintas funciones más que catalogar, presuponen que es alguien que habla por alguien, en este caso, del pueblo tenochca. En: Gran Diccionario Náhuatl (2012). [En línea]. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 08 de agosto de 2018. Disponible en:

<http://www.gdn.unam.mx/termino/search?queryCriterio=tlatoani&modulo=termino&action=search&queryEnDiccionarios%5B%5D=0&queryPartePalabra=inicio&queryBuscarEn=nahuatlGrafiaNormalizada&queryLmiteRegistros=50>.

críticamente, lo cual es punto clave en la enseñanza de la historia, al momento de confrontar nuestras hipótesis sobre el emblema –en este caso los Indios Verdes–, con la información de distintas fuentes históricas.

En esta investigación se hallará que el uso didáctico del emblema de los Indios Verdes, emplea técnicas metacognitivas que separan el entendimiento de lo que de ellos se piensa, por el conocimiento que aporta el describir las siluetas de la estación del metro y la indumentaria e historiografía de las esculturas.

Lo anterior, permite desarrollar la capacidad de organizar, sistematizar y evaluar nuestra forma de percibir representaciones, al buscar conocer cómo somos afectados por un emblema y qué aprendemos al cuestionar nuestra comprensión de él.

Para López Aymes (2013), la metacognición implica emplear “técnicas que contribuyen a enseñar al alumno a planificar, controlar y a evaluar su propio proceso de pensamiento” (p. 52). Se dice que es el pensamiento sobre el pensamiento porque reconoce las capacidades y limitaciones en nuestras formas de razonar.

Una de las técnicas que he empleado es la narrativa, para Salazar (2006), la narrativa permite a los seres humanos organizar nuestra realidad, pero, lo complejo de esta expresión, radica en que toda construcción narrativa respecto algún acontecimiento, se hace desde diversos “horizontes culturales”, lo cual es un proceso metacognitivo.

En este trabajo, el acto de narrar tiene la intención de que los estudiantes de nivel medio superior desarrollen habilidades para aprender a pensar críticamente sobre su propia forma de conocer.

Con lo anterior, al recapitular la historia de los Indios Verdes, los estudiantes adquieran herramientas para reconstruir su memoria histórica, la cual parte del espacio público que guarda una memoria del poder y de la memoria colectiva que visibiliza la conciencia del pasado de distintos grupos sociales y, por lo tanto, su identidad.

La intención de transformar la representación que se tiene de los Indios Verdes, se hace para que los estudiantes puedan reconocer la forma de pensar sobre el imaginario de la expresión indio en el periodo del porfiriato y la forma en que es utilizada como adjetivo descalificativo en la actualidad, pero, podemos cambiar la imagen del indio y, ver en él la conciencia del México invisibilizado. El indio es la conciencia del ser mexicano.

Es menester señalar que los Indios Verdes se comprenden en primer lugar como fuente primaria<sup>3</sup> porque es la base de esta investigación, la cual, al problematizar esta fuente, se busca obtener un conocimiento nuevo a partir de la interpretación de la historiografía que se ha realizado de las esculturas hechas por Casarín.

En segundo lugar, se considera un emblema, puesto que es parte de la decoración de la Ciudad de México y, se retomó la imagen del monumento histórico para representar la estación del metro Indios Verdes de la línea 3, así como para identificar el paradero de autobuses que se encuentra en los límites de la ciudad y el Estado de México.

En tercer lugar, los Indios Verdes son un vestigio, pues, de acuerdo con Burke (2005), el vestigio permite recuperar una “cadena de intermediarios” los cuales van desde documentos hasta distintos tipos de imágenes del pasado en el presente.

La propuesta está dirigida para ser trabajada a nivel bachillerato, particularmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), porque se ajustó al Programa de estudios del área histórico social.

Este trabajo presenta una intervención didáctica que, a partir de utilizar el icono de la estación del metro Indios Verdes, los estudiantes puedan reflexionar sobre una diversidad de cuestiones a partir de las siguientes preguntas:

---

<sup>3</sup> El historiador Ciro Cardoso (2000), al seguir a Topolski, define las fuentes históricas como “todos los tipos de información acerca del devenir social en el tiempo, incluyendo los canales de transmisión de dicha información, es decir las formas en que ha sido preservada y transmitida” (pp. 174-175), Cardoso distingue las fuentes primarias de las fuentes secundarias por su “naturaleza epistemológica y metodológica, e indica que las primeras son la base principal de una investigación. En tanto que las fuentes secundarias son aquellos documentos que hablan no del tema en específico, sino de su proceso. En: Cardoso, C. (2000). Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia. 5ª edición, Barcelona: Crítica.

- a) ¿Qué entendemos por Indios Verdes?
- b) ¿Por qué conocemos el emblema de los Indios Verdes con ese nombre?
- c) ¿Por qué vagó el monumento histórico de los Indios Verdes por distintos lugares de la Ciudad de México desde principios del siglo XX?
- d) ¿Por qué fueron elegidos para ser convertidos en el icono de una estación del metro?
- e) ¿Por qué los estudiantes los ven de cierta forma y no de otra?
- f) ¿Cómo reflexionan los estudiantes sobre la forma en que los interpretan otras personas?
- g) ¿Cómo reflexionan los estudiantes sobre el hecho de que fueron el estandarte de un organismo oficial para denunciar el racismo de los mexicanos?

Basado en un primer desarrollo de estas preguntas, ejecuté una prueba piloto para probar una propuesta inicial, construida con base en la reflexión y problemática que se había empezado a hacer.

El objetivo de sondear, fue para verificar si el camino que se imaginaba tenía la posibilidad de ser recorrido o, por el contrario, si era mejor buscar otro tipo de estrategias para avanzar, aunque fuera mínimamente para que los estudiantes comenzaran a problematizar, es decir, a indagar e interpretar a partir de poner en duda su forma de conocer el emblema de los Indios Verdes.

El trabajo: “Próxima estación: Indios Verdes. Del paisaje al icono como propuesta didáctica para la enseñanza de la historia”, se realizó en un grupo de cuarto semestre y otro de sexto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur (CCH-Sur) durante el mes de febrero del año 2018.

Mi participación en el colegio se dio abruptamente, pues en un primer acercamiento para conversar apenas con algunos profesores para plantearles la posibilidad de que me permitieran trabajar aquellas ideas y estrategias que pensaba redondear, la respuesta que obtuve fue por demás entusiasta, tanto que fui emplazado a trabajarla de inmediato.

Mi idea inicial era trabajar exclusivamente con grupos dentro de sus clases de “historia”, pero, cuando otros profesores se enteraron de mi propuesta se mostraron interesados en que también la aplicara en sus materias.

Fue por ello que terminé aplicando una propuesta que apenas estaba en ciernes, en condiciones no óptimas y en materias para las cuales no había pensado el diseño. El lector se preguntará, ¿por qué lo hice? Puedo enumerar por lo menos dos razones, una de índole pragmático y la otra por motivo académico.

La primera refiere a mi plan de trabajar a nivel bachillerato, pues contemplaba poder hacerlo en otra institución a la cual me habían prometido permitirme trabajar con grupos específicamente dentro de sus clases de historia.

Sin embargo, cuando llegó el momento, la promesa sin explicación alguna se cayó y me vi en la necesidad de buscar en otras instituciones educativas, por lo cual corrí con la suerte de contactar casi de inmediato con los profesores del CCH-Sur, el cual se ubica en Blvd. Cataratas y Llanura, Jardines del Pedregal, Coyoacán, Ciudad de México. Aunque, he de reiterar sobre las condiciones imprevistas que he señalado, bajo las cuales se trabajó.

La segunda razón, porque consideré pertinente no sólo aprovechar la oportunidad en términos pragmáticos, sino que medité sobre este reto académico, el cual podía alimentar de manera muy grande para probar aquella primera propuesta no sólo en condiciones no idóneas, sino incluso en alguna materia escolar de índole artístico, con lo cual podría identificar la bondad y maleabilidad de la propuesta.

Además, no me pareció que hubiera mucha distancia entre mi propuesta y la forma de trabajo en la materia de Taller de Expresión Gráfica II, puesto que la ubicación de esta materia en el plan de estudios del CCH, la coloca en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, donde se establece “que los alumnos reflexionen sobre la necesidad que tiene el hombre de valorar la actividad artística y gráfica como formas de comunicación”<sup>4</sup>.

Recordemos que, el objeto central de la estrategia que presento, es la reflexión de obras artísticas como la imagen de la estación del metro Indios Verdes, la cual

---

<sup>4</sup> Puede consultar la ubicación de la materia de Taller Expresión Gráfica II, p. 6., en el plan de estudios en: Programas de Estudios Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Expresión Gráfica I-II (en línea): [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALL\\_EXPRESIONGRAFICA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALL_EXPRESIONGRAFICA_I_II.pdf).

condujo a las esculturas que representan a Itzcóatl y Ahuizotl, de donde se tomó la idea para la imagen de la estación.

La intervención se realizó en el transcurso de las primeras semanas del mes de febrero del año de 2018, y se me brindó un tiempo de 2 horas con 50 minutos repartidas en tres sesiones para el grupo de cuarto semestre en la materia de Historia de México I, y, de cuatro horas repartidas en cuatro sesiones para el grupo de sexto semestre en la materia de Taller de Expresión Gráfica II.

Durante la intervención, la presencia de los estudiantes fue variada en cada sesión. Al compilar los trabajos que me fueron entregados, constaté que en total fueron 32 estudiantes en la materia de Historia de México I, y 17 estudiantes en la materia de Taller de Expresión Gráfica II.

La intención de la propuesta fue dialogar con los estudiantes, para conocer la idea de historia que han incorporado y socializado durante su trayectoria académica y de vida personal, para con ello comprobar que, a partir de problematizar un emblema se puede construir conocimiento histórico. Por lo que, no quería reducir el trabajo con los estudiantes a que aprendieran la historia del monumento de los Indios Verdes o la historia de los tlatoanis. La importancia y el sujeto en este trabajo son los estudiantes y la interacción entre el tema visto y la forma en que se los expliqué.

El interés por dialogar con las historias de los estudiantes, fue para conocer cómo construyen representaciones y conocimiento histórico y, por lo tanto, la creación de discursos que comunican la visión del mundo internalizada o, en su defecto, aprendida sin reconocer la posición política, cultural y social desde la cual se hace.

Uno de los objetivos del presente trabajo, lleva en sí la intención de sensibilizar a los estudiantes para que observen el medio social del que forman parte y cuestionar cómo han aprendido a interpretarlo, para que, de esa manera puedan aprovechar el trayecto de su hogar a la escuela y obtener herramientas que les permita problematizar formas culturales tangibles (monumentos, imágenes y estatuas), así como intangibles (ideas, gestos y representaciones sobre formas culturales tangibles).

La organización de la investigación se presenta en el siguiente orden: En el primer capítulo, se exponen las categorías que me apoyaron a comprender cómo problematizar el vestigio de los Indios Verdes.

En el segundo capítulo se presenta la historiografía de los Indios Verdes, así como las formas en que se han creado historicismos entorno a su figura.

En el tercer capítulo se expone la experiencia de mi intervención con los estudiantes del CCH-Sur, así como lo que funcionó y lo que no funcionó de la prueba piloto. Se brinda una breve historia del CCH y se alude a las problemáticas que enfrentan los jóvenes que estudian en estos colegios; lo anterior permitió orientar la prueba piloto en la propuesta didáctica final.

Por último, en un cuarto capítulo, se expone lo que se retomó de la prueba piloto para remodelar la propuesta didáctica final, la cual se sustenta en ejercicios de cuestionamiento que estimulan las posibilidades de desarrollar formas de razonar *críticamente*, apoyadas en el reconocimiento de una diversidad de maneras de observar nuestro entorno con base en el *paisaje cultural*; a su vez, se presenta la propuesta didáctica, su justificación y metodología. También explico porque mi propuesta es idónea para la enseñanza de la historia.

En las conclusiones se plantean dos consideraciones. La primer consideración, tiene que ver con lo referente a las implicaciones y el impacto que tuvo la construcción de la propuesta didáctica durante la experiencia de mi intervención con los estudiantes del CCH-Sur; así como la definición de la hipótesis que versa sobre el papel del pensamiento crítico y el paisaje cultural en brindar otros ojos para mirar la realidad, en aras de una curiosa ociosidad retrospectiva que repasa los productos culturales de la existencia humana, para que con ello se construya conocimiento histórico.

La segunda consideración, tiene que ver con argumentar la transformación personal y profesional durante el proceso de construcción de esta investigación, que, a manera de espejo viviente fue la ordenanza de mí mismo.



## CAPÍTULO I. MIRADA TEÓRICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESTRATEGIA

El *paisaje cultural* fue fundamental para el desarrollo de este trabajo, debido a la riqueza teórica con que ayuda a describir, sistematizar y diferenciar las dimensiones materiales y culturales que se ponen en cuestionamiento al momento de aprender a mirar la complejidad que configura la historia de los emblemas que decoran las calles de la Ciudad de México.

Por otra parte, diseñar una estrategia didáctica para que los estudiantes adquieran una visión distinta en su forma de percibir a los Indios Verdes, requiere atender habilidades y destrezas de orden superior como lo es la categoría de *pensamiento crítico*, ésta constituye la segunda categoría analítica que sustenta mi trabajo.

El papel de la indagación en el ejercicio y desarrollo de las habilidades y elementos del *pensamiento crítico*, confluye inminentemente con un modelo de acción que tiene como objetivo fortalecer los vínculos que unen a distintos grupos sociales, más que un activismo mecanicista que suele ser casi autómeta.

Por tal motivo, el modelo de acción bajo el cual se emprendió una estrategia didáctica es el de la interacción entre el estudiante y el docente al crear preguntas sobre la forma de aprender a conocer, entendido por Freire (2016) como acción dialógica, con la cual hace una crítica a la “educación basada en respuestas a preguntas inexistentes”.

Antes de explicar cómo se interrelacionan las categorías de *paisaje cultural* y *pensamiento crítico* en el diseño de la propuesta didáctica, se describe y dan a conocer sus habilidades básicas y características, así como sus modelos y métodos en la enseñanza.

## EL PAISAJE CULTURAL

*El paisaje es un texto que habla de nosotros,  
de lo que fuimos, de lo que seremos,  
de las cosas que valoramos y  
los porqués que les asociamos.*

J. M. Echavarren (2010: pp. 1125)

Apropiarse de un determinado espacio, detenta en sí, una carga de significados impuestos por una sociabilidad<sup>5</sup> que establece determinada relación social, la cual, puede ser estudiada si se entiende al paisaje como una herramienta que ejercita la observación al describir y sistematizar ciertas cualidades del medio social, como lo es su ornamentación.

El *paisaje cultural* permite describir y sistematizar las cualidades de los espacios públicos y los lugares de uso común –por ejemplo, el sistema de transporte colectivo–, para trabajar prácticas conscientes de la relación que se tiene con el territorio.

---

<sup>5</sup> El historiador francés Maurice Agulhon (1994), define como sociabilidad a “la aptitud de vivir en grupos y consolidar los grupos mediante la constitución de asociaciones voluntarias” (p. 55).

### 1.1.1. *La pertinencia operativa del paisaje cultural: Una composición entre disciplinas*

Para realizar un estudio de los vínculos entre espacio natural y espacio social bajo la perspectiva del *paisaje cultural*, se requiere una labor propia de un diálogo entre disciplinas como la geografía, la historia y la sociología porque se hace el análisis de la transformación del espacio en el tiempo, del desarrollo del hombre en el tiempo y de las relaciones que establece la población entre los individuos que la conforman y de estos individuos con el medio social al que pertenecen.

Al integrar el *paisaje* como perspectiva para estudiar las relaciones que se establecen entre la conformación del territorio y la percepción de los grupos sociales que lo conforman, opera como herramienta que encuentra en el estudio de sí misma, los mecanismos para reinventar su función social.

El paisaje es un producto cultural utilizado por un agente de determinada cultura. A su vez, desarrolla una mirada monista que identifica expresiones tangibles como obras arquitectónicas y emblemas, pero, también expresiones intangibles (usos y costumbres de los pueblos indígenas entre otras formas de vida de los distintos grupos sociales).

Por la complejidad del *paisaje*, autores como Tesser (2000), han reflexionado sobre cinco dimensiones para usar esta herramienta como un modelo que describe la realidad social, económica, política y cultural. Las cuales son:

1. Paisaje región
2. Paisaje memoria
3. Paisaje imagen
4. Paisaje recurso
5. Paisaje indicador

Para el autor, el *paisaje región* es la forma en que el individuo adapta a sus intereses al medio natural y menciona que “hay paisajes económicos que corresponden a la

fisonomía conferida a una zona por sistemas de explotación de los recursos naturales” (Tesser, 2000: p. 24).

Tesser menciona que el *paisaje memoria* –de suma utilidad para el presente trabajo–, es “un archivo de las técnicas y prácticas de los sistemas sociales, políticos, culturales y tradiciones pretéritas, donde se presentan las suficientes evidencias o testimonios que permiten transportar la memoria a otro tiempo y a otras sociedades” (p. 24).

La memoria que se encuentra en el patrimonio histórico y cultural tiene la función de describir y conocer la forma en que se materializa la historia de la sociedad y los componentes que la configuran.

La dimensión del *paisaje-imagen*, tiene que ver con la forma en que una persona representa determinado territorio debido a su posición social y a los valores de los cuales parte para hablar de él. Desde esta dimensión, el paisaje dota de relevancia el papel del observador, pues, para describir determinado paisaje, lo hace desde la posición social a la que pertenece, y, por tanto, al conocimiento con que cuenta para hablar del paisaje observado.

El *paisaje-recurso* es objeto de consumo para la vida humana, al momento de crear sitios en los cuales el paisaje natural es transformado para satisfacer las necesidades biológicas, de preservación ambiental y económicas. La noción recurso da al paisaje un punto de vista económico para apreciar el territorio.

Por último, para Tesser (2000), la dimensión del *paisaje-indicador*, aborda una diversidad de temas, tanto “ecológicos, los institucionales, las tensiones y los conflictos que se pueden presentar en un territorio” (p. 25).

El paisaje tiene como función describir la forma en que se organiza y gestiona el territorio para evaluarlo y valorarlo. La perspectiva geográfica del *paisaje* que propone Tesser, entrelaza el diálogo con disciplinas como la historia y la sociología.

Autores como José M. Echavarren (2010), entienden el *paisaje* como un constructo social que forma parte de las categorías de estudios sociológicos para conocer “las representaciones sociales, de la interpretación social del paisaje, de la influencia de

éste sobre la comunidad y de cómo esta influencia a su vez repercute en la interacción con el medio” (p. 1110), abre un campo analítico para conocer la organización y composición del territorio y sus habitantes.

De acuerdo con este último autor, desde una perspectiva sociológica el paisaje se aborda desde tres dimensiones de análisis, las cuales son:

1. La dimensión material
2. La dimensión cultural
3. La dimensión emotiva

Respecto a la *dimensión material del paisaje*, Echavarren (2010), menciona que “es la imagen y representaciones culturales. Su realidad material proporciona la base a partir de la cual se construyen multitud de significados” (p. 1111). La dimensión material ayuda a describir la forma en que el espacio, al ser intervenido por algún grupo social, crea y recrea el sentido que se tiene del lugar.

En ese sentido, el paisaje viene a ser un constructo sociocultural que permite acercarnos a percepciones objetivas y subjetivas del territorio, pero también de la forma de transformarlo.

En cuanto a la *dimensión cultural del paisaje*, es la perspectiva axiológica del observador, pues “engloba valores que se proyectan en el paisaje” y, da forma a las manifestaciones de la conducta de un determinado lugar para construir identidad y sentidos de pertenencia.

La *dimensión emotiva* da importancia al papel de las emociones en la acción social. La emoción otorga un proceso de resignificación al interpretar el paisaje, puesto que no es el mismo paisaje en el momento en que se observa alegre, o cuando se observa con enojo y tristeza. Bajo estas consideraciones, el *paisaje* se encuentra como eje analítico la producción objetiva y subjetiva de la realidad.

En la situación de una producción objetiva porque, por ejemplo, la construcción de una institución educativa parte de los medios y los fines para su operatividad, definidos como un programa cuyo propósito es dotar de herramientas y cualidades a una determinada población para su desarrollo integral.

A diferencia de una producción subjetiva que puede elaborar una idea semejante o distinta a los propósitos de una institución y ver en ella un organismo antitético a lo que dice ser. Por ejemplo, desde una visión subjetiva, tener la idea de que la institución educativa es un aparato que subordina a la población o, la hegemoniza para servir a los intereses de una minoría que detenta el poder político-económico y su visión del mundo no compagina con otras realidades sociales.

Por los componentes con los que cuenta el *paisaje*, es que se vio necesario estudiarlo. Desde el enfoque de Echavarren (2010), “el paisaje es más que las personas que lo contemplan. Y es que el paisaje es texto, pero también es pluma” (p. 1125).

El paisaje es un lugar que habla de la historia de los grupos que lo habitaron y del cómo lo habitaron, pero también habla de la persona que lo interpreta y desde que posición social lo hace. Visto de esa manera, hablar del paisaje dice más de quien lo describe e interpreta, que del propio paisaje<sup>6</sup>. En este sentido, el papel del *paisaje* para reflexionar sobre la construcción e interpretación del territorio desde el pensamiento propio, así como del ajeno, vislumbra los vínculos que éste tiene con un *pensamiento crítico*.

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, si describimos una moneda de dos pesos mexicanos y no sabemos nada de nuestra lengua náhuatl, poco podremos describir de los símbolos que contiene, más allá de saber el valor nominal. Aunque, no saber describir los símbolos que contiene una moneda es sólo una parte de nuestras limitaciones, puesto que, al conocer que se retoman símbolos de nuestros antepasados de manera arbitraria, tergiversando su significado, estaremos siendo reproductores del olvido al no mantener viva la cultura de la que aún somos parte pasiva porque la utilizamos sin reconocerla.

### 1.1.2. Referencias sobre el papel del paisaje cultural en el proceso de enseñanza

El *paisaje cultural* en la enseñanza se ha centrado en la geografía, así como en la historia y la educación ambiental. Son pocos los países que han otorgado un lugar en el currículum al *paisaje cultural*, España principalmente lo ha hecho desde la educación infantil hasta la universidad.

El presente trabajo se enfoca en el *paisaje cultural* para la enseñanza de la historia a nivel medio superior. Pero, se considera relevante explicar la enseñanza del *paisaje cultural* en los distintos niveles educativos para dar a conocer el por qué se ha incorporado al currículum en cada nivel.

Comencemos por explicar la enseñanza del *paisaje* en la educación infantil, pues en este nivel, educar apoyados con esta herramienta, de acuerdo con Martínez y García (2013) “hace un reconocimiento a la importancia que tiene la ciudadanía como actor principal en el proceso de valoración del paisaje desde una doble dimensión, por un lado la perceptiva y por otro la dimensión social del mismo” (p. 2).

Al paisaje lo conforma una determinada estructura social, Jaritz (2017) menciona que la percepción y función del paisaje alude a “diferentes niveles del fenómeno de la identidad y sus construcciones” (p. 71).

Por lo que respecta a la dimensión social, atender las inquietudes por “alcanzar un desarrollo sostenible, basado en una relación equilibrada y armoniosa entre las necesidades sociales, la economía y el medio ambiente” (Convenio Europeo, 2000; citado por Martínez y García, 2013: p. 3).

Como se señaló con las bases de apoyo para comprender el uso del *paisaje cultural*, esta herramienta es el resultado de la interacción en el tiempo entre las personas y su medio natural, por lo tanto, su enseñanza en materia de historia tiene una repercusión social en la formación de ciudadanos y en la identidad de los mismos.

Enseñar mediante el *paisaje cultural*, apoya a que los estudiantes atiendan mediante la observación y problematización la edificación del entorno, así como la recuperación de memorias diversas que expresan sus prácticas políticas y

culturales en la construcción de emblemas determinados por sociabilidades específicas.

Educar mediante el *paisaje cultural* responde a transmitir una diversidad de conocimientos, valores y comportamientos actitudinales para identificar, proteger y gestionar los elementos culturales que se mantienen desde generaciones pasadas para las presentes, así como para las futuras.

Al seguir a Martínez y García (2013), enseñar la importancia del *paisaje cultural* a estudiantes de educación infantil, corresponde a focalizar la atención en el espacio cotidiano, por ejemplo, “cómo perciben un bosque, una ciudad o un río, remitiendo fundamentalmente a objetos o elementos del paisaje, y no a lugares” (p. 4).

Se enseña sobre el *paisaje cultural* en este nivel educativo para conocer los procesos de organización de la sociedad, pues estos se configuran de diversas formas. Según Mora (2016), la importancia de esta herramienta para la educación infantil es que proporciona a los estudiantes la conciencia para que se sensibilicen por el medio ambiente, así como su comprensión de las problemáticas que afectan al ser humano y así pueda desarrollar valores para participar activamente en la recuperación y mejora del medio ambiente.

Para la educación primaria, enseñar mediante el *paisaje cultural* ha tenido distintos impactos; desde la forma en que los estudiantes interpretan el paisaje y lo que forma parte de él, hasta las ideas que construyen del mundo que forman parte y construyen.

Los estudiantes adquieren un modelo para el desarrollo de habilidades cognitivas que les permite construir un conocimiento del medio al que pertenecen, sea natural, social y cultural. Según Bajo (2001), el modelo de observar bajo las connotaciones del *paisaje cultural* dota a los estudiantes de una comprensión donde las dimensiones geográficas y sociales son identificadas para la regulación e intervención en la construcción del territorio.

El hecho de que los estudiantes identifiquen aspectos culturales en un paisaje en su dimensión histórica, es para que localicen “la herencia de épocas pasadas,



retazos de relaciones diferentes entre el hombre y el medio natural” (Bajo, 2001: p. 60).

El uso del *paisaje cultural* para estudiantes de nivel primaria, es con el fin de desarrollar la capacidad de identificar dispositivos –por ejemplo, los emblemas– y procesos de las actividades económicas, políticas y socioculturales que han tenido lugar en la temporalidad del medio al que pertenecen.

El *paisaje cultural* para la enseñanza a nivel primaria, no dota únicamente a los estudiantes de habilidades para identificar emblemas y procesos históricos, de acuerdo con Bajo (2001) anima a los estudiantes para que “investiguen y exploren su entorno, con el fin de comprenderlo y desarrollar técnicas [...] acompañado del desarrollo de la sensibilidad hacia los seres vivos y la responsabilidad hacia el medio ambiente” (p. 60).

Para la educación secundaria, el *paisaje cultural* no es únicamente un recurso conceptual, sino que es un “método [que] conduce a la lectura, la interpretación y la reflexión de nuestro mundo” (Morón y Estepa, 2015: p. 49).

En este nivel educativo, el paisaje cumple la función de comprender las modificaciones en el territorio, los cambios y permanencias al paso del tiempo e identificar los distintos modos de vida para así comprender la realidad social.

Para estos autores, el estudio del paisaje a nivel secundaria significa aprender a mirar, para así identificar y atender problemas del medio ambiente; para enseñar temas de geografía; y, para la comprensión del mundo.

El papel del *paisaje cultural* para la enseñanza a nivel secundaria, es el de integrar la función del “ser humano, las sociedades, la cultura, la identidad y la percepción” (Morón y Estepa, 2015: p. 48) para vincular la relación que tiene la interacción del ser humano con la naturaleza al dejar huellas de su paso por el tiempo.

Trabajar el *paisaje cultural* con estudiantes de secundaria se concentra en enseñar un punto de referencia para relacionar el conocimiento que se tiene del medio social con las problemáticas que lo afecta.

El paisaje cultural es una herramienta teórica metodológica que hace una lectura del entorno en el que una persona vive, pero también hace posible interpretar desde enfoques de distintas disciplinas la organización de la población dentro de un territorio específico y cómo son las interacciones que se establecen en él.

Por último, enseñar el uso del *paisaje cultural* a nivel bachillerato y superior, se debe a acciones dirigidas a constituir la identidad de las comunidades. De acuerdo con el Plan Nacional de Paisaje Cultural (PNPC) de España (2015), su difusión sirve para “visualizar la significación cultural de los paisajes” (p. 43).

El PNPC indica que la difusión del *paisaje cultural* promueve una “formación especializada en los aspectos metodológicos, teóricos y prácticos del paisaje en niveles técnicos y universitarios” (p. 43).

El uso didáctico del *paisaje cultural* en el proceso de enseñanza de la historia ha sido utilizado para que los estudiantes logren comprender la relación entre el hombre y su entorno. A lo largo del tiempo, el estudio del *paisaje cultural* ha permitido que sus análisis aporten datos significativos en materia de identidad.

Por ello, el PNPC (2015) considera el uso del *paisaje cultural* en materia formativa como un “elemento constitutivo de la identidad de las comunidades” (p. 43). Las propuestas de acción de difusión e intervención del *paisaje cultural* se encaminan generalmente a su recuperación y valorización.

En este sentido, el estudio del *paisaje cultural* en la enseñanza de la historia recupera el pasado para revalorizar y resignificar las representaciones que se tienen de diversas prácticas culturales y costumbres políticas del presente.

El *paisaje cultural* no se limita al estudio de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, sino que su estudio ejercita las capacidades de análisis históricos y sociales al tiempo que reorienta la valoración, la percepción y el actuar del estudiante. De acuerdo con Hernández (2009) “el Paisaje Cultural refleja una forma de entender la vida, unas pautas de conducta, comportamientos y conocimientos que se transmiten de generación en generación” (p. 89).

Al estudiar los elementos que constituyen al *paisaje cultural*, se ha encontrado con propuestas que versan sobre la recuperación de la memoria y la maleabilidad de la identidad. El trabajo de recuperar la memoria no se considera en este trabajo para la preservación de un determinado esquema, sino para contribuir al movimiento de *contramemorias*<sup>7</sup> reconocidas en la memoria colectiva.

Al reconocer y explicarse la contramemoria, de acuerdo con Aguirre (1998) se remodela y recrean las funciones, así como los usos de la memoria. En el permanente movimiento entre una historia oficial que representa los intereses del presente de las clases dominantes y el poder transmitir las potencias del alma que recuerdan múltiples pasados, se encuentra el proceso de descentrar el pensamiento.

El uso didáctico del *paisaje cultural* para los niveles medio y superior, se enfoca en desnaturalizar percepciones heredadas para abrir un camino de descubrimiento en la enseñanza de la historia mediante el uso del *paisaje cultural* como esquema que problematiza la realidad al indagar los símbolos que decoran los lugares por los que los estudiantes habitan, estudian, trabajan y se recrean, para así comprender el texto urbano, rural o del contexto al que se pertenezca porque habla de lo que somos como de lo que hemos sido y probablemente de lo que seremos.

Se ha descrito la forma en que el *paisaje cultural* opera dentro del currículum escolar en los distintos niveles educativos, por lo que podemos concluir que el *paisaje cultural* se conforma por una gran cantidad de elementos creados por la interacción entre el hombre con su medio ambiente; de igual forma, expresa las relaciones que se establecen en lo político, económico y social, lo cual manifiesta la diversidad de *paisajes* que pueden ser percibidos.

---

<sup>7</sup> Para Carlos Antonio Aguirre Rojas, es el “complejo proceso de transmisión de los recuerdos en ruinas, vivos, latentes y actuantes de esos pasados posibles pero aún no dominantes, que persisten en las experiencias y herencias conservadas por las clases populares y oprimidas”. En Aguirre Rojas, Carlos A. (1998). Historia, memoria y contramemoria. *Ciencias*, núm. 49, enero-marzo, pp. 46-49.

Trabajar con contenidos históricos mediante el *paisaje cultural*, permite realizar una lectura e interpretación de los emblemas, así como de los lugares para revalorizar la cultura que encripta la Ciudad de México.

### 1.1.3. Bases de apoyo para trabajar con el paisaje cultural

El *paisaje cultural* empieza a ser considerado a partir de la Convención del Patrimonio Mundial de 1972, pero, según Rössler (1998), fue hasta el año de 1992 que el Comité del Patrimonio Mundial lo incorpora como categoría para “identificar, proteger y conservar los paisajes culturales de valor universal excepcional”.

Uno de los países que ha dado relevancia al *paisaje cultural* ha sido España. Durante el año de 2012, el Consejo de Patrimonio Histórico de España aprobó un Plan Nacional de Paisaje Cultural (PNPC), para intervenir de manera efectiva en la regulación de “mecanismos apropiados de identificación, protección y gestión”<sup>8</sup>.

El Instituto del Patrimonio Cultural de España (2015), define como *paisaje cultural* al “resultado de la interacción en el tiempo de las personas y el medio natural, cuya expresión es un territorio percibido y valorado por sus cualidades culturales, producto de un proceso y soporte de la identidad de una comunidad” (p. 25).

Otros países han visto en el *paisaje cultural* una herramienta para la gestión del territorio. Tal es el caso de Ecuador que los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2012 tuvo un encuentro de expertos de distintos países –entre los que se encontraba México– para hablar sobre las reflexiones, conceptualizaciones y metodologías de los *paisajes culturales*.

Para los expertos, el *paisaje cultural* es visto desde diversas disciplinas “como una herramienta de manejo patrimonial” (FLACSO-Ecuador, 2013: p. 9).

---

<sup>8</sup> El gobierno español, por medio del Ministerio de Cultura y Deporte confiere la relevancia del Paisaje Cultural en la elaboración del Plan Nacional de Paisaje Cultural. Consultado en línea: <http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/paisaje-cultural.html>.

La complejidad del territorio percibido dentro del proceso de identificación, gestión y delimitación geográfica-cultural, radica en la forma en que trasciende la identidad de la comunidad a un plano universal. De esa forma, el *paisaje* como una práctica que se ejerce sobre el mundo físico, es, de acuerdo con Giménez (2007) “un punto de vista de conjunto sobre una porción del territorio, a escala predominantemente local y, algunas veces, regional” (p. 165).

Para trabajar una mirada crítica de nuestro presente, se hace un esfuerzo por juntar información a partir de hacer una clasificación de los usos del *paisaje cultural* que describa, caracterice e interprete desde qué posición social y cultural habla cada persona sobre el mundo social al que pertenecemos; y, por lo tanto, se cuestionan las formas culturales tangibles (obras arquitectónicas, monumentos y otros emblemas) e intangibles (distintos estilos y formas de vida, tradiciones, costumbres) que forman parte del paisaje.

En este trabajo, la herramienta *paisaje cultural* se enfoca en cómo ha sido interpretado el emblema *Indios Verdes*, con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención en la enseñanza de la historia que transforme la visión que de ellos se tiene.

Los emblemas que decoran las calles en las ciudades, permiten identificar la forma en que se apropian un determinado espacio y los motivos que hay en su modificación para construir un lugar habitable. Según Agulhon (1994), también podemos percibir qué emblemas se construyen para representar el lugar, pues, conlleva a distinguir “la multiplicación, la vulgarización y la degradación de la escultura realista-figurativa [...] y al mismo tiempo, un aspecto de las costumbres políticas” (p. 122).

La proposición que brinda Agulhon, proporcionó las bases a este trabajo para problematizar el emblema Indios Verdes como parte del *paisaje cultural* de la Ciudad de México; podemos apreciar una escultura desde lo *realista-figurativo*<sup>9</sup>, para

---

<sup>9</sup> El realismo figurativo, según Fer, Batchelor y Wood (1999), provino del siglo XIX ruso y “el realismo implica, a mi entender, junto a la veracidad del detalle, la reproducción verdadera de unos caracteres típicos bajo unas circunstancias típicas” (Engels, 1888; citado por Fer, Batchelor y Wood, 1999: p. 275).

describir y analizar qué elementos se retoman con el objetivo de conocer la historia del lugar y la percepción que tienen los habitantes de él.

El realismo figurativo busca representar la realidad a la que se pertenece tal como se percibe, se observa y vive; por ejemplo, puede pensarse en las pinturas de los muralistas mexicanos, por ejemplo, la obra “La trinchera” (1926) de José Clemente Orozco. La pintura de Orozco representa la realidad del dolor del pueblo durante la lucha de la revolución mexicana.

A continuación, se presentan dos imágenes que representan el papel del realismo figurativo:



Clemente Orozco, *La trinchera*. Fuente: Antigo Colegio de San Ildefonso (en línea). Disponible en: [http://www.sanildefonso.org.mx/mural\\_trinchera.php?iframe=true&width=810&height=100%](http://www.sanildefonso.org.mx/mural_trinchera.php?iframe=true&width=810&height=100%).



Escultura de Itzcóatl en la antigua carretera a Laredo. Fuente: ActualMX (en línea). Disponible en: <http://www.actualsex.com/los-indios-verdes/>.

En el caso de los Indios Verdes, podemos catalogarlos como parte del realismo figurativo, ya que tiene como objetivo “tematizar el entorno cotidiano, tomado directamente de la realidad” (ARQHYS, 2012), por lo cual los considero una obra realista figurativa que simboliza las expresiones políticas y culturales de la sociedad mexicana.

¿Cómo y por qué podemos catalogar a los Indios Verdes como parte del realismo figurativo? Tal como dice Aghulon (1994), respecto a las obras realistas figurativas como expresión de los asentamientos de la sociedad mediante costumbres

políticas, a lo que discurro que también debemos agregar la expresión de prácticas culturales comprendidas en la interacción del individuo con el medio al que pertenece, lo cual se vincula directamente con la definición de paisaje cultural brindado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, abreviado como UNESCO.

El *paisaje cultural* figura en las *Directrices Prácticas* de la UNESCO, al puntualizar que “ilustran la evolución de la sociedad humana y sus asentamientos a lo largo del tiempo” (UNESCO, 2005: p. 48). Los asentamientos que construyen y reconstruyen al paso del tiempo las distintas sociedades humanas, se encuentran condicionados por el entorno natural y por la acción de las fuerzas sociales determinadas por prácticas políticas y culturales, en conjunto con la esfera económica.

En la *Convención de 1972* –referida al inicio de este apartado– se establecieron los parámetros requeridos para la protección de los paisajes, los cuales estipulan que:

el patrimonio cultural y natural forma parte de los bienes inestimables e irremplazables no sólo de cada nación sino de toda la humanidad. La pérdida de uno de los bienes más preciados, como resultado de su degradación o desaparición, constituye un empobrecimiento del patrimonio de todos los pueblos del mundo. (UNESCO, 2005: p. 34)

Con la definición anterior, podemos entender que el paisaje es un recurso territorial implícito en la relación patrimonio y territorio; en el apartado sobre las *Directrices para la inscripción de tipos específicos de bienes en la lista del Patrimonio Mundial*, la UNESCO (2005), emplea el *paisaje cultural* como uno de los criterios para evaluar bienes culturales y naturales.

Desde una organización multilateral, el *paisaje cultural* se define como “bienes culturales y representan <<obras conjuntas del hombre y la naturaleza>>” (UNESCO, 2005: p. 132). A partir del punto de vista de este organismo, el *paisaje cultural* es un instrumento para reconocer y proteger el patrimonio natural y cultural.

La UNESCO (2005) puntualiza que el *paisaje cultural* “comprende una gran variedad de manifestaciones de la interacción entre la humanidad y su entorno natural” (p. 132).

Por lo tanto, podemos deducir que también comprende los ritos, las costumbres, los instrumentos con los que cuenta una sociedad para su construcción y conservación, así como un determinado tipo de sociabilidad expresada en diversos símbolos por la ciudad; por ejemplo, emblemas que definen los intereses a fines de los grupos que interactúan en determinado contexto social. Al respecto, la UNESCO menciona que:

Los paisajes culturales reflejan a menudo técnicas concretas de utilización de las tierras, habida cuenta de las características y los límites del entorno natural en el que están establecidos, así como una relación espiritual específica con la naturaleza. La protección de los paisajes culturales pueden contribuir a las técnicas modernas de utilización viable de las tierras, conservando al mismo tiempo, o realzando, los valores naturales del paisaje. La existencia duradera de formas tradicionales de utilización de las tierras sustenta la diversidad biológica en numerosas regiones del mundo (UNESCO, 2005: p. 132)

Bajo las acepciones sobre el *paisaje cultural*, podemos recuperar para el presente trabajo tres puntos: 1) qué tipo de relación se establece entre las personas y el entorno que habitan; 2) la recuperación de las memorias que lo impregnan, pero, para este documento, por sobre las posturas oficiales; y, 3) el reconocimiento entre la forma en que diversos grupos utilizan la tierra para establecer sus condiciones materiales y espirituales de existencia.

La valoración que hace la UNESCO del paisaje cultural es desde lo universal para ser parte de un Patrimonio Mundial y, apuntala tres ejes analíticos:

- 1) El paisaje concebido y creado intencionalmente.
- 2) El paisaje que evoluciona orgánicamente conformado por dos categorías: El paisaje fósil y el paisaje vivo.
- 3) El paisaje cultural asociativo.

El primer punto habla sobre el “paisaje definido por jardines y parques”, construidos algunas veces por instancias religiosas o en grandes obras arquitectónicas, por ejemplo, zonas departamentales o industriales que pueden tener una visión estética en su construcción, muy distinta una de la otra.

La segunda definición que aporta este organismo, habla del paisaje creado para las instancias “económicas, administrativas y religiosas”, de las cuales podemos



matizar a las que forman parte del Estado, por ejemplo, las que administran la educación de la sociedad<sup>10</sup>.

En las *Directrices* se definen estos paisajes por reflejar el “proceso evolutivo [de la sociedad] en su forma y composición”, lo que da a entender sobre cómo decoran las obras arquitectónicas elaboradas para la reproducción de la sociedad. Y, los subdivide en tres categorías: *paisaje relictos o fósil*, *paisaje vivo* y *paisaje cultural asociativo*.

Sobre el *paisaje fósil*, son obras que trascienden el tiempo perdurando para la posteridad el pasado en el que fueron creadas. UNESCO (2005), alude que sus características son materialmente visibles, lo que hace preguntarse, sí, bajo tal acepción podemos considerar las pirámides de Teotihuacán, por ejemplo.

Respecto a *paisaje vivo*, se menciona que son obras que relacionan pasado y presente, mantienen ritos, costumbres y visiones tradicionales que se desarrollan progresivamente, y, por lo tanto, conservan una función social activa en la sociedad contemporánea.

El *paisaje cultural asociativo*, se define bajo el corte de “la fuerza de evocación de asociaciones religiosas, artísticas o culturales del elemento natural, más que por huellas culturales tangibles” (UNESCO, 2005: p. 133). El solo hecho de conjuntar evocaciones, atañe a considerar la subjetividad de las personas y el tipo de narrativa que surge a partir de ellas.

Las premisas que organismos como UNESCO desarrollan sobre el *paisaje cultural*, bifurca diversas ciencias para su estudio y operatividad. Esa situación motivó indagar cómo se entienden los vínculos entre paisaje y cultura desde la geografía, la historia y la sociología.

---

<sup>10</sup> Para ilustrar este ejemplo, invito a observar rasgos que distinguen una escuela de otra. Un primer acercamiento, puede hacerse entre la construcción arquitectónica de una escuela en la ciudad y otra en lo rural; de una escuela ubicada al centro de la ciudad y las que se encuentran en su periferia. Como segundo acercamiento, la observación puede hacerse al contrastar la estructura arquitectónica de una escuela por nivel educativo, de las cuales podemos preguntarnos qué distingue y cuáles son esas diferencias entre una primaria, una secundaria, un bachillerato y una universidad, o entre universidades mismas.

Así abordado el emblema Indios Verdes, expresa las prácticas culturales y las costumbres políticas que tenía su creador y sus espectadores en el contexto que se presentaron y, en el que se bautizaron popularmente como ahora los identificamos.

Al mismo tiempo, los Indios Verdes se inscriben en la interpretación que le confieren las personas, puesto que la percepción que lleguen a tener de alguna forma cultural, tiene que ver con su memoria histórica.

## EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Recapitular los acontecimientos del monumento histórico de los Indios Verdes desde el porfiriato, así como las consecuencias que tuvieron en el siglo XX y XXI, abre camino para cuestionar cómo han sido interpretados, pero también preguntarnos cómo aprendemos de ellos y, de qué manera indagar sobre un vestigio posibilita desnaturalizar nuestro sentido común y así distanciarnos de las representaciones que hacemos de los emblemas que decoran el lugar que habitamos. Lo anterior, es una labor que lleva a preparar nuestra mente en las formas de razonar de un *pensamiento crítico*.

Para tal aseveración, conviene dar a conocer qué se entiende por *pensamiento crítico*, el cual se presenta a continuación.

### *1.2. Pensamiento crítico: Más que un conjunto de habilidades es una teoría para la acción*

Entiendo que el *pensamiento crítico* es una actividad reflexiva que permite meditar sobre el propio pensamiento, así como en el pensamiento ajeno. Al ejecutar el diseño pedagógico de una estrategia que problematiza una forma cultural como el emblema Indios Verdes, por medio del *paisaje cultural*, no sólo ha permitido cuestionar cómo se conoce la realidad, sino también las formas en las que nos basamos para mirar el propio proceso de construcción del trabajo de investigación.

El uso del *pensamiento crítico* no es el de una serie de instrucciones particulares o específicas, sino un enfoque para abordar un problema localizado.

La intención de construir una propuesta didáctica, donde el objetivo sea que el estudiante obtenga capacidades para participar activamente en su proceso formativo, requiere crear condiciones necesarias para lograr en él, la reflexión de su representación individual y colectiva de su entorno, por medio de actividades que le

permitan razonar críticamente para producir un saber el cual tenga un diálogo con la realidad, más que producir un saber de lo que la realidad es.

Se denota que la crítica es un proceso de construcción del conocimiento, de acuerdo con Saladino (2012) “en el ámbito de la filosofía Emmanuel Kant categorizó la crítica como el proceso mediante el cual la razón construye los conocimientos fundamentados” (p. 2).

Al seguir a Kant y Saladino, para fomentar un aprendizaje que permita a los estudiantes ejercitar una mirada integrada por diversas perspectivas, y así construir una postura crítica ante las situaciones de la vida en sociedad, es un requisito vincular la práctica de una mirada multidisciplinar que tome en cuenta las expresiones subjetivas al emplear sus narrativas como dispositivo pedagógico para alcanzar la reflexión crítica mediante habilidades como “el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición” (Halpern, 1998; Quellamalz, 1987; Swartz y Perkins, 1990; citados por López, G., 2013: p. 45).

Al pensamiento crítico lo conforman diversas destrezas y capacidades, de acuerdo con López Aymes (2013), “la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (p. 43), son las diferentes capacidades que componen a este pensamiento.

Frida Díaz Barriga (2001), refiere que el pensamiento crítico desde una perspectiva psicológica se compone por habilidades cognitivas tales como “la comprensión, deducción, categorización y emisión de juicios” (p. 3).

Díaz Barriga, al seguir a McMillan (1987), comenta que el pensamiento crítico reconoce y comprende los supuestos de la argumentación y sus validaciones. Al igual que López (2013), define este pensamiento con la capacidad de realizar “inferencias y a la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado” (Díaz, B., 2001: p. 3).

Con ello, se apuntala decir que las habilidades que conforman al pensamiento crítico son analíticas, y, a su vez, tiene un proceso de razonamiento que versa en un

modelo dialógico porque da importancia a la interacción que tiene con los argumentos de otros individuos.

Entablar un diálogo, aunque conlleve al conflicto, no significa contraponer un conocimiento por encima de otro. Lo que sí implica es la posibilidad de conjuntar críticamente las ideas del interlocutor con el que se establece el diálogo, de acuerdo con Espejel (2013):

el pensamiento crítico se da cuando el alumno evalúa esa experiencia es decir se pone en tela de juicio, por ejemplo; lo que un libro de texto gratuito nos dice y lo contraponemos con otro autor, no quiero decir que dicho conocimiento por el libro de texto gratuito vaya a ser reemplazado, lo importante de un ejercicio como este es que el alumno incorpora nuevos elementos que el ayudan a comprender mejor, por lo tanto, conciencia es sinónimo de darnos cuenta que no hay verdades absolutas (Espejel, 2013: p. 19)

Considero adecuado que contraponer autores es parte del proceso de evaluar la información consultada y, al hacerlo, no se va a reemplazar un conocimiento por otro; sin embargo, no concuerdo cuando se dice que “conciencia es sinónimo de darnos cuenta que no hay verdades absolutas”.

Conciencia no es establecer una verdad absoluta, como tampoco es decir que no existen tales verdades. Muy distinto es el cuestionar, pues, cuestionar implica razonar críticamente para poder negar algún modelo de la realidad. De acuerdo con diversos autores (Escalante, 2014; Revueltas, 1982), para hablar de conciencia hay que distinguir su forma individual de la social, pero, con mayor cautela en la interacción que éstas tienen.

Con lo anterior, quiero destacar que la conciencia en tanto conciencia de su posición en el mundo y de lo que puede hacer en él, es una acción para la toma de decisiones sobre las propias acciones y creencias; con estas características, de acuerdo con López (2013), “el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (p. 43).

Uno de los elementos distintivos del pensamiento crítico es buscar que los estudiantes logren tener autonomía en su proceso formativo, responsabilizándose de su aprendizaje para lograr que puedan “aprender a aprender” (López, 2013: p. 41), a “ser partícipes y contribuir a la discusión relacionada con construcciones

sociales y relaciones de poder sin importar las habilidades lingüísticas que hayan alcanzado” (Correa, 2011; citado por Balestra, 2017: p. 51).

Para que las personas logremos un pensamiento crítico, es necesario entrenar las diversas habilidades que lo componen para así tener formas razonables de cuestionar el mundo del que formamos parte.

Pensar críticamente es un estado activo por parte de las personas, permite que la organización de su pensamiento sea comprensible y da la posibilidad de reflexionar sobre lo que aprenden, al igual del cómo construyen otras personas la veracidad de sus argumentos.

De acuerdo con Díaz (2001), un pensador crítico “reconoce y analiza los argumentos en sus partes constitutivas” (p. 4). Las partes constitutivas de un argumento reconocidas por la autora, son las siguientes:

- a) La o las aseveraciones nodales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación existente entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que ésta se sustenta.
- c) Proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis central sostenida en la comunicación que se valora.
- d) Como consecuencia de lo anterior, realiza una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión. (Díaz Barriga, 2001: p. 4)

Según la autora, reconocer y analizar los aspectos nodales de una aseveración para conocer qué la conforma, es necesario; por ejemplo, si tratamos de atender la aseveración que dice por qué las esculturas de los Indios Verdes son verdes, generalmente se tienen proposiciones como: por la oxidación del cobre con que fueron hechos o, por otra parte, hay quienes responden que fue intencional el tono verde por la técnica empleada por su escultor.

En la primera proposición, tenemos el aspecto nodal que brinda una explicación sobre el tono verde, el cual tiene que ver con un ámbito limitado de explicar por qué son verdes, lo cual carece de reflexión para aseverar tal premisa.

Sin embargo, la segunda premisa abre la reflexión a asuntos ligados con el proceso de desarrollo de la técnica en el arte de la escultura, por ende, con el desarrollo de

la apreciación en las obras de arte. La segunda aseveración establece relaciones más que afirmaciones cerradas.

En concreto, el *pensamiento crítico* abre el camino en confluencia con la disciplina histórica para preservar la memoria y fomentar una diversidad de sentidos de pertenencia mediante la interacción humana con los símbolos que ornamentan la Ciudad de México.

Trabajar nuestras habilidades para acercarnos a detentar un *pensamiento crítico* puede ser posible al orientar las formas del pensar nuestras acciones, resolver problemas e interactuar con otros individuos, según López (2013), razonar así implica “la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (p. 43).

#### 1.2.1. ¿Qué se requiere para *razonar críticamente en una intervención didáctica*?

Para razonar críticamente se requiere de habilidades como se ha mencionado con anterioridad, pero también de disposiciones, las cuales son la parte afectiva en este razonamiento.

En este caso, me centraré en las disposiciones y en las habilidades metacognitivas para emprender en el pensamiento crítico. Las disposiciones tienen que ver con soltura y la actitud para realizar alguna “tarea de pensamiento” (Ennis, 2011; citado por López, 2012: p. 45).

Esto quiere decir que se debe generar tanto en los estudiantes como en uno mismo la abrir nuestros horizontes con el objetivo de generar un ambiente de bienestar y “sensibilidad hacia las creencias, sentimientos y conocimiento ajeno” (López, 2012: p. 45). López Aymes indica que las disposiciones en el pensamiento crítico apoyan a que los estudiantes realicen y defiendan su toma de decisiones.

Como hemos visto, para incursionar en el pensar críticamente se requiere incorporar a las actividades la disposición y los valores. Pues, en este trabajo es importante

que docente y estudiantes no sólo crean en la información que obtienen y analizan, sino también en ellos mismos, en sus intuiciones y en sus dudas.

Por otra parte, no debemos descuidar que enseñar habilidades forma parte para que las personas afiancen la confianza en sí mismos. Por ello, he considerado trabajar con las competencias metacognitivas, las cuales presento a continuación.

Este trabajo parte de la premisa de que, al indagar sobre los emblemas que ornamentan el espacio público, se induce a alimentar la reflexión y, de acuerdo con López (2012), también impulsa el pensamiento metacognitivo.

En esta tesis, el monumento histórico de los Indios Verdes se emplea como un instrumento didáctico que proporciona estrategias de indagación que, confluye con un pensamiento metacognitivo para “reconocer los distintos tipos de preguntas que se pueden elaborar” (López, 2012: p. 48), con la finalidad estimular las formas de indagar y explorar porqué hacen determinado tipo de preguntas, si acaso es por sus conocimientos previos, por alguna afinidad política o algún posicionamiento económico.

Señala López (2012) que Flavell (1977) identifica que al pensamiento metacognitivo lo definen tres tipos de variables y la interacción que se da entre ellas. Estas variables son: personales, las que implican la tarea y las que conlleva la estrategia. Con estas variables se busca que “los individuos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones, además, para el proceso de pensamiento crítico es esencial ya que permite supervisar si la información en que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias” (p. 46).

Trabajar con disposiciones y habilidades metacognitivas, de acuerdo con López (2012), se hace desde un enfoque mixto, conformado por cuatro modelos para operar: 1) Evaluación procesual; 2) Pensamiento dialógico; 3) Modelo de comunidad de investigación; 4) Modelo de la controversia.

Me he limitado a trabajar con dos enfoques. Primero, con el modelo de evaluación procesual porque implica hacerlo desde las técnicas de habilidades metacognitivas al indagar qué son los Indios Verdes, cómo hemos llegado a conocerlos por ese



nombre, porqué vagaron por la Ciudad de México desde principios del siglo XX, para qué explorar este monumento histórico.

Trabajar con el enfoque procesual ha permitido conocer tanto debilidades, así como puntos de partida y sus contradicciones sobre lo que creemos conocer.

El otro modelo es el pensamiento dialógico porque abre camino para romper con perspectivas univocas y hegemónicas, interpela descentrar el pensamiento. De acuerdo con López (2012) “los estudiantes aprenden a asumir otros roles y a razonar puntos de vista contrarios sobre las disciplinas y de forma transdisciplinar” (p. 53).

El pensamiento dialógico integra estrategias afectivas, que dan paso al pensamiento independiente y ejercitan la imparcialidad. Otra estrategia son las que corresponden a las macrohabilidades cognitivas, tales como “compartir situaciones análogas y evaluar interpretaciones” (López, 2012: p. 53).

Por último, tenemos las microhabilidades cognitivas, como lo es comparar y diferenciar perspectivas con el trabajo que se pone en marcha. Todo esto hace posible poder identificar que funciona al momento de implementar alguna lección dentro del aula, así como lo que no funciona para poder remodelar con base en la evaluación de la forma en que se intervino y trabajó con los estudiantes.

Así, mi propuesta didáctica se ve orientada por el intento de que los estudiantes aprendan de manera activa la construcción y autoevaluación de sus ideas, de sus argumentos propios y ajenos. Por tal motivo, presento en el siguiente apartado el papel del *pensamiento crítico* frente al *paisaje cultural*, para la enseñanza de la historia mediante problematizar emblemas.

## **EL PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE AL PAISAJE CULTURAL**

Si bien la presente tesis trabaja el monumento histórico de los Indios Verdes, para mostrar que mi propuesta puede utilizar distintos emblemas, en esta parte voy a trabajar con dos obras monumentales, ambas inauguradas durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. Aclaro que, al referirme a obras monumentales lo hago en dos sentidos. La primera obra es monumental por su gran tamaño, pero, la segunda obra lo es por su trascendencia histórica.

El primer monumento es el Guerrero Chimalli, el cual inicia su construcción cuando el diputado priísta y dirigente del movimiento antorchista desde 1989 a la fecha, Jesús Tolentino Román Bojórquez se encontraba a cargo de la cabecera de Chimalhuacán durante el periodo 2009-2012; y, se inaugura el día 13 de diciembre de 2014. Este colosal monumento fue construido por el chihuahuense Enrique Carbajal González, conocido como Sebastián.

Esta obra se ubica en la avenida Bordo de Xochiaca, s/n, colonia Miguel Alemán Tlatelco, Chimalhuacán, Estado de México, y su inauguración fue cuando el priísta Telésforo García Carreón estuvo a cargo de la presidencia municipal de Chimalhuacán.

La segunda obra es el Anti-monumento en memoria de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, instalado el 26 de abril del año 2015 por el Comité +43 y creado por los padres de los estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa junto con un colectivo de diversos artistas. Este Anti-monumento se ubica entre avenida Reforma y Bucareli en Ciudad de México.

### 1.2.2. *El Guerrero Chimalli y El Anti-monumento +43 o El monumento a la farsa y El monumento de la memoria del pueblo*

Al retomar la idea del Patrimonio Cultural de España (2015), sobre el *paisaje cultural* como resultado de la interacción entre las personas y el medio donde viven –tal como se mencionó en la página 26 de este trabajo–, conforma un territorio percibido, pero también valorado por sus atributos culturales, lo que proporciona el soporte para la identidad a una comunidad.

Percibir el territorio donde se encuentra el monumento al Guerrero Chimalli, de acuerdo con conocidas y desafortunadas experiencias de la población sobre el alto índice de robo, homicidio, secuestro, violación y feminicidios, las cuales son confirmadas al consultar el Semáforo Delictivo del Estado de México<sup>11</sup> y, con los datos que proporciona el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)<sup>12</sup>, el municipio de Chimalhuacán en su declaratoria de las zonas de atención prioritaria para 2018, indica que, del número total de personas en el estado, el cual es de 17, 190, 721; mientras que la cantidad de personas de ese municipio en pobreza es de 8, 230, 200 y en extrema pobreza es de 1, 056, 958, a esto se le agrega la cantidad de personas en pobreza moderada que es de 7, 173, 242 y la población vulnerable por carencias la cual es de 3, 665, 189.

La medición multidimensional de la pobreza que realizó CONEVAL en Chimalhuacán, muestra prácticamente un territorio devastado por la precariedad y la marginación. Sin embargo, una suma considerable de recursos monetarios se destina a edificar un monumento que, de acuerdo con Filipe (2018), “según el gobernador del Estado de México, Eruviel Ávila. <<el Guerrero protegerá a los habitantes de Chimalhuacán de la pobreza>>” (p.46); en tanto que, el entonces presidente municipal de Chimalhuacán, Telésforo García, refirió que el Guerrero Chimalli tiene la función de “embellecer y ennoblecer el espacio público”, y agregó

---

<sup>11</sup> El Semáforo Delictivo del Estado de México puede consultarse en línea, la última actualización se realizó el mes de octubre de 2018. Disponible en: <http://edomex.semaforo.com.mx/>.

<sup>12</sup> Puede consultar el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018 en línea. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288721/informe\\_estatal\\_color\\_M\\_xico\\_vff.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288721/informe_estatal_color_M_xico_vff.pdf).

que la construcción de este monumento “era un indicativo de que se resolvieron <<las necesidades básicas de los habitantes>>” (Filipe, 2018: p. 46).

Ahora bien, si contrastamos las estadísticas sobre la medición de la pobreza con los discursos emitidos por los representantes del Estado de México y el municipio de Chimalhuacán, podemos dar cuenta de que hay una contradicción en la información obtenida al indagar sobre el monumento del Guerrero Chimalli y el territorio donde se encuentra.

Entonces, si el *paisaje cultural* es la interacción entre población y el contexto social del que forma parte, ¿cómo se identifican las personas con la ornamentación de su comunidad si ésta se encuentra a cargo de personas que no habitaran en ese sitio más que algunos cuantos años o de plano no lo hacen?

Recurro al *paisaje asociativo* para explicar cómo una fuerza de evocación de una sociabilidad erigida por el aspecto económico y político, marca una serie de parámetros para orientar la identidad de la población a fines meramente personales de unas cuantas personas que representan al aparato estatal; primero, en lo económico porque la construcción del Guerrero Chimalli mantiene la visión de atraer capital del exterior (sea de otros municipios y estados o de otros países), más que producir capital desde dentro del territorio.

Para dar un panorama del paisaje en que se encuentra el Guerrero Chimalli, presento la siguiente imagen:

Imagen 1: Invasión cultural en el contexto urbano popular de Chimalhuacán.



Fuente de la imagen: Ayuntamiento de Chimalhuacán 2016-2018 (en línea). Disponible en: [https://chimalhuacan.gob.mx/Olimpo/js/source/09\\_GuerreroChimalli.jpg](https://chimalhuacan.gob.mx/Olimpo/js/source/09_GuerreroChimalli.jpg).

Según Enciso Carrillo (2015), en una reflexión sobre el Guerrero Chimalli, dice “¿Por qué otras ciudades o municipios más poblados que Chimalhuacán no han destinado recursos para promover la instalación de monumentos que sean orgullo para sus habitantes y al mismo tiempo promuevan el turismo y por lo tanto el desarrollo económico?”, cabe señalar que el señor Enciso Carrillo es miembro activo del movimiento denominado Antorcha Campesina. Dicho movimiento ratifica en su página oficial<sup>13</sup> que se creó en 1974.

El lector preguntará ¿qué tiene que ver la opinión de un antorchista con las consideraciones del presidente municipal para construir al Guerrero Chimalli? Es menester señalar que, de acuerdo con Matías (2012), el movimiento antorchista implementó “un plan de lucha que desde su origen se ha llevado a cabo, adoptando un método muy al estilo del PRI, es decir la rentabilidad de la miseria” (p. 84).

Con lo señalado por Matías, quiero hacer notar cómo es que una organización como lo es el movimiento antorchista, parece operar dentro de proyectos que buscan legitimar los actos de los entonces presidentes priístas Jesús Tolentino y Telésforo García, y ver en la construcción de una obra monumental en primera instancia, un mero recurso económico, de acuerdo con Tesser (2000), el paisaje como recurso se vuelve objeto de consumo.

El aspecto político del monumento al Guerrero Chimalli, tiene que ver con el hecho de legitimar la presidencia de los entonces alcaldes de Chimalhuacán y sus posturas en materia social y cultural.

De acuerdo con el corresponsal del periódico La Jornada, René Ramón (2014), el escultor Sebastián mencionó en la inauguración del Guerrero Chimalli que:

recordó que Chimalhuacán es un municipio con tradiciones prehispánicas y el Guerrero Chimalli (Guerrero del escudo) se edificó en honor a la <<tenaz defensa de la gran capital de los Tenochcas hasta su caída en manos españolas el 13 de agosto de 1521>> (Ramón, R., 2014)

¿Qué nos dicen las palabras de Sebastián? Acaso es el hecho de resistir a los conflictos internos y rendirse ante la invasión extranjera. Quizá sea mucha la

---

<sup>13</sup> Puede consultar ¿Qué es el Movimiento Antorchista?, en línea. Disponible en: <http://www.antorchacampesina.org.mx/quienessomos.php>.

tergiversación que hago del comentario de este escultor, pero, bien pudo haber hecho mención sobre características que distinguieran a la población del Chimalhuacán de antes de la invasión española.

Lo anterior lo refiero debido a que, de acuerdo con García Chávez (2002), Chimalhuacán “formó parte de la confederación de ciudades-Estado acolhuas y fue uno de los sitios tributarios de Tetzaco, segunda capital de la Triple Alianza”. Con ello podemos imaginar que las relaciones entre los antiguos mexicanos no eran sólo guerra, sino que existieron vínculos que no son considerados al reducir todo a un mero conflicto territorial.

Con lo trabajado hasta este momento podemos formular cuatro preguntas que pueden problematizar el monumento al Guerrero Chimalli, las cuales son:

1. ¿Qué representa en verdad el monumento al Guerrero Chimalli?
2. ¿Por qué en vez de otorgar una fuerte suma de recursos monetarios a una sola obra, no se destinó a mejorar las condiciones de vida de la población y la infraestructura de viviendas, instituciones educativas y culturales de este municipio?
3. La obra del Guerrero Chimalli, ¿Continúa con la tradición de venerar el pasado indígena, pero olvidarlos en el presente?
4. ¿Es mejor decisión construir una obra monumental para reconocer nuestro pasado indígena que modificar el currículum escolar para que se enseñe nuestras lenguas indígenas y el significado de las distintas prácticas tradicionales como la danza, la pintura y la poesía?

Con este breve ejemplo, encontramos que el pensamiento crítico frente al paisaje cultural en la enseñanza de la historia es una de las formas de razonar para que los estudiantes puedan comprender e interpretar hechos pasados al conocer la contradicción en la información que obtienen al indagar sobre los emblemas que ornamentan las calles de la ciudad.

Por otro lado, reconozco que el trabajo del estudiante se ve limitado por enseñarle a abocarse al uso de una sola fuente de información y a no contraponerla con otros documentos.

Por el motivo anterior, he buscado al problematizar el monumento al Guerrero Chimalli contrastar dos aspectos: 1) los discursos entorno al monumento entre quienes lo inauguran y la población que lo percibe; 2) lo que se dice sobre cómo el monumento representa bienestar para el municipio y las condiciones de vida de la población.

Indagar acerca del Guerrero Chimalli permite conocer cómo un emblema nos proporciona datos sobre su papel al ornamentar un territorio específico y de quienes deciden instalarlo, más el impacto que genera en la población.

Por el impacto de los monumentos a la población, considero enriquecedor contrastar un monumento con un anti-monumento, el cual presento a continuación.

El día 26 de septiembre del año 2014, durante la alcaldía del señor José Luis Abarca Velázquez en Iguala, Guerrero, jóvenes estudiantes de la Normal Rural Raúl Isidro Burgos fueron atacados, de acuerdo con Hernández (2014), por “la policía preventiva municipal de Iguala”. Los estudiantes de la Normal de Ayotzinapa se dirigían a la marcha del 2 de octubre en Ciudad de México. Sin embargo, 43 estudiantes no consiguieron llegar a la marcha ni volver a ver a sus familias.

Es necesario señalar que el señor Abarca Velázquez, además de ser mal político ya que, como señala Navarro (2014), “conquistó la candidatura de la alcaldía a golpes de chequera”, además de ganarse el voto de sus simpatizantes como buen manipulador, a base de entregar despensas a personas de escasos recursos, es empresario y, junto con su esposa María de los Ángeles Pineda son responsables de la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa.

Desde el momento en que madres y padres de los estudiantes desaparecidos se enteraron de la situación, iniciaron una búsqueda que no ha dado marcha atrás para que les sean devueltos sus hijos con vida.

Ardua ha sido la lucha de las madres y padres de los normalistas, las actividades en su búsqueda de justicia han sido desde protestas como marchas, bloqueos de avenidas y carreteras, hasta instalar un plantón indefinido en las afueras de la Procuraduría General de la República ubicada en Paseo de la Reforma, Col. Renacimiento, en la ahora Alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México.

Una de las acciones tanto de madres y padres de los normalistas, así como de los movimientos sociales que se han unido a su lucha, fue la de instalar un Anti-monumento en el cruce de Paseo de la Reforma y Bucareli, como emblema de la injusticia que han recibido por parte del gobierno guerrerense, así como del gobierno federal, pero también para exigir la aparición con vida de sus hijos.

En la parte inferior del Anti-monumento podemos observar la consigna: ¡Porque vivos se los llevaron, vivos los queremos!

A unos pasos del Anti-monumento, frente a él se instaló una tortuga hecha de cemento, en el cuello de lo que parece ser su cabeza se encuentra el número cuarenta y tres; en su caparazón se colocaron 43 piedras que tiene cada una el dibujo de una tortuga, la mayoría de éstas son de color azul, aunque podemos distinguir que las demás tienen distintos colores.

En la siguiente imagen podemos apreciar la forma en que se elabora la tortuga frente al Anti-monumento:

Imagen 2: Familiares y amigos colocan tortuga en el Anti-monumento a los 43 normalistas de Ayotzinapa.



Fuente de la imagen: Twitteado por AnimalPolítico.com (en línea). Disponible en: <https://www.trendsmap.com/twitter/tweet/1044731749832544256>.



El Anti-monumento no sólo representa la memoria viva de un cruel acontecimiento que ha lastimado a toda la población, también es el despertar de la conciencia política que con su lucha, madres y padres campesinos quitan la venda de los ojos a estudiantes, docentes, trabajadores, desempleados, familias y a la sociedad civil en su conjunto.

Considero que este Anti-monumento es un monumento a la memoria del pueblo porque no sólo muestra el dolor que han vivido familiares de los estudiantes desaparecidos, sino que también ha inspirado a que otros movimientos que luchan por la justicia, instalen Anti-monumentos, los cuales tuve la oportunidad de visitar.

El primero de estos Anti-monumentos fue el del movimiento de madres y padres de 49 niñas y niños que perdieron la vida en la guardería ABC, el año de 2009 en Hermosillo, Sonora, durante el gobierno del señor Felipe Calderón.

Los familiares de los 49 infantes instalaron en junio del año 2017, un Anti-monumento el cual son las letras mayúsculas A, B, C y arriba de ellas se encuentra el número cuarenta y nueve, sus colores comienzan en la letra "A" de rosa y la letra "B" fusionada con el número cuatro son de color azul, mientras que la letra "C" es de color verde y arriba de ella se encuentra el número nueve de color rosa.

A un costado del monumento se instaló una placa de color rosa con la leyenda en letras blancas que dice: ¡Nunca más!

Este Anti-monumento se encuentra a las afueras del Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS), en la Ciudad de México, ubicado en Paseo de la Reforma con número 476, a unos cuantos metros de donde se encuentra el Anti-monumento a los 43.

Otro Anti-monumento para denunciar las desapariciones en México, es el que se construyó en memoria de David y Miguel, que, de acuerdo con Miranda P.; y, Roldán M. (2018) fueron dos jóvenes secuestrados y asesinados al dirigirse a Zihuatanejo, Guerrero, el año de 2012.

El Anti-monumento a David y Miguel se encuentra cercano a los anteriores Anti-monumentos, sólo que este se encuentra frente al monumento construido por el escultor Sebastián, llamado “El Caballito”, en Paseo de la Reforma.

Este Anti-monumento es una figura de color azul con un círculo sobre lo que parece ser una letra “T”, el cual se encuentra dividido en forma de “V” para que un lado represente a David y la otra mitad a Miguel.

También un Anti-monumento instalado el 18 de febrero de 2018, es el que familiares de los fallecidos el 19 de febrero de 2006, tras la explosión de una de las más grandes mineras de México, Pasta de Conchos en Coahuila, colocaron frente a la Bolsa Mexicana de Valores (BMV), ubicada en Paseo de la Reforma.

Este Anti-monumento es un número sesenta y cinco de color rojo, el cual tiene entre el seis y el cinco el signo de suma (+) y, en la línea horizontal de estas líneas perpendiculares con ángulo de 90°, se puede leer la leyenda que dice: A una voz ¡Rescate ya!; mientras que en la línea vertical se encuentra el relato de lo acontecido el 19 de febrero del año 2006 y los nombres de las víctimas de la explosión en la mina.

El último Anti-monumento se instaló en memoria de la masacre del 2 de octubre de 1968, el día 2 de octubre de 2018 en una de las jardineras ubicada entre la calle de Madero y la plaza del zócalo. Es una escultura que tiene un círculo de color rojo y a los costados color blanco, está fraccionado por un recuadro negro que contiene una paloma blanca, este círculo se encuentra sobre un pedestal rectangular colocado de forma vertical, donde puede leerse: 1968 y abajo del año dice 2 de octubre no se olvida y, más abajo FUE EL EJÉRCITO FUE EL ESTADO.

Como podemos dar cuenta, el Anti-monumento a los 43 normalistas de Ayotzinapa abrió un camino para que otros movimientos sociales materializaran su protesta con esculturas monumentales por su impacto histórico-social.

A diferencia del Guerrero Chimalli, los Anti-monumentos no legitiman su presente conmemorando un pasado de manera superficial (dadas las preguntas formuladas

en este apartado sobre el impacto del monumento del Guerrero en Chimalhuacán), sino que han enseñado a combatir el olvido y la injusticia.

Por tal motivo, podemos hacer las siguientes preguntas para conocer el impacto psicosocial de los Anti-monumentos hechos por el pueblo, frente a los monumentos instalados por los representantes del aparato estatal:

1. ¿Cómo ha impactado a la población el Anti-monumento a los 43 estudiantes de Ayotzinapa?
2. ¿Qué nos dicen las esculturas que instala el pueblo y qué nos dicen las que instalan los gobernantes?
3. ¿Qué podemos aprender de los Anti-monumentos y qué podemos aprender de los monumentos instalados por mandato oficial?

Por el momento dejo abiertas las preguntas porque no es la intención atender su trabajo, sino lo que se ha querido hacer es mostrar cómo opera el pensamiento crítico en diálogo con el paisaje cultural para formular preguntas sobre los emblemas que ornamentan las calles de la Ciudad de México, más que aprender a responder las preguntas formuladas.

Sustentar nuestra manera de observar los emblemas, bajo las consideraciones teóricas del paisaje cultural, asocia visiones que se dan en un determinado contexto y que cambian al paso del tiempo, lo que desarrolla y administra un repertorio de prácticas de los sistemas sociales, lo cual no sólo traslada la memoria a otro tiempo, sino que permite conocer la función social que tiene el paisaje cultural como herramienta para conocer, comprender y regular el territorio. Esto abre camino a la participación de los estudiantes con su medio social de forma activa.

Con base en el análisis de un emblema, se puede indagar qué tipo de información transmite, qué autores y desde dónde plantean la construcción de tal obra, así como conocer cuáles fueron las circunstancias y condiciones materiales en las que se desarrolla y construye.

Por otra parte, la construcción de un emblema desarrolla géneros discursivos sobre la intención que tiene en decorar algún lugar y cómo se relaciona con los habitantes,

lo que da paso a interrelacionar *fuentes primarias* y *fuentes secundarias*<sup>14</sup> para divisar si los relatos del emblema a trabajar se elaboran a partir de lo ficticio<sup>15</sup> o algo no verificable; y, en lo parcial, por ejemplo, cuando el que dictamina la veracidad de los acontecimientos lo hace desde una posición ideológica.

Uno de los propósitos para problematizar los emblemas, es conocer si el relato entorno a ellos se hace desde una mirada crítica (toma de consciencia sobre las problemáticas cotidianas de desigualdad social, exclusión, explotación, racismo e inequidad), que detente principios para responder a las problemáticas del presente.

En el caso del “Guerrero Chimalli”, se tiene una serie de información que respalda su construcción, pero, por otra parte, la población tiene distintos posicionamientos respecto a esta obra.

La tarea es conseguir que el estudiante interprete los emblemas, para así conocer cómo y a partir de qué los representa, de acuerdo con Argüello (2014), el estudiante en tanto ser individual y social es capaz de transformar el medio del que forma parte como a sí mismo. Para Argüello, vincular los aprendizajes del aula con los que existen en la calle significa:

aprender y educar para ser mejores dentro y fuera de la escuela, en lo individual y lo colectivo, desde la autenticidad de reconocer quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde queremos ir (Argüello, 2014: p. 31)

Argüello reconoce la importancia pedagógica de trabajar con fuentes como imágenes, cine, obras arquitectónicas y demás emblemas que forman parte del espacio público porque de ellos se puede aprender a construir conocimiento histórico, busca el desarrollo de la inteligencia, pero, de igual forma de la voluntad y el sentimiento de los estudiantes. Situación que ha motivado el presente trabajo y

---

<sup>14</sup> De acuerdo a la explicación de Ciro Cardoso (2000) en la página 10 de este trabajo, las *fuentes primarias* son documentos, testimonios y objetos que permiten investigar sin la intervención de un traductor que haga una interpretación de los acontecimientos. En tanto a las *fuentes secundarias* son los libros de texto, artículos, libros de consulta; se entiende que son documentos trabajados bajo una interpretación que defiende su argumentación.

<sup>15</sup> La Real Academia Española define por ficticio algo que es imaginario o falso, lo cual considero es porque no se tiene la información necesaria para conocer sobre algún asunto u hecho o, porque se intenta ocultar o crear un tipo de imagen de interés para alguna posición ideológico-política y se valen de artimañas para hacerlo.

ha servido de guía para centrarse en que los estudiantes comprendan su realidad social y se responsabilicen con su entorno y su actuar en él.

El uso de emblemas trabajados desde el *paisaje memoria* permite aprender de la historia vagabunda<sup>16</sup>, por seguir el enfoque de Agulhon, sobre la mirada retrospectiva en las sociabilidades materializadas para construir conocimiento histórico en la interacción que se promueva entre los estudiantes y la relación con su entorno.

Si pensamos las ornamentaciones que se encuentran en el espacio público, como reflejo de un determinado tipo de sociabilidad que expresa hábitos y virtudes, las cuales convengo con Agulhon (1994), manifiestan “una suma de luchas de clases que se viven en mil microcosmos urbanos” (p. 183), que decoran la ciudad mediante monumentos, el contacto del estudiante con su comunidad debe ser el de decodificar las memorias encriptadas en la ornamentación del lugar que habita y el cual recorre cotidianamente.

Considero que lo anterior permite construir identidad “frente a un menú de identidades que conforman nuestro entorno” (Savater, 2002; citado por Salazar, 2018: p. 81). Por ello, he aprendido que monumentos como el de los Indios Verdes, puede convertirse en un objeto de estudio para la didáctica de la historia.

Aprender a cuestionar los emblemas que decoran una comunidad implica reflexión, análisis y el reconocimiento de una postura crítica mediante la abstracción de acontecimientos pasados que guardan relación con su aquí y ahora.

---

<sup>16</sup> El historiador Maurice Agulhon (1994) aclara que por *Historia vagabunda* se entiende al reconocimiento de acercarse a “curiosidades heterogéneas y de haber circulado entre diversos <<campos>>”, este autor ha “peregrinado por los problemas” y ha buscado en archivos. Además, en su obra refiere a dos posturas por las cuales se caracteriza su historia vagabunda; la primera, debido a su sentido de exploración que le ha dado el empujón para conocer el tipo de sociabilidades que decoran el espacio que habitan con determinados símbolos; la segunda, porque sus análisis “rebasa las personas y está vinculada a la condición de la historia del siglo XIX francés” (p. 9). Por estas razones se consideró vincular historia vagabunda con paisaje cultural por acercarse a la condición de un determinado momento histórico como lo fueron los últimos veinte años del siglo XIX en México, por medio de una observación que obliga se realice desde un enfoque interdisciplinar y, a su vez, se relaciona con la categoría de pensamiento crítico por el sentido de explorar y discurrir mediante preguntas sobre un determinado objeto –en este caso los Indios Verdes–.

Las calles, las callejas e incluso los callejones no son sitios por los cuales las personas andan sin ton ni son, pintan sus paredes, construyen nichos y demás monumentos que expresan una determinada sociabilidad.

En el caso de emblemas como los Indios Verdes, suelen tener una carga de creencias, valores y perspectivas determinadas por sociabilidades dominantes. Por ello, cabe preguntarse: ¿por qué este monumento vagó por la ciudad de México desde principios del siglo XX?, para conocer cómo se han valorado de distinta forma y así cuestionar el poder que les confirió un destino segregado.

Cabe resaltar que no sólo existe la visión sobre un destino segregado, también hay perspectivas alternas a ese rechazo, tal como lo es la resistencia a ser olvidados o como un emblema que expresa la predicación de decisiones y políticas que buscan mantener la identidad del grupo social.

Lo anterior es posible si aprendemos a descentrar el pensamiento o desnaturalizar la forma en que percibimos, esto es un elemento del pensar críticamente, así como para aprender en materia de historia porque detenta en sí “la capacidad del alumno de identificar el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en las fuentes, analizar las carencias o inconsistencias en la información y contrastar informaciones contradictorias sobre un mismo acontecimiento” (Díaz Barriga, 1998; citada por Argüello, 2014: p. 76).

Descentrar el pensamiento en la enseñanza de la historia, permite forjar una condición activa para cuestionar los procesos de razonamiento y, así el aprendizaje de la historia no sea una forma de memorizar datos y recapitular el pasado sin un sentido para el presente del estudiante, lo que le permitirá cuestionar e inferir la información histórica que se le presente.

La interacción con fuentes es un trabajo que ve el proceso de aprendizaje como un movimiento, el cual construye conocimiento a partir de cuestionar la forma en que los estudiantes aprenden a observar su entorno.

Según Mauri (2007), el aprendizaje de conocimientos culturales se realiza mediante la propia actividad del estudiante, donde el papel del maestro corresponde a

“prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos” (p. 66).

La autora, al definir “la naturaleza activa y constructiva del conocimiento” hace hincapié en poner atención en los conocimientos previos del estudiante y, en la forma en que los relaciona con los nuevos contenidos para reorganizar los saberes que ya tenía.

La perspectiva de Teresa Mauri se ha aprovechado en este trabajo al relacionarlo con la poesía, para así nutrir las reflexiones que podemos lograr al preguntarnos qué es el mundo al que pertenecemos después de salir de nuestro hogar.

¿Cómo explicar esto último? En palabras del poeta sonoreense Abigael Bohórquez sería de la siguiente forma:

Salí a reconocirme por la ciudad  
y me encontré de pronto, convocado,  
vuelto a punta de pies hasta mi origen<sup>17</sup>

No digo que esa es la forma en que las personas solemos pensar al momento de salir a la calle, pero sí la que podemos aprender dentro del aula, para continuar nuestros estudios al reflexionar los emblemas que podemos encontrar mientras vamos del hogar a la escuela, al trabajo y al reconocimiento de los otros habitantes.

---

<sup>17</sup> Fragmento del poema Canciones de soledad para no estar tan solo, del poeta Abigael Bohórquez. (En línea). Consultado en: <https://circulodepoesia.com/2010/10/breve-antologia-de-abigael-bohorquez/>.

## CAPÍTULO II. LOS INDIOS VERDES

### *2.1. Historia vagabunda de los Indios Verdes*

Se conoce como “Indios Verdes” a dos grandes esculturas hechas por Alejandro Casarín a finales del siglo XIX, hoy en día son un monumento histórico que se encuentra en el Parque del Mestizaje, ubicado en la colonia Rosas del Tepeyac de la delegación Gustavo A. Madero en la ciudad de México. Este parque fue inaugurado el año de 1978 por el entonces presidente José López Portillo y por el rey de España Juan Carlos I.

El calificativo de “verde” es porque, en efecto ese es el color de las esculturas monumentales, pues el material con el que fueron fabricados es rico en bronce y se utilizó una capa de sales de bronce para barnizarlas, existe la posibilidad de que la intención de Casarín por cubrir a las esculturas con pátina se deba a que probablemente así es que han resistido a las inclemencias del tiempo.

Si bien los Indios Verdes han sido parte del paisaje de la ciudad de México desde el año 1891, su ubicación actual apenas data del año de 2005, ya que, desde su creación, como veremos más adelante con todo detalle, han debido deambular por varias zonas de la ciudad.

Las esculturas de los Indios Verdes fueron forjadas en bronce, representan a los tlatoanis mexicas Itzcóatl y Ahuizotl. Noelle (2005), menciona que Itzcóatl simboliza un “hombre maduro que tiene ambas manos apoyadas en un mazo” (p. 1). De acuerdo con Prado (2005) el nombre Itzcóatl “significa culebra de obsidiana” (p. 23).

Mientras que Ahuizotl figura ser “un joven que lleva un macuahuitl<sup>18</sup> y el atavío de la orden de caballeros tigres” (Noelle, 2005: p. 1). La palabra Ahuizotl significa “perro de agua”, en su indumentaria “lleva sobre los hombros la piel de un animal que puede interpretarse como la de un perro o coyote” (Prado, 2005: pp. 23-24).

---

<sup>18</sup> Macana hecha de madera conocida según el Gran Diccionario Náhuatl como un espadarte (una espada de madera con piedras de obsidiana en sus costados).



Prado (2005), describe a las esculturas de la siguiente forma:

El guerrero de la izquierda representa a un hombre maduro con ambas manos apoyadas en un mazo, y el de la derecha a un joven que lleva un *macahuitl* y el atavío de la orden de los caballeros tigres. El plinto de cantera sobre el que descansan, tiene bajo relieves con glifos nahuas y mayas, numerables prehispánicos y la cabeza de un jaguar u *ocelotl* con las fauces abiertas (Prado, 2005: p. 19).

La obra de Casarín conocida como Indios Verdes, “forman parte de la corriente denominada Indigenismo que se inicia en el arte mexicano en 1877” (Delgado, L. R., 2002).

El monumento de los Indios Verdes se presentó “el treinta de septiembre de 1889 a las 15:00 horas” (Prado, 2005: p. 19) para iniciar el camino del Paseo de la Reforma.

El escultor Alejandro Casarín, quien fue responsable de la creación de este monumento histórico, no estuvo presente en su inauguración, por lo que la idea de bautizarlos como Indios Verdes o si representan a los tlatoanis mexicas Itzcóalt y Ahuizotl se ha interpretado a partir de diversos métodos; por ejemplo, uno de los métodos ha sido la descripción iconográfica de las esculturas y, en el caso de la presente tesis, a partir de la historiografía del monumento.

A principios del siglo XX, las esculturas de Casarín verían el primero de sus cuatro desplazamientos. En 1902 “fueron movidas del Paseo de la Reforma, a la Calzada de La Viga” (Gudiño, C., 2005: p.1; Prado, N. R., 2006: pp. 1-2; Sentíes, 1991: p. 251).

Se tienen pocas divergencias sobre si los Indios Verdes se trasladaron a la carretera México-Laredo en 1934 (Blanco, 2005; Sentíes, 1991) o en 1938 (Gudiño, 2005: p.1). De acuerdo con Blanco (2005):

En 1934 fueron trasladados de nuevo, esta vez a la salida de la carretera México-Nuevo Laredo. De esta década datan los primeros testimonios hemerográficos con la denominación popular de Indios Verdes (Blanco, 2005: p. 2)

De acuerdo con el autor, fue que el reconocimiento de las esculturas de Casarín como Indios Verdes se definió en su segundo desplazamiento. Por otra parte, Gudiño (2005) alude a testimonios periodísticos para corroborar que el traslado a la carretera fue en 1938, pues dice que “las Memorias del Departamento del Distrito

Federal de 1939” eran un testimonio de la nueva sede del monumento a los Indios Verdes.

Posteriormente, las esculturas volvieron a ser objeto de traslado, pero esta vez, a causa del crecimiento demográfico y la extensión del servicio del Sistema de Transporte Colectivo Metro a finales del año de 1978 y principios de 1979. Blanco (2005) dice al respecto que:

En 1979 fueron instaladas en la estación de la línea 3 que llevó su nombre hasta que, 26 años después, el pasado 25 de mayo [de 2005] fueron retirados en una compleja maniobra que duró toda la noche y conducidos a una bodega de la Delegación Gustavo A. Madero para su restauración (Blanco, 2005: p. 2).

El hecho de ser movidas, de acuerdo con el autor, se debió a la presencia de la nueva estación del metro, inaugurada con la decoración de las esculturas. Y, por último, en el año de 2005, a causa de las obras de construcción del metrobús, como ubicación “se eligió el llamado Parque del Mestizaje” (Prado, 2005: p. 12). Se escogió este parque debido al equipamiento cultural que en él se situaba. Por ejemplo, las esculturas “del artista Víctor Gutiérrez como es el grupo de *Don Quijote y Sancho Panza*, el grupo de los *Danzantes* y la fuente *El Nacimiento de una Raza*” (p. 12).

### *2.1.1. Breve semblanza de quienes fueron Itzcóatl y Ahuizotl*

Como se mencionó en párrafos anteriores, Noelle (2005) y Gudiño (2005) señalan que Itzcóatl se identifica por tener sus manos apoyadas en un bastón y simboliza la vejez, mientras que Ahuizotl se caracteriza por sujetar con su mano derecha un macahuitl y representar la juventud.

Aunque no se especifica si Casarín dio cuenta de qué estatua representa a Itzcóatl y cuál a Ahuizotl, se puede deducir por qué se cree cual representa a cada uno por el conocimiento que se tiene de ellos. En un primer momento, se puede especular que Itzcóatl representa la vejez por haber gobernado primero que Ahuizotl e iniciar una cultura militar para el pueblo tenochca, y por ello, este último representa la juventud por ser el octavo tlatoani y heredar la naciente cultura militar. Aunque para

afirmar tal aseveración, se considera conveniente conocer parte de la historia de estos personajes inmortalizados por Casarín en Bronce y bautizados por la cultura popular como Indios Verdes.

### *2.1.2. Itzcóatl y la Triple Alianza*

Varios historiadores no han definido bien las fechas en que Itzcóatl llegó al poder debido a las anomalías que se registra de su llegada al gobierno de Tenochtitlan, sin embargo, Castañeda De la Paz (2005), menciona que su tiempo de gobierno data de “1427 a 1440” (p. 115), pero, toma el poder en el año de “1428” (p. 117). Por otra parte, Prado (2005) menciona que Itzcóatl reinó de 1426 a 1440 (p. 23) y, don León Portilla (1956) refiere que fue de 1428 a 1440.

Lisi Battcock (2008) dice sobre Itzcóatl que fue una de las figuras de la época prehispánica que inició una serie de cambios políticos, económicos, religioso y social que trascendió con grandes transformaciones el curso de la historia de su pueblo.

A Itzcóatl, junto con Motecuhzoma y Tlacaelel “se les atribuye, según algunos autores, la reinterpretación de la historia a partir del suceso de la quema de los códices o pinturas anteriores” (Lisi, 2008: p. 4) a su toma del poder.

Itzcóatl fue ampliamente reconocido por salir vencedor en el conflicto que tenían Tacuba, Texcoco y Tenochtitlan con el pueblo de Azcapotzalco, por tal motivo, según Duverger (1987):

se convirtió en el símbolo de los nuevos tiempos, el comienzo de la era moderna. Todo lo que había sucedido anteriormente, el pasado próximo y el pasado lejano podía en adelante volver a organizarse por completo, con el fin de afirmar los valores fundamentales que los mexicas deseaban imponer a mediados del siglo XV” (Duverger, 1987: p. 394).

Podemos aprender del gobierno de este tlatoani cómo se encuentra marcado por un acontecimiento que actualmente tiene impacto en las formas de contar la historia. El hecho de reescribir la historia para organizar la sociedad con un tipo de valores distintos a los que la normaban, implica abrir las posibilidades de cambios sociales

con una profundidad tal, que puede romper las convenciones sociales en su conjunto.

De acuerdo con Lisi (2008), Itzcóatl llegó a ser el cuarto tlatoani cuando Chimalpopoca fue asesinado por el señor de Atzacapotzalco, Maxtla. Por otra parte, Castañeda (2005) menciona que fue hijo del señor de Tenochtitlan Acamapichtli, producto de una relación con una esclava originaria de Azcapotzalco; llegó al poder al reconocérsele una admirable “fuerza guerrera”.

Según León Portilla (1956), Itzcóatl insta a Huitzilopochtli como el origen de su pueblo con el objetivo de que las narrativas de estos mitos sirvieran para engrandecer al pueblo tenochca. Este autor comenta que Itzcóatl conservó la “trama de los antiguos mitos y leyendas nahuas, introdujo en ellas cambios dirigidos a enaltecer a su pueblo” (p. 14).

Esta breve semblanza de Itzcóatl puede darnos elementos para inferir que quizá, Casarín lo escogió por identificarse con él por su representación como fuerza guerrera para el ámbito militar. Aunque mucho podemos inferir del papel de este personaje en la reelaboración de una historia oficial para un pueblo, así como ser emblema en forma de escultura de bronce durante el porfiriato porque conlleva a pensar en las reescrituras de la historia y su imposición de nuevos valores para los habitantes de un territorio bajo determinado contexto.

### *2.1.3. Ahuizotl y el triunfo de una ingeniería convertida en vergüenza*

Quizá, en su nombre lleva las peripecias de su destino, puesto que, a pesar de que se le recomendó por un miembro del pueblo de Coyoacán no construir los acueductos que llevarían el agua de los manantiales de este poblado a la capital tenochca porque provocaría el hundimiento de la ciudad, Ahuizotl, por la fuerza y con violencia lo realizó.

Sin embargo, Wicke (1984) menciona que “cuarenta días después de que el acueducto fue puesto en servicio, la ciudad de Tenochtitlan yacía bajo el agua, inundada como el rey Tzutzuma de Coyoacán había predicho” (p. 60).

Al parecer la poca experiencia de este tlatoani implicó desastres para su población. Por otra parte, se le reconoce por extender la cultura y el territorio mexicana. Gudiño (2005) refiere que en el Códice Ramírez se dice de él que “era tan valeroso que extendió su reino hasta la provincia de Guatemala” e “inauguró el templo de Huitzilopochtli” (p. 25).

Ahuizotl fue el octavo gobernante de Tenochtitlan y era “hermano de Tizoc general del ejército y vencedor de los mazahuas” (Prado, 2005: p. 25) a quien supliría para gobernar. Su periodo de gobierno fue de 1486 a 1502, siendo “predecesor inmediato de Moctezuma” (Wicke, 1984: p. 51).

Bien informan los datos que la cultura militar y su poder para reorganizar la sociedad era una característica en el periodo de gobierno que inició Itzcóatl y continuó Ahuizotl. Sin embargo, al momento de aludir sobre ellos y el replanteamiento que su vida contiene para aprender historia, poco sino es que menos se ha dicho respecto ello.

#### *2.1.4. ¿Un artista inconstante? O, el crítico del poder*

Si durante el porfiriato había un artista reconocido como “inconstante”, ese era Alejandro Casarín Salinas, quien “nació el 5 de abril de 1840” (Acevedo, 2003: p. 49) y destacó en “los ramos de pintura y escultura” (Gudiño, 2005: p. 5). Casarín fue músico, pintor y caricaturista” (Blanco, 2005: p.1).

Si bien este personaje era caricaturista, sus detractores políticos le criticaban su labor en los periódicos y mencionaban que, de acuerdo con Acevedo (2003) tenía “inconstancia como pintor”. Sin embargo, más que un deficiente estilo artístico, él portaba una creciente crítica a los temas de la historia mexicana.

Casarín prestó servicios militares al Estado Mayor mexicano. Se documenta que participó en “la guerra contra Francia en mayo de 1862” (Gudiño, 2005: p. 5). Por este hecho, fue deportado y encarcelado en Francia, donde tiempo después se involucró con los pintores Ernest Meissonier y Jean Francois quienes influirían

hondamente en él. Se rumora que Casarín fue llamado “el Meissonier mexicano” (Gudiño, 2005: p. 6) por sus técnicas y estilos en el arte probablemente moderno.

A Casarín se le encomendó por parte de la Secretaria de Fomento a partir del Decreto de 1877, la construcción de “las esculturas conocidas como los Indios Verdes, estatuas de bronce de 5.90 metros de altura y 4 toneladas” (Mildred, 2005: p.1). El Dr. Prado (2006) comenta que Horacio Sentíes documentó que “Carlos Pacheco, encargó a Casarín las estatuas por orden de Porfirio Díaz, a quien se lo sugirió el historiador Francisco Sosa” (p. 1).

Por otro lado, Miranda (2006), comenta que “Vicente Riva Palacio mandó construir en 1878 dos estatuas de guerreros indígenas que serían colocadas en Paseo de la Reforma” (p. 80). La fecha en que se develaron cambia para Miranda, pues refiere que se presentaron el 5 de mayo de 1892.

De acuerdo con Casado (1982), “dentro de la tendencia volver al pasado prehispánico, al artista Alejandro Casarín se le encomendaron las esculturas conocidas como los Indios Verdes, que originalmente se pensó colocar en la entrada del Paseo de la Reforma” (p. 196). Aunque, según Gudiño (2005), se desconoce el nombre de las esculturas porque Casarín no asistió a la presentación del monumento.

Sin embargo, después de dar a conocer la obra del autor ubicada en Paseo de la Reforma y Bucareli, la opinión pública expresaba sobre el monumento a los Indios Verdes que era un “reflejo lastimoso de nuestro anonadamiento artístico” (Prado, 2005: p. 21).

Se sabe que los habitantes de aquel entonces, acostumbrados al afrancesamiento, vieron como “contraria a las toscas figuras de Casarín, cuyos atributos responden más a la fantasía del escultor que a la documentación histórica” (Prado, N. R., 2006: p. 1).

La crítica de diversos personajes del medio artístico e intelectual del siglo XIX a Casarín como “artista inconstante”, se debe a que no se le apreció porque “abrió espacios fuera de los cánones de la Academia, tanto en la temática de su pintura

como en su participación de caricaturista en la oposición al último gobierno de Juárez” (Acevedo, 2003: p. 63).

Se sabe que Casarín fue un artista independiente, por lo que no estudió en las academias reconocidas para artistas en el siglo XIX, como lo fue la “Academia de San Carlos o en la Escuela Nacional de Bellas Artes” (Acevedo, 2003: p. 50; Gudiño, 2005: p. 6). Su muerte no fue de mucha relevancia, y poco se nombró sobre su descenso en “mayo de 1907” (Acevedo, 2003: p. 63).

## *2.2. Creadores de un emblema*

Discutir sobre los Indios Verdes ha cambiado en el tiempo porque la población pasó a hablar de un monumento, a hablar de un paradero de autobuses y de una estación del metro. Primero, pasó de ser un ornamento para embellecer Paseo de la Reforma, a ser un nombre para identificar el paradero de autobuses que une los límites de la ciudad de México con el Edo. de México; también se habla de los Indios Verdes para referirse a los modernos sistemas de transporte colectivo metro y metrobús, los cuales utilizan en su iconografía para señalar su estación terminal, las siluetas y el nombre de las esculturas de los Indios Verdes.

Hoy en día, no es tan fácil saber si al decir Indios Verdes, se alude a un monumento, una estación de transporte o una zona al norte de la ciudad de México. Por ello, es conveniente conocer a los personajes que le han dado un lugar a los Indios Verdes en el imaginario de la población.

### *2.2.1. Lance Wyman y el metro de la ciudad de México*

Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se inició la construcción de un nuevo medio de transporte. El decreto de creación del Sistema de Transporte Colectivo (STC) en el año de 1967, tenía entre sus proyectos el de atender la infraestructura en el transporte. Por lo que se puso en marcha la construcción del metro de la Ciudad de México. Para la señalización de las estaciones se encargó al artista visual

Lance Wyman, junto con su equipo compuesto por Arturo Quiñónez y Francisco Gallardo realizar este trabajo.

No fue sino hasta el año de 1978, durante la presidencia de José López Portillo que se actualizó el Plan Maestro del Metro<sup>19</sup> y para el año de 1979 esa actualización dio como producto nuevas estaciones, incluyendo la de Indios Verdes.

Lance Wyman es diseñador gráfico norteamericano, especializado en sistemas para ciudades, eventos, instituciones y sistemas de tránsito<sup>20</sup>.

En la página oficial del Sistema de Transporte Colectivo Metro, mencionan que “la silueta de la estación de la línea tres, son dos reyes guerreros aztecas: Itzcóatl y Ahuizotl, conocidos como los Indios Verdes”<sup>21</sup>. Asimismo, se menciona que el nombre y el logo de la estación hace referencia a las esculturas encomendadas por la Secretaria de Fomento al artista Alejandro Casarín hacia finales del siglo XIX.

### *2.2.2. Descripción de los elementos del emblema Indios Verdes*

Tal vez, más reconocidos que los monumentos, es el nombre de las estaciones de transporte colectivo al norte de la ciudad de México en av. Insurgentes y, quizá, un poco, de las imágenes de los logos de las estaciones del metro terminal Indios Verdes y del metrobús con el mismo nombre. El logo de la estación del metro (representado en la Imagen 1) y del metrobús Indios Verdes, son dos siluetas con proporciones humanas.

Puesto que, aunque alguna persona viva al polo opuesto de esta estación, se encuentra localizada como un punto de referencia geográfica y, por ende, vive en el imaginario de las personas que utilizan este servicio público u otros, a lo largo de su vida.

---

<sup>19</sup> Gudiño (2005) menciona que “entre 1978 y 1979 la línea tres que corría de Hospital General a Tlatelolco se prolongó de esta última, a la estación Indios Verdes” (p. 17).

<sup>20</sup> Véase: <http://www.lancewyman.com/info>.

<sup>21</sup> Página oficial del STC-Metro. [En línea]. Disponible en: <https://www.metro.cdmx.gob.mx/la-red/linea-3/indios-verdes>.



Imagen 1: Icono de la estación del metro Indios Verdes de la línea 3, Ciudad de México.



La imagen de la estación del metrobús se distingue por el color rojo, sin embargo, las siluetas son idénticas a las del logo del metro. Fuente de la imagen: <https://www.metro.cdmx.gob.mx/la-red/linea-3/indios-verdes>.

De la imagen anterior, podemos observar que la silueta del lado izquierdo se identifica por los rasgos en forma de cabeza, piernas y ambos brazos posicionados de lado frontal. Mientras que en la silueta del lado derecho es más visible rasgos como la cabeza, las piernas y sus brazos a los costados de su cuerpo, sosteniendo con la mano derecha un objeto.

El referente de la imagen de la estación Indios Verdes es el monumento hecho por Alejandro Casarín en las últimas décadas del siglo XIX.

### *2.3. Identificar un vestigio en el paisaje cultural: Los Indios Verdes*

Indagar las interpretaciones elaboradas sobre los Indios Verdes y la producción de relatos que genera, se utiliza como estrategia que ayuda a ejercitar nuestra mirada crítica y retrospectiva para reinterpretar la expectación que las esculturas a Itzcóatl y Ahuizotl han producido desde el año de 1889, hasta la percepción que de ellos reproduce la población en la cotidianidad de nuestros días.

Primero, cuando fueron develados se les pensó para decorar la entrada de Paseo de la Reforma, según Prado (2005) para “guardar la entrada de la nueva avenida [Paseo de la Reforma] en la que se pensaba señalar en forma de grandes monumentos conmemorativos y efigies de los próceres de distintos lugares del país la historia de México” (p. 19).

Consecutivamente, el impacto que dieron a la población y los argumentos de diversa índole que las han significado (por ejemplo, desde ser enaltecidas a criticar los dotes artísticos de quien las elaboró), no hablan más de las estatuas de bronce o su creador, ni se refiere a la zona donde se ubica la terminal de transporte al norte de la ciudad de México en av. Insurgentes, e incluso no es más relevante pensar en el lugar en que se presentaron en Paseo de la Reforma, que el imaginario y la memoria que las personas detentan al conocer qué se sabe de ellos y cómo nos hemos documentado para aproximarnos a hablar sobre este emblema que pertenece a un complejo acervo cultural de la historia de la ciudad de México.

### *2.3.1. Cómo se relaciona paisaje cultural y pensamiento crítico para enseñar historia mediante el monumento a los Indios Verdes*

El monumento a los Indios Verdes como *paisaje cultural* asociativo es revalorizado en la presente tesis por su capacidad de evocar culturalmente la forma en que han sido representados para diversos sectores de la población desde el siglo XIX hasta nuestra actualidad. Basta recordar el papel que les concedió Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)<sup>22</sup> en 2011 como símbolo del racismo en México por el hecho de reconocer que hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los Indios Verdes no fueron bien recibidos por la población, la cual los condenó al desplazamiento.

Cabe destacar que, al otorgarles a los Indios Verdes un papel para ser interpretados como un *paisaje vivo*, se les da una función activa para el presente, donde se relacionan las percepciones de la vida en el siglo XIX, la cual continua su proceso evolutivo en las percepciones contemporáneas.

Por lo tanto, las esculturas de Itzcóatl y Ahuizotl son parte del *paisaje* que evoluciona; son un *paisaje vivo* que refiere al tipo de percepción y memoria histórica

---

<sup>22</sup> El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación es una institución oficial mexicana. En el año de 2011 inició una campaña contra el racismo, la cual utilizó la imagen de la estación del metro Indios Verdes y una alegoría al monumento utilizando dos personas que se pintaron de verde para simular ser las esculturas. Puede consultar más al respecto sobre esta institución en línea. En: [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=400&id\\_opcion=&op=213](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=400&id_opcion=&op=213).

que detenta la persona que habla de ellas, lo que conlleva formular preguntas sobre ¿por qué se llaman Indios Verdes? ¿A quién representan los Indios Verdes?

La importancia de comenzar a indagar es para conocer qué tipo de información se tiene de los Indios Verdes; también para conocer cómo se sustentan quienes hablan de ellos y comparar e interpretar la información que proporcionan, de esa forma poder inferir desde qué posición social hablan las personas que definen y nombran a estos personajes.

Es así como se vincula el *pensamiento crítico* con la enseñanza de la historia, al ubicar mediante el *paisaje cultural* un vestigio que permite aproximarnos a la construcción de conocimiento y que incorpora un conjunto de saberes tales como la indagación, cuestionar los supuestos conocimientos que detenta una persona y así abrir las posibilidades de que nuestra memoria es factible de moldearse y remodelarse.

La historia de los Indios Verdes y su vagabundear por distintos puntos de la ciudad, hasta llegar a su actual ubicación en el Parque del Mestizaje, bien puede ser entendido como una expresión del conflicto entre una memoria oficial y una memoria popular, en su lucha por determinarse como sujetos que participan en el presente para dignificar sus condiciones de existencia.

El argumento central de este apartado consiste en proponer una *lectura cultural*<sup>23</sup> de la imagen que representa a los Indios Verdes.

Hoy en día, decir Indios Verdes va más allá de aludir a una estación del metro o del metrobús, incluso, en nuestro vocabulario cotidiano ha dejado de significar esencialmente al monumento que, de acuerdo con Prado (2005) Carlos Pacheco, ministro de fomento en 1889, presentó el 30 de septiembre de ese año, como las esculturas de dos guerreros que “abrían el Paseo de la Reforma, llamado alguna vez Calzada Degollado” (p. 19).

---

<sup>23</sup> De acuerdo con Gabriel Weisz (2013), la lectura cultural es una estrategia que toma distancia de las convenciones sociales; busca decodificar el imaginario colectivo para averiguar la procedencia de alguna costumbre política y práctica cultural dentro de un determinado parámetro mental del proceso histórico.

Este monumento histórico, nombrado por Sergio R. Blanco (2005) como “Los gigantes de bronce”<sup>24</sup>, desde el año de 1934 cuando de acuerdo con Horacio Senties (1991) y Mildred (2005) “se ubicaron las esculturas en la carretera México-Laredo”, han pasado a representar la zona norte de la ciudad de México.

Después, el monumento a los Indios Verdes se reubicó en el año de 1979 en la entonces reciente estación del metro que lleva hasta el día de hoy su nombre. Su desplazamiento fue debido al crecimiento demográfico y la construcción de transportes públicos.

A finales de los años setentas se vio la necesidad de establecer *servicios de infraestructura*<sup>25</sup> para atender las demandas de la población en materia de transporte público.

La construcción de un sistema de transporte como lo fue el metro en aquellos años, atendió las exigencias que el crecimiento de la población y su expansión territorial demandaban.

Las esculturas que representan a dos tlatoanis mexicas, Itzcóatl gobernante de Tenochtitlan del año de “1426 a 1440” y Ahuizotl quien gobernó de “1486 a 1502” (Prado, 2005: p. 23), pasaron a decorar aquella terminal de la actual línea tres del Sistema de Transporte Colectivo Metro.

Tiempo después, en el año de 2005 con motivo de la creación de otro medio de transporte, el metrobús de la Ciudad de México, se vio necesario reubicar<sup>26</sup> a las esculturas de los tlatoanis y restaurar los daños que la afluencia de autobuses y la contaminación que producen, perjudicaron a este monumento histórico.

No fueron estos momentos los primeros en que las estatuas de bronce comenzaron su vagar por la ciudad. Sin embargo, se parte de estos datos para conocer cómo a

---

<sup>24</sup> Consultado en el Expediente f2•257/06 *Indios Verdes*, fechado el veintiséis de diciembre de 2006 por el Archivo Geográfico de la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos (CNMH) del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

<sup>25</sup> Véase: Ricardo Prado (2005). Introducción a las Consideraciones históricas, p. 9. En: Prado, N. *Los indios verdes: Memoria de su restauración y reubicación*. México: PAREM.

<sup>26</sup> La reubicación y restauración de los Indios Verdes estuvo a cargo del grupo de trabajo Dr. En Arquitectura Ricardo Prado Núñez y Asociados, especialistas en monumentos históricos (Prado, R., 2005: p. 10).

partir de un monumento se volvió significativo un lugar<sup>27</sup>, el cual, al ser localizable e identificable se construye un sentido de él.

Considero que los Indios Verdes son un lugar<sup>28</sup>, el cual puede leerse como un texto para interpretar las visiones y representaciones que sus habitantes hacen de ese entorno social estructurado por una determinada sociabilidad, la cual se manifiesta en los robos frecuentes en el perímetro del paradero Indios Verdes, el comercio informal dentro del metro Indios Verdes y por ser la frontera entre la Ciudad de México y el Edo. de México caracterizado por la horda de violencia contra la mujer principalmente. Por ello, los Indios Verdes también son un *paisaje vivo*, y tienen una función social activa que se vincula con el conocimiento que la población tiene de sus antepasados, y con lo que se ha construido hasta la actualidad de ese lugar.

De acuerdo con Noelle (2005), como esculturas de orden histórico son memoria urbana y “forman parte del acervo cultural de nuestro país, representan un momento particular de la historia social del siglo XIX en que se buscaba recuperar la trascendencia del pasado prehispánico” (p. 1).

Al interpretar a los Indios Verdes como un *vestigio*<sup>29</sup> que evidencia la historia del observar y representar un monumento histórico que ha construido la identidad de

---

<sup>27</sup> El lugar es un espacio al cual la sociedad le da un significado, es una “localización significativa” (Cresswell, 2008; citado por Ramírez, V.; López, L., 2015: p. 161), la localización es tener sentido del lugar como un terreno en el que la identidad es relacional e históricamente concretada tanto en prácticas culturales, como en costumbres políticas; y, como diría Bourdieu, de hábitos mentales.

<sup>28</sup> En un primer momento, se piensa a los Indios Verdes como un lugar porque es un laberinto de significados que va desde lo individual a la identificación de la zona, hasta la referencia a los dos medios de transporte que fueron designados con ese nombre y, en última instancia, localizados como un monumento que representan a dos personajes de la historia indígena; también identificables para lo comunitario por ser terminal del transporte colectivo, además de situarlo por el parque llamado Del Mestizaje, en donde se encuentran las esculturas que representan a Itzcóatl y Ahuizotl, aludiendo con este monumento la remembranza del pasado de la historia indígena. En este sentido, se entiende por lugar a “la forma de denominar el ámbito local, sin embargo, bajo el marco de la teoría humanista se refiere a la transformación humana de una porción de la superficie terrestre. <<Generalmente se distingue a través de los significados culturales y subjetivos, a través de los cuales se construye y diferencia>>” (Ramírez, B.; López, L., 2015: p. 161).

<sup>29</sup> P. Burke (2005), hace una crítica al uso de la palabra <<fuente>> como documento que ayuda al historiador a estudiar el pasado. Puesto que, según él hay una “cadena de intermediarios” que apoyan al historiador para estudiar el pasado, ve en esta actividad al seguir al historiador holandés Gustaff Renier, la recuperación de “vestigios del pasado en el presente”. Burke define como *vestigios* a “los manuscritos, libros impresos, edificios, mobiliario, paisaje (según las modificaciones introducidas por la explotación del hombre), y diversos tipos de imágenes: pinturas, estatuas, grabados, o fotografías” (p. 16).

una comunidad, así como la memoria que sus habitantes tienen de los personajes de Itzcóatl y Ahuizotl, conlleva a indagar desde qué perspectivas se problematizan para conocer qué entendemos actualmente por estas esculturas, si acaso siguen siendo esa memoria de pasado glorioso, venerado en arte, pero, repudiado en vida; o, por el contrario, es la imagen de la resistencia contra la invisibilización y el desprecio.

Los Indios Verdes en tanto que *paisaje cultural asociativo*, evoca asociaciones artísticas del periodo en que se presentaron como monumento, pero, a su vez, evoca asociaciones culturales sobre cómo han sido interpretados desde que se presentaron en 1889 en Paseo de la Reforma, hasta ser una consigna que inició en 2011 por parte de una institución oficial<sup>30</sup> para visibilizar el racismo en México.

Las esculturas de Itzcóatl y Ahuizotl, conocidas como el monumento a los Indios Verdes, articula un discurso de su historia y transmite un mensaje sobre las interpretaciones que le ha otorgado una generación tras otra a lo largo del tiempo.

Los Indios Verdes se consideran en esta tesis como un *vestigio* porque no sólo son un monumento histórico que representa nuestras raíces indígenas, sino también cataloga el tipo de interacción que caracteriza a la población en determinado contexto histórico.

Por ejemplo, cuando se presentaron en Paseo de la Reforma, quienes encomendaron su creación los enaltecían. Tal fue el caso del secretario de Fomento en el año de 1889, que los presentó a la población como “la grandeza de nuestro espíritu” (Prado, 2005: p. 19). Aunque, por otro lado, las críticas a los monumentos por parte de los periódicos y algunos ilustrados de aquel tiempo, manifestaban que eran “ridículos y antiestéticos muñecotes colocados a la entrada del Paseo de la Reforma” (Op. Cit.: p. 21).

---

<sup>30</sup> El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación inició en 2011 una campaña contra el racismo llamada “El regreso de los Indios Verdes” presentada en Paseo de la Reforma. (En línea). En: [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=1637&id\\_opcion=&op=447](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=1637&id_opcion=&op=447).

Otros personajes en otra página de la historia del monumento, como el arquitecto Manuel Francisco Álvarez<sup>31</sup> (1924) durante los primeros siglos del siglo XX, se expresó sobre el mérito artístico de las esculturas a Itzcóatl y Ahuizotl apuntando que “mejor hubiera sido convertirlas en centavos, desapareciendo a la vista del público” (p. 19).

Para las voces de la opinión pública a finales del siglo XIX y el de las primeras dos décadas del siglo XX, el monumento a los Indios Verdes no era más que “tristes recuerdos” (Álvarez, 1924: p. 19).

Como en aquel entonces, en la actualidad hay una gran variedad de interpretaciones sobre el monumento de los Indios Verdes, el propósito de interactuar con este vestigio, es averiguar desde qué discurso es interpretado y cómo lo representan individuos de diferentes posiciones sociales mediante discurrir con preguntas sobre las formas en que se expresan de los Indios Verdes, así como cuestionar la información que se consulta y la idea que de ellos se tiene.

Para delimitar la percepción que se tiene de los Indios Verdes, este trabajo se enfocó en la proyección que de ellos realizaron los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur, al ejecutar la presente propuesta didáctica que utiliza a los *Indios Verdes* como vestigio que cuestiona la construcción de identidad nacional glorificando el pasado indígena, pero invisibilizando las condiciones materiales de existencia de los distintos grupos indígenas tanto en la época conocida como porfiriato<sup>32</sup> y en otros momentos durante los siglos XX y XXI.

Por el momento, cabe aclarar que la imagen de la estación del metro Indios Verdes, como las esculturas realizadas por Casarín, son parte de un *paisaje vivo* porque pueden ser consideradas un texto donde se lee la historia de la ciudad de México a través de un fragmento de su historia cultural, donde el papel de la memoria

---

<sup>31</sup> Para conocer más sobre el trabajo del arquitecto Manuel Francisco Álvarez, se recomienda consultar el acervo del Museo Nacional de San Carlos, por ejemplo, obras que hablan de la apreciación del arquitecto sobre la pintura mexicana, en documentos como: Álvarez, M. F. (1914). *Las pinturas de la Academia Nacional de Bellas Artes. Su mérito artístico y su valor comercial*. En: *Memorias de la Asociación de Arquitectos e Ingenieros de México*. México: Asociación de Arquitectos e Ingenieros, pp. 291-294.

<sup>32</sup> Cosío Villegas (2003), refiere que fue un período “que va desde 1877 hasta 1911” (p.127), y su nombre emanó de la figura de Porfirio Díaz que gobernó durante 34 años.

encriptada de los Indios Verdes, nos habla de los personajes de la historia indígena que representan, pero también de la forma en que la población representa lo indígena, por lo tanto, el reconocimiento del otro.

Cabe destacar que trabajar con las interpretaciones de los Indios Verdes, permite pensarlos como bolígrafo que reescribe el cambio de tensiones políticas e ideológicas de las cuales emanó como un monumento histórico; me refiero al hecho de que, cuando se presentó el monumento en 1891 en Paseo de la Reforma, se interpretó la cultura indígena no desde un horizonte cultural, sino desde una frontera cultural que quitó la voz al indígena para que él hable de su historia.

Por ello, se presentaron como “la grandeza de nuestro espíritu” (Prado, 2005: p. 19), y no como personajes históricos que detallaban el porqué de tal grandeza que fortalece el espíritu de la sociedad mexicana.

Por la razón anterior, pensar en los Indios Verdes como un paisaje vivo exige que su reflexión se remonte a su apreciación como “lugar” y como un “no lugar”<sup>33</sup>. Según Augé (2000), el *lugar* connota una determinada forma de organización, pero, un no lugar significa que se identifica una “cultura localizada en el tiempo y en el espacio” (p. 41).

Partir de esta conceptualización de los Indios Verdes, justifica su pertinencia como evidencia histórica para resignificar la comprensión que las personas podemos construir de determinados acontecimientos, mediante el uso de este tipo de vestigios.

---

<sup>33</sup> Para Marc Augé (2000), *un lugar* es “el que ocupan los nativos que en él viven, trabajan, lo defienden, marcan sus puntos fuertes, cuidan las fronteras pero señalan también la huella [...] de los antepasados” (p. 49). En tanto los no lugares, son “espacios transitorios, caracterizados fundamentalmente por la movilidad de los agentes que pasan por ellos y en donde, se supone, están carentes de los tres elementos contemplados como característicos de los lugares, es decir: la identidad relacional e histórica” (Ramírez, B.; López, L., 2015: p. 173). De acuerdo con Augé (2000), los no lugares son producidos por la sobremodernidad cuya característica principal es “el exceso” (p. 36).



### **CAPÍTULO III. LUGAR DE INTERVENCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Al inicio de la presente propuesta, las planeaciones se pensaron para operarlas en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Este instituto fue creado el 30 de marzo del año 2000 en Ciudad de México, el motivo de su creación fue para brindar y promover la educación media en zonas donde la oferta educativa es escasa.

Por su carácter de educación crítica, científica y con responsabilidad social fue que se pensó como el lugar idóneo para ejecutar la propuesta didáctica en materia de enseñanza de la historia, para así problematizar un emblema como los Indios Verdes.

Sin embargo, se tuvieron algunas dificultades para ingresar al plantel y poner el trabajo en marcha. El tiempo de aplicar la prueba piloto se desvanecía y no se tenía respuesta por parte de las instancias que otorgaron la posibilidad de hacer la intervención.

No fue posible aplicar la prueba piloto en el IEMS y comencé a buscar alternativas para realizarla. Se buscaron posibilidades, pero, súbitamente me vi a contratiempo para llevarla a cabo.

Fue entonces que, de manera inesperada y súbita se me ofreció aplicar la propuesta en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)<sup>34</sup> plantel sur.

Bajo las consideraciones anteriores, en este apartado me propongo explicar qué sucedió durante mi intervención y qué retomé para remodelar la prueba piloto en propuesta final, a partir de mostrar lo que funciona, así como lo que no funciona de lo aplicado en el grupo de Historia de México.

Me parece pertinente mencionar que la remodelación de la propuesta no sólo se realizó con base en los resultados de la prueba piloto, sino que, al indagar sobre los antecedentes del CCH y las condiciones en las cuales los estudiantes se

---

<sup>34</sup> Este sistema educativo es una de las posibilidades para cursar el bachillerato en México. Es ofrecido por la Universidad Nacional Autónoma de México.

desenvuelven, fue de gran ayuda para mejorar mi propuesta en lo que respecta a la interacción con esta población.

Por lo anterior, los antecedentes del colegio y el panorama sobre las condiciones a las que se enfrentan los estudiantes en este sistema educativo, se presentan después de la descripción y análisis de la intervención que efectué. Lo considero conveniente presentar así porque el lector podrá constatar en qué me basé para remodelar la prueba piloto en la propuesta final presentada en el capítulo cuatro.

Dicho lo anterior, es preciso aclarar por qué motivo me he centrado en trabajar con lo aplicado en el grupo de Historia de México I y, no por completo con el grupo de Taller de Expresión Gráfica II.

Para demostrar que delimitar la construcción de la propuesta final orientado por las respuestas obtenidas del grupo de Historia de México es pertinente, se explica cómo fue mi intervención en tres sesiones, para así contrastar el tipo de respuestas que brindaron los estudiantes de cada grupo.

La razón de delimitar el trabajo con el grupo de Historia es de suma importancia, debido al tipo de disposiciones por parte de ambos grupos. Aunque, en el grupo de Expresión Gráfica se me permitió trabajar durante cuatro sesiones de una hora por sesión, y los materiales de lectura utilizados fueron diferentes a las aplicadas en el grupo de Historia de México, la disposición de los estudiantes no tan favorable como en el grupo de historia, puesto que, aún durante mi intervención atendían sus trabajos enfocados a las técnicas de dibujo sobre el claroscuro y de las formas de distintas figuras.

Sin embargo, asumo que estuve falto de contacto con este grupo, pues reconozco que invadí un espacio destinado a otras actividades. Por otro lado, la intervención me dio la oportunidad de mejorar mi propuesta en tanto a la forma de explicar el impacto que puede tener alguna manifestación artística, así como la comunicación que podemos establecer con las obras visuales.

Los materiales utilizados en cada grupo fueron distintos en las sesiones, debido a que, para el grupo de Taller de Expresión Gráfica II, se me citó la mañana del día

12 de febrero de 2018 para iniciar la intervención y, por la tarde, acordé reunirme con el docente a cargo de la materia de Antropología para ver las posibilidades de ejecutar mi propuesta en su grupo, sin embargo, llegado el momento me comentó que se le dificultaba, por lo que me presentó con el docente responsable de la materia de Historia de México I.

Ese mismo día, dialogué con el docente de Historia y le expliqué la propuesta, de forma inesperada me comentó que le acompañará con el grupo para hacer la intervención, lo cual me hizo sentir inseguro porque sólo había contemplado el material que se utilizó con el grupo de Taller de Expresión Gráfica.

Aún con el conocimiento de que no llevaba los materiales de mi primera sesión, acepté porque sabía que la importancia de confrontar mis ideas con las de los estudiantes es parte esencial de mi propuesta. Además, en ese momento pensé una de las reflexiones de Freire (2018), sobre “cómo las ideas se concretan en las acciones y en las mentes de los individuos o los grupos, para así poder interpretar la realidad” (p.30), y si para ello era necesario el material o dar un mayor esfuerzo a la interacción de mis ideas con las de los estudiantes.

Por lo anterior, he de recordar que mi propuesta se sustenta en la ejecución de un modelo dialógico, por lo que entablar un diálogo para contrastar puntos de vista, de acuerdo con López (2012), es un camino para contrarrestar ideas únicas y prejuicios.

El contenido visto en ambos grupos fue referente al tema del monumento de los Indios Verdes y la figura de la estación del metro que lleva su nombre. De manera general, en el siguiente sub-apartado voy a enlistar lo visto y respuestas seleccionadas de ambos grupos.

### 3.1. *Experiencia de la intervención, la prueba piloto y sus resultados*

En las siguientes páginas se presenta la descripción y análisis de tres sesiones de la intervención efectuada con el grupo de cuarto semestre en su materia de Historia de México I y, con el grupo de sexto semestre en su materia de Taller de Expresión Gráfica II.

➤ **Primera sesión:**

1. Me presenté con los estudiantes y les comenté algunos aspectos sobre mis estudios e intereses con el fin de crear un ambiente de confianza, para favorecer con ello el proceso de aprendizaje del tema a trabajar.
2. Se pregunta si tienen algún conocimiento de lo que es el *paisaje cultural* y de los llamados Indios Verdes.
3. Se explica cómo he aprendido a problematizar formas culturales y, lo ejemplifico con el icono de la estación del metro Indios Verdes.
4. Se enseña a usar el relato como dispositivo pedagógico, al contar cómo llegué a pensar que se pueden utilizar las imágenes de las estaciones del metro para ejemplificar una visión lineal de la historia.
5. Inicé la problematización al preguntar a los estudiantes ¿qué tan cierto es el relato elaborado a partir de las imágenes de las estaciones del metro?; y, ¿cómo podemos verificar que lo dicho no sea una historia ficticia?
6. Concluí solicitando a los estudiantes una relatoría sobre lo que aprendieron y qué les pareció la sesión de hoy.

A partir de los puntos anteriores, las respuestas de los estudiantes en cuanto a disposición e interacción con el docente en el grupo de Historia de México I, fueron las siguientes (respetaré la ortografía de cada estudiante, no obstante, selecciono los aportes que les aportó cada sesión):

- a) La clase de hoy me aportó conocimiento acerca de lo que existe a nuestro alrededor algo que consideramos muy cotidiano... darle valor a aquellas cosas que son tan comunes, cuestionar porqué de las cosas, de los hechos, que ocurrió a través de la historia del hombre.
- b) Esta clase fue muy interesante, el hecho de recordarnos nuestros orígenes es asombroso, la manera en que vivían y la manera en la que vivimos ahora es muy diferente.
- c) Me pareció una pedagogía sincera y empática, en la cual plantea debe el "alumno" entender su entorno para poder transformarlo, ya que no se conoce. De como a partir de la cultura actual entender procesos sociales del pasado.
- d) El principio fundamental que fue problematizar una situación cotidiana es bastante bueno.
- e) La técnica que ahorita nos has empleado es bastante didáctica y no tediosa. Me imagino que es por la edad que tienes. Es bastante importante que cubriste cada duda que teníamos, y que encontraste la información que era del tema.

- f) Creo que comprender y aprender la relación multipluricultural que existe entre lo antiguo y “moderno”.
- g) ...el origen de todo lo que normalmente estamos rodeados tiene algo más profundo, en este caso a lo largo del tiempo y por ideas culturales le hemos dado un uso incorrecto. Me gustó mucho la forma en que nos brindaste la información porque te interesó lo que nosotros pensábamos, que me parece algo bueno.
- h) ...el dato de la estación Indios Verdes nos puede servir como dato cultural y conocer porque se le dio ese nombre.
- i) Fue una sesión agradable si ponemos que el tema a tratar es lo que estuviéramos viendo, pero sin embargo creo es una cuestión más de cultura general.
- j) Fue una clase en donde aprendí cosas nuevas; cosas que otra persona no se había animado a hacer como lo es el tema de la iconografía del metro, pero desde mi punto de vista no creo que sea un tema para enseñar en clase o que sea algo que me deje mucho.

Podemos cotejar en las respuestas de los estudiantes que esta sesión les aportó cuatro aspectos. El primero tiene que ver con el conocimiento para valorar y cuestionar objetos que se encuentran en su cotidianidad.

El segundo aspecto, muestra cómo problematizar el emblema de los Indios Verdes les permitió darse cuenta de la relación que podemos hallar entre el pasado y el presente, tal como se menciona en los puntos “b”, “c” y “f”; incluso, el cuestionar el emblema les permitió acercarse a descentrar su pensamiento porque, como mencionan en los puntos “g” y “h”, cuestionar el emblema de los Indios Verdes les puede ser de utilidad para conocer que las interpretaciones de algún objeto pueden ser diferentes dependiendo el contexto desde el cual se esté hablando.

En tanto que, el tercer aspecto se enfoca en la interacción entre estudiantes, docente y contenidos, pues señalan que la dinámica permitió que su disposición fuera favorable como estrategia afectiva y así se animaran a participar y decir sus puntos de vista, ya que, como se menciona en el punto “c”, fue una pedagogía empática la cual busca que el estudiante entienda su entorno para transformarlo.

Por otra parte, los puntos “e” y “g” hacen énfasis en que se cubrieron las dudas que tenían los estudiantes y el que mostrará interés en lo que pensaban provocaba en ellos que respondieran de igual forma a mi intervención.

Respecto al tercer aspecto, recordemos que López (2012) ve necesario trabajar con las disposiciones y no sólo con el desarrollo de habilidades para incursionar en el pensamiento crítico. Por ello, tranquilicé mis nervios en la primera sesión al tener

en cuenta que “los alumnos pueden aprender mejor en un ambiente de clase donde sus contribuciones sean valoradas” (p. 48).

El cuarto aspecto refiere a las posibilidades de mejorar la intervención, ya que, como mencionan en los puntos “i” y “j”, el tema no es de relevancia para los estudiantes, lo cual me permitió agregar a mi propuesta final preguntas socráticas que clarifiquen y averigüen por qué para los estudiantes este tema no es relevante y conocer qué les lleva a emitir esos juicios. Incluso, me llevó a pensar en preguntas que nutrieran la indagación, por ejemplo: ¿De dónde parten y cómo argumentarían que, efectivamente, el tema sólo les proporciona un conocimiento general y no algo más específico como lo es construir conocimiento histórico?

A continuación, presento respuestas constantes por parte de los estudiantes en el grupo de Taller de Expresión Gráfica II, pero, como en este grupo trabajé con los siguientes materiales: a) fotocopias de la iconografía de la línea tres del metro y de las esculturas de los Indios Verdes; b) fotocopias de la lectura: UNAM. (s/f). *Marco histórico. Época prehispánica*. Biblioteca virtual, pp. 15-17, [en línea]. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3420/4.pdf>, las respuestas fueron diferentes (también se respeta la ortografía de los estudiantes y se selecciona lo que les aportó cada sesión):

- a) No creo poder hacer un análisis profundo sobre estas zonas porque solo conozco de Etiopia para atrás, diría que esta zona de Etiopía es la que tiene el nombre más extraño.
- b) Los Indios Verdes representan las estatuas de los tlatoanis, y su color oxidado le dan un reconocimiento popular.
- c) Dándole un enfoque histórico: puedo decir que potero, representa el cambio que recibió la cultura indígena sobre la hispana, en este caso que el cambio de potro a caballo, pues una vez mezclados se obtuvo dicho animal.
- d) Yo diría que la forma en la que están ordenadas [se refiere a las estaciones de la línea tres del metro] no es aleatoria del todo. Una zona (Indios Verdes-Tlatelolco) es como del lado indígena, después de Guerrero a Niños Héroes son como personajes que se consideran héroes valiosos.
- e) ...en la clase vimos la historia de algunas estaciones del metro y vamos deduciendo el porque de las cosas, porque pasan y las cosas que no hay que minimizar o hacer menos es personas porque somos lo mismo sin hacer exámenes que nos discriminen ni que se nieguen los derechos.
- f) Yo creo que a las estaciones se les dio el nombre y la imagen porque son lugares en los que sucedieron cosas importantes, o se construyeron espacios que marcaron la historia. También pienso que es como una línea del tiempo la cual recrea la historia de México, desde las culturas antiguas... hasta lo que hoy somos una ciudad.

Al realizar una selección que ejemplifica la homogeneidad que brindaron los estudiantes en sus respuestas, podemos dar cuenta qué les aportó la sesión, en lo cual puedo distinguir dos aspectos.

El primer aspecto es conocer desde un enfoque histórico, como se menciona en el punto “c”, sobre las imágenes de las estaciones de la línea del metro; y, el segundo aspecto versa sobre ver en el tema de los Indios Verdes la relación que hay entre nuestro pasado indígena y nuestro presente.

Algunos estudiantes externaban que no se podía hacer un estudio a profundidad de las estaciones con las que no estaban familiarizados, como lo mencionado en el punto “a”, aunque, admitían que era de interés conocer el porqué del nombre de las estaciones, situación que lleva a desnaturalizar nuestro entendimiento sobre lo que creemos conocer, tal como lo referido en el punto “d”, “e” y “f”.

No pude notar, sino hasta la tercera sesión que algo faltaba de mi parte para que los estudiantes se involucraran. Mi intervención en este grupo debía dar un giro en las explicaciones del contenido y descripción del emblema de los Indios Verdes, pues requerían que la invasión a una clase más práctica no se volviera un tedio teórico.

Al avanzar con las sesiones, se puede notar claramente cómo cambiaba la disposición de los estudiantes tanto del grupo de Historia, así como los del grupo de Taller de Expresión Gráfica.

➤ Segunda sesión:

1. Pregunté ¿qué se vio en la sesión pasada?; y, ¿qué les llamó la atención?; Las respuestas fueron orales para con ello comenzar a dialogar con el grupo.
2. Se explicó cómo entender la problematización de los Indios Verdes con base en algunas nociones del término tiempo histórico, donde se utilizó una línea del tiempo para periodizar desde el momento en que las esculturas se presentaron en Paseo de la Reforma, hasta cada uno de los momentos en que fueron desplazados, donde llegamos a su ubicación actual en el parque del Mestizaje; se manejó el tipo de relaciones temporales que conectaron al monumento de los Indios Verdes con otros fenómenos, por ejemplo, el que fueran parte de la transformación de la modernidad cultural en el porfiriato y cómo fueron recibidos por la sociedad. En esta parte, se brindó un ejemplo con el cual se les proporcionó a los estudiantes

la imagen de la cabeza de Quetzalcóatl que se encuentra entre las esquinas Av. José María Pino Suárez y Av. República de El Salvador, del Museo de la Ciudad de México, ubicado en avenida José María Pino Suárez #30, en la alcaldía Cuauhtémoc. Y, otra imagen que se trabajó en conjunto fue la del Anti-monumento a los +43 que se encuentra en Paseo de la Reforma. El ejemplo consistió en narrarles qué tipo de evocaciones me provocaban estas esculturas cada que pasaba por donde se encontraban. Una evocación era relacionar las esculturas con el texto llamado *La celebración de la voz humana I*, de Eduardo Galeano, el cual dice que “el vencido no está del todo vencido hasta que le cierran la boca. Por eso le cosen los labios con una fibra que jamás se pudre”. Con ello me referí a que la cabeza de Quetzalcóatl se encuentra como si estuviera aplastada, dejando ver sólo nariz y boca, como una alegoría de la ceguera social donde no se reconoce la diversidad cultural de la población mexicana. Y, el silencio que mantiene la cabeza enterrada, haciendo analogía con los estudiantes de Ayotzinapa, donde a la población que expresa su inconformidad, la entierran para que no se escuche más su voz.

3. Se realizó la lectura: *Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907)*. En: Acevedo, E. (2003). Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907). Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Núm. 71, pp. 49-63.
4. Se pide a los estudiantes responde un cuestionario de nueve preguntas con el fin de conocer, a partir de lo visto en la sesión anterior y en su segunda sesión, qué noción de historia han entendido y, ¿cómo entienden el territorio?; cómo pueden conocer su sentido de pertenencia a la comunidad a partir de conocer la ornamentación del lugar y, ¿qué conocían sobre los Indios Verdes antes y después de las explicaciones que se les han dado?

Las actividades tuvieron como finalidad que los estudiantes pudieran responder el cuestionario. A continuación, presento un cuadro para realizar un contraste de la valoración que hicieron los estudiantes (se hace una selección tanto de las preguntas, así como de las respuestas de los estudiantes):



Cuadro 1. Contraste de respuestas sobre la visión del territorio, la historia y los Indios Verdes  
(elaboración propia).

Preguntas	Grupo de Historia de México I	Grupo de Taller de Expresión Gráfica II
¿Cómo me veo como parte de la comunidad a la que pertenezco?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me veo como todos los que me rodean... se siente que no hay una buena comunicación.</li> <li>- Como una persona igual a las demás. Todos tenemos los mismos derechos.</li> <li>- Una persona adecuada al tiempo, lugar y las costumbres.</li> <li>- Me veo parte de la comunidad estudiantil... debemos tener un papel transformativo.</li> <li>- Como una persona con un pasado común con los demás.</li> <li>- Como una persona feliz dentro de distintos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como alguien que convive y representa a mi comunidad con eso.</li> <li>- No me veo tan activa como quisiera.</li> <li>- Me veo como parte de los estudiantes universitarios.</li> <li>- No me siento tan parte de mi comunidad ya que no participo en las reuniones o problemas que se susciten.</li> <li>- Soy una estudiante hija que participa y se une a la comunidad con la que vive.</li> </ul>
¿Cómo representas la imagen de la estación Indios Verdes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...Indios de alguna cultura.</li> <li>- ...conmemoración a nuestro pasado.</li> <li>- indio es como un rango alto así que para mi es como algo de honor.</li> <li>- Cómo unas personas poderosas que, ayudaron al desarrollo cultural de Tenochtitlan.</li> <li>- Símbolo cultural que define nuestros orígenes.</li> <li>- ícono de nuestras raíces.</li> <li>-... huella en la historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes ...la veía muy sencilla y sin ningún significado.</li> <li>- Dos tlatuanis que se encuentran cerca de ahí.</li> <li>- como el inicio de nuestra historia.</li> <li>- dos personas unidas que parecen más unos obreritos que indios.</li> <li>- Como dos hombres parados.</li> <li>- Representan el lugar.</li> </ul>
¿Cómo representas el monumento a los Indios Verdes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indios parados con sus instrumentos o mecanismos de defensa.</li> <li>- ...monumento hecho para no olvidar el pasado.</li> <li>- ...algo representativo del lugar donde lo colocaron.</li> <li>- tributo al pasado.</li> <li>- ícono de nuestro pasado lleno de castas.</li> <li>- parte de nuestra historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como una etapa en la historia de México.</li> <li>- Forman parte de nuestra historia.</li> <li>- Un recordatorio para saber de donde venimos.</li> <li>- Homenaje a nuestros antepasados.</li> <li>- Como personas que fueron parte de la historia.</li> </ul>

<p>¿Se relaciona en algo la materia de historia con el discutir sobre el icono de la estación Indios Verdes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- el símbolo representa parte de nuestra cultura.</li> <li>- ...hay que ver los hechos ocurridos no solo desde un punto de vista fijo, sino del contexto en algún otro lugar.</li> <li>-... analizar no solo el presente, si no la vida cotidiana y así entenderlo en base al pasado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí, porque puedes entender la historia del icono de cada estación.</li> <li>- forma parte de la historia de la ciudad.</li> <li>- la imagen hace alusión a la memoria de México.</li> <li>- vimos la historia detrás de los Indios Verdes y como fue que se crearon las estatuas.</li> </ul>
<p>¿Para qué me sirve la historia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para comprender nuestro entorno.</li> <li>- Para hacer comparaciones del pasado y el presente.</li> <li>- conocer nuestro pasado, conocer cómo funciona nuestro mundo y así poder tomar buenas decisiones en el futuro.</li> <li>- para tener conciencia, cultura, relacionarla con el presente y ver lo que fue y lo que somos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para comprender de donde provenimos y del porqué muchas cosas suceden ahora.</li> <li>- Para aprender de nuestro pasado.</li> <li>- Para tener una identidad y no cometer errores.</li> <li>- Conocer el pasado para comprender el presente.</li> </ul>
<p>El pasado, ¿Ya pasó?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sí y no, porque lo podemos analizar y a la vez volver a vivir.</li> <li>- El pasado se repite.</li> <li>- No, considero que es algo que aún sucede pero diferente manera a como lo fue.</li> <li>- Ya pasó pero lo que paso influye en todo el presente.</li> <li>- No, ...el pasado aún esta presente en nuestros días, en las acciones que llevamos a cabo todos los días.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por eso es pasado y se puede recordar.</li> <li>- el pasado deja rastro en el ahora aunque técnicamente ya pasó.</li> <li>- Ya pasó, pero tiene una fuerte influencia en el presente.</li> <li>- tomar ciertas decisiones, nos hacen volver a algún punto del pasado.</li> <li>- no puede haber un presente sin conocer un pasado.</li> </ul>

En primer momento, quiero poner énfasis en sus ideas más representativas respecto a su sentido de pertenencia a una comunidad, las cuales fueron: la comunicación, los valores, los derechos, verse como parte del futuro y las costumbres.

Con la información que proporcionaron me dieron herramientas para revalorar la pregunta que les había hecho, orientándola a preguntar ¿qué te hace sentir parte de tu comunidad?; ¿Existe alguna escultura u otro emblema que defina las costumbres de tu comunidad?, en caso de no ser así, ¿Con qué tipo de imagen representarías a tu comunidad o qué imagen la representa y por qué?

En la primera pregunta, podemos dar cuenta de una diferencia entre ambos grupos. Mientras los estudiantes de historia demuestran un papel activo en su idea de involucrarse con la comunidad, los estudiantes de Taller de Expresión muestran y, en algunos casos admiten su pasividad para involucrarse con la comunidad estudiantil o la comunidad del lugar donde viven.

De hecho, la intención de dejar una pregunta tan abierta, gira entorno a conocer a qué tipo de comunidad se siente arraigados, siendo la estudiantil la que marca a ambos grupos, pero, en algunos casos, los estudiantes del grupo de historia reconocen la existencia de distintos grupos y ser marcados por costumbres, lo cual marca la diferencia de su interés por cuestiones políticas y sociales.

Aclaro que, no doy por hecho que mi intervención hizo posible estas respuestas. Sin embargo, considero que detento la posibilidad de que los estudiantes relacionaran sus conocimientos previos con el contenido visto en la sesión; y, refiero sobre su disposición activa porque, como puntualiza Mauri (2007), “el alumnado es activo cuando establece relaciones entre objetos diversos, identifica parecidos y diferencias según criterios objetivos y puede nombrarlos” (p. 73).

En las siguientes dos preguntas, respecto a la imagen de la estación del metro Indios Verdes y del monumento, los estudiantes del grupo de historia hicieron a mi entender tres categorías:

1. Relacionar a los Indios Verdes con la palabra indio, la cual definieron como algo honorable.
2. Ver en los Indios Verdes un símbolo cultural.
3. Mirar en los Indios Verdes una huella en la historia que muestra nuestros orígenes.

Un aspecto que merece atención, es cómo la idea de indio se empareja o utiliza como sinónimo de nuestro pasado indígena y, por tanto, ver en el indio al indígena, de acuerdo con Montemayor (2008), la idea de indio responde a las narrativas que se hicieron durante el tiempo de la conquista española en México, donde entra en conflicto las nociones de civilización y barbarie, por señalar un proceso de exclusión

sistémica al negar la cultura de lo rural y lo indígena catalogados como no civilizados, según la narrativa de la conquista, como “bárbaros”.

De las narrativas de los estudiantes, podemos deducir que aquella vetusta idea en la narrativa de la conquista, queda obsoleta al ver en la palabra indio el reconocimiento de la resistencia cultural con la que el indígena ha confrontado el olvido.

En el caso de los estudiantes de Taller de Expresión Gráfica, al responder estas preguntas, permiten ver que mis explicaciones requieren de claridad y precisión para dar a conocer cómo comprendo el emblema a los Indios Verdes, es decir, tanto la imagen de la estación del metro, como el monumento.

Comenta Mauri (2007), que en las actividades de aprendizaje del estudiante se da un proceso culturalmente mediado, en donde es necesario utilizar instrumentos culturales como “estrategias de lectura comprensiva, de organización y relación de datos” (pp. 74-75).

Debido a lo anterior, decidí que para la siguiente sesión utilizaría lecturas que atrajeran visualmente al grupo de sexto semestre. Bien recomienda Mauri (2007), al docente que pretende en sus estudiantes una interacción activa para que adquieran las capacidades necesarias, y así dar a los “símbolos y signos [un] significado cultural” (p. 77), que les ayudemos a dominar los diferentes sistemas y códigos culturales como lo son el relatar una historia, que se represente un espacio, dialogar y convencer, por ejemplo, mediante lecturas.

Por último, las preguntas que refieren a la historia y cómo un emblema consiente modificar nuestra concepción sobre lo qué es la historia y para qué nos sirve, indicaron, a partir de las respuestas de los estudiantes de ambos grupos, cómo esta deja de ser un estudio del pasado, para así relacionar las tres categorías temporales de una forma no lineal, por ejemplo, ya no es ver en el pasado algo inerte y que se debe estudiar para memorizar fechas y personajes, sino como acontecimientos y hechos que aún influyen en el presente, bajo una lógica que permite proyectar futuros posibles.

### ➤ Tercera Sesión

1. Se inicia con la pregunta ¿qué he aprendido hasta este momento? Con el propósito de conocer lo que los estudiantes han entendido sobre problematizar una un emblema como lo son los Indios Verdes.
2. Posterior, se pregunta ¿han podido cuestionar su conocimiento sobre alguna otra forma cultural distinta a los Indios Verdes? La intención de la pregunta es conocer si han intentado llevar lo visto en las sesiones a la cotidianidad del trayecto de cada estudiante.
3. Entonces, para que los estudiantes puedan problematizar otros objetos a parte de las esculturas e imágenes, se realizaron tres lecturas para responder ¿a qué otros objetos o a quiénes más se les puede dar voz? Las lecturas fueron: a) González Rojo, E. (2012). *Discurso de José Revueltas a los perros en el Parque Hundido*. CONACULTA, INBA: México; b) Hernández Lujano, I. (2016, 04 de abril). *Nosotros los nacos*. Izquierda Socialista [en línea]. Disponible en: <https://old.laizquierdasocialista.org/node/3988>; c) Bautista Rojas, C. (2015, 11 de febrero). *El término <<naco>>, ¿siempre ha sido despectivo?* Revista Algarabía N° 90 [en línea]. Disponible en: <https://algarabia.com/de-donde-viene/el-origen-de-la-palabra-naco-siempre-ha-sido-despectiva/>.
4. La sesión para el grupo de Historia de México I, se modificó debido a que el docente solicitó que viera a la par de la propuesta, el Programa del Partido Liberal Mexicano de 1906. Al trabajar esta actividad, se vieron las siguientes lecturas: a) Orden Jurídico (s/f). *Programa del Partido Liberal Mexicano y Manifiesto a la Nación*. Orden Jurídico [en línea]. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/CH6.pdf>; b) Archivo Magón, R. F. (2018, 13 de marzo). *La esclavitud voluntaria I*. Archivo Ricardo Flores Magón [en línea]. Disponible en: <http://archivomagon.net/obras-completas/obra-literaria-1910-1917/cuentos/cuento03/>.
5. Al final de la sesión, se solicitó una relatoría donde los estudiantes expresaran qué les interesó y les llamó la atención, así como qué les proporcionó las actividades trabajadas, qué aprendieron de ellas.

Para esta sesión, tanto en los estudiantes del grupo de historia como para la intervención, se dio un corte a su inspiración, puesto que, las lecturas de González Rojo, Hernández y Bautista parecían crear en los estudiantes una empatía para participar y elaborar preguntas correspondientes a cómo utilizarían ellos lo trabajado dentro del aula, en el camino que cada uno emprende en su cotidianidad.

Sin embargo, fue notoria una especie de congelamiento, en el momento que el docente de historia solicitó se viera el Programa del Partido Liberal Mexicano de

1906. Con lo que indiqué el cierre a las actividades de la propuesta con la pregunta abierta ¿A qué otros objetos o a quiénes más se les puede dar voz?, al terminar de elaborar la pregunta, les comenté: dar voz no significa darles nuestra voz a los objetos o a otros seres vivos, sino intentar escuchar y mirar el contacto que con ellos tenemos.

En este punto, quiero resaltar que la intervención no parte de conocer la vida cotidiana, sino de ver en los emblemas que ornamentan la ciudad y los lugares que habitamos, los fenómenos políticos y culturales que expresan una determinada sociabilidad, la cual marca la distancia con la que hablamos de algún objeto o de algún grupo de personas.

Ejemplifico lo anterior, en las respuestas recurrentes que obtuve de los estudiantes en diversas preguntas. Al preguntar: ¿han podido cuestionar su conocimiento sobre alguna otra forma cultural distinta a los Indios Verdes?

Las respuestas recurrentes en el grupo de historia, giraron en torno a dos tipos de respuestas:

1. Las pirámides de Teotihuacán pueden ser una fuente que registra lo que los aztecas hacían en distintos momentos del año.
2. Su explicación da a entender que muchas veces se les da un nombre a las cosas que pueden significar otras cosas distintas para otras personas.

Sus respuestas me permitieron identificar cómo el cuestionar las representaciones que tenemos de ciertos emblemas, abre camino para conocer las limitaciones que tenemos para expresarnos sobre alguna época y de los distintos grupos de personas e incluso de otros seres vivos. Con ello, dieron pauta para iniciar con las lecturas y les formulé la siguiente pregunta: ¿podemos dar voz a los perros?

Los estudiantes se quedaron desconcertados y, preguntaron: ¿por qué a los perros?, por lo que inicié la lectura de González Rojo. Al terminar de leer el primer párrafo, pregunté si alguien quería leer, casi todos los estudiantes levantaron la mano para participar.

Considero relevante hacer mención de lo anterior, debido a que, como refiere López (2012), no sólo es reflexionar y evaluar lo que aprendemos, para razonar críticamente es necesario establecer en la interacción entre docente, estudiantes y contenidos la parte afectiva, para lograr con ello una apertura mental y generar mayor disposición en las actividades que se realicen.

Posterior, se prosiguió con las lecturas de Hernández y Bautista, con lo cual se trabajó no sólo desnaturalizar la idea que tenemos de ciertas palabras, sino también dar a conocer que, como los autores mencionados, podemos recurrir a una variedad de fuentes de información para sustentar las argumentaciones que realicemos respecto a algún tema. Al acabar las lecturas, tras una tercera llamada del docente para trabajar el Programa de 1906, pregunté: ¿a qué otros objetos o a quiénes más se les puede dar voz?

De forma un tanto entusiasta, los estudiantes mencionaron que podemos dar voz a los árboles; algunos otros comentaron que muchas cosas no son lo que solemos pensar, como en el caso de la palabra “naco” en las lecturas de Hernández y Bautista, la cual se usa de forma despectiva, sin saber por qué, ni de dónde proviene o por qué la usamos de esa forma.

En el caso de los estudiantes del Taller de Expresión Gráfica, las respuestas que cada uno proporcionó fueron casi similares y, estaban relacionadas con la cuestión de ser personas en un mismo tiempo y espacio, por lo que debemos trabajar para el bien común en lo económico, cultural, social y político.

Ante las respuestas de los estudiantes, me fue posible aprender cómo puedo definir el papel de los Indios Verdes en la construcción de interpretaciones fundamentadas en el pasado indígena que aún se encuentra presente.

Con lo anterior, me refiero a que, poder identificar y cuestionar cómo cierta representación delimitada su expresión según la época, es un apoyo para replantear nuestra forma de dirigirnos a las otras personas a modo de relacionarnos con ellas, a fin de respetar la diversidad cultural sin que tengamos que someter la cultura a la que pertenecemos.

Entonces, ¿qué funciono y qué no funciono de la prueba piloto? El uso didáctico del emblema Indios Verdes, atiende a una revisión de contenidos que, al dinamizarlos con problemáticas que estimulan la indagación, puede llegar a proporcionar a los estudiantes otros ojos para ver su realidad.

Por tanto, lo que funciono fue recuperar las ideas previas de los estudiantes y escuchar lo que pensaban. Otro de los materiales que permitió saber qué funciono, fue haberles solicitado una relatoría como producto final en cada sesión, pues permitió reconocer lo que aprendían en cada actividad.

Lo que no funciono, fue explicar el uso que di a la herramienta teórica *paisaje cultural*, con la cual comencé a indagar el espacio público. Otro aspecto que no funciono, tiene que ver con el tiempo de intervención, pues considero que quedaron muchas dudas de los estudiantes por resolver. Incluso, tendría que dejarles un proyecto donde elaboraran una problematización con algún emblema de su comunidad, para saber qué tanto puede aportar mi propuesta. Pues, mi intención es desnaturalizar las narrativas que tienen sobre los emblemas que ornamentan el espacio público.

Como había señalado en la introducción, Salazar (2006) refiere que la narrativa permite organizar nuestra forma de conocer la realidad, a lo que Bruner (2012) refiere que el lenguaje es una herramienta para organizar el conocimiento humano y se sustenta en la interacción que se establece entre el proceso psicológico del individuo con las transacciones que este hace con el mundo del que forma parte para reelaborar su percepción.

Bajo estas proposiciones, he guiado mi investigación a modo de utilizar el relato y los discursos posibles entorno a la figura de los Indios Verdes, como un dispositivo que permite ver el papel de la interpretación en la construcción del discurso histórico, no como un proceso que permite conocer el pasado para comprender el presente y así pensar en un futuro, sino como un camino que hace posible reconocer las posturas desde las cuales las personas hablamos y nos referimos tanto a otros objetos como a otras personas.



Por tal motivo, se escogió diseñar una propuesta de intervención en materia de enseñanza de la historia a nivel medio superior, porque los jóvenes<sup>35</sup> de este nivel tienen mayor posibilidad para desplazarse por distintos lugares de la ciudad de México, lo que les da la facilidad para familiarizarse con distintos emblemas que ornamentan las calles.

También se eligió esta población porque de acuerdo a Muñoz Corona, Román y Guerrero (2013) “los jóvenes de hoy están llenos de curiosidades y potencialidades que la sociedad pocas veces puede saciar con sus normas y consensos convencionales” (p. 14).

Tener la oportunidad de aprender de la forma en que se interpreta el emblema Indios Verdes con esta población, es un momento clave para recapitular cómo tejen los jóvenes su identidad. Como bien dicen Caleman y Hendry (2003), “La adolescencia es una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones con un todo coherente que sustituya la esencia de su persona” (citados por Miranda, Z., 2010: p. 15).

El desarrollo de la juventud tiene que ver con el “proceso de configuración cultural que se sitúa en tiempo y espacio y que está determinado por distintos factores como las normas, comportamientos, instituciones e imágenes culturales que se relacionan con valores, atributos y ritos asociados con los jóvenes” (Feixa, C., 1998; citado por Martínez, F.; Pimentel, B., 2017: p. 2).

Son éstas las razones por las que se considera que al problematizar el emblema Indios Verdes, el proceso de resignificación de valores, atributos y ritos que los estudiantes construyen y reproducen, aportará para que su proceso considere perspectivas diferentes a las de ellos, pero también, a la autorregulación de sus experiencias del pensar.

---

<sup>35</sup> El interés por aplicar una propuesta para los jóvenes radica en que, como bien dice Rivera (2007) “Los adolescentes son el futuro de mañana por ello la importancia de que elijan acertadamente respecto a lo que desean estudiar y aunque a su paso encuentren obstáculos confiamos en que podrán salir con un aprendizaje de cada uno” (p. 125). Este trabajo busca que la enseñanza de la historia genere aprendizajes de la construcción de la personalidad, pero también de su responsabilidad con el entorno donde se construye esa personalidad.

### 3.2. Breve historia del Colegio de Ciencias y Humanidades

Durante la implementación de Reformas decretadas por Luis Echeverría en la década de 1970, las atenciones en materia educativa se concentraron en los fenómenos de crecimiento de la población estudiantil y los que se relacionan con el desarrollo de la ciencia y las humanidades.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) nace como un proyecto “aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971”<sup>36</sup>. Bajo el rectorado del doctor Pablo González Casanova, se inició reformar las formas en que se enseñaba en los distintos niveles educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Menciona Argüello (2014), que un motivo por los cuales se creó el CCH se debe a que “fue una vía para la democratización de la sociedad” (p. 22). El proyecto de CCH fue ante todo una crítica a la acumulación de información, y ha mantenido una propensión a fomentar un aprendizaje basado en experimentar “métodos y lenguajes”.

De acuerdo con Nuñez (2010), el CCH fue uno de los cinco proyectos que integraba la Reforma Académica puesta en marcha por Pablo González. El proyecto del CCH se encomendó primeramente a diversos universitarios coordinados por Roger Díaz de Cossío, pero fue suspendido.

Posteriormente, coordinadores de Ciencias y Humanidades de la Universidad dirigidos por Pablo González Casanova “elaboraron un plan innovador que sería <<motor permanente de transformación>>” (Nuñez, 2010: p. 114), el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Cabe resaltar que, por el contexto del año de 1968, el Colegio de Ciencias y Humanidades mantuvo una tendencia de atender a todos los niveles sociales para que accediesen a una formación basada en el pensamiento crítico. El proyecto

---

<sup>36</sup> Véase: Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, en: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018. (En línea).

educativo del CCH se diferencia de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que es la otra instancia de educación media superior que oferta la UNAM.

Sus diferencias de estos proyectos educativos son muy amplias, de acuerdo con Parga (2012), los programas de la preparatoria se diseñan para trabajarse anualmente, en tanto que, el CCH trabaja por semestres. Otra de las diferencias que más se destaca es que en el CCH se cursan materias que mezclan diversas áreas académicas, mientras que en la ENP se escoge un área de estudio.

Actualmente, existen cinco planteles del CCH regidos por una Dirección General y atiende “a más de 56 mil alumnos, con una planta docente superior a 3 mil profesores”<sup>37</sup>.

### *3.2.1. Los jóvenes que estudian en los colegios de CCH*

Para remodelar la prueba piloto en propuesta final, se consultaron diversas fuentes<sup>38</sup> y, con ello, aproximarse a conocer las características de la población estudiantil en CCH. La información recabada permitió conocer métodos y técnicas para trabajar con estudiantes de nivel medio superior, así conocer y atender cuatro situaciones que viven los jóvenes en este nivel educativo:

1. Durante la trayectoria en el nivel medio superior, los jóvenes construyen posibilidades para continuar sus estudios o ingresar al mundo laboral.
2. Los jóvenes trabajan y estudian, pero, hay ciertas características que les permite no abandonar los estudios.
3. Los jóvenes tienen un proyecto de vida donde el papel del nivel medio superior es clave para conseguir sus propósitos.
4. Determinadas actividades impactan en el desarrollo de la personalidad y en el proceso de identidad del estudiante, que le apoyan a construir narrativas para hacer inteligible la realidad e intervenir en ella de forma activa y reflexiva.

---

<sup>37</sup> *Ídem.*

<sup>38</sup> Se extrajo información de dos documentos internos de la UNAM; así como de una ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) y de un artículo de la Revista del Colegio de Ciencias y humanidades para el bachillerato; tres tesis y una tesina para indagar el contexto y características de la población de los colegios de CCH y, en particular del CCH- plantel sur.

Centrar la atención del trabajo en la población de educación media superior, se debe al interés por conocer cómo este nivel se encuentra “marcado por la desigualdad”<sup>39</sup> (Trujillo, Ramos y Serrano, 2016). La atención de la desigualdad en todas sus dimensiones, es una variable dependiente para que la juventud continúe con sus estudios.

Identificar problemáticas y formas de atenderlas es un aspecto necesario para que la propuesta tenga ubicado ejes de referencia y, de esa forma, intervenir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Argüello (2014), el CCH ha planificado un “modelo académico [que] busca el desarrollo de la inteligencia, pero sin menoscabo de la voluntad y el sentimiento y tiene como eje rector los valores de la verdad, la justicia y lo bello” (p. 30).

En específico, los jóvenes que estudian en el CCH tienen determinadas características que les diferencian de otros jóvenes y, de estudiantes de otras instituciones. De acuerdo con el estudio de Muñoz Corona, Román Palacios y Guerrero Salinas (2013), desde sus inicios, el CCH estudia a sus estudiantes con el fin de determinar un perfil de ingreso y de egreso para impactar favorablemente en su desarrollo académico.

En su mayoría, los estudiantes de CCH “proceden de escuelas secundarias públicas, donde culminaron sus estudios en tres años sin haber presentado ningún examen extraordinario y, en más del 60% de los casos, con un promedio superior a ocho” (Muñoz, C.; Román, P.; Guerrero, S., 2013: p. 15).

Sin embargo, en los colegios existen problemas externos a la institución que son contemplados para ser atendidos desde el CCH. De acuerdo con Fernando Martínez y Pimentel Bautista (2017):

Los problemas que enfrentan [los estudiantes] en el CCH coinciden en que son *Adicciones* (31%): alcoholismo, tabaquismo y drogas; en segundo lugar, *Problemas escolares* (17%): acoso, falta de becas, deserción, malas calificaciones, materias reprobadas y problemas con profesores; el tercer lugar considera (14%) la *Actitud* hacia sus estudios como

---

<sup>39</sup> La desigualdad tiene dimensiones muy específicas, por ejemplo, Trujillo, Ramos y Serrano (2016) hacen referencia a distintos tipos que van desde “el acceso y la permanencia; en los contextos culturales; en las capacidades valoradas por las evaluaciones escolares que muestran diferencias en el éxito o fracaso escolar; y en las posibilidades de acceder a una cultura común”.

irresponsabilidad, desinterés, libertinaje, así como factores externos: *malas influencias*, fiestas, bares y lugares para el consumo de alcohol” (Martínez, f.; Pimentel, B., 2017: p. 5)

Es notorio que las adicciones son las principales problemáticas a los que se enfrentan los jóvenes y, en menor medida los problemas escolares. Lo cual permite deducir que los aspectos académicos y escolares son un instrumento eficaz para apoyar a los jóvenes mediante las estrategias pedagógicas para intervenir de manera favorable en su proceso formativo.

La entrevista realizada por Muñoz, C.; Román y Guerrero (2013), a los estudiantes del CCH, indica que a los estudiantes les gusta asistir a este colegio por:

el ambiente escolar (amigos, compañeros y la libertad) que se respira en sus respectivos planteles. En segundo lugar, gustan de los aspectos académicos entre los cuales se encuentran sus maestros, clases, materias y la forma de estudio que les propone la institución (Muñoz, C.; Román, P.; Guerrero, S., 2013: p. 15p. 17)

La información muestra a los estudiantes de CCH como jóvenes con un fuerte arraigo y sentido de pertenencia a la vida escolar y académica. Este fue el interés de realizar la intervención en educación media superior porque se dedujo a partir de las fuentes consultadas que los jóvenes, de acuerdo con Salazar (2018) se encuentran en la búsqueda de la construcción de su identidad y, trabajar con estudiantes de CCH fue un apoyo porque se adquirió experiencia para colaborar en la elaboración de narrativas que otorguen un conocimiento de la realidad en que viven los jóvenes, pero, a su vez, les dé un sentido para actuar en la transformación de sí mismos y su entorno.

El modelo educativo del CCH apoya a los jóvenes porque de acuerdo con Miranda (2010):

[el] estudiante durante su estancia en el bachillerato va adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades para desempeñarse en cualquier área que él desee, cursando materias las cuales les serán de gran ayuda para tener las bases fundamentales cuando ingrese a la Universidad, en el CCH se les da la oportunidad de elegir sus propias materias, de acuerdo a la carrera que desea estudiar a nivel superior (Miranda, Z., 2010: p. 34)

La libertad que tienen los estudiantes para elegir el rumbo de su trayectoria formativa, es un indicio que les permite responsabilizarse consigo mismos. La responsabilidad aceptada con amplia disposición, es un elemento considerable para que el estudiante adquiriera un sentido de pertenencia con fuerte arraigo. Aunque,

según Miranda (2010), hay algunos casos en que los estudiantes “al elegir una carrera lo hacen porque sus padres lo conducen para tomarla, ya sea por tradición familiar, donde si los padres son médicos los hijos deben seguir sus pasos” (p. 34).

De acuerdo con Muñoz Corona y Ávila Ramos (2012), para aportar en la formación del estudiante en su tránsito escolar durante el CCH:

es necesario incrementar la orientación vocacional en los estudiantes desde los primeros semestres y reforzar en el alumno su capacidad de autorregulación y aprendizaje para que, al momento de elegir carrera, pueda hacerlo como una decisión informada, cuidando su promedio y evitando el rezago desde el primer semestre de sus estudios de bachillerato (Muñoz, C.; Ávila, R., 2012: p. 83)

El objetivo de este trabajo no tiende a ser una propuesta de orientación vocacional. Lo que si se tiene contemplado es el de apoyar al estudiante para que autorregule la información que dispone y la que va adquiriendo para que pueda cuestionarla y buscar las bases de fundamentarla.

Se busca establecer un diálogo con jóvenes que estudian en CCH, para “desarticular los imaginarios políticos [y culturales] de este grupo particular” (Rodríguez, C., 2007: p. 107), y ello apuntale a recabar información para el trabajo con demás grupos juveniles.

### *3.2.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur y sus estudiantes*

El Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur, es uno de los subsistemas educativos que oferta la Universidad Nacional Autónoma de México y, abrió sus puertas en el año de 1972.

Este plantel educativo se ubica en la zona residencial del Pedregal en San Ángel, una de las zonas que tiene un nivel socioeconómico alto. Sin embargo, no es motivo para afirmar que todos los estudiantes del CCH sur sean de altos recursos, incluso, mucha de esta población llega desde las zonas más marginales del sur y suroriente de la Ciudad de México.

Los salones de este plantel se encuentran provistos con pizarrones al frente y atrás de cada aula; un pizarrón en cada aula es para proyección, otro para plumón y otro para gis.

Uno de los edificios que más destacan en el plantel sur es el de biblioteca, puesto que no sólo tiene uno de los acervos bibliográficos más amplios, sino que también elaboran programas de actividades culturales y presentación de libros de manera constante.

Los estudiantes que ingresan al CCH tienen un fuerte desempeño académico. De acuerdo con Falconi (2003), los estudiantes de CCH, al compaginar su trayectoria estudiantil con los movimientos huelguistas han desarrollado una conciencia política que les mueve a participar de forma activa en los distintos movimientos que han tenido a través del tiempo.

Hasta el 2003, el CCH sur contaba con cinco grupos políticos:

1. CEZ (Colectivo Emiliano Zapata)
2. UNIOS (Agrupación de izquierdas)
3. CEM (Comité Estudiantil Metropolitano)
4. CGR (Consejo General de Representantes)
5. Epae (Espacio de Participación Estudiantil)

Dichos grupos han sido un respaldo para la población estudiantil en materia de defensa de sus derechos, al mismo tiempo que se vinculaban con demandas políticas de otros grupos, en particular con las demandas del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional).

La participación política de los estudiantes del plantel sur, les ha permitido comprender la dimensión de las problemáticas sociales, lo que es lo mismo a desarrollar conciencia no sólo política, sino social.

### *3.3. Mi propuesta: Una adaptación para el Programa de estudio del área histórico social*

La enseñanza de la historia en el CCH sur, acata lo establecido en el Programa de estudio del área histórico social que definió la UNAM para sus instituciones de educación media superior.

En el caso de la materia de historia, se perfila el contenido con base en un enfoque disciplinario donde el estudiante recupere mediante el problematizar y la crítica del acontecer histórico de México, procesos que le permitan construir su conocimiento y forjar la construcción identitaria con apertura a la pluralidad, lo que le permite desarrollar una conciencia histórica para actuar en su presente.

En ese sentido, la propuesta que aquí presento tiene la finalidad de que cuando el estudiante use el emblema de los Indios Verdes como un dispositivo que le permite al indagar la historiografía tanto del monumento, así como de los personajes a quienes representa, reconstruir su memoria a partir de identificar desde que horizonte cultural se ha apropiado de la imagen de los Indios Verdes y cuestionar su proceso al resignificar modelos con los cuales les ha representado.

De esta forma, la presente propuesta constituye los contenidos de un acontecer histórico de México, en específico de la Ciudad de México dentro de un proceso que relaciona lo que ha cambiado y lo que permanece, intrínseco a un carácter multicausal, orientado mediante el cuestionamiento y reevaluación del cómo se significa un vestigio como los Indios Verdes.

Los Indios Verdes son considerados una fuente histórica que permite desarrollar las percepciones de la población en distintos tiempos y espacios, por ello se utiliza su historiografía como método de organización y comprensión de los procesos históricos que identifican cómo y a partir de qué elementos se constituyen las interpretaciones sobre el indio mexicano desde un enfoque racista y clasista o como forma de revalorizar nuestra manera de relacionarnos en un contexto donde coexiste una diversidad de culturas.



En específico, la propuesta de los Indios Verdes se adapta a la Unidad 4. Consolidación del Estado Liberal Mexicano 1867-1910 porque permite que los estudiantes comprendan el proceso de consolidación del Estado-nación en los márgenes de la construcción de una identidad orientada por el mestizaje, la cual tejió un imaginario que ha excluido la historia indígena de su idea de nación.

La aspiración es conseguir que el estudiante explique cómo un proyecto de modernización con base en la invisibilización del indígena, ha tenido un impacto que es notorio en la construcción del territorio y sus espacios públicos. De esa manera hablar con lo otro mediante el vestigio Indios Verdes es recuperar las experiencias que han tenido personas tanto versadas, así como no versadas en este tema para identificar cómo una imagen, monumento o forma de hablar de alguna zona, dice más de nuestra conciencia que de lo que se sabe de la zona, imagen o monumento.

¿Cómo se vincula la propuesta con el programa de “Historia de México I”?

En el cuadro 1 se presenta la Unidad 4 del programa de estudios. En el podemos observar los aprendizajes esperados en la temática sobre la crisis del sistema porfirista y movimientos sociales y, en la temática sobre manifestaciones culturales y vida cotidiana de mediados del siglo XIX a principios del XX. El cuadro 1 se presenta en la siguiente página:

Cuadro 1: Programa de estudios del área socio-histórica, “Unidad 4”.

26

Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
		<p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisa el trabajo de investigación de los estudiantes, supervisa la elaboración de la gráfica o tabla y destaca la trascendencia que para el crecimiento económico del país representaron cada uno de los sectores indicados; asimismo, señala cómo las diferentes áreas de producción de la economía mexicana fueron incorporadas, en mayor o menor medida, al sistema económico de los países industrializados.</li> </ul>
Explica la crisis del porfiriato, reflexionando sobre las desiguales condiciones socio-económicas y políticas del país, para entender los orígenes de la Revolución mexicana.	Crisis del sistema porfirista y movimientos sociales que antecedieron a la Revolución mexicana.	<p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Presenta una introducción general acerca de las características de la crisis del proyecto modernizador del porfiriato, destacando los distintos movimientos sociales y políticos y su relación con las causas que dieron origen a la Revolución mexicana.</li> </ul> <p><b>Los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Con base en una lectura individual previa sobre la crisis del porfiriato, elaboran en equipo un cuadro comparativo en el que identifican y registran las causas más relevantes de ésta.</li> <li>A partir de la información recuperada, elaboran un cuadro sinóptico de concentración informativa, donde ubiquen las causas económicas, políticas y sociales para explicar la crisis del modelo modernizador del porfiriato.</li> <li>Organizados en grupos de trabajo, discuten y analizan colectivamente la información y redactan la conclusión del tema.</li> </ul> <p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Coordina el análisis colectivo de la información y recupera, junto con los equipos, los conceptos más importantes sobre la caída del régimen porfirista y la gestación de nuevas propuestas para cambiar la situación social, económica y política del país.</li> </ul>
Describe la vida cotidiana y las manifestaciones culturales, señalando sus diferentes influencias artísticas, para comprender la mentalidad de la época.	Manifestaciones culturales y vida cotidiana de mediados del siglo XIX a principios del XX.	<p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expone algunos ejemplos de las diversas expresiones artísticas, filosóficas, periodísticas y literarias, así como las manifestaciones de resistencia cultural de los diferentes grupos sociales que tuvieron lugar en este periodo.</li> </ul> <p><b>Los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigan individualmente, a través de la consulta de bibliografía y cibergráfica, algunas de las manifestaciones artísticas que tuvieron lugar en la época.</li> <li>Con los resultados de la investigación o la lectura de una novela o cuento se organizan en grupos de trabajo, y seleccionan una de las actividades culturales de la época y elaboran un mapa mental en el que describen sus características, resaltando la influencia francesa que dejó muestras diversas en la vida cotidiana.</li> <li>A partir de las actividades desarrolladas, problematizan sobre la influencia de las manifestaciones culturales extranjeras en la vida nacional.</li> </ul> <p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A manera de conclusión el profesor presenta diversas imágenes alusivas a las distintas corrientes artísticas y culturales relevantes de la época, señalando algunas de sus diferencias y su influencia en el contexto nacional.</li> </ul>

25

#### Unidad 4. Consolidación del Estado Liberal Mexicano 1867–1910.

<b>Propósito:</b> Al finalizar, el alumno: Comprenderá el proceso de consolidación del Estado-nación liberal mexicano a través del análisis de las características autoritarias del régimen político, en el contexto del imperialismo, para explicar el proyecto modernizador de México y la desigualdad social que provoca.		<b>Tiempo:</b> 16 horas
Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
<b>El alumno:</b> Identifica las características del proyecto liberal, analizando los factores que permitieron el triunfo de esta ideología, para comprender la consolidación del Estado-nación liberal mexicano.	Las características políticas del Estado-nación liberal.	<p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introduce al tema con una explicación sobre la consolidación del Estado liberal, señalando las características de su proyecto y enfatizando las prácticas políticas de los liberales en el poder a partir de 1867.</li> </ul> <p><b>Los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigan de forma individual en diversos materiales bibliográficos las características del Estado-nación Liberal Mexicano (desarrollo de las condiciones políticas que permiten la formación del capitalismo, construcción de una república federal, etcétera).</li> <li>A partir de la información obtenida, diseñan en equipo un mapa conceptual que exprese las características de la política liberal del periodo.</li> <li>Analizan en equipo el mapa e identifican las causas que permitieron el triunfo del proyecto liberal. Al final, elaboran un escrito a manera de conclusión.</li> </ul> <p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisa el diseño del mapa conceptual y la elaboración del escrito, coordina la interpretación que de los mismos hagan los estudiantes destacando los factores que permitieron la consolidación del proyecto liberal y dirige la conclusión del tema.</li> </ul>
Explica el proyecto económico liberal, analizando su programa modernizador, para entender la inserción dependiente de México en el contexto del capitalismo imperialista y sus repercusiones sociales.	El proyecto de modernización del Estado mexicano en el contexto del imperialismo.	<p><b>El profesor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Destaca, en forma general, la relevancia del proyecto de modernización de la economía porfirista y su integración en el contexto del imperialismo capitalista, resaltando los conceptos: imperialismo, modernización, liberalismo e industrialización.</li> </ul> <p><b>Los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigan en forma individual, con base en información estadística, la integración de la economía mexicana, la inversión del capital extranjero por rama de actividad y el origen de ésta (norteamericano y europeo). Con la información obtenida, elaboran por equipo una gráfica o tabla en la que destacan la distribución de la inversión extranjera por rama de actividad.</li> <li>Redactan una conclusión en donde expongan la dependencia de la economía mexicana dentro de este proyecto modernizador.</li> </ul>

Fuente de las tres imágenes en: Programas de Estudio Área Histórico Social. Historia de México I-II (en línea): [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAMEXICO\\_I\\_II.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAMEXICO_I_II.pdf).

En la unidad 4 del programa de “Historia de México I”, se pide al estudiante que explique la crisis del porfiriato mediante la reflexión sobre las desiguales condiciones socio-económicas y políticas del país, para que con ello se comprendan los motivos que dieron origen a los movimientos sociales en la Revolución mexicana.

También se explica en la temática sobre “Manifestaciones culturales...”, que el estudiante investigue a través de consultar bibliografía y cibergrafía, algunas manifestaciones artísticas de las épocas referidas en la temática. Por lo que, cabe aclarar que la forma de vincularse la propuesta que presento con el programa de estudios del CCH es procedimental y no de contenidos.

La propuesta de los Indios Verdes se vincula de manera que, las prácticas sociales dentro del proceso de conformación identitaria en la forma de representar nuestra historia indígena, tuvo implicaciones tales para lograr sucumbir el sistema porfirista y centrar la atención en el papel que motivó a los distintos movimientos integrados por diferentes grupos sociales, a actuar para conseguir no sólo una condición económica y social digna, sino el reconocimiento de esa diversidad vista de manera homogénea como campesinado.

Trabajar el vestigio Indios Verdes desde sus dimensiones socioculturales en el plano ideológico, mediante la constitución de una organización social que manifestó su cultura en influencias artísticas y estéticas europeas, fue elemental para aproximarnos a definir la mentalidad de la población en cada contexto, me refiero a los cambios y permanencias<sup>40</sup> con que se han interpretado los Indios Verdes a lo

---

<sup>40</sup> Primero, los cambios para interpretar a los Indios Verdes pueden verse en el hecho de que en un principio nos referíamos a unas esculturas, posteriormente, con la inauguración de la estación del metro Indios Verdes, fueron reconocidos como la estación de un medio de transporte y, después, debido al paradero en esa terminal del metro, se reconoce como una zona. Segundo, las permanencias podemos verlas en el hecho de que, desde que las esculturas fueron presentadas en paseo de la Reforma, el repudio de la población por las esculturas ha continuado, pero, ahora en la oralidad de lo entendido por la palabra indio, por ejemplo, ver que actualmente la palabra indio es usada por una porción de la población para insultar a otras personas. Ahora bien, el lector dirá que no es lo mismo hablar de indio que de Indios Verdes, sin embargo, la connotación de indio fue dada por la población a las esculturas y, “verdes” porque en efecto ese es el color que distingue a este monumento. Entonces, uno de los propósitos de este trabajo es revalorar la palabra “indio” como una forma de resistencia.

largo de la última década del siglo XIX, durante su vagar en el siglo XX y cómo se ha representado en lo que llevamos del siglo XX.

Con lo anterior, se espera que los estudiantes, orientados por las indagaciones elaboradas entorno a los Indios Verdes, investiguen individualmente y de forma colectiva por medio de consultar la bibliografía apropiada para este tema, las manifestaciones artísticas que fueron construyendo un imaginario no sólo del monumento, sino de la historia de quienes representan.

Por tal motivo, considero que la propuesta es viable de trabajarse a la par de los contenidos que se señalaron del programa de Historia de México I, sobre la temática de la crisis porfirista y movimientos sociales, y, en la temática de las manifestaciones culturales y vida cotidiana de mediados del siglo XIX a principios del XX.

## **CAPÍTULO IV. LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

### *4.1. Presentación*

Para indagar sobre el vestigio de los Indios Verdes, se considera iniciar por preguntarnos: ¿Quiénes son?; ¿qué o a quiénes representan?; ¿por qué y cuándo se construyeron?; ¿qué son para mí?; elaborar este tipo de cuestiones promueve la curiosidad en los estudiantes para que no sólo se apoyen en libros, documentales o alguna fuente secundaria para construir sus argumentos, sino que, fundamentalmente sea en el cuestionamiento de su forma de pensar, el motor que les ayude a construir sus propias explicaciones.

Hacer que los estudiantes obtengan las herramientas para negociar sus interpretaciones con las de otros, y así puedan llegar a un acuerdo o aceptación de lo que le han dado significado, es uno de los objetivos de la presente propuesta didáctica. De acuerdo con Bruner (2012), “el significado es aquello sobre lo cual podemos ponernos de acuerdo o, por lo menos, aceptar como base para llegar a un acuerdo sobre el concepto en cuestión” (p. 128).

Con el proceso de interpretación y negociación, Bruner (2012) sostiene que la cultura se recrea constantemente. Bajo la perspectiva del pensamiento constructivista de Bruner, he sustentado el diseño de una propuesta didáctica que utiliza lo conocido por Indios Verdes, para interpretar las narrativas que de ellos hagan los estudiantes y así construir conocimiento histórico.

Es en el cuestionamiento de lo que aceptamos como cotidiano, el camino para romper nuestros esquemas de pensamiento. De acuerdo con Freire (2016), “la cultura no es tan sólo una manifestación artística o intelectual que se expresa a través del pensamiento; la cultura se manifiesta por encima de todo en los gestos más simples de la vida cotidiana” (p. 51).

En el cuadro 1, explico cómo se corrigieron o recuperaron las actividades para remodelar la propuesta final.

Cuadro 1: Bases que remodelaron la propuesta final (elaboración propia).

Qué se eliminó de la prueba piloto	Qué se recupera de la prueba piloto	Cómo se recuperaron o corrigieron y cuál fue el producto final
Explicar qué entiendo por paisaje cultural	Iniciar con cuestionamientos para iniciar a problematizar algún emblema u objeto cultural.	Se corrigió al volver a ver la historia como una construcción social y cultural. Con lo anterior, visibilizar la problematización de un objeto, como lo puede ser un instrumento musical, para iniciar a indagar sobre los rasgos que le caracterizan y, con ello, estimular en qué podemos basarnos para interpretar algún objeto o emblema. Por ello, consideré pertinente iniciar con una película, la cual es "El violín rojo" de Francois Girard.
Mostrar las imágenes de los Indios Verdes con base a mis interpretaciones.	Comenzar la problematización con un relato sobre las estaciones del metro, para conocer cómo fundamentar argumentos y cuestionar lo que se cree saber.	Se corrigió al solicitar a los estudiantes que visiten el monumento de los Indios Verdes en el parque del Mestizaje. Para así iniciar a cuestionar: ¿qué distinguen de la imagen del metro y de las esculturas?, a partir de que los estudiantes, desde esa experiencia, puedan crear un relato con miras a preguntarles qué tanto lo pueden sustentar, por ejemplo, saber si con tan sólo mirar los emblemas pueden reconocer si realmente son Itzcóatl y Ahuizotl.
El cuestionario de nueve preguntas abiertas.	Recuperar lo visto en sesiones pasadas para que realicen una relatoría al final de la clase.	Puesto que no se ve la construcción del conocimiento como un docente reactivo que pide a los estudiantes responder lo que el docente quiere escuchar, se corrigió plantear cuestionarios sobre lo entendido de las explicaciones, por preguntas a partir de que los estudiantes describan las imágenes que vienen en el Andamio 1 de las actividades de inicio.
Explicar quiénes fueron los Indios Verdes.	Trabajar con lecturas que permiten reconocer quiénes son los Indios Verdes y por qué podemos decir que son Itzcóatl y Ahuizotl.	Después de hacer una exhaustiva búsqueda en la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos, tuve la oportunidad de conocer diversas posturas que distintos profesionistas hacían de los Indios Verdes (esto se explicó en el capítulo 2). Lo anterior, llevo a pensar una bibliografía adecuada para interpretar con fundamentos el monumento de los Indios Verdes (las lecturas puede consultarlas en las actividades de desarrollo.
	Recuperar las ideas de los estudiantes.	Evaluar con un trabajo final bajo indicadores que tomen en cuenta la participación, ortografía y el rigor de las interpretaciones con base en las fuentes de información que utilizan.

Con base en lo mencionado en el cuadro anterior, me propongo utilizar el emblema de los Indios Verdes como un recurso didáctico para iniciar a reconocer los diferentes significados que podemos dar a un objeto, y con ello, conocer el lugar de

la memoria, determinada por objetivaciones compartidas en el espacio público, donde una diversidad de grupos sociales, culturalmente diferentes, comparten significados que son asumidos por una sociabilidad hegemónica. Sin más, a continuación, la propuesta final:

#### 4.1.1. *Próxima estación: Indios Verdes. Indagar del paisaje al icono*

Se elaboró el siguiente diseño, para que la propuesta sea trabajada en un tiempo de ocho horas y, de esa manera pueda relacionarse con los contenidos de la unidad 4. Consolidación del Estado Liberal Mexicano 1867-1910, del Programa de “Historia de México I” del CCH<sup>41</sup>, el cual tiene una duración de 16 horas. Las ocho horas sugeridas para la propuesta se dividen en sesiones de una hora por actividad, dentro de un formato de dos horas por clase. En total serían cuatro sesiones de dos horas cada una, lo que deja una hora por actividad.

Para que la propuesta tuviese relación con el programa de “Historia de México I” del CCH, se consideraron sus enfoques disciplinarios y didácticos, los cuales la propuesta mantenía fuertes vínculos desde antes de ser adaptada para el colegio. Los vínculos son principalmente, en la forma de elaborar el diseño de la propuesta subordinada a los siguientes propósitos generales:

1. Que el estudiante logre comprender el desarrollo histórico cultural de la ciudad de México, a partir de problematizar el vestigio de los Indios Verdes.
2. Lograr que el estudiante aprenda a construir conocimientos históricos bajo los elementos de la interpretación narrativa para detonar recursos cognitivos que le permitan movilizar en el intercambio de significado –entorno a la figura de Indios Verdes–, con sus compañeros la posible reconstrucción de la memoria histórica.
3. Conseguir que el estudiante aprenda habilidades, procedimientos y actitudes de pensamiento crítico, al manejar la herramienta *paisaje cultural en su*

---

<sup>41</sup> Véase el programa del año 2016 en: Programas de Estudio Área Histórico Social, Historia de México I-II, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional, Colegio de Ciencias y Humanidades. (En línea). Consultado por última vez el 25 de septiembre de 2018.

*dimensión de paisaje memoria, paisaje vivo y paisaje asociativo*, para que pueda considerar otros vestigios a partir del trabajo de la figura de los Indios Verdes y comprenderlos como el archivo de técnicas y prácticas culturales de un sistema social y político problematizado desde un determinado presente.

Estos tres puntos perfilan la propuesta bajo la orientación de los enfoques establecidos en el Programa de “Historia de México I”. Los cuales permiten construir de manera permanente los postulados de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, puesto que colocan al estudiante como agente activo de su proceso formativo.

En el programa del CCH se establece que el enfoque disciplinario debe estar orientado por una perspectiva holística, reconociendo así el uso de varios enfoques teóricos. Esto con el motivo de que el estudiante adquiera habilidades para cuestionar su realidad, promover la crítica y la visión integral del devenir histórico.

En ese sentido, la presente propuesta utiliza la figura de los Indios Verdes como eje que articula la unidad temática programada por el CCH. Por ello, se distribuye las ocho horas en cuatro sesiones de dos horas cada una.

Los contenidos elaborados en esta propuesta didáctica son diferentes a los que se encuentran en el programa del CCH, sin embargo, se tocan algunos aspectos del porfiriato en el diseño de la propuesta, la cual se desarrolla a partir de las siguientes preguntas rectoras:

1. ¿Por qué motivo el monumento a los Indios Verdes fue desplazado de Paseo de la Reforma en el año de 1902?
2. El reconocimiento del nombre Indios Verdes, ¿responde a expresiones ideológicas y políticas que detentaban los individuos en la primera década del siglo XX?
3. Tener determinado reconocimiento sobre la figura de los Indios Verdes ¿visibiliza el tipo de memoria histórica que se tiene y, por lo tanto, la forma



de involucrarse en la construcción del espacio público a través de su ornamentación y el reconocimiento de la misma?

4. ¿Qué ideas tienen los estudiantes respecto al emblema de los Indios Verdes y a partir de qué las han construido? ¿reconocen y cuestionan la forma en que los han interpretado?
5. Al indagar sobre los Indios Verdes, ¿el estudiante puede expresar ideas claras sobre cómo se ha usado la palabra “indio” desde 1891 hasta el momento actual en la ciudad de México?
6. ¿Ayuda interrogar el emblema de los Indios Verdes para ubicar marcos referenciales sobre nuestra construcción identitaria como ciudadanos de la ciudad de México?
7. A partir de conocer el discurso de los investigadores de CONAPRED al usar el emblema de los Indios Verdes para señalar el racismo de los mexicanos ¿Es un elemento para que los estudiantes visibilicen el racismo en la sociedad mexicana a partir de problematizar un emblema?

Estas preguntas orientaron la elaboración del diseño de las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la propuesta. En los siguientes apartados se exponen las actividades planteadas para cada sesión, junto con los aprendizajes que se espera obtenga el estudiante y las evidencias que servirán para hacer la evaluación.

#### 1. Actividades de introducción al tema:

El docente a cargo deberá indicar cómo el paisaje cultural busca desnaturalizar nuestra forma de percibir y representar el mundo, involucra elementos que configuran al pensamiento crítico, los cuales abren la posibilidad de detonar habilidades para desarrollarlo, a la vez que permiten aprender historia al indagar la historiografía sobre una forma cultural, por ejemplo, los Indios Verdes.

De forma opcional se recomienda recitar a los estudiantes en cada sesión algunos fragmentos de poemas o de algún texto que se encuentren relacionados con el tema, se brinda una breve selección en la parte de “Anexo II. Fragmentos de poemas

y textos”, con los cuales el docente puede aproximarse a alentar un pensamiento intuitivo en relación con la triada paisaje-memoria-territorio.

La intención del fragmento de poema o de algún texto, es generar una variedad de ideas en relación al paisaje, a la memoria y al territorio. Para comenzar a cuestionar cómo nos posicionamos ante su contemplación y la participación en su edificación.

Después se explican las actividades junto con la dinámica de trabajo, la cual se insta a promover el trabajo en equipo centrándose en el desarrollo de cada uno de sus integrantes. Posterior, se expone la forma de evaluar, así como el tiempo que duraran las actividades al tiempo que entrega a cada estudiante una rúbrica y los andamiajes que se presentaran a lo largo de la propuesta y en el orden en que se recomienda hacerlo.

En todo momento deben hacerse sugerencias sobre la necesidad de visitar la zona de Indios Verdes, con lo cual me refiero a la estación del metro, al paradero de autobuses y al parque del Mestizaje; como se trabajarán con mapas de la ciudad de los lugares por los que estuvieron las esculturas de los Indios Verdes, se considera pertinente recomendar a los estudiantes hacer el recorrido que tuvieron los Indios Verdes desde Paseo de la Reforma, hasta su llegada al Parque del Mestizaje.

En seguida, se presentan las actividades para iniciar a problematizar un emblema:

<b>Actividad</b>	Cómo actividad previa y extra clase, se pide a los estudiantes que vean la película “El violín rojo” de Francois Girard, 1998. La trama versa sobre la construcción de un violín el cual, al ser subastado, Morritz, uno de los personajes centrales, realiza una investigación para fundamentar que el violín es auténtico.
<b>Aprendizajes esperados</b>	Los estudiantes responden a preguntas como: ¿Qué y cuántas valoraciones se hacen en relación al violín?, ¿Cómo empiezan a indagar sobre la autenticidad del violín?, ¿cómo y qué se descubre sobre la intención del color rojo del violín?, ¿Qué papel juega el violín en el contexto de la Revolución Cultural en China de los años sesentas? Y ¿Cómo permanece el violín en la memoria de Nicolo Bussotti, cómo en la memoria Frederick Pope y cómo en la memoria de Charles Morritz?
<b>Evaluación</b>	Se crea una reunión donde los estudiantes comparten las respuestas a las preguntas elaboradas. Esto sirve para hacer un diagnóstico sobre los conocimientos que detentan los estudiantes para organizar la información y conocer cómo y en qué se basan para interpretar algún acontecimiento, así conocer las aptitudes y la disposición que tienen para indagar sobre alguna obra histórica.

Bajo este escenario, el docente recomienda el uso de distintos recursos como elementos de aprendizaje. Se explica que pueden seleccionar recursos como el cine, la pintura, la danza, la música, la escultura e incluso los emblemas que decoran el espacio público de la ciudad de México. Pero, también pueden conocer la variedad de fuentes documentales que pueden encontrarse sobre un solo recurso.

Al concluir con esa actividad, el docente solicita a los estudiantes organizarse en equipos, al tiempo que les proporciona el material de lectura, los andamios, las rúbricas y las evaluaciones. Posterior, se indica que la actividad extra clase es para acercarse al tema en torno a la figura a los Indios Verdes.

## 2. Actividades de inicio:

La dinámica de las actividades, centran la sustancia de su labor en el trabajo en equipo, sustentado en la participación activa y recurrente de cada uno de los estudiantes que lo integran. Así, se busca que esta forma de trabajo promueva que los estudiantes socialicen tanto sus puntos de vista, así como las habilidades y motivos que cada uno tiene.

Lo anterior se debe a que, en el producto final debe verse reflejado cómo manejan sus habilidades al reflexionar sobre la información que se les proporciona, así como la manera en que la organizan e interpretan para negociar la transacción de significados con sus pares.

Otro punto a valorar, es la forma en que debaten e intercambian ideas, bien para llegar a acuerdos o aceptar la argumentación del otro, reconociendo la forma en que la construye.

Los apoyos para realizar las actividades de inicio, tiene como propósito que los estudiantes deduzcan a partir de la información que se les proporcione, cuál es el sentido de cuestionar la figura de los Indios Verdes en el proceso de aprendizaje histórico.

Trabajar en equipo da oportunidad de que el proceso de socialización, centrado en el trabajo de interrogar a los Indios Verdes su procedencia y qué principios

ideológicos políticos y culturales los sustenta, pueda generar interacciones entre los integrantes de los equipos para trabajar pericias de segundo orden, por ejemplo: analizar la información que se les proporciona y cómo la interpretan sus compañeros, juzgar la información que se les brinda y la interpretación que de ella hagan sus compañeros, y de esa forma, pedirles que se apoyen para que puedan construir argumentos que les permitan verificar y fundamentar la interpretación que elaboren de la figura de los Indios Verdes.

Nótese que los procedimientos para ejercitar las destrezas que forman parte del pensamiento crítico, son utilizados en todo momento de forma procedimental y dosificada.

Las actividades de inicio buscan que los estudiantes expongan sus conocimientos previos sobre qué saben de los Indios Verdes como lugar, como imagen de una estación del metro o como esculturas y, como personajes históricos, o sea de los tlatoanis mexicas.

A continuación, se presentan las actividades de inicio:

<b>Actividad</b>	En actividad previa y extra clase los estudiantes describen la imagen de la estación del metro Indios Verdes y, visitan el monumento en el parque del Mestizaje, ubicado en la delegación Gustavo A. Madero. Se les recomienda visitar Paseo de la Reforma y Bucareli, lugar en que se presentaron los Indios Verdes, para que puedan comparar y describir qué ha cambiado y qué permanece en la decoración de ese espacio.
<b>Aprendizajes Esperados</b>	<p>Los estudiantes deben contestar las siguientes preguntas: ¿Qué se distingue de la imagen de la estación del metro?, ¿Qué objetos puedo reconocer en la imagen de la estación del metro?, ¿Qué me dice la imagen de la estación del metro Indios Verdes?, ¿Qué objetos e imágenes decoran a las esculturas de los Indios Verdes?, ¿Pudieron reconocer quién es Itzcóatl y quién es Ahuizotl? ¿Por qué?, ¿Qué relaciones existen entre la decoración del espacio público y la política e ideología del gobierno?, ¿Qué relación existe entre la decoración del espacio público y la participación política de la población?, ¿Qué me dice la imagen del metro y la escultura a los Indios Verdes sobre la historia?, ¿A quién le construirían un monumento? ¿Por qué?</p> <p>Al concluir de responder las preguntas se proporciona el Andamio 1, donde describirán la imagen de la estación Indios Verdes, la escultura de Itzcóatl y Ahuizotl, así como trazarán en un mapa el trayecto del monumento a los Indios Verdes desde Paseo de la Reforma, Paseo de la Viga, Carretera México Laredo, el paradero de autobuses cercano al metro Indios Verdes hasta el parque del Mestizaje, para que comparen y caractericen los lugares.</p> <p>Los estudiantes deducen e identifican porqué se ubicaron las esculturas en cada uno de los lugares. Posterior, se pregunta ¿Por qué se habrá ubicado a los Indios Verdes en los límites entre la ciudad de México y el Estado de México?, al finalizar la pregunta se solicitan a los estudiantes poner atención al siguiente “poemínimo” de Efraín Huerta:</p> <p style="text-align: center;">“Fuera del metro todo es Cuautitlán”.</p> <p>Primero, se solicita contestar a la pregunta: ¿Qué tiene que ver el poemínimo con el tema de los Indios Verdes?, después, se solicita que los estudiantes realicen un breve poemínimo con la información vista hasta ahora.</p>
<b>Evaluación</b>	<p>Al recoger los trabajos de los estudiantes a partir de sus respuestas, el docente identifica las habilidades de los estudiantes, así como sus dudas e inquietudes respecto del tema. Expone que el punto de interés se concentra en el camino que han tenido los Indios Verdes y la forma en que han sido representados. Por ello, la reflexión sobre su estancia en el Parque del Mestizaje toma relevancia para pensar en el papel que esta figura ha jugado a lo largo del tiempo.</p> <p>Para dar seguimiento a la actividad, se invita al estudiante escribir a quién le construirían un monumento y porqué. Así como escribir una historia bajo los siguientes postulados: Si se construye una estación del metro frente a tu hogar, ¿Qué imagen tendría? Y ¿Por qué? Es preferible que dibujen la imagen de la estación.</p>

## ANDAMIO 1

Responda las siguientes preguntas:

1. Escribe:Cuál es la idea que tienes sobre los Indios Verdes (sea como zona, estación del metro o del monumento)
2. ¿En qué se distinguen y en qué se asemejan la imagen del metro estación Indios Verdes con sus esculturas?
3. ¿A partir de qué reconoces a estos personajes de la imagen de la estación del metro Indios Verdes y de las esculturas?
4. ¿Cómo podrías reconocer cada escultura del monumento como los tlatoanis mexicas Itzcóatl y Ahuizotl? (Sea a partir de la imagen del metro o de las esculturas)
5. Describe las siguientes imágenes con tus propias palabras (la integración de la imagen 2 y 3 está vinculado con el proceso de observación y descripción de las esculturas):

Imagen 1: Icono de la estación del metro Indios Verdes.

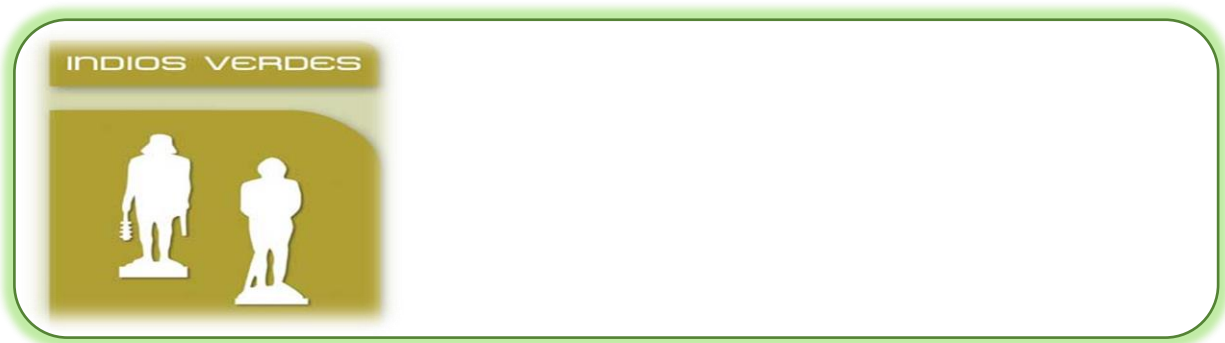


Imagen 2: Escultura de Itzcóatl.

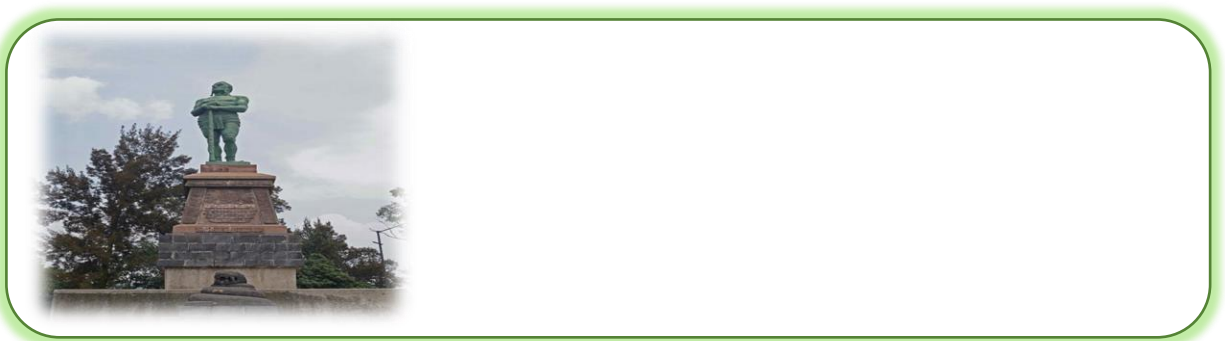


Imagen 3: Escultura de Ahuizotl.

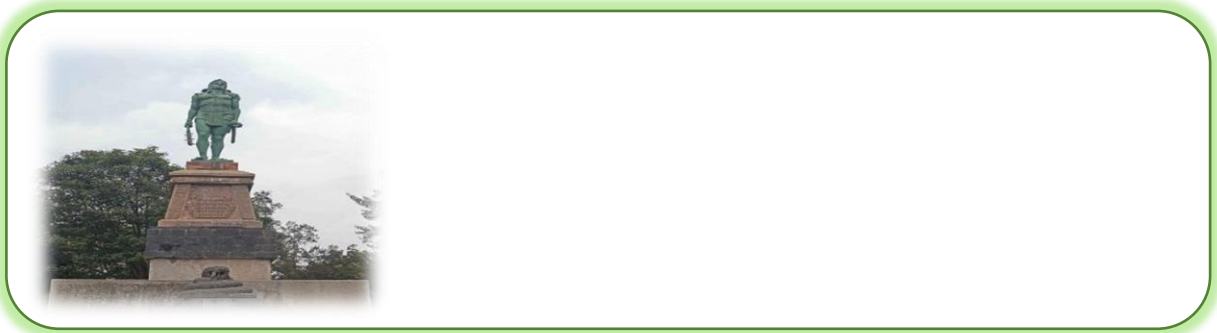
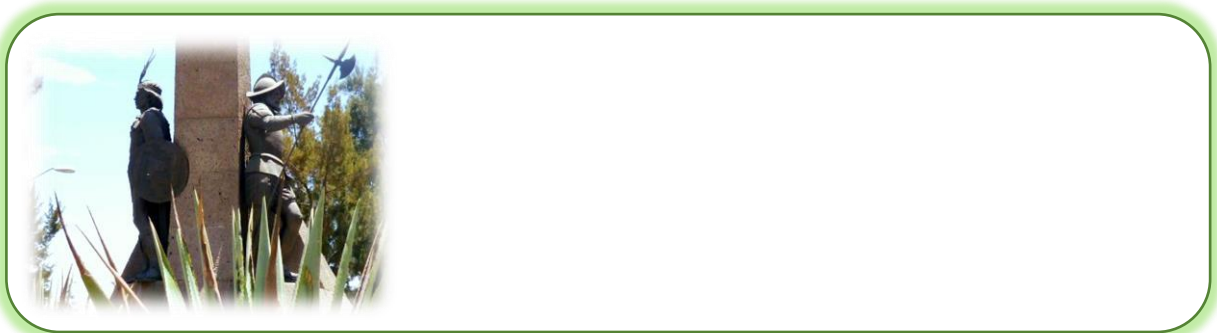


Imagen 4: Parque del Mestizaje.



### 3. Actividades de desarrollo:

Al ejecutar las actividades se analizan los discursos y los elementos artísticos que se expresan entorno a la figura de los Indios Verdes. De acuerdo con el marco conceptual de segundo orden, se busca que los estudiantes ejerciten sus capacidades indagatorias al interrogar a la figura de los Indios Verdes y a las fuentes documentales que han hablado de ellos desde alguna posición política y social.

Lo anterior con el fin de conocer la tendencia de las ideas, propósitos y posturas hechas a la hora hablar sobre los Indios Verdes.

Los contenidos se trabajarán a partir de fragmentos de diversas lecturas<sup>42</sup>, las cuales se presentan a continuación:

---

<sup>42</sup> El lector puede acceder a las lecturas en la bibliografía del presente trabajo. Los fragmentos de las lecturas pueden consultarse en el apartado de Anexo I. Fragmentos.

1. *¿A quién representan los llamados “Indios Verdes”?* En: Matos, M. E. (2014). *¿A quién representan los llamados “Indios Verdes”?* Revista bimestral, *Arqueología Mexicana*, periodo septiembre-octubre, n° 129, pp. 86-87. (En línea). Consultado el 04 de enero de 2018. Disponible en: <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/quien-representan-los-llamados-indios-verdes>.
2. *“Por una sociedad libre de racismo”*. En: CONAPRED. (2011). Conapred lanza campaña “Por una sociedad libre de racismo”. Boletín de prensa 080/2011, Ciudad de México, 07 de diciembre, pp. 49-63. (En línea). Consultado por última vez el 03 de marzo de 2018. Disponible en: [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=400&id\\_opcion=&op=213](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=400&id_opcion=&op=213).
3. *Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907)*. En: Acevedo, E. (2003). Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907). *Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, Núm. 71, pp. 49-63. (En línea). Disponible en: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/3025/2926>.
4. *Itzcóatl creador de una cosmovisión místico guerrera*. En: León Portilla, M. (1956). Itzcóatl creador de una cosmovisión místico guerrera. *Revista de la Universidad de México*, núm. 4, diciembre, pp. 14-17. [En línea]. Consultada el 06 de agosto de 2018. Disponible en: [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/index.php/rum/article/view/6825/8063](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/6825/8063).
5. *Escultura imperialista mexicana: el monumento del acuecuexcatl de Ahuizotl*. En: Wicke, Ch. (1984). Escultura imperialista mexicana: el monumento del acuecuexcatl de Ahuizotl. *Estudios de la Cultura Náhuatl*, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), núm. 17, pp. 51-61, México: UNAM. [En línea]. Consultado el 03 de agosto de 2018. Disponible en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn17/265.pdf>.



Las obras fueron escogidas porque ofrecen información concreta y clara sobre los Indios Verdes y la figura que los creó. En segundo lugar, las lecturas anteriores facilitan que el estudiante se familiarice con la forma de indagar sobre la figura de estos personajes.

El análisis de las lecturas será a partir de los siguientes fragmentos:

1. ¿A quién representan los llamados “Indios Verdes?”, segundo y sexto párrafos.

Motivo: Brinda un panorama sobre el contexto nacional y universal en el que se encontraba México y da referencias sobre las intenciones de haber creado el monumento y se proporciona un semblante de su creador Alejandro Casarín.

2. "Por una sociedad libre de racismo", octavo párrafo.

Motivo: Los estudiantes analizan un discurso que sustenta sus argumentos en torno a los Indios Verdes para visibilizar una de las tantas manifestaciones –el racismo– de la sociedad mexicana.

3. Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907), pp. 50 y 63.

Motivo: Ubica al autor y el contexto en el que crea al monumento de los Indios Verdes. Brinda un semblante sobre quién era Alejandro Casarín y sobre las cualidades que representaban algunas de sus obras como caricaturista, con ello, se obtiene un perfil sobre la tendencia ideológica, política y cultural de Casarín frente al poder estatal de su tiempo, pero, sobre todo, identificar cuál era la posición social de la que parte para construir sus obras.

4. León Portilla, M. Itzcóatl creador de una cosmovisión místico guerrera, p. 14.

Motivo: Permite que los estudiantes conozcan al personaje de la historia indígena en su contexto, y algunos de los acontecimientos más relevantes durante su gobierno. Con la información recabada sobre este personaje, se pide a los estudiantes deduzcan los motivos por los cuales representa a una de las esculturas del monumento a los Indios Verdes.

5. Wicke, Ch. Escultura imperialista mexicana: el monumento del acuecuexcatl de Ahuizotl, p. 51 y la primera parte de la p. 52, los párrafos tercero y cuarto de la p. 53.

Motivo: Dar a conocer a los estudiantes sobre este personaje para que puedan tener elementos que les ayuden a explicar por qué la escultura del monumento a los Indios Verdes lo representa.

El trabajo en clase es conocer cómo indagar sobre el monumento a los Indios Verdes, nos permite acercarnos al conocimiento de la historia de México, de manera que los estudiantes piensen en las categorías temporales de la siguiente forma:

- a) Del presente al pasado: Los estudiantes conocen la historia del monumento a los Indios Verdes para cuestionar los discursos que se han generado a partir de su imagen, por ejemplo, el discurso de los investigadores de CONAPRED para visibilizar el racismo en la sociedad mexicana.
- b) Del pasado al pasado-presente: Los estudiantes responden a la pregunta, ¿quiénes son los Indios Verdes?; y, ¿por qué motivo han vagado por diversos lugares de la Ciudad de México?, con el propósito de conocer las formas de dar significado a un objeto cultural, a partir del contexto al que se pertenece.
- c) Del presente al presente-futuro: Los estudiantes contestan con argumentos basados en la información que se les ha proporcionado: ¿Qué me ha proporcionado y para qué me sirve conocer la historia de la figura a los Indios Verdes?; ¿puedo construir un emblema que identifique el lugar donde vivo?; las preguntas tienen la finalidad de que los estudiantes puedan conocer qué acontece en su comunidad y qué se repite con regularidad, para conocer cómo el lugar forma parte en la construcción de nuestra memoria.

Se recomienda que las lecturas sean divididas al conformar cinco equipos (una lectura por equipo). El trabajo con las lecturas se recomienda hacer bajo el siguiente procedimiento:

- 1) Se trabaja una lectura por equipo y, entre los integrantes se indica que cada uno escriba una breve síntesis de la lectura.

- 2) El contenido del tema se divide entre los equipos para que cada uno afiance la información.
- 3) Al concluir con esa primera parte, se reacomodan los estudiantes a modo de que les toque con un compañero al que le haya tocado un tema distinto. Así podrán compartir lo que han aprendido para generar una comprensión del tema desde la actividad particular en función de la participación del equipo.
- 4) Se realiza una plenaria de cierre.

Es necesario que los estudiantes organicen la información que logren en clase, para que cada equipo conozca cada uno de los temas. Para compilar la información que obtengan los estudiantes, cada lectura tiene el apoyo del siguiente Andamio:

## ANDAMIO 2

Tema	Información que recupero para mi aprendizaje
<p>Ciudad de México siglo XX y XXI y, sociedad tradicional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginario de la población sobre la figura a los Indios Verdes</li> <li>- Visión de las élites y visión de los diversos sectores de la población referente a la historia indígena y al proceso de mestizaje en torno a la figura de los Indios Verdes.</li> </ul>	
<p>Instrumentos y comportamientos por el que son recordados los siguientes personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Itzcóatl</li> <li>- Ahuizotl</li> <li>- Alejandro Casarín</li> <li>- La figura a los Indios Verdes</li> </ul>	
<p>Qué se identifica sobre la situación en México:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto nacional y universal del gobierno de los tlatoanis, durante el porfiriato y en el transcurso de México contemporáneo.</li> <li>- Los cambios sociales en materia de construcción de medios de transporte y la reorganización del espacio público, y la apropiación del espacio por parte del gobierno en contraste de la apropiación que hacen los diversos sectores de la población.</li> <li>- Cómo se representa la ciudad de México bajo la figura de sus monumentos.</li> </ul>	

Conocer a quiénes representan los Indios Verdes, así como quién fue su creador y las interpretaciones que de ellos se hace, orienta en el trabajo de problematizar este vestigio. Se propone que el estudiante trabaje el tema con las siguientes actividades:

Actividad 1	Con base en los mapas y en las imágenes proporcionadas por el docente (se muestran en la siguiente página), los estudiantes identifican los cambios promovidos en la ciudad durante los periodos abordados al indagar sobre la figura de los Indios Verdes, con base en la noción de indio, tradición y modernidad en la cultura y, modernidad-progreso.
Tareas sugeridas	<p>Los estudiantes comparan imágenes que se proyectan en clase sobre la conformación del territorio de la ciudad de México en distintos periodos, así como conocer los lugares en los que se ubicó a los Indios Verdes durante su vagabundear por la ciudad de México.</p> <p>Además de las imágenes de las representaciones de los tlatoanis para que las contrasten con las esculturas y la imagen de la estación del metro Indios Verdes, para que señalen sus diferencias y semejanzas.</p> <p>Para realizar esta actividad, el docente se apoya en la lectura: “El mito precolombino”, pp. 483-484, en: <i>Las tensiones culturales en el Porfiriato</i> de Jorge Sánchez Cordero, para que, al ser trabajado los estudiantes identifiquen las formas en que distintos grupos sociales han intervenido en el estudio del pasado –en este caso, del pasado precolombino–; ello les permite reflexionar sobre las maneras de abordar el pasado para ser estudiado. Por otra parte, esta actividad muestra al estudiante la forma de utilizar las fuentes secundarias como evidencia y para hacer referencia al momento de hacer algún argumento.</p>

### Andamio 3

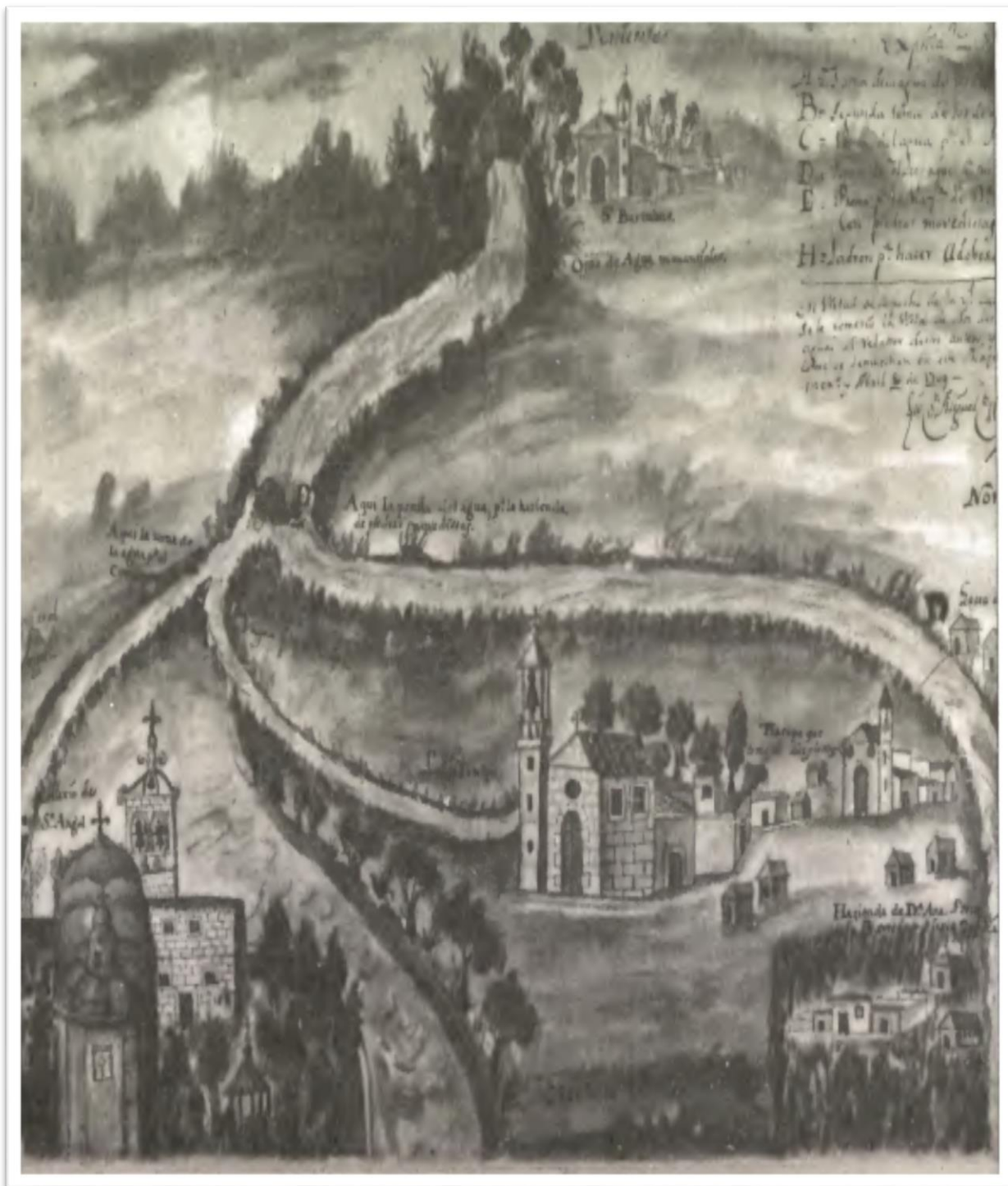
- A. El estudiante debe ser conducido a observar en los mapas las condiciones del territorio de la ciudad de México, dentro del valle de México desde los siglos XV hasta el siglo XXI, con el objetivo de describir cómo ha cambiado la ciudad en el tiempo.

Imagen 1. Reconstrucción de la ciudad de México en el siglo XVI, año 1583.



Fuente: Mapas y planos de México: siglos XVI al XIX. Imagen tomada de:  
<[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825222208/702825222208\\_6.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825222208/702825222208_6.pdf)>

Imagen 3. Ciudad de México a finales del dominio español, año de 1709.



Fuente: Mapas y planos de México: siglos XVI al XIX. Imagen tomada de:  
<[http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825222208/702825222208\\_6.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825222208/702825222208_6.pdf)>







Imagen 5. Plano de las líneas del metro sobre lo que era el valle de la ciudad de México. (La siguiente imagen ayuda al estudiante a relacionar la intervención de la mano del hombre con la transformación del territorio).



Líneas de las estaciones del metro de la Ciudad de México montadas sobre lo que antes fue el lago del Valle de México. Imagen tomada de:

<https://www.pinterest.com.mx/pin/444097213247443123/>

B. ¿Cómo y por qué creen que las personas elaboren interpretaciones sobre los Indios Verdes? Para nutrir la discusión sobre las formas en que se crean interpretaciones de un símbolo como el emblema de los Indios Verdes, se

discuten las formas en que son representados (la discusión se basa en la siguiente imagen):

Imagen 1. Figuraciones que hacen las personas en relación a la figura de los Indios Verdes:

Motivo de la imagen: Las siguientes fotografías fueron tomadas de un vagón en el que alguien de forma anónima se tomó la libertad y la molestia de dibujar la forma en que a su consideración deberían estar representados los Indios Verdes, puesto que vemos da un peso valorativo al color verde y al imaginario de indio, pues podemos notar que una de las siluetas con forma humana parece ser un cazador, por el sombrero que trae puesto y la ropa propia de un cazador, mientras que la otra silueta figura ser un nativo americano por las vestimentas que porta.

Menciono la sutileza de la elaboración, porque tuvo que haber cierta dedicación y conocimiento en materia de diseño gráfico para elaborar la imagen al tamaño de la iconografía del metro. Y, tras la elaboración un sentido sobre lo que para esta persona significa los Indios Verdes, la cual es un claro ejemplo de la manera en que esta imagen trama imaginarios tan variados.

En concreto, las fotos permiten interpretar qué idea se forman las personas respecto a lo que se conoce como Indios Verdes. Las siguientes imágenes se utilizan para discutir porqué se crean ciertos imaginarios de los Indios Verdes:

Imagen 1a. Imaginarios que expresan las personas sobre el significado que dan a los Indios Verdes:



Fotografía tomada en el metro de la Ciudad de México.

Imagen 1b. Imaginarios que expresan las personas sobre el significado que dan a los Indios Verdes:



Fotografía tomada en el metro de la Ciudad de México.

Como se puede apreciar, la calidad no es la mejor en virtud de las condiciones en las que se tomó la fotografía. Sin embargo, considero pertinente dejar la imagen, ya que es una muestra clara de la manera en que un emblema puede ser modificado, ajustado o caricaturizado a partir de un contexto específico y el uso común que se le dé.

#### 4. Actividades de cierre:

En esta actividad es necesario reconocer que han aprendido los estudiantes y cómo les ha sido de utilidad la propuesta al problematizar la figura de los Indios Verdes. Con el propósito de hacer ejercicios que permitan conocer la influencia de la propuesta, puesto que, no se trata de describir la historia de los Indios Verdes, sino que entiendan el paisaje como memoria y emoción, donde puedan evocar recuerdos de sucesos vividos y experimentados por medio de la lectura.

Por lo tanto, se emplea una estrategia para crear redes entre diferentes ideas y, se nutre la reflexión al formular preguntas abiertas y debatir dichas respuestas de forma grupal (se recomienda conformar equipos de tres o más personas para la discusión), para así investigar razones y evidencias donde se relacionen los conocimientos previos del estudiante con la experiencia de la propuesta.

Actividad 1	Con base en responder a la pregunta ¿Cómo y a partir de qué podemos interrogar a las fuentes de información? Se busca que los estudiantes analicen no sólo los argumentos que pueden elaborar al indagar sobre alguna fuente, sino también para que identifiquen los motivos que conllevan a cuestionarlos. Para ello, el docente se apoya en la lectura: “Discurso de José Revueltas a los perros en el Parque Hundido”, de Enrique González Rojo. Con ello, el docente debe indicar que se puede dar voz a los monumentos históricos, pero también a los otros organismos vivientes con los que compartimos nuestro planeta.
Tareas sugeridas	Se establece una sesión de debate en la que los estudiantes discurren sobre el significado que orillo a Revueltas a emitir un Discurso a los perros. Argumentan el porqué de sus interpretaciones para que se busquen elementos que les ayude a sustentar sus proposiciones.
Evaluación	Los estudiantes responden las preguntas ¿a qué otro objeto o ser vivo le darías voz? ¿por qué?, ¿Cómo se relaciona dar voz a un objeto histórico o ser vivo con el aprendizaje de la historia?

## Andamio 1

Pensar desde distintas perspectivas a los Indios Verdes, ¿Su regreso a paseo de la Reforma es un acto contra el racismo?

*El Regreso de los Indios Verdes: campaña contra el racismo. Campaña del CONAPRED del 7 de diciembre de 2011. (Argumento 1)*

Actividad final	Los estudiantes analizan la lectura: “El regreso de los Indios Verdes: campaña contra el racismo”, con el propósito de que discutan si regresar a los Indios Verdes a Paseo de la Reforma sería una acción que detente el reconocimiento de la diversidad cultural de la ciudad de México o, si por el contrario no están de acuerdo qué propondrían. Y utilizan el mapa de Paseo de la Reforma para ubicar qué monumento ocupa actualmente el lugar en que se presentó el monumento a los Indios Verdes.
Tareas sugeridas	Se utilizan los andamios que han utilizado para que a partir de ello puedan elaborar sus argumentaciones. Se les solicita que consideren los referentes de Casarín y de los tlatoanis como un punto que les apoye para reconocer cómo el estudio del pasado tiene implicaciones en nuestra forma de entender el presente. Identifican cómo se relacionan con una cultura de la que son parte, pero, a su vez, son ajenos. Ello con la intención de que cuestionen qué nos identifica cómo mexicanos dentro de la diversidad cultural. También tienen que identificar qué construyen la población y qué construye el gobierno para ornamentar el espacio público.
Evaluación final	Primero, los estudiantes responden a las preguntas: Los Indios Verdes ¿representan a los sectores sociales marginados? ¿por qué? El hecho de que el monumento a los Indios Verdes regrese a Paseo de la Reforma ¿reconoce la diversidad cultural que habita en la ciudad de México? ¿Su regreso a paseo de la Reforma es un acto contra el racismo?, al conocer la historia de la figura de los Indios Verdes y del lugar que ocupan los diversos grupos indígenas ¿qué me hace ser mexicano?  Se crean grupos de discusión para que, al compartir sus respuestas, puedan escuchar cómo lo han pensado sus compañeros y aceptar o debatir sus proposiciones. Finalmente, cada estudiante realiza un escrito donde exponga cómo lo ha hecho sentir la historia de la figura a los Indios Verdes, respecto al papel que él juega en su cotidianidad para vincularse con sus compañeros, vecinos, familia y otros habitantes de la ciudad. En una hoja, los estudiantes escriben su opinión sobre las respuestas dadas por sus compañeros, respondiendo si están de acuerdo con ello y por qué.

## 5. Evaluación:

De acuerdo con Argüello (2014), es sustancial evaluar una propuesta didáctica para gestionar la forma de enseñar y el proceso de aprendizaje del estudiante. Aunque la autora alude que funciona para otorgar una calificación, considero que más allá de eso puede brindar elementos suficientes para conocer por qué funciona o por qué no una propuesta de intervención. Ello permite retroalimentar no sólo a los estudiantes, sino también al docente.

Me he basado en el procedimiento de evaluación diagnóstica y formativa de la maestra Dalia Argüello, para conocer la pertinencia de mis instrumentos, así como de los métodos de los que me he valido para rediseñar la propuesta didáctica. La evaluación corresponde a tres modalidades:

- 1) Autoevaluación
- 2) Coevaluación
- 3) Heteroevaluación

Este modelo evaluativo es pertinente para recolectar las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo Argüello (2014), especialistas en didáctica de la historia recomiendan explicar a los estudiantes desde el inicio lo que se espera de ellos. Lo considero una recomendación de suma relevancia porque brinda a los estudiantes una visualización sobre cómo deben de trabajar para lograr lo que se espera de ellos.

Al retomar las rúbricas y formatos de evaluación elaborados por la maestra Argüello (2014), se puede tener una precisa medición de objetivos y aprendizajes esperados. Aunque se realizaron modificaciones mínimas para ajustar a la estrategia didáctica *Próxima estación: Indios Verdes. Indagar del paisaje al icono*, la mayor parte se utiliza para evaluar el proceso del trabajo en equipo de los estudiantes y la forma en que usan los contenidos.

Lo anterior, es indispensable al momento de basarse en una pedagogía que use la pregunta como detonante de aprendizaje, para así no sólo conocer al estudiante, sino también generar junto con él un ambiente de reciprocidad en el aprendizaje,

pues de acuerdo con Freire (2016), el docente enseña cuando está dispuesto a aprender. A continuación, se presentan los formatos que deben entregarse desde un inicio a los estudiantes:

Lista de cotejo para evaluar trabajo final en equipo:

Indicadores	1	.75	.5	.25	0
Contiene los elementos requeridos y con la participación completa del equipo					
Objetivos fundamentales y claros					
Contiene una síntesis adecuada de la información y se analiza correctamente. Propone información adicional.					
El resultado refleja la participación colaborativa de todos los integrantes					
Formato adecuado de texto, tablas y figuras					
Presentación adecuada en ortografía y limpieza					
Objetivos fundamentados y claros					
Se utiliza la bibliografía necesaria					
Adecuado uso de la terminología					

Fuente: Argüello (2014), tesis de maestría, UNAM.

Lista de cotejo para trabajo final individual:

Indicadores	1	.75	.5	.25	0	Indicadores
Ejercicio bien estructurado						Mal estructurado o incompleto
Objetivos fundamentados y claros						No se especifican objetivos
Se utilizan la bibliografía necesaria						No hay indicios de que se haya utilizado
Adecuado uso de la terminología						Uso inadecuado
Acuerdo en la interpretación						Interpretación deficiente o inexistente
Conclusión clara y correcta						Confusa o no la hay
Rigor expositivo						Texto poco riguroso
Utiliza la herramienta de paisaje cultural con fundamentos y le da un sentido propio.						No refleja el trabajo en clase ni las lecturas
Presentación del formato de trabajo final auto-regulada por el estudiante						Presentación Inadecuada

Fuente: Argüello (2014), tesis de maestría, UNAM.

Rúbrica para evaluar expresión oral:

Nivel de dominio	Indicadores	Sí	No
Expresa las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad, tanto en situaciones de intercambio como en más formales y estructuradas.	Interviene en las situaciones de intercambio verbal		
	Transmite información relevante		
	Controla suficientemente sus nervios para expresarse en público		
	Sabe responder a las preguntas que se le formulan		
	Promueve el diálogo con sus compañeros para establecer puntos de acuerdo o bien para aceptar una argumentación		

Fuente: Argüello (2014), tesis de maestría, UNAM.

Se consideró pertinente respetar el formato proporcionado por la maestra Argüello porque permite archivar las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, a modo que se pueda realizar un seguimiento claro y preciso de los avances obtenidos, en el caso de mi propuesta, para identificar en qué se falla o cómo hay que trabajar con un estudiante que presenta dificultades para realizar las actividades.

Los formatos proporcionados por la maestra Argüello, son un medio que permite al docente familiarizarse con el estudiante, no sólo para que avance académicamente, sino para ubicar situaciones que apoyan o reprimen su desarrollo personal.

Centrarse en construir nuevas relaciones pedagógicas con los estudiantes, en razón de adecuar la metodología de trabajo y técnicas de enseñanza a sus necesidades y contextos, abre camino para que la actividad del docente no excluya las prácticas de investigación en su labor.

Como puede constatarse a lo largo de la estrategia didáctica, se fomenta no sólo el uso de otros recursos didácticos a parte del monumento de los Indios Verdes, que en sí misma utiliza un gráfico de la estación del metro de la línea tres que lleva su nombre y la zona donde se encuentran (conocida como paradero Indios Verdes), para adecuarse a la enseñanza de la historia, por ejemplo, el cine. Con ello, se tiene la intención de recomendar otros recursos que los estudiantes pueden



problematizar como la pintura, la danza, la música, así como instrumentos musicales y el grabado por mencionar algunos más.

El hecho de que los estudiantes conozcan diversos discursos generados entorno a la figura de los Indios Verdes, se debe a que la propuesta se sustenta en nociones que competen al pensamiento crítico, los cuales tienen que ver en las posibilidades de que los estudiantes avancen en la conformación de esta forma de razonar mediante el ejercicio de narrar una historia sobre un determinado objeto histórico. ¿Cómo se dirige a la modalidad del pensamiento crítico? Al recapitular las narrativas que se crean alrededor de la figura de los Indios Verdes, para que ello sea la base sobre la cual realicen su interpretación al analizar la información y contrastarla con su experiencia.

Todo ello se refuerza al inducir a los estudiantes la capacidad de indagar por qué se llega a nombrar un monumento que refiere a la historia indígena, nombrada desde un proceso de mestizaje y los impactos que ello tiene en la configuración del imaginario popular sobre lo que es y se especula del indio mexicano.

Se espera que la presente estrategia no sólo convenga a los docentes en sus clases de historia, sino también en materia de investigación educativa.

#### 4.1.1. Justificación

*Ni el sueño y su pueblo de imágenes rotas,  
ni el delirio y su espuma profética  
ni el amor con sus dientes y uñas nos bastan.*

**Octavio Paz**, *Más allá del amor*.

El metro es en sí, un elemento de uso necesario para la población porque les ayuda a trasladarse a cualquier punto de la ciudad y así realizar las actividades que son de su interés; por ejemplo, ir a trabajar, estudiar, recorrerlo para dirigirse a comprar sus insumos necesarios o simplemente para pasear.

El metro es una unidad de uso cotidiano, puede aprovecharse para ejercitar el carácter perceptivo de los estudiantes mediante el uso del *paisaje cultural*, y así interpretar y problematizar las representaciones, así como el de conceptualizar la acción e interacción entre factores naturales y humanos al apropiarse de determinado espacio conformándolo un *territorio*.

En este sentido, *el paisaje cultural* como paisaje vivo que detenta la función social de establecer relaciones entre ritos, costumbres e imaginarios que se han mantenido desde un pasado y también se han desarrollado en el presente, por ejemplo, el imaginario de indio con que fueron bautizadas popularmente las esculturas decimonónicas a Itzcóatl y Ahuizotl, con lo cual podemos cuestionar qué significó nombrar o referirse a alguien como indio en el porfiriato y qué significar ser indio en nuestro actual siglo XXI.

Las sociedades dan significados a los emblemas que construyen en su presente e interpretan los que permanecen del pasado, así dan sentido al movimiento de la realidad y al lugar que tiene en él.

Es por los motivos anteriores, que considero relevante en materia de enseñanza de la historia, someter nuestra forma de interpretar y representar el vestigio “Indios Verdes” a indagación y evaluación del por qué les reconocemos y nombramos con ese nombre, pues ello implica conocer que son una construcción en la que han intervenido ideas determinadas por una ideología específica del contexto.

Por ejemplo, durante el porfiriato hubo concepciones sobre lo que significaba ser indio por parte de una élite intelectual. Dicha élite se posicionaba frente al indio para diferenciar cuestiones de estirpe. De acuerdo con Rodríguez (2018), el indio recordaba un pasado que durante el porfiriato se intentó anular, puesto que para los liberales era una carga que se arrastraba de la generación anterior.

Durante el porfiriato la élite se dio a la tarea de darle identidad a la nación bajo los ideales de una cultura cosmopolita, puesto que se trataba de incluir:

modelos de salubridad y policía considerados vanguardia, así como de acciones por mestizar a los indios de acuerdo con las nociones occidentales de supremacía de la <<raza>> blanca y, en este caso, del mestizaje como el punto más alto en la evolución del pueblo mexicano (Argüello, 2014, p. 108).

Tal como puntualiza la autora, se posiciona la noción de indio bajo un uso despectivo que durante el porfiriato el remedio era alcanzar el mestizaje como un punto clave para blanquear a la población.

Al seguir la visión que se tiene en cada época sobre la manera de dar sentido y significar al indio, se alcanza la posibilidad de dar un viraje a nuestra forma de razonar, para así cuestionar nuestros modos de relacionarnos con la diferencia cultural. Tal como menciona Freire (2016) “convivir con la cotidianidad del otro es una experiencia de aprendizaje permanente” (p. 49).

Cuestionar la manera en que representamos la palabra indio al problematizar a los Indios Verdes, conlleva a que, como estudiantes podamos alcanzar un estado de aprendizaje en permanencia. Es el punto específico en el que se ha tenido la osadía de elaborar una propuesta didáctica como la que ahora el lector tiene en su posesión.

La palabra indio ha tenido un largo recorrido en sus formas de uso, pues esta palabra ha ido desde la ofensa y el sentido despectivo, hasta un punto en el que ha sido la conciencia histórica de la posición y las luchas que han librado los pueblos indígenas para el reconocimiento y el respeto a sus prácticas culturales, a sus costumbres y a su visión del mundo.

Considerarse indio dista mucho de ser una expresión despectiva, el trabajo de construcción de este trabajo de tesis, tuvo como consecuencia reconocer la poca información o tergiversación de las fuentes para hablar de un emblema como lo es el de los Indios Verdes. Fue en este camino de investigación, que vi en los Indios Verdes la conciencia de ser esas muchas luchas colectivas que se resisten al olvido y a la muerte.

Por lo anterior, vi en Alejandro Casarín un artista inconstante, no porque según sus detractores nunca asistió a una academia prestigiosa de arte, sino porque además de ser un artista independiente, desde esa autonomía artística criticaba el poder que utilizaba emblemas a su conveniencia, por ello era inconstante a mi parecer, porque no subordinaba su creación a la estética dominante de su tiempo.

Pero, llegado a este punto, ¿qué significa ser indio? Tal como se ha mencionado, hay diversas connotaciones al respecto, pero el indio ha sido:

la manera predominante para designar a aquellas personas, en lugar de utilizar el plural pues existía la creencia de que un individuo constituía un perfecto ejemplar de la colectividad a la que pertenecía; creencia antigua pero que se reforzó por la tendencia de aplicar el conocimiento científico a las cuestiones sociales de la humanidad (Rodríguez, 2018: p. 82)

Con esta referencia, el autor explica que al humano se le trató como una especie a la cual se le podía analizar como parte de un grupo humano que, por sus características podía diferenciarse de otros grupos humanos y así elaborar una clasificación de ellos.

En ese sentido, el autor comenta que los intelectuales del porfiriato, al estar ligados con la idea de civilización, diferenciaban al indio para así crear una brecha entre ser civilizado y ser salvaje y bárbaro.

No cabe la menor duda que la construcción de la palabra indio se ha definido bajo los prejuicios que el desconocimiento y los intereses por desterrar a los pueblos indígenas no sólo de sus tierras, sino también de sus formas de vida ha predominado para negar la existencia de diversos grupos humanos.

Durante el porfiriato, periodo en que el monumento a los Indios Verdes vio la luz por vez primera, la Ciudad de México fue el lugar donde la construcción de la realidad

se erigía con base en una arquitectura que, de acuerdo con Argüello (2014) eran el “medio para perpetuar la memoria del poder” (p. 124), así, cualquier vestigio que aludiera a la historia indígena y a lo considerado indio, o bien dignificaba un pasado extinto e invisibilizaba el pasado en el presente, o bien debía elaborarse bajo la estética dominante y occidentalizada que imperaba en ese contexto.

Sin embargo, el estudio de la cultura, así como el de la historia ya no son una sucesión de etapas y periodos por superar. La palabra indio tuvo determinada connotación en el periodo de la colonización de los pueblos indígenas, de acuerdo con Mattelart (2006), “la mentalidad colonial no tarda en parasitar la disputa conceptual sobre el sentido de los intercambios” (p. 16), por lo que, el marco referencial del sentido que se le da al indio desde esas posiciones, no es sino rapiña que debe ser superada.

En este proceso y para este trabajo, los Indios Verdes no son “un edén subvertido, sino un latido del tiempo”<sup>43</sup> que busca movilizar la identidad dentro de una diversidad colectiva, es decir, el reconstruir una narrativa usando el icono de los Indios Verdes, no se piensa que puede crear insurrección ante las formas de la cultura dominante, que se ha establecido en la Ciudad de México, sino que, son un detonante para reflexionar la forma en que las personas nos reconocemos a nosotros mismos y a los otros al conocer cómo interpretamos los emblemas del lugar que habitamos.

Bien comenta Salazar (2018) que “las identidades son proyectos colectivos, que pugnan por espacios de poder en la sociedad, ya que son los propios actores –y no el Estado– quien dota de sentido a la identidad” (p. 69). Bajo la perspectiva de brindar al estudiante un papel activo en la construcción de su identidad en el reconocimiento de la diferencia cultural de la que forma parte, se busca que se abra al mundo y a los otros bajo un modelo dialógico en una revolución en permanencia de su propia historia desnaturalizando la idea que se tiene de lo conocido como Indios Verdes.

---

<sup>43</sup> Estas palabras son retomadas, pero, a su vez adaptadas para la presente tesis del poema *Vuelta* de Octavio Paz.

La propuesta no se encuentra dirigida a que los estudiantes conozcan la historia de la imagen de la estación Indios Verdes o, la historia de las esculturas hechas por Casarín, comenzar a problematizar cómo interpretamos y representamos a los Indios Verdes es conocer en la práctica.

De acuerdo con Wenger (2001) “el significado surge de un proceso de negociación que combina la participación y la cosificación” (p. 171), por lo que dar significado puede ir cambiando a partir de las experiencias que se logre obtener en la interacción que el significante tenga con el objeto al cual significa.

Construir un aprendizaje junto al estudiante, es buscar romper adscripciones ideológicas para así debatir y negociar desde donde se significa nuestra comprensión sobre una forma cultural como lo son los Indios Verdes. En este punto, recordar que Bourdieu (2004) expresa cómo las clases privilegiadas usan la ideología para legitimar su posición en el mundo, así como su visión de él por medio de artífices carismáticos para invisibilizar sus intenciones de despojo, a decir él:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el “racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás (Bourdieu, 2004: p. 106)

Al acercarse con carisma para legitimar valoraciones culturales, el autor apuntala que los estudiantes se encuentran vulnerables porque se encuentran en una búsqueda constante de lo que son, por lo cual son afectados al momento de darles una visión unívoca –en este caso la del profesor–, sobre lo que significa y el sentido que tiene una determinada forma cultural. Es por eso que problematizar a los Indios Verdes requiere de un compromiso mutuo entre docente y estudiante, para abrir y exponer un repertorio de significados que pueden ser negociados, para que, como dice Wenger (2001) se pueda crear una experiencia de significado.

Orientados por estos preceptos, realizar representaciones socialmente compartidas desde la identificación de la diferencia al aprender a interactuar con el vestigio Indios Verdes, promueve una forma de representar que, de acuerdo con Mauri (2007) “se hace desde los conocimientos que detenta el estudiante al apropiarse de nuevos contenidos que permiten dar un significado” (p. 5).

La historia no debe ser una acumulación de fechas y personajes, aunque con ello no se quiere decir que sea innecesario, por el contrario, es indispensable ubicarse en el tiempo y actores que influyeron en un contexto histórico. Es por ello que se ha encontrado en la problematización de un determinado vestigio, una historia que dote al estudiante de herramientas para que pueda construir una memoria histórica que considere atender una situación desde diversas perspectivas. De acuerdo con Salazar (2018):

La historia debe contribuir a la construcción de una memoria histórica que aborde, desde diversos horizontes interpretativos la comprensión del pasado y que dé voz a las historias de los “sin voz”, para dar cuenta de “quiénes somos” a partir de “quiénes fuimos”, y construir diversas representaciones de futuro compartido (Salazar, 2018: p. 15).

Considero que, lo recomendado por la autora puede conseguirse al indagar mediante el *paisaje cultural* la identificación de un vestigio para poderlo problematizar. Ello hace posible que se alcancen diversos sentidos de pertenencia identitaria y, más allá de preservar la memoria, ayuda a cuestionarla y construirla con base en el reconocimiento de lo que llega a ser extraño, no para hacerlo propio, sino para construir un futuro compartido.

Lo visto hasta este punto se traduce en los siguientes momentos en los que se ejecuta la propuesta, los cuales se interrelacionan como parte del proceso que detona y moviliza esquemas para que posiblemente los estudiantes accedan a un pensamiento crítico con base en las categorías analíticas que permiten comprender cómo se compone el territorio y la forma en que intervenimos en su conformación:

1. Se inicia la problematización mediante las siguientes preguntas: ¿Qué ves en la imagen de la estación del metro?, ¿Qué significa para ti el nombre de la estación Indios Verdes? ¿Quiénes son?, ¿qué o a quiénes representan?, ¿por qué y cuándo se construyeron?
2. El desarrollo parte en el momento de consultar documentos que brinden información sobre quiénes son los llamados Indios Verdes y bajo los conocimientos previos de los estudiantes, puedan dotar de un significado fundamentado a estos personajes.

3. Como punto final, el momento del cierre llega cuando los estudiantes elaboran una construcción narrativa sobre el sentido y significado de los Indios Verdes, a partir del proceso de negociación de significado con sus compañeros y con el docente para lograr una convención sobre su representación.

Con base en estos momentos, es que la propuesta induce a los estudiantes a realizar una acción al problematizar una situación concreta con los Indios Verdes al afirmar o descubrir sus mitos, pero, también develar su supervivencia del pasado con todo lo que implica las herencias del significarlos y renunciar a ello para modificar la representación que de ellos se tenía. Por lo tanto, con este trabajo transformar nuestra memoria histórica.

#### *4.1.3 Objetivo educativo*

El objetivo es construir día con día nuevos significados, hasta comprender que la idea que tenemos de las palabras que usamos para expresar nuestra forma de ver el mundo no es determinante, aunque si determinada por una adscripción a categóricos valores culturales.

#### *4.1.4 Metodología*

La presente investigación eligió una metodología que recuperó la prueba piloto ejecutada con los grupos de cuarto y sexto semestre del CCH-sur. Este instrumento ayudó a escoger el tipo de técnica para remodelar la prueba piloto en propuesta final y, también permitió encontrar las deficiencias al momento de recolectar los datos de la intervención.

Por tanto, esta tesis parte de una metodología cualitativa y descriptiva porque “se interesa en describir en lo que son las relaciones presentes entre variables entre una situación dada y dar cuenta de los cambios que ocurran en esas relaciones en función del tiempo” (Cohen, 2002; citado por Fortanell, T.; Sernas, H., 2007: p. 143),



la cual parte de la tesis mixta que interrelaciona disposiciones y habilidades, bajo un enfoque mixto que se apoya en un modelo de evaluación procesual, así como en un modelo de pensamiento dialógico.

En este caso, las relaciones entre variables giraron en torno a la interpretación de discursos que representan al emblema de los Indios Verdes por parte de los estudiantes y, ver cómo sus interpretaciones cambiaban conforme avanzaban en las sesiones al proporcionarles herramientas para cuestionar la representación inicial que de este emblema tenían.

La selección de la metodología parte de la tesis mixta del modelo de instrucción del pensamiento crítico dentro del aula, donde la “combinación de disposiciones y habilidades generales junto con experiencias y conocimientos específicos de un área particular de interés” (López, 2012: p. 51) orienten a conocer por qué se dan ciertas aseveraciones sobre la comprensión del emblema de los Indios Verdes.

Por tal motivo, las actividades de inicio y desarrollo de la propuesta de intervención *Próxima estación: Indios Verdes. Del paisaje al icono*, retoma como eje motor la elaboración de preguntas socráticas encargadas de clarificar las conjeturas a las que lleguen los estudiantes, así como de explorar sus hipótesis y las fuentes de información en las que se basan para construir sus argumentaciones.

En ese tenor, las preguntas que forman parte de las actividades de cierre, están estructuradas para investigar las implicaciones y consecuencias que la propuesta tuvo en los estudiantes.

#### *4.1.5. Propósito de la estrategia*

La construcción de un emblema se hace desde una posición ideológica, social y cultural, por lo tanto, confluye con una de las dimensiones de la historia que apuntala que, “es un constructo humano distinto de lo que ésta intenta conocer y comprender” (Éthier, 2010:62).

La interacción con el vestigio a los Indios Verdes se estudia como objeto cultural, y es visto como un paisaje vivo porque detenta una función social al generar una diversidad de representaciones en los individuos que hablan a partir de la posición de clase a la que pertenecen y desde el grado de cultura que detentan.

De acuerdo con Éthier (2010), contribuir desde una perspectiva temporal mediante el análisis retrospectivo de alguna fuente, produce un “descentramiento de sí mismo y del tiempo conocido subjetivamente” (p. 63). Por lo tanto, indagar qué o a quiénes representa el monumento de los Indios Verdes y la imagen de la estación del metro que lleva su nombre, integra el uso de fuentes primarias y secundarias como actividad procedimental para objetivar la construcción de conocimiento histórico.

Para realizar la siguiente propuesta, las orientaciones de Bruner (1973), respecto sus tres tipos de representación (activa, icónica y simbólica), responden al proceso de interacción con fuentes primarias por las siguientes razones:

Por ser conducción mediatizada mediante el acto de interactuar con imágenes y monumentos que condecoran emblemáticamente la cultura de una sociedad. En sí, de acuerdo con Signoret (2009), “la representación enactiva <<proporcionada por una determinada acción habitual>>” (p. 324).

La forma en que interactuamos al referirnos a los Indios Verdes, responde a un sentido que se les ha otorgado con base en un conocimiento subjetivo y superficial, más que a un reconocimiento de nuestras raíces.

La representación icónica figura “mediante una imagen>” (Signoret, 2009:324), muestra la carga de sentido cotidiano en referencias y ubicación como espacio de traslado del monumento a los Indios Verdes, lo cual connota la experiencia social que conforma una visión del mundo, con base en la interacción que se tiene con lo pensado por este vestigio.

Por último, para conjeturar que la representación simbólica es un esquema abstracto o un sistema estructurado como el lenguaje con la dimensión histórica para socializar la forma de representar y vivir en determinado contexto social, así

como las herramientas para transmitir generacionalmente, las representaciones de nuestra historia mediante una figura cultural como lo son los Indios Verdes.

Así, bajo la perspectiva elaborada con anterioridad, se fundamenta la propuesta, y, sus argumentos se construyen a partir de la pregunta: ¿Cómo aprender historia al problematizar formas culturales? Próxima estación: Indios Verdes. Los cuales se presentan a continuación:

## CONSIDERACIONES FINALES

Durante la realización de la presente tesis hubo bastante incertidumbre. Primero, porque acrecentaba mi confusión acerca de concretar qué era en lo que se debía trabajar, si en los contenidos o en la intervención. Sin duda, trabajar tanto los contenidos, así como sistematizar y analizar la forma en que se ejecutó la intervención, me abrió el camino para delimitar mi objeto de estudio y diseñar una estrategia para la materia de historia.

Quiero resaltar que no hablo de aprender historia mediante el *paisaje cultural*, lo cual he corroborado posible al describir nuestra cotidianidad y las manifestaciones culturales que expresan la decoración del espacio público. Incluso, los gestos banales de las personas mientras se trasladan a su destino al usar el metro de la ciudad de México o cualquier otro transporte –pues tanto los gestos, así como la decoración se pueden historiar (o sea, narrar bajo fuentes documentales)–, sino, de lo que hablo es de diseñar una estrategia que utilice los emblemas y los relatos como dispositivos pedagógicos para aprender a construir conocimiento histórico.

Aún más importante, la intervención que a pesar de las precarias y complicadas condiciones en las que la tuve que desarrollar, fue un punto clave para orientar la reelaboración de la propuesta en materia de enseñanza de la historia, y así construir una estrategia de intervención que, reitero, al tomar en cuenta los problemas surgidos en aquella ocasión en que la ejecuté, ésta fuera lo bastante flexible y hubiera resuelto algunas de las complicaciones que aquella primera idea generó, por ejemplo, la forma de apoyarse en la interacción entre el monumento de los Indios Verdes, con el trabajo de archivo y las historiografías que proporciona para poder contrastar información y validar una interpretación libre de ideas ficticias.

Ante todo, la propuesta funciona por trabajar “el vagar” de los Indios Verdes desde principios del siglo XX hasta ser un estandarte para señalar el racismo en la sociedad mexicana, lo cual permite explicar el pasado a partir del presente en relación a la construcción de imaginarios desde el establecimiento de una

determinada identidad erigida en la exclusión de la historia indígena y la preponderancia al mestizaje de la modernidad naciente en el período del porfiriato, en este caso, reconocer a los Indios Verdes por este nombre con el que los bautizó en 1902 la sociedad mexicana, más que las implicaciones de la historia de los tlatoanis mexicas y la riqueza que encontramos en su conocimiento.

Al conocer la historia de Itzcóatl y la conformación de la Triple Alianza para librarse del yugo de los Tepacnecas de Azcapotzalco, la historiografía de este acontecimiento dice que al ser derrocado el señor de Azcapotzalco se reescribió la historia mexicana, basada en las narrativas sobre los mitos de Huichilopochtli. Esa información es idónea para que, junto con los estudiantes, generemos una condición activa y participativa al cuestionar las distintas fuentes de información que podemos encontrar respecto este tema.

La idea de emplear este tipo de actividades es que estudiantes y docentes nos apropiemos de dispositivos que nos permitan realizar un aprendizaje activo al estudiar el medio social del que formamos parte, y así, hacer una reflexión crítica en razón de actuar para atender los problemas que existen en la ciudad de México, por ejemplo, reconocer en el espacio público dos tipos de memorias, la oficial y la que detenta el pueblo (tal como se vio en el sub-apartado 1.2.2., al problematizar el monumento al Guerrero Chimalli y el Anti-monumento +43); con lo anterior, podemos cuestionar la concepción cultural y la transmisión de valores que identifican una localidad, la región y a la nación.

Este trabajo me parece pertinente en nuestro contexto de discriminación al migrante, sutilmente visibilizado por una gran porción de la población mexicana como un invasor y alguien a quien atacar. Pues, cuestionar desde qué horizonte cultural hablamos respecto algún fenómeno social que implica el reconocimiento del otro, brinda la posibilidad de asumir un comportamiento metódico que dude de la naturalización de nuestros criterios y, por lo tanto, visibilice la manera en que internalizamos y externamos la cultura.

Por otra parte, lo que me permitió ver por qué no funciono y qué problemas tuve en la ejecución, aparte de las condiciones en que se realizó, fue la forma de guiar a los

estudiantes, fui laxo al basarme en sus relatos sobre lo visto en cada sesión. Sin embargo, confieso que sus relatos me ayudaron a reestructurar mejor las actividades, pero también me indicaron que debo establecer la conducción a responder preguntas clave que hacen posible una marcha fluida con el tema.

Por lo tanto, y con base en lo anterior, quiero exponer dos tipos de conclusiones:

Las primeras referidas al proceso de la investigación, es decir, a la manera en que a lo largo de mis estudios de maestría fui paulatinamente profundizando en la problematización teórica sobre los instrumentos que me servirían para desarrollar el tema, redondeando toda problematización y argumentación sobre cómo usar el emblema de los “Indios Verdes” como herramienta didáctica, pues en sí, trabajarlo como vestigio, ya traía consigo una gran cantidad de argumentaciones sobre la forma en que ha sido interpretado este monumento histórico.

Con lo anterior, me refiero a cuestiones como adentrarme a profundidad en la historiografía del monumento, así como contemplar la importancia de las diversas narrativas que él ha generado y, por ende, la gran trascendencia que la “narrativa” tiene para la comprensión de la manera en que las historias se construyen, escriben y reescriben.

Las segundas conclusiones, refieren al proceso de conocimiento concretado en una serie de reencuentros conmigo mismo. Este aspecto me parece central, pues en él encarno justamente lo que es avanzar y construir aprendizajes significativos.

Me explico, hoy, una vez terminado el proceso de investigación que les presento en este trabajo, puedo ver de forma clara los diversos momentos y quiebres conceptuales que experimenté durante los pasados dos años. Ello debido a que mis ideas iniciales acerca de la forma en que el tema de mi interés podría ser trabajado, debieron modificarse sustancialmente a lo largo de la investigación.

De tal forma, los niveles de problematización y profundización en los distintos aspectos que el tema me ofrecía, me significaban reformular conocimientos adquiridos, cuestionarlos, enriquecerlos y superarlos, de tal forma, puedo apreciar con claridad la manera que mi capacidad de análisis fue profundizada a partir de

conocer cómo diversos autores han tratado el tema, por ejemplo, el cronista Horacio Senties Rodríguez tenía una visión distinta respecto al monumento a los Indios Verdes y la forma de abordarlos como contenido sobre el conocimiento de los tlatoanis mexicas a quienes representan.

Lo anterior, fue contrastado con mis primeras subjetividades, con las que en un inicio empecé a dar aquellos pasos para construir esta tesis, en los cuales trataba a los Indios Verdes como violencia simbólica que generaba coerción a las personas en la reproducción de la discriminación y el racismo, por no ver en el monumento de los Indios Verdes, así como en el nombre de la estación del metro, a los tlatoanis que representan.

No está de más reconocer y dejar asentado que, en dicho proceso, la conducción y orientación de los diversos profesores que me impartieron clase durante mi trayectoria en la maestría, así como la interacción con mis compañeros de clase, fue importante para distanciarme de mis primeras interpretaciones sobre el uso de los Indios Verdes para la enseñanza en materia de historia.

Con todo lo mencionado hasta aquí, permite ver cómo construir un significado fundamentado en el apoyo del trabajo de archivo es de suma importancia para el trabajo del historiador, así como del trabajo histórico para los didactas de la historia, pero también una ayuda sustancial es reconociendo la forma de conocer de otros profesionales.

Por otra parte, si bien no trabajé la noción de nación para figurar un replanteo de la identidad al conocer la historia de los Indios Verdes, si pensé la identidad en tanto construcción dentro del ámbito de los imaginarios y las narrativas que de los emblemas se desprende. Para ello, como menciona Salazar (2018) “las identidades deben pensarse como un resultado histórico abierto y en transformación, que se nutre tanto de la visión nacional, como de los localismos y particularismos de diversos grupos” (p. 73).

Por ello, la idea de horizonte cultural de Salazar fue punto clave para pensar desde dónde estaba partiendo al hablar sobre los Indios Verdes, y, de esa forma, de

acuerdo con Freire (2018) poder enseñar a aprender la diferencia cultural. Ambos autores muestran que el proceso identitario se reconstruye constantemente. Y, a la par que Bruner en su realidad mental y mundos posibles, el papel de la producción de narrativas figura un instrumento que nos ayuda a dotar de sentido el conocimiento que se elabora sobre los acontecimientos humanos.

Estos tres autores, dieron apertura al camino de dotar de sentido mi construcción discursiva sobre el emblema de los Indios Verdes, a partir de interactuar con los estudiantes de CCH sur, la visión que otras personas tienen de él.

Bruner (2012), Freire (2018) y Salazar (2006; 2018) afirman que lo que da sentido a la identidad es el proyecto colectivo, más Salazar (2018) agrega la pertenencia a un lugar. Sin embargo, al conocer la postura de Freire en el exilio en Chile, y como conformar vínculos identitarios bajo esas circunstancias, en un lugar al que se es ajeno, pero que forzosamente debe haber un acoplamiento cultural, él menciona que “la cultura se manifiesta por encima de todo en los gestos más simples de la vida cotidiana” (Freire, 2018: p. 51), se vuelve necesario replantear nuestra idea sobre lugar, y por qué no, también de territorio.

Giménez (2007) bien ha dejado claro que la región, así como el territorio no sólo se encuentran conformados por porciones de tierra apropiada, sino que se encuentran en la construcción de nuestros esquemas mentales. Por lo tanto, hacer un análisis sobre nuestra forma de conocer, así como de la forma en que las otras personas conocen, ayuda a valorar los métodos y los materiales en los cuales nos basamos para actuar, lo cual opera como detonante que estimula habilidades que competen al pensamiento crítico.

Al recapitular las narrativas, referente al vestigio de los Indios Verdes, dio la posibilidad de conocer desde qué horizonte cultural se habla, Salazar (2006) menciona que la narrativa histórica es una operación del conocimiento que hace comprensible los “fenómenos históricos” a partir de rastros a los que se puede tener acceso.



Asimismo, Salazar en la didáctica de la historia, comenta que esta operación del conocimiento es para el proceso educativo “la representación de acontecimientos reales”, los cuales se organizan en una trama que da respuesta a problemas que parten de la realidad desde la cual impacta a la experiencia.

Me detendré un poco para concentrar la atención en la trama, puesto que es el punto donde se organiza el sentido que se da a una determinada experiencia. Para Salazar (2006), la trama es urdimbre de las experiencias humanas la cual entretiene visiones, sean desde posiciones homogéneas o heterogéneas; considero que tiene que ver con la capacidad de identificar y reconocer la inmensa variedad de visiones que han creado las sociedades humanas para explicarse el mundo en el cual viven, pero, sobre todo, el cual reconstruyen continuamente en el peligroso mundo de interpretar qué es el hombre dentro de la sociedad en que vive.

De acuerdo con Gilly (2006), el historiador es un artesano versado en el arte de seguir huellas y reunir evidencias que prueben que sus interpretaciones no sean hilos sueltos o por demás fantasiosos. Para realizar una narración, debe de haber una armonía entre “alma, ojo y mano” (p. 136) para establecer vínculos entre la narrativa, la experiencia humana y el mundo en que se encuentra.

Gilly al igual que Salazar, convergen en que el historiador en tanto que artesano se interpreta a sí mismo, se imagina. Esta situación me ayudó a reflexionar por qué interpretaba a los Indios Verdes como violencia simbólica, es decir, como un producto que utilizaba personajes de la historia indígena para borrar la propia historia desde la forma en que conmemoran al pasado. Situación que recalque en el capítulo uno, en el apartado donde se encuentra frente a frente el paisaje cultural y el pensamiento crítico al cuestionar el monumento del Guerrero Chimalli en Chimalhuacán.

¿Por qué la conjetura anterior? El hecho de enaltecer la historia en personajes individuales, complica poder reconocer las raíces de una cultura de la cual, el proceso de mestizaje se ha encargado de reducir hasta que quepa en un nombre que poco nos dice de la cultura indígena del México prehispánico, y, a la vez, nos

dice mucho de la distancia que tenemos de esa historia pasada, pero también de la presente.

Con lo cual veo las posibilidades de tejer un entramado que identifique a los personajes dentro de diversos escenarios, los cuales puedan ayudarnos a comprender cómo se ha establecido la relación entre las diversas culturas que habitamos en un mismo territorio.

Si bien me he basado en Salazar (2006) en la construcción de la trama, porque ella menciona que su elaboración se encuentra marcada por la ruptura, lo cual nos permite abordarla desde los siguientes enfoques temporales: de un pasado en relación con el presente; de un presente en relación a una diversidad de pasados; y, desde un futuro a partir de cuestionar el presente y así estudiar el pasado en pro de un posible y distinto futuro.

De acuerdo con la Salazar, contar historias abre las posibilidades para comprender la realidad. Se sustenta en Bruner para decir que, para explicar la realidad se crean “mundos posibles” o se busca un significado a los sucesos. Convento en que las narrativas son representaciones de la realidad, pero, se debe pensar críticamente su elaboración para conducirse en ella desde el aprendizaje de la diversidad cultural.

En el caso de los Indios Verdes, el emblema se encuentra representado por una sociabilidad compartida y hegemónica, la cual es el resultado de una interiorización selectiva y jerarquizada desde la elaboración y desarrollo de significados de actores sociales incapaces de sentir empatía por una memoria colectiva, aludiendo su posición a una memoria histórica resultado de la historia oficial.

Precisamente, la idea de cuestionar cómo conocemos, se relacionó rotundamente con la idea de llegar a comprender cómo observamos, y, aquí el papel del *paisaje cultural* fue una ayuda indispensable al momento de catalogar los tipos de paisaje, para así mostrarnos que podemos observar un lugar desde los paisajes de la memoria. Y, con ello describir no sólo lo que se observa, sino saber desde qué posición social hablamos para describir el paisaje.

Lo anterior, orientó la presente propuesta para poder enseñar a construir conocimiento histórico al problematizar el vestigio de los Indios Verdes, pues debo recordar que la noción vestigio, de acuerdo con Augé (2000) es una crítica al uso de la palabra fuente, puesto que la palabra *vestigio* ayuda en el estudio del pasado por ser una cadena que vincula relaciones e intermediarios para recuperar el pasado en el presente.

En el caso de los Indios Verdes, porque continúa una percepción descalificativa al decir que alguien es indio y, mi referente fue la utilización de un organismo oficial que los utilizó como estandarte para señalar el racismo invisible en la sociedad mexicana.

Cabe resaltar que, las proposiciones de Augé, permiten reflexionar el sentido de pertenencia a un lugar a partir de transgredir nuestra percepción común del cómo habitarlo, pero, para este trabajo desde el cómo lo observamos y por qué lo nombramos de tal manera; por ello, el no lugar, permite decodificar ideas subjetivas que se tiene de un espacio como lo es el metro, el paradero Indios Verdes y la imagen del monumento histórico a los Indios Verdes.

De esa forma, poder desenmarañar la telaraña de significados que puede haber de un espacio en un determinado contexto. Eso fue lo que hice al problematizar a los Indios Verdes, pues no tanto era qué se sabía de ellos, ni que los estudiantes se aprendieran de memoria la historia del monumento o de los tlatoanis mexicas, sino que sirviera para conocer la forma en que se construyen interpretaciones a partir de un contexto y nuestra posición de clase y nivel cultural en él.

El proceso de decodificación del sentido otorgado a los Indios Verdes, bajo términos metodológicos para reelaborar la propuesta didáctica, se planteó para pensar en qué es lo que continúa respecto a la forma de interpretar a los Indios Verdes, pues este nombre fue un constructo del conocimiento popular, y, tal como lo muestra el vagar que tuvieron desde el año de 1902, cuando se instalaron en paseo de la Viga, hasta el 2005 y los avatares para decidir el lugar idóneo en el que debían ser instalados, dio materiales suficientes para realizar una serie de proyecciones sobre lo que ha sido este monumento histórico para la sociedad mexicana.

Trasladar las preguntas y los discursos elaborados para interpretar a los Indios Verdes, a la reflexión de los estudiantes del CCH sur, fue un sendero que me permitió conocer cómo podemos comprender la complejidad del estudio del pasado, para que con ello podamos incursionar en el camino de adquirir habilidades y destrezas donde podamos explicarnos qué repercusiones tiene la forma de narrarnos el pasado para nuestra comprensión del presente mediante el apoyo de la historia de un monumento y de los personajes a quienes representa.

Ahora, al haber dado mis conjeturas en materia del proceso de investigación y del trabajo de contenidos, me es de suma importancia describir y explicar sobre el impacto que viví en relación con todas las personas que hicieron posible el presente trabajo.

Como mencioné, realicé interpretaciones que llegaron a tildar de violencia simbólica al monumento a los Indios Verdes, incluso se adjudicó tal juicio a los responsables de haber creado las esculturas a los tlatoanis (Alejandro Casarín) y al creador del diseño de la imagen de la estación del metro Indios Verdes de la Ciudad de México (Lance Wyman). Ahora, los llamados Indios Verdes tienen una interpretación bien distinta.

Lo que motivo cambiar la interpretación que se tenía del monumento a los Indios Verdes, fue en un primer momento, haber reflexionado y cuestionado el proceso que condujo a juicios prematuros; secuencialmente, mediante la revisión y contraste de la información obtenida de literatura científica e incluso novelística, así como del testimonio que brindó cada uno de los estudiantes del CCH-sur, sobre lo que significó para ellos compartir puntos de vista del cómo damos significado a las esculturas.

Lo mencionado con anterioridad, permitió concluir que el monumento a los Indios Verdes es un *vestigio* que habla del crecimiento y desarrollo de la Ciudad de México, permite transportar la memoria a los tiempos en que fueron cambiados de lugar y deja a la fantasía, pero también a la indagación, pensar en el tipo de percepciones que las personas han tenido de ellos.

En sí, el monumento a los Indios Verdes materializa la historia de la sociedad y de las sociabilidades que han construido y construyen la ciudad de México.

La conclusión se justifica en el ejercicio de indagar cómo se interpretó el significado que se le ha dado al monumento a los Indios Verdes y que actualmente le da la población. La lectura reflexiva de los emblemas que forman parte del espacio público es un golpe severo a los ámbitos liminales de las formas del pensar.

Al realizar la autoevaluación de los argumentos que se construían en torno al monumento a los Indios Verdes y cuestionar la calidad informativa, la capacidad de dar a entender el objetivo, los medios y los instrumentos para validar el empleo de las categorías, así como su pertinencia operativa como estrategia de aprendizaje al buscar que los estudiantes, al problematizar el monumento a los Indios Verdes y la percepción que tienen de él, les permita cuestionar su memoria al ponerla en diálogo con otras memorias que han utilizado mecanismos similares o distintos en la configuración de sus formas de pensar, dio paso a invalidar proposiciones para así reconstruir la experiencia de dar significado a un emblema.

Todo lo anterior, fue posible gracias a la observación de los docentes que me formaron durante todo el camino de la maestría en Desarrollo Educativo y, a los compañeros de la línea la historia y su docencia, porque al escucharles pude mirar lo que soy y lo que he hecho.

## COROLARIO

*¿Dónde está la memoria de los días  
que fueron tuyos en la tierra, y tejieron  
dicha y dolor y fueron para ti el universo?*

**Jorge Luis Borges**, *A un poeta menor de la antología (fragmento)*.

Efrén Romero López es un indio verde, puesto que es el producto no de una cultura, sino del proceso de aculturación que lo ha determinado como un vestigio que vaga por diversos lugares en busca de lo que lo identifica.

En los últimos años, uno de esos espacios ha sido la Universidad Pedagógica Nacional por su manera de transformarme y pasar de ser un ser que vaga entre la multitud, a ser un humano que busca cultivarse para entregarse a los grupos sociales que no pueden acceder a una educación oficial.

En un primer momento, la licenciatura de Sociología de la Educación me brindó la oportunidad de encontrar mi lugar en el mundo, a partir de interiorizar cuatro preguntas fundamentales que orientan mis pasos: 1) ¿Qué puedo conocer?; 2) ¿Qué me está permitido conocer?; 3) ¿Qué debo hacer?; y, 4) ¿En qué posición me encuentro para conocer y actuar?

El siguiente momento, pero, espero no sea el último, en el año de 2016, cuando la línea de la Historia y su Docencia de la maestría en Desarrollo Educativo me dio la oportunidad de seguir creciendo, para así romper los esquemas que había estructurado y reordenarlos en la comprensión de mí mismo. Algo notorio, fue el hecho de que los docentes, en especial las doctoras Gabriela Soria y María Rosa Gudiño, junto con mi asesor el doctor Xavier Rodríguez, me permitieron darme cuenta que me encontraba cabeza abajo, pues su apoyo me puso los pies en la tierra y la cabeza en su lugar.

Durante mi transcurso en este programa de maestría, el apoyo fue tan grande tanto académicamente como económicamente, que tuve la oportunidad de conocer otros lugares y muchas otras personas. Dos de esos lugares fueron el caracol de Oventik y CIDECI- Universidad de la Tierra en San Cristóbal, Chiapas, donde pude aprender de la voz y la acción de los zapatistas en su encuentro llamado “Los Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad” celebrado del 26 de diciembre de 2016 al 04 de enero de 2017.

Tengo en mi corazón grabado el motivo que dieron los zapatistas para realizar ese encuentro, pues, según ellos, la culpa fue de la flor. Se organizó un evento debido a que una pequeña niña le preguntó al subcomandante Moisés: ¿por qué una flor que veían era de ese color?; ¿por qué tenía esa forma?; y, ¿por qué tenía ese olor?

La niña no quería las respuestas que suelen dar las personas que viven en lugares bucólicos, por ejemplo, que la flor era de ese color y de esa forma debido a la sabiduría de la naturaleza. La niña quería una respuesta científica, pero, en ese momento su pregunta generó más preguntas y, por tal motivo, se dio como respuesta un evento donde los integrantes de las comunidades zapatistas pudieran aprender de los académicos de diversas instituciones.

Esa experiencia influyó profundamente para realizar la tesis que tiene el lector en su mirada. Cuestionar el lugar del que formamos parte, para conocer qué podemos aprender de él, pero, ante todo, cómo conocemos el territorio que habitamos, dio continuidad a las preguntas que interioricé durante la licenciatura, como lo mencioné párrafos anteriores. Fue la fuerza de la palabra de las comunidades indígenas zapatistas, las que me dieron nuevas esperanzas y abrieron nuevos senderos.

Las palabras de los zapatistas durante este encuentro de “ConCiencias por la Humanidad”, me hicieron regresar a leer sus declaraciones, en especial la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona, donde se encuentra la clave de todo el trabajo que efectúe para construir esta investigación.

En la Cuarta Declaración, las palabras de indio, dignidad, memoria e identidad como fuerza que lucha contra el olvido las encontré en las siguientes oraciones: *Luchamos para hablar contra el olvido, contra la muerte, por la memoria y por la vida. Luchamos por el miedo a morir la muerte del olvido. Hablando en su corazón indio, la Patria sigue digna y con memoria.*

Espero pueda ser claro al decir que, al regresar de Chiapas y ver el nombre y las siluetas de los Indios Verdes me llevó buscar de dónde se retomaron, para así después mirar en la historia de las esculturas hechas por Casarín, a manera de espejo viviente, no sólo la ordenanza de mí mismo, sino que, en ellas sentí latir mi corazón indio, en ellas sentí el desprecio para transformarlo en digna rabia y en resistencia contra el olvido.

## FUENTES CONSULTADAS

- Acevedo, E. (2003). Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907). Boletín oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Núm. 71, pp. 49-63. [En línea]. Disponible en: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/3025/2926>.
- Agulhon, M. (1994). *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*. México: Instituto Mora.
- Aravena, A. (2003). El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. *Estudios Atacameños*, núm. 26, pp. 89-96. [En línea]. Consultado el 23 de junio de 2018. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-10432003002600010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432003002600010).
- Argüello Nevado, D. (2014). *Pensar históricamente a la nación. Una propuesta para la enseñanza de la historia a través de los monumentos históricos y el espacio público*. Tesis de maestría, México: UNAM.
- Augé, M. (2000). *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. 5ta Reimpresión, Barcelona, España: Gedisa.
- Bajo, B. (2001). <<El paisaje>> en el currículum de educación primaria, dentro del área del conocimiento del medio natural, social y cultural. *Revista Aula*, núm. 13, pp. 51-61. [En línea]. Consultado el 22 de agosto de 2018. Disponible en: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69388/1/El\\_paisaje\\_en\\_el\\_curriculum\\_de\\_Educaci.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69388/1/El_paisaje_en_el_curriculum_de_Educaci.pdf).
- Balestra, A. (2017). Pensamiento crítico, conciencia cultural y tecnología: actividades para cursos de español como L2. *Revista Comunicación*, vol. 26, año 38, núm. 2, julio-diciembre. [En línea]. Consultado el 26 de julio de 2018. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v26n2/1659-3820-com-26-02-49.pdf>.
- Beuchot, M. (1997). La hermenéutica analógico-icónica y la investigación en ciencias humanas. *Revista de la Universidad de México*, núm. 560-561, septiembre-octubre, pp. 8-11. [En línea]. Consultado el 23 de junio de 2018. Disponible en: [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/index.php/rum/article/view/14632/15870](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/14632/15870).



- Bonfil Batalla, G. (1993). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. En: Florescano, E. (comp.). *El patrimonio cultural de México*. México: CNCA/FCE.
- Bourdieu, P. (2004). ¿Aprendices o aprendices de brujo? En: Bourdieu, P. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 1ra ed., Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J., Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Red Iberoamericana de Investigadores sobre el Currículo*. [En línea]. Consultado el 05 de noviembre de 2017. Disponible en: [http://www.riic.unam.mx/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta\\_Bruner.pdf](http://www.riic.unam.mx/doc/AprendizajePorExperienciaDirecta_Bruner.pdf).
- (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. 2ª ed., Buenos Aires: Gedisa.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, España: Crítica.
- Cardoso, C. (2000). Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia. 5ª edición, Barcelona: Crítica.
- Carmichael, S.; Hamilton, Ch. (1968). *Poder negro*. 2ª edición, México: Siglo XXI.
- Castañeda De la Paz, M. (2005). Itzcóatl y los instrumentos de su poder. En: Estudios de Cultura Náhuatl, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), vol. XXXVI, pp. 115-147, México: UNAM.
- CONAPRED. (2011). El regreso de los Indios Verdes: campaña contra el racismo, del 07 de diciembre de 2011. [En línea]. Consultado por última vez el 23 de agosto de 2018. Disponible en: [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=1637&id\\_opcion=&op=447](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=1637&id_opcion=&op=447).
- (2011). Conapred lanza campaña "Por una sociedad libre de racismo". *Boletín de prensa 080/2011*, Ciudad de México, 07 de diciembre. [En línea]. Consultado por última vez el 03 de marzo de 2018. Disponible en: [https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=400&id\\_opcion=&op=213](https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=boletin&id=400&id_opcion=&op=213).
- Cosío, V. (2003). El tramo moderno. 2ª ed., 13ª reimp, pp. 119-136. En Cosío, V. *Historia mínima de México*. Centro de Estudios Históricos del Colegio de México (COLMEX). México: El Colegio de México.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre, pp. 525-554. [En línea]. Consultado

el 17 de julio de 2018. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>.

Durán, L. (1995). Los derechos culturales como derechos humanos y el patrimonio cultural. En Machuca, J. A., Ramírez, M. A., Vázquez, I. (eds.). *El patrimonio sitiado: el punto de vista de los trabajadores*. México: INAH.

Duverger, C. (1987). *El origen de los aztecas*. México: Grijalbo.

Echavarren, J.M. (2010). Conceptos para una sociología del paisaje. *Revista de Sociología*, N° 4, Vol. 95, pp. 1107-1128. [En línea]. Consultado el 10 de marzo de 2017. Disponible en: <http://papers.uab.cat/article/view/v95-n4-echavarren>.

EDOMEX. (2018). *Semáforo delictivo del Estado de México*. Gobierno del Estado de México, [en línea]. Consultado el 05 de diciembre de 2018. Disponible en: <http://edomex.semaforo.com.mx/>.

Enciso, C. (2015). *El Guerrero Chimalli: cultura y humanismo*. Movimiento Antorchista Nacional, [en línea]. Consultado el 02 de diciembre de 2018. Disponible en:  
[http://www.antorchacampesina.org.mx/v2/articulos\\_colaboradores.php?id=9604#.XCQtZlxKjIU](http://www.antorchacampesina.org.mx/v2/articulos_colaboradores.php?id=9604#.XCQtZlxKjIU).

Escalante, E. (2014). El problema de la conciencia en *Los errores* de José Revueltas. *Revista Valenciana*, vol. 7, n° 14, julio-diciembre, pp. 197-207. [En línea]. Consultada el 15 de julio de 2018. Disponible en: <http://www.revistavalenciana.ugto.mx/index.php/valenciana/article/view/90/120>.

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2018). Modelo Educativo. *Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*, México. [En línea]. Consultado el 24 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/modelo>.

\_\_\_\_\_. (2018). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*, México. [En línea]. Consultado el 24 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/historia>.

Espejel, M. G. (2013). *Problematizando el presente. Una forma de enseñar historia*. Tesis de licenciatura, México: UPN.

Éthier, M.; Demers, S.; Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 61-74. [En línea].

Consultada el 04 de agosto de 2017. Disponible en:  
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ethier.pdf>.

Falconi, O. (2003). La construcción de un espacio público entre estudiantes del CCH-Sur. *Prácticas de escritura en el contexto de huelga de la UNAM, 1999-2000. Nueva antropol*, vol. 19, núm. 62, abril, pp. 55-75. [En línea]. Consultado el 09 de mayo de 2018. Disponible en:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362003000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100004&lng=es&nrm=iso).

Fer, B.; Batchelor, D.; Wood, P. (1999). *Realismo, racionalismo, surrealismo. El arte de entreguerras*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Filipe, N. (2018). *Ideologías Neoliberales y la Comprensión Espacio Tiempo: analizando la configuración espacial escalar desde la producción del discurso político y las dinámicas socio espaciales en México*. REVISTARQUIS, vol. 7, núm. 2, pp. 40-49. San José Costa Rica, [en línea]. Consultado el 28 de noviembre de 2018. Disponible en:  
<https://www.academia.edu/37813986/REVISTARQUIS.pdf>.

FLACSO-Ecuador. (2013). Paisajes culturales: reflexiones conceptuales y metodologías. *Universidad de Cuenca*, Quito: Ministerio de Cultura y Patrimonio, pp. 225. [En línea]. Consultado el 22 de julio de 2018. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55724.pdf>.

Fortanell Téllez, M. L.; Sernas Hernández, C. (2007). *Informe*. En: Fortanell Téllez, M. L.; Sernas Hernández, C. *Una alternativa de vinculación universidad-sector productivo (El caso de la Universidad Tecnológica Nezahualcóyotl)*. Tesis de licenciatura/Sociología de la Educación, México: UPN.

Freire, P. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 1ª edición, México: Siglo XXI.

Gallino, L. (2005). *Diccionario de sociología*. 3ª ed., México: Siglo XXI.

García, Ch. (2002). El tecpan de Chimalhuacán. *Arqueología Mexicana*, núm. 58, pp. 44-45, [en línea]. Consultado el 09 de diciembre de 2018. Disponible en: <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/el-tecpan-de-chimalhuacan>.

GDN. (2012). Gran Diccionario Náhuatl. Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea]. Consultado por última vez el 01 de septiembre de 2018. Disponible en: <http://www.gdn.unam.mx>.

Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Universidad de Colima, año/vol. 2, núm. 004, diciembre,

- pp. 9-30. [En línea]. Consultado el 04 de agosto de 2017. Disponible en: [http://bvirtual.ucol.mx/descargables/476\\_territorio\\_y\\_cultura.pdf](http://bvirtual.ucol.mx/descargables/476_territorio_y_cultura.pdf).
- (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Coahuilense de Cultura.
- Gilly, A. (2006). Epílogo. El arte de narrar. En: Gilly, A. *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: ERA.
- Gudiño Cejudo, M. R. (2005). Los Indios Verdes. Un recorrido histórico por la ciudad de México. Trabajo inédito.
- Hernández Carretero, A. M.; Masot, N.; Pulido, D. (2009). La lectura del “Paisaje Cultural”, estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: El ejemplo de Las Hurdes, Extremadura. *Revista Campo Abierto*, vol. 28, n° 2, pp. 87-101. [En línea]. Consultado el 23 de agosto de 2018. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/260960709\\_La\\_lectura\\_del\\_Paisaje\\_Cultural\\_estrategia\\_didactica\\_en\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_Ciencias\\_Sociales\\_El\\_ejemplo\\_de\\_Las\\_Hurdes\\_Extremadura](https://www.researchgate.net/publication/260960709_La_lectura_del_Paisaje_Cultural_estrategia_didactica_en_la_ensenanza_de_las_Ciencias_Sociales_El_ejemplo_de_Las_Hurdes_Extremadura).
- IPCE (Instituto del Patrimonio Cultural de España). (2015). *Plan Nacional de Paisaje Cultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [En línea]. Consultado el 20 de julio de 2018. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/eu/dam/jcr:55b779f7-037f-45a0-baa0-17f27bc2587a/05-maquetado-paisaje-cultural.pdf>.
- Jaritz, G. (2017). Paisajes culturales: construcción, percepción y evaluación en la Baja Edad Media y hoy. *Actas y comunicados del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, pp. 64-75. [En línea]. Consultado el 18 de agosto de 2018. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/AcHAM/article/view/3629>.
- León Portilla, M. (1956). Itzcóatl creador de una cosmovisión místico guerrera. *Revista de la Universidad de México*, núm. 4, diciembre, pp. 14-17. [En línea]. Consultada el 06 de agosto de 2018. Disponible en: [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs\\_rum/index.php/rum/article/view/6825/8063](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/6825/8063).
- Lisi, B. C. (2008). La guerra entre Tenochtitlán y Azcapotzalco: construcción y significación de un hecho histórico. Tesis de doctorado en historia, Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, año XXXVII, n° 22, pp. 41-60. [En línea]. Consultado el 18 de

julio de 2018. Disponible en:

[http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf).

Martínez, M.; García, M. (2013). La enseñanza del paisaje en la Educación Infantil en España. Paisagem, III Encuentro CITCEM, Centro de Investigación Transdisciplinar, Facultad de Letras, Universidad de Porto, Portugal. [En línea]. Consultado el 20 de agosto de 2018. Disponible en: <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/12038/Parte%201.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Martínez, V. F.; Pimentel, B. E. (2017). La urdimbre escolar. Una mirada a los alumnos del Turno Vespertino del CCH Naucalpan, UNAM. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Temática general: Sujetos de la Educación, San Luis Potosí, pp. 11. [En línea]. Consultado el 13 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2520.pdf>.

Matos, M. E. (2014). ¿A quién representan los llamados “Indios Verdes”? Revista bimestral, *Mentiras y Verdades de Arqueología Mexicana*, periodo septiembre-octubre, n° 129, pp. 86-87. [En línea]. Consultado el 04 de enero de 2018. Disponible en: <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/quien-representan-los-llamados-indios-verdes>.

Mattelart, A. (2006). Introducción. En: Mattelart, A. *Diversidad cultural y mundialización*. Barcelona: Paidós.

Mauri, T. (2007). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. 17ª edición, Barcelona: Editorial Graó.

Matías Reyes, Á. (2012). *La constitución natural y social de Chimalhuacán (personajes, política y organizaciones sociales)*. En: Matías, A. *Las escuelas de la organización de Antorcha en el municipio de Chimalhuacán del 2000 al 2010*. Tesis de licenciatura/Sociología de la Educación, México: UPN.

Miranda, M. (2006). La presencia itinerante de los Indios Verdes. Revista Centro, *Guía para caminantes*. Un paseo por los rincones mágicos de San Ángel y Chimalistac, año IV, núm. 26, mes de febrero.

Miranda, Z. R. (2010). *Taller de orientación vocacional para alumnos que cursan el último año del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesina licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía, México: UNAM.

- Montemayor, C. (2008). ¿Cómo se veía el mundo antes del descubrimiento de América?, en: Montemayor, C. *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México: Random House Mondadori.
- Mora, M. (2016). Un acercamiento al concepto de paisaje desde las aulas de educación infantil. *Revista Internacional de lenguas y cultural DIGILEC*, núm. 3, pp. 63-76. [En línea]. Consultado el 20 de agosto de 2018. Disponible en: [http://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2016.3.0.1933/pdf\\_6](http://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2016.3.0.1933/pdf_6).
- Moreno, J. G.; Garrido, F.; Mandujano, S. (2016) Diccionario escolar de la Academia Mexicana de la Lengua. Academia Mexicana de la Lengua. [En línea]. Consultado el 23 de agosto de 2018. Disponible en: <http://www.academia.org.mx/obras/obras-de-consulta-en-linea/diccionario-escolar-de-la-aml>.
- Morón, C.; Estepa, J. (2015). El paisaje cultural en la educación secundaria: concepto y contenidos de enseñanza. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, mes de octubre, núm. 81, pp. 45-50. [En línea]. Consultado el 14 de septiembre de 2017. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/284284767\\_El\\_paisaje\\_cultural\\_en\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_concepto\\_y\\_contenidos\\_de\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/284284767_El_paisaje_cultural_en_la_educacion_secundaria_concepto_y_contenidos_de_ensenanza).
- Muñoz, F. (2007). La idea de forma cultural: esbozo de una crítica de la modernidad. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Nómadas*, Universidad Complutense. [En línea]. Consultado el 14 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://webs.ucm.es/info/nomadas/15/fernandomunoz.pdf>.
- Muñoz, C. L.; Ávila, R. (coords.). (2012). Población estudiantil del CCH, ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012. Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, pp.192. [En línea]. Consultado el 01 de abril de 2018. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf>
- Muñoz, C. L.; Román, P. L.; Guerrero, S. M. (2013). Algunas características de los jóvenes que estudian en el CCH. *Eutopía*, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato, núm. 19, julio-diciembre. [En línea]. Consultado el 01 de abril de 2018. Disponible en: [www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/44553/40245](http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/download/44553/40245).
- Núñez, J. E. (2010). *Aportes de la Reforma Educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) a la educación media superior. Orígenes de dos proyectos: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)*. Tesis



de licenciatura, Facultad de Filosofía y letras-Colegio de Pedagogía, México: UNAM.

Parga, R. (2012). Diferencia entre la ENP y el CCH. Rodolfo Parga, Antropología I. [En línea]. Consultado el 23 de septiembre de 2018. Disponible en: <http://rodolfopargaantropologiaencchsur.blogspot.com/2012/09/diferencia-entre-la-enp-y-el-cch.html>.

Portal Académico CCH. (s/f). Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, en: Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. [En línea]. Consultado el 09 de octubre de 2017. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/historia>.

----- (s/f). Programas de Estudio Área Histórico Social, Historia de México I-II, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional, Colegio de Ciencias y Humanidades. [En línea]. Consultado por última vez el 25 de septiembre de 2018. Disponible en: <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/HISTORIAMEXICO I II.pdf>.

----- (s/f). Programas de Estudio Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Expresión Gráfica I-II, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional, Colegio de Ciencias y Humanidades. [En línea]. Consultado por última vez el 25 de septiembre de 2018. Disponible en: [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALL\\_EXPRESIONGRAFICA I II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TALL_EXPRESIONGRAFICA I II.pdf).

Prado, N. R. (2005). Consideraciones históricas. En: Prado, N. R. *Los Indios Verdes: memoria de su restauración y reubicación*. México: PAREM.

Ramírez Kuri, P. (2015). Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología* 77, núm. 1, enero-marzo, pp. 7-36, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales. [En línea]. Consultado el 09 de mayo de 2018. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v77n1/v77n1a1.pdf>.

Ramírez, V.; Blanca, R. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. UNAM, Instituto de Geografía: UAM, Xochimilco. [En línea]. Consultado el 26 de agosto de 2018. Disponible en: <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/blanca-uam.pdf>.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera edición. [En línea]. Consultado de agosto de 2016 a septiembre de 2018. Disponible en: <http://www.rae.es/>.

- Revista ARQHYS. (2012). Realismo figurativo. *Revista ARQHYS.com*. [En línea]. Consultado el 20 de julio de 2018. Disponible en: <https://www.arqhys.com/contenidos/figurativo-realismo.html>.
- Revueltas, J. (1982). Racionalidad y Enajenación. En: Revueltas, J. *Dialéctica de la conciencia*. México: Colecciones Era.
- Rivera, H. E. (2007). *Estrategias de la orientación vocacional: En el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur*. Tesis de licenciatura, Área académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, México: UPN.
- Rodríguez, L. F. (2007). *La relación jóvenes-sistema político: una revisión de los imaginarios de los estudiantes del CCH SUR*. Tesis de maestría, Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, México: UNAM.
- Rodríguez, A. (2018). *El concepto de indio según la élite intelectual impulsora de la política científica durante el Porfiriato*. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, México: UNAM.
- Rössler, M. (1998). Los paisajes culturales y la Convención del Patrimonio Cultural y Natural: resultados de reuniones temáticas previas. *Paisajes Culturales en los Andes*. Memoria Narrativa, Casos de Estudio, Conclusiones y Recomendaciones de la reunión de expertos. Arequipa y Chivay, Perú 17-22 de mayo. [En línea]. Consultado el 23 de julio de 2018. Disponible en: [http://81.47.175.201/costa\\_da\\_morte/attachments/article/82/paisajes\\_culturales.pdf](http://81.47.175.201/costa_da_morte/attachments/article/82/paisajes_culturales.pdf).
- Signoret, A. (2009). Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología cognitiva. *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 27, núm. 50, diciembre 2009, pp. 313-346: [En línea]. Consultado el 18 de septiembre de 2017. Disponible en: <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/537/589>.
- Saiz, C.; Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 3, pp. 325-346. [En línea]. Consultado el 27 de julio de 2018. Disponible en: <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/pcriticoabp.pdf>.
- Saladino, G. (2012). Pensamiento crítico. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. [En línea]. Consultado el 27 de julio de 2018. Disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf).
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. CDMX, México: UNAM/UPN.



- (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*. Horizontes Educativos, México: UPN.
- Sánchez, C. J. (2015). Las tensiones culturales en el Porfiriato, pp. 483-499. En: Ávila, O.; Castellanos, H.; Hernández, M. (coords.). *Porfirio Díaz y el Derecho. Balance crítico*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM.
- STC. (s/f). Lance Wyman y la comunicación visual en el Metro. *Metro Ciudad de México*. [En línea]. Consultado el 01 de octubre de 2017. Disponible en: <http://www.metro.cdmx.gob.mx/iconografia>.
- STC. (s/f). La línea 3. *Metro Ciudad de México*. [En línea]. Consultado el 01 de abril de 2018. Disponible en: <http://www.metro.cdmx.gob.mx/la-red/linea-3>.
- Thompson, E. P. (1981), <<Conciencia>> y <<cultura>>: por un materialismo histórico y cultural. En: Thompson, E. P. *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- Tesser, O. C. (2000). Algunas reflexiones sobre los significados del paisaje para la Geografía. *Revista de Geografía Norte Grande* (27), pp. 19-26. [En línea]. Consultado el lunes 07 de noviembre de 2016. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/10431/000313714.pdf?sequence=1>.
- Trujillo, B.; Ramos, J.M.; Serrano, J. A. (2016). Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos. *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, núm. 46 (enero-junio), Educación y justicia social en Iberoamérica. ISSN: 2007-7033. [En línea]. Consultado el 17 de agosto de 2018. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613/656>.
- UNESCO. (1954). Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado y Reglamento para la aplicación de la Convención. La Haya, 14 de mayo. [En línea]. Consultado el 09 de julio de 2018. Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13637&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13637&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. World Heritage. [En línea]. Consultado el 08 de julio de 2018 Centre. Disponible en: <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.
- (2005). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial*. Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO. [En

- línea]. Consultado el 08 de julio de 2018. Disponible en: <https://whc.unesco.org/archive/opguide05-es.pdf>.
- (2006). *Textos básicos de la Convención de Patrimonio Mundial de 1972*. Centro del Patrimonio Mundial de la UNESCO. [En línea]. Consultado el 09 de julio de 2018. Disponible en: <http://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-562-2.pdf>.
- Urquijo, T.; Barrera, B. (2009). Historia y paisaje: explorando un concepto geográfico monista. *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 5, núm. 10, abril, pp. 227-252. [En línea]. Consultado el 24 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62811391009>.
- Weber, M. (1987). Conceptos sociológicos fundamentales. En: Weber, M. *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weisz, G. (2013). *Rituales literarios*. México: FCE.
- Wenger, E. (2001). Coda I: conocer en la práctica. En: Wenger, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Wicke, Ch. (1984). Escultura imperialista mexicana: el monumento del acuecuexcatl de Ahuizotl. En: *Estudios de la Cultura Náhuatl*, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), núm. 17, pp. 51-61, México: UNAM. [En línea]. Consultado el 03 de agosto de 2018. Disponible en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn17/265.pdf>.
- Ziccardi, A. (2010). Pobreza urbana, marginalidad y exclusión social. *Revista Ciencia*, núm. 26, octubre-diciembre. [En línea]. Consultado el 10 de junio de 2017. Disponible en: [https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/61\\_4/PDF/05\\_Pobrez a Urbana.pdf](https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/61_4/PDF/05_Pobrez a Urbana.pdf).
- Zuleta, A. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Revista Educere*, Universidad de los Andes, Venezuela, vol. 9, núm. 28, enero-marzo, pp. 115-119. [En línea]. Consultada el 21 de junio de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS EN EL EXPEDIENTE *INDIOS VERDES* DEL ARCHIVO GEOGRÁFICO DE LA COORDINACIÓN NACIONAL DE MONUMENTOS HISTÓRICOS (CNMH) DEL INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (INAH)

Álvarez, M. F. (1924), *La cultura plástica en México*. México: American Book & Printing Co.

Casado, N. (1982). *La escultura durante el porfiriato*. En: Historia del arte mexicano. Núm. 70, México: SEP-INBA-SALVAT.

Blanco, S. (2005). Dan un destino final a los Indios Verdes. En expediente Indios Verdes. Fechado el lunes 29 de agosto, México: CNMH.

Delgado, L. R. (2002). Tarjeta informativa. CNMH-INAH. En expediente Indios Verdes. 01 de marzo, México: CNMH.

Mildred, V. S. (2005). Datos históricos. CNMH-CONACULTA-INAH. En expediente Indios Verdes. Fechado el lunes 25 de mayo, México: CNMH.

Noelle, G. L. (2005). Proteger nuestro patrimonio urbano y nacional. Instituto de Investigaciones Estéticas-Dirección de Estudios Históricos, fechado el 08 de agosto, UNAM-INAH, México: CNMH.

Prado, N. R. (2006). Indios Verdes, Monumento de Delegación Gustavo A. Madero. Expediente del Archivo Geográfico, documento <sup>o</sup>1, fechado el 26 de diciembre, México: CNMH.

Sentíes, R. H. (1991). *La villa de Guadalupe, Historias, estampas y leyendas*. México: Departamento del Distrito Federal.

## HEMEROGRAFÍA

Hernández Navarro, L. (2014, 30 de septiembre). Ayotzinapa y la matanza de Iguala. Opinión, *La Jornada*, [en línea]. Consultado el 09 de diciembre de 2018. Disponible en:

<https://www.jornada.com.mx/2014/09/30/opinion/021a2pol>.

Ramón, R. (2014, 13 de diciembre). *Inauguran escultura “Guerrero Chimalli” de Enrique Carbajal en el Edomex*. Estados, *La Jornada*, [en línea]. Consultado el 08 de diciembre de 2018. Disponible en: <http://semanal.jornada.com.mx/ultimas/2014/12/13/inauguran-escultura-guerrero-chimalli-de-enrique-carbajal-en-el-edomex-7183.html>.

## REFERENCIA DE LAS IMÁGENES

- AnimalPolítico. (2018, 25 de septiembre). #Ayotzinapa | Construyen una tortuga símbolo de la Normal Isidro Burgos, en el antimonumento por los 43 normalistas, en #CDMX. AnimalPolítico, [en línea]. Consultado el 09 de diciembre de 2018. Disponible en: <https://twitter.com/Pajaropolitico/status/1044731749832544256>.
- Ayuntamiento de Chimalhuacán. (2018). *Guerrero Chimalli*. Chimalhuacán, Edo. México, [en línea]. Consultado el 20 de noviembre de 2018. Disponible en: [https://chimalhuacan.gob.mx/Olimpo/js/source/09\\_GuerreroChimalli.jpg](https://chimalhuacan.gob.mx/Olimpo/js/source/09_GuerreroChimalli.jpg).
- Clemente Orozco, J. (1926), *La trinchera*. Antiguo Colegio de San Ildefonso. [En línea]. Consultado el 06 de julio de 2018. Disponible en: [http://www.sanildefonso.org.mx/mural\\_trinchera.php?iframe=true&width=810&height=100%](http://www.sanildefonso.org.mx/mural_trinchera.php?iframe=true&width=810&height=100%).
- Sanromán, M. (2016, 17 de mayo). Los Indios Verdes, ¿Quiénes fueron?; ActualMX.com [En línea]. Consultado el 22 de diciembre de 2018. Disponible en: <http://www.actualmx.com/los-indios-verdes/>.

## ANEXOS

### Anexo I. Fragmentos

#### 1. ¿A quién representan los llamados “Indios Verdes?”, segundo y sexto párrafos.

¿A quién representan los llamados “Indios Verdes”?

En la salida de la avenida Insurgentes norte hacia Pachuca teníamos hasta hace algunos años la presencia de dos enormes esculturas conocidas como “Indios Verdes”. Este nombre que se les aplicó popularmente por el tono que el bronce daba a las dos figuras perduró a lo largo del tiempo, a grado tal que pasados los años quedaron como único referente, lo que provocó que se perdiera el nombre original de los personajes en ellas representados. Las esculturas estuvieron primero en el Paseo de la Reforma en 1890 y se colocaron en la Calzada de la Viga en 1902 para pasar, en 1920, al lugar mencionado al principio, donde permanecieron cerca de 60 años. En 1979 fueron removidos por la construcción de la estación del Metro que lleva su nombre: “Indios Verdes”, y desde 2005 se ubican no lejos de ahí, en el Parque “El Mestizaje”. Veamos cuál fue su historia.

En 1889 se llevó a cabo la Exposición Universal en París, Francia, y la Secretaría de Fomento de México solicitó a Antonio Peñafiel y a Antonio Anza presentar un proyecto del pabellón de nuestro país. El edificio tenía 70 m de largo, 30 de ancho y 14.5 m de alto y se inspiraba, según Peñafiel, en motivos y símbolos de diversas culturas mesoamericanas (Peñafiel, 1889). Se invitó al escultor y pintor Alejandro Casarín Salinas (1842-1907) para que elaborara dos esculturas de bronce de cerca de cuatro metros de altura y un peso aproximado de tres toneladas, las cuales representaban a Itzcóatl y a Ahuítzotl para formar parte de esa conmemoración. Las razones para que hayan sido elegidos el cuarto y octavo *tlatoanis* mexicas no son claras, ya que Moctezuma y Cuauhtémoc se llevan las palmas, aunque Peñafiel ponderaba especialmente a Itzcóatl porque le correspondió liberar a los mexicas del yugo del señor de Azcapotzalco, lo que ocurrió hacia 1428 d.C., lo que trajo como consecuencia, entre otras cosas, la creación de la Triple Alianza. Por su parte, Ahuítzotl rigió los destinos de Tenochtitlan entre 1486 y 1502, año este último en que muere y le sucede en el trono Moctezuma II (1502-1520 d.C.).

Regresemos a la exposición. Por aquel entonces radicaba en París el artista Jesús F. Contreras, a quien se le encargaron varias esculturas de gobernantes y dioses nahuas para la misma exposición, para la que realizó algunos paneles de bronce en altorrelieve de 3.60 m, de alto por 2.25 m de ancho con las figuras de Itzcóatl, Nezahualcóyotl y Totoquihuatzin, quienes dirigían a cada uno de los pueblos que formaron la Triple Alianza: Tenochtitlan, Texcoco y Tacuba.

También se elaboraron las efigies de Cacama, Cuitláhuac y Cuauhtémoc, defensores denodados que enfrentaron a las huestes de Hernán Cortés. Todas ellas se observan en la fachada principal del pabellón y hay otras piezas más a lo largo de la misma. Sin embargo, en el libro de Peñafiel, traducido al francés y al inglés y por último al español, no se hace referencia a las figuras de los “Indios Verdes” de Casarín, sino a dos enormes imitaciones de Atlantes de Tula, que formaban la puerta que daba paso al interior de un *teocalli*, tras subir por una escalera que era remembranza de los antiguos accesos a los templos prehispánicos

La imagen del edificio representativo de nuestro país muestra los elementos a que nos hemos referido y muchos más tomados de diferentes sitios arqueológicos –Teotihuacan, Tula, Xochicalco, Tenochtitlan, etc.–, lo que hace un verdadero *collage*. Sin embargo, al no haber mención de los “Indios Verdes”, puede pensarse que se decidió no llevarlas a París y dejarlas en México, y su destino fue el Paseo de la Reforma y poco después el de la Viga, como quedó dicho. Tampoco hace alusión al tema Mauricio Tenorio en su libro dedicado a las exposiciones universales, en el cual hay un profundo estudio de los motivos y razones del gobierno porfirista para participar en estos eventos (Tenorio, 1998). Los paneles de Contreras pueden verse hoy día en el “Jardín de la Triple Alianza”, cerca de la esquina de Tacuba y Filomeno Mata de la ciudad de México.

A todo esto, ¿quién era Alejandro Casarín? Se le describe como hombre de aventajada estatura, bien proporcionado y elegante en el vestir, aunque pasó apuros económicos. Fue deportado a Francia con motivo de la intervención francesa, en donde por cierto trabajó con los pintores Corot y Millet. En una ocasión, Casarín se las ingenió para ser invitado a un baile en la corte, para el cual se mandó confeccionar un uniforme que llamó mucho la atención de los invitados, a grado tal que el emperador Napoleón III lo mandó llamar para charlar con él.

El final de nuestro artista está acorde con la manera en que vivió. Resulta que se indignó porque un diplomático francés no rindió honores al lábaro patrio mexicano, y lo retó a duelo; de dicho encuentro resultó vencido y muerto por el galo. Según parece, nuestro artista y ferviente patriota no supo nunca que su contrincante era, ni más ni menos, el mejor espadachín de Francia...

> Eduardo Matos Moctezuma (fragmento). ¿A quién representan los llamados “Indios Verdes”? Revista bimestral, periodo septiembre-octubre de 2014 en Mentiras y Verdades de Arqueología Mexicana N° 129.

## 2. "Por una sociedad libre de racismo", octavo párrafo.

2011 - 080. Conapred lanza campaña "Por una sociedad libre de racismo"

Conapred lanza campaña "Por una sociedad libre de racismo"

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), presentó su campaña institucional denominada "Racismo en México", con el slogan "Por una sociedad libre de racismo", con el objetivo de Evidenciar este fenómeno y transmitir un mensaje que cuestione y contribuya a disminuir esta problemática en nuestra sociedad.

La "discriminación racial" es toda aquella distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

A lo largo del mundo la práctica sistemática y normalizada de esta forma arraigada de discriminación está ligada a la incidencia de la pobreza, la dificultad para ejercer derechos, y menores índices generales de acceso al desarrollo y a la representación política de quienes son víctimas de racismo.

Cifras de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2010 revelan que en México el 23.3% de nuestra población no estaría dispuesta a compartir casa con personas de otra raza, el 54.8% afirma que a la gente se le insulta por su color de piel y el 4 de cada 10 personas opinan que a la gente se le trata de forma distinta según su tono de piel, datos que refuerzan los estereotipos y estigmas de este tema.

Durante el lanzamiento de la campaña, el presidente de Conapred, Ricardo Bucio Mújica destacó que en México se niega que hay racismo no obstante las afectaciones en el ejercicio de derechos son evidentes y repercuten en grupos de población como migrantes, indígenas, así como se rechaza la existencia de esta problemática por la invisibilización de las comunidades afrodescendientes en el país.

En las instalaciones de Estudios Churubusco, se proyectó, por primera vez el Cineminuto Racismo en México, el cual se difundirá en 232 salas en 10 estados de la República Mexicana en: DF, Toluca, Tijuana, Torreón, Ciudad Juárez, León, Guadalajara, Monterrey, Puebla y Querétaro.

En el evento también participaron, Roberto López Márquez, de Estudios Churubusco y la creativa de la campaña Fabiola Fernández Guerra, de la agencia de publicidad 11.11 Cambio Social.

Como parte de una serie de acciones en contra de la discriminación y el racismo en Avenida Paseo de la Reforma, esquina con avenida Juárez y Bucareli se realizó un acto simbólico en el que se regresaron las estatuas de los Indios Verdes que representan a los emperadores mexicas Ahuizotl e Izcóatl a su lugar de origen en el Paseo de la Reforma, donde se ubicaron durante 10 años a partir de su creación en 1891.

Esta campaña difusión también contempla la utilización de dovelas y paneles de metro en el D.F., Guadalajara y Monterrey; así como carteles para la Ciudad de México. Tres spots y tres cápsulas de radio que se transmiten por estaciones del IMER en FM y AM; un viral de Internet para su difusión en redes sociales y un taller sobre racismo impartido a niñas y niños de entre 4 y 7 años de edad.

### 3. Los caminos de Alejandro Casarín (1840-1907), pp. 50 y 63.

#### HISTORIA

La colaboración de Alejandro no se mantuvo en el bisemanario, y meses más tarde la redacción pedía al público ya no le enviaran más cartas, pues “A consecuencia de tener en nuestra redacción una gran cantidad de cartas dirigidas a A. Casarín y no sabiendo [sic] como hacérselas llegar a su destino suplicamos no las envíen a esta redacción, a dicho señor, en la que sin duda creen que está; pues ni ha pertenecido ni pertenece a ella, y nos pone en el duro trance de creer que le son urgentes y no podemos servirlo.”<sup>3</sup>

¿Dónde estaba Alejandro después de su breve incursión en *La Orquesta*? Por documentos que guarda el Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional (AHSEDENA), nos podemos enterar de su interesante historial militar, desarrollado de manera paralela a sus actividades artísticas. El general Pedro Hinojosa nos informa que Alejandro prestó sus servicios a la “causa de la nación” bajo las órdenes de general Doblado, en cuyo Estado Mayor desempeñó por largo tiempo comisiones en su secretaría particular, acompañándolo al pueblo de la Soledad, en el estado de Veracruz, donde se firmaron los tratados preliminares con los representantes de la Triple Alianza invasora. Después pasó a formar parte del Ejército de Oriente, bajo las órdenes de Ignacio Zaragoza, quien en carta particular recomendaba a Casarín por los buenos servicios que prestaba cada día, por lo que deseaba se le extendiera despacho de capitán, ya que durante la campaña se manejó bien en el desempeño de sus deberes militares, citándosele en las Órdenes Generales del Ejército por distintos hechos personales, y permaneciendo en el Ejército de Oriente hasta la ocupación de la plaza de Puebla, de donde con el carácter de prisionero salió desterrado.<sup>4</sup>

En otro documento certificado del despacho del general Manuel González Ortega, éste le otorgaba el título de “Teniente Coronel de Línea Permanente”, de manera provisional, como un reconocimiento “al distinguido valor y aptitud mientras duró el sitio de la Plaza de Puebla, el mencionado Casarín demostró y en

recuerdo de Heroico Hecho de Armas de la esquina de Miradores de cuya defensa resultó rendida y desarmada por el interesado la 2ª compañía del 2º regimiento de Suavos [sic] del ejército invasor”.<sup>5</sup> El 17 de junio de 1882 se le revalidó la provisionalidad firmada por González Ortega.

Con su título de Teniente Coronel de Línea permaneció en Francia prisionero durante trece meses, para después continuar en la ciudad de París en el estudio de Meissonier. De regreso en México pidió al ejército su liquidación por los trece meses que se mantuvo preso, misma que le fue otorgada, pero con descuento de 200 francos que había recibido mensualmente.<sup>6</sup>

En la Ciudad de México y de manera constante se presentó en las exposiciones bienales celebradas en la entonces Escuela Nacional de Bellas Artes (también conocida como Academia de San Carlos), con obra de su producción como alumno externo a la institución. Comenzó a su vez a trabajar como caricaturista en *El Padre Cobos*, *La Tarántula* y *San Baltazar*. En los periódicos de oposición no se hablaba ampliamente del Casarín pintor, y en las revisiones artísticas que dejaban ver su “inconstancia como pintor” no se le reconocía como caricaturista de la oposición; y claro, ninguno de los dos hablaba de sus relaciones con cierta facción del ejército.

En diciembre de 1869 expuso *El chocolate episcopal*, *El alabardero* y *El interior del estudio de un artista*; éste último fue otorgado en la rifa tradicional de la Academia al suscriptor Manuel Iturbe. La crítica del momento señalaba: los “pequeños cuadros están allí probando que en México se puede seguir con provecho la escuela de Meissonier”.<sup>7</sup> En 1871 presentó *El vino de Málaga* y *El estudio del artista*. En esa época era práctica común realizar diversas copias de un mismo tema para diferentes coleccionistas. Para ese entonces Casarín vivía en Sombrereros número 10. Para 1873 cambió de género artístico al exhibir un cuadro de tema histórico: *La visita de Cortés al Templo Mayor de México*, a pesar de ser calificado como un aficionado. Se lanzó al campo considerado por la Academia como de mayor enver-

<sup>3</sup> *Ibidem*, 17 de agosto de 1861.

<sup>4</sup> Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional (en adelante AHSEDENA). Teniente Coronel Alejandro Casarín. Extinto coronel de infantería XII/111/5-1424. Archivo de Cancelados. Año de 1995. Primer Tomo.

<sup>5</sup> AHSEDENA. Agradezco a Mari Carmen Arechavala su ayuda.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Ida Rodríguez Prampolini, *La crítica de arte en México*, 3 tt. México, UNAM, t. II, p. 141.

En un pequeño folleto publicado en 1890, titulado *Mi Patria*, se incluyó una breve biografía de Casarín, donde lo califican de

...pintor de paisaje notable, un retratista al óleo completo, un elocuente copiadore. Después fue moldeador, vaciador en bronce. Arquitecto notabilísimo, químico. Botánico, en fin todo aquello que eleva al hombre, que los separa de los demás y los inmortaliza... Ha podido hacer una fortuna, ocupar grandes y elevados puestos... El dinero lo dilapida, lo derrocha en caridades, no ha llegado a metalizar su corazón que es franco y generoso en exceso (figura 8).<sup>46</sup>

En 1892 desempeñaba una comisión en Estados Unidos de América, y al siguiente año se enteró de que el ejército lo había dado de baja, por lo que le escribió una carta a Porfirio Díaz donde le decía:

El teniente coronel de Infantería del Ejército Permanente de la Nación suplica y respetuosamente expone que habiendo llegado a mi noticias que se me ha dado de baja en el ejército y siendo esta determinación altamente deshonrosa para quien ha tenido siempre en la más alta estima sus títulos de soldado en atención a esta circunstancia y a las razones por la cual soy Teniente Coronel de Infantería y que constan en mi despacho  
A Usted le suplico se digne mandarme reponer en mi mencionado empleo, con lo cual dará ejemplo una vez más de su alta Justificación  
Ciudad de Baltimore a 28 de julio de 1893.<sup>47</sup>

En agosto de 1893 se declararon “insubsistentes” las órdenes libradas para darlo de baja, por acción del presidente de la república. La conexión entre Porfirio Díaz apenas aparece en estas breves notas. Las tareas de Casarín durante el Porfiriato irán saliendo a luz.

Tablada comenta que Casarín trabajó en Nueva York como caricaturista para el *Puck* y el *Judge*, pero una revisión de esos periódicos —en los años de estada de Casarín— desmiente a Tablada, quien llegó a esa

<sup>46</sup> O’Farril, Hernández (comps.), *Mi patria. Compendio histórico*, México, Tip. Moderna de Carlos Paz, 1890, pp. 189-190. Agradezco a Mercurio López Casillas este material.

<sup>47</sup> AHSEDENA.



ciudad años después de la muerte de Casarín. *Puck* era dirigido por Joseph Keppler, quien era uno de los ilustradores, y a su muerte el hijo tomó su lugar. Era una publicación muy cerrada a los valores que no fueran europeos. *El Judge*, más abierto, aceptaba publicar a diversos caricaturistas y otorgaba estímulos que consistían en dotar a los autores de cinco dólares si ganaban el primer premio, dos cincuenta para el segundo y uno para el tercero, incorporando a su publicación a caricaturistas e ilustradores de diversas regiones de Estados Unidos. Sin embargo no se encontró a Casarín en sus largas listas la participación.

Si la crítica del siglo XIX pensó que Casarín era un artista inconstante, fue porque no supo apreciar un nuevo tipo de artista empresario, que abrió espacios fuera de los cánones de la Academia, tanto en la temática de su pintura como en su participación de caricaturista en la oposición al último gobierno de Juárez y al único de Lerdo de Tejada. Fue un personaje que se adelantó a su tiempo, al fundar una fábrica productora de porcelana ornamental, que exitosamente exportaba. Asimismo encontró otros caminos que le permitieron llevar una vida sin problemas económicos, padecidos por muchos pintores que permanecieron en el sistema académico.

En México fue anunciada en forma escueta su muerte, acaecida en Nueva York en mayo de 1907.



# ITZCOATL

## CREADOR DE UNA COSMOVISIÓN MÍSTICO GUERRERA

Por Miguel LEÓN PORTILLA

Conocidas son las hazañas de Itzcóatl, cuarto señor de Tenochtitlan (de 1428 a 1440), aliado de Nezahualcóyotl y vencedor del tirano de Azcapotzalco, el tepaneca Maxtla. Sabidas son también esos cuantos episodios conservados por los cronistas y que dan colorido a su vida: Itzcóatl tuvo por madre a una esclava; fue un guerrero valeroso; ofendido por Maxtla que quiso violar a su esposa, Itzcóatl por su parte obligó a los cuauhúscas a que le enviaran a sus hijas y hermanas. Finalmente, a él se debió la llamada "señal alianza" y las conquistas mexicanas, desde Cuauhúhuac y Xochimilco, hasta Tula.

Mas, si la vida exterior de Itzcóatl se conoce en sus rasgos principales, acerca de su pensamiento y designios de imponer a su pueblo una nueva forma de ver el mundo y a sí mismos, casi nada es lo que se ha escrito. Y esto no precisamente por falta de fuentes, ni por carecer de importancia este punto, relacionado íntimamente con la evolución del pensamiento y la cultura nahua. Porque, si hubo un intento autoritario de modificar a sabiendas el modo de pensar tradicional de un grupo náhuatl, del arteca o mexica-tenochtitlan, tal cosa debe conocerse, para poder valorar sus consecuencias.

A continuación daremos los textos que nos hablan de los designios de Itzcóatl. Tan sólo notamos que ha sido el Dr. Ángel M. Garibay K. el primero en aludir a lo que él llama "tentativa (de Itzcóatl) de crear una total novedad".<sup>1</sup> Y se refiere Garibay a dicha "tentativa", en función precisamente del texto náhuatl que pudiera describirse tal vez como el principal testimonio de los empeños de Itzcóatl por modificar la mentalidad de su pueblo.

Dicho texto, recogido por Sahagún en náhuatl, de láminas de sus informantes indígenas y copiado por sus colegas de Tlaxiela, se halla en una hoja llena de correcciones del *Códice Mendoza de la Real Academia de la Historia*. Traducido con la mayor fidelidad posible, dice así:

*"Se guardaba su historia. Pero, entonces fue quemada: cuando reinó Itzcóatl, en México. Se tomó una resolución, los señores mexicas dijeron: no conviene que toda la gente conozca las pinturas. Los que están en México (el pueblo), se echarán a perder y andará torcida la tierra, porque allí se guarda mucho mentira, y muchas en ellas han sido tomadas por dioses."\**

Aparecen aquí Itzcóatl y los señores mexicas tratando de alterar radicalmente el conocimiento de lo que pudiéramos llamar "la historia", la *tlóloca* náhuatl: "lo que se dice acerca de alguien". Interesante sería administrarnos aquí en un análisis del concepto implícito en la *tlóloca* (historia), pero siendo esta una desviación del asunto principal, creemos mejor concentrar la atención en los motivos expresados por Itzcóatl al ordenar la quema de

las pinturas donde se contenía la *tlóloca* (historia) mexicalt.<sup>2</sup>

Las razones dadas pueden reducirse a dos. "No conviene que la gente conozca las pinturas", porque, 1) "el pueblo se echará a perder", o lo que es lo mismo, "andará torcida la tierra (la población)"; y esta sucederá, porque, 2) en las pinta-



—Códice Mendoza  
Conquistas de Itzcóatl

ras "se guarda mucha mentira y muchas en ellas han sido tomadas por dioses".

Dicho más brevemente, pretende Itzcóatl suprimir lo que juega es mentira, como el medioamiento de quienes no son dioses, con el fin de que su pueblo "no se eche a perder". Su nueva actitud lo muestra consciente de la importancia de la historia en la vida y modo de pensar de un pueblo. Pero, sobre todo nos deja ver que Itzcóatl ha caído en la cuenta de que la historia —usando la expresión del Dr. Eduardo O'Gorman— es también "instrumento de dominio", especialmente en un caso, como el de los mexicas, que pasaban entonces de la condición de perseguidos a la de dominadores en el mundo náhuatl.

Hasta ese momento la *tlóloca* mexicalt hablaba sólo de los trabajos y persecuciones sufridas para establecerse en Tenochtitlan. En sus propios males aparecían los otros pueblos nahuas con sus dioses,

may por encima de los recién llegados. Ahora —pues Itzcóatl— todo eso es "mucha mentira, falsamente hay allí muchos tenidos por dioses". Y con esta actitud comienza a proyectar de hecho su afán de supremacía también hacia el pasado, para hacer de éste un instrumento de sus nuevos designios.

La formación de una nueva *tlóloca*, la llamada por Garibay "tentativa (de Itzcóatl) de crear una total novedad", se llevó a cabo en un doble plano, que vino a transformar la visión del mundo y de sí mismos que hasta entonces poseían los mexicas. Y no se trata aquí de suposiciones. Acudiendo de nuevo a los textos, hay una manera relativamente fácil de comprobar cuáles fueron las principales reformas introducidas en la historia por Itzcóatl.

Porque, si es cierto que ordenó éste la quema de las pinturas y códices, su disposición tuvo cumplimiento en Tenochtitlan y en los otros lugares dominados por él, pero no en aquellas ciudades y pueblos vecinos como Tezcuco, Tlaxcala, Cholula, etc., que lograron conservar su independencia. Comparando, por tanto, los textos e historias provenientes de dichos grupos nahuas independientes, con la versión mexicalt de los mitos y la historia nahua, podemos descubrir las más obvias modificaciones y supresiones introducidas por Itzcóatl y los mexicas.

Así, por ejemplo, mientras en el antiguo texto mexicalt le la *Historia de los Mexicanos por sus pinturas* se asigna a Huitzilopochtli, nuntio tutelar de los mexicas, un lugar prominente entre las cuatro divinidades creadoras, en otras narraciones de los mitos náhuas, como las conservadas por Ixtlilxóchitl, por los *Anales de Cuauhúhuac* y aun por los primeros textos nahuas de Sahagún procedentes de la región de Tezcuco, no aparece la figura de Huitzilopochtli, sino mucho más tarde y únicamente en cuanto dios protector de los mexicas. Y es que persuadidos éstos de que su dios *Tetzáhuatl Huitzilopochtli*, como le llama la *Cronica Mexicalt*:

*"les hablaba, les aconsejaba, vivía entre ellos y se hacía amigo de los artecas".\**

juzgó Itzcóatl punto fundamental de su reforma acentuar la primacía de Huitzilopochtli en todos los planos, aunando así los orígenes de su pueblo, con los principios creadores del mundo. Y así como éste, hay otros varios casos en los que puede constatar que, conservando Itzcóatl la trama de los antiguos mitos y leyendas nahuas, introdujo en ellas cambios dirigidos a enaltecer a su pueblo.

Pero aún hay algo más, existen tres testimonios fundamentales, de fuentes distintas e independientes entre sí: el llamado *Códice Ramírez*, el P. Durán y los *Anales de Cuauhúhuac*, que nos hablan de la ocasión y los factores que impulsaron a Itzcóatl a transformar la historia y organización del pueblo mexicalt. Comenzando por Durán, nos dice éste que:

"Concluida la guerra contra los tepanecas de Chyucacan... el rey Itzcóatl vuelto a su ciudad fue recibido de los sacerdotes y de todo el pueblo con gran triunfo y honra, llorando viejos y viejas de placer... ensalzando mucho el poder, la dignidad y aumento de la potencia mexicana..."<sup>3</sup>

5. Wicke, Ch. Escultura imperialista mexicana: el monumento del acuecuexcatl de Ahuizotl, p. 51 y la primera parte de la p. 52, los párrafos tercero y cuarto de la p. 53.

### ESCULTURA IMPERIALISTA MEXICA: EL MONUMENTO DEL ACUECUEXCATL DE AHUÍTZOTL \*

CHARLES R. WICKE

El emperador Ahuítzotl, predecesor inmediato de Moctezuma reinó de 1486 hasta 1502. Es recordado por el número de guerreros cautivos sacrificados en la consagración del templo mayor en Tenochtitlan, capital de los aztecas. Los cronistas del siglo XVI no están de acuerdo sobre el número exacto de víctimas. Las cifras varían de 20,000 a 80,000; cualquiera que fuere la cifra hace que la mente sufra vértigo.<sup>1</sup>

La consagración está conmemorada por una piedra (Fig. 1) encontrada en el sitio del templo justo a un lado de la plaza principal en el centro de la ciudad de México. Aunque no es nuestro objeto de atención, su conocimiento nos ayudará a entender el otro relieve mandado a hacer durante el reinado de Ahuítzotl, y que sí nos concierne.

El espacio inferior y más grande registra la fecha del año dedicatorio, 8-Caña, o sea 1487 del calendario cristiano. En la parte superior, los dos soberanos que construyeron el templo-pirámide sobre estructuras más antiguas, flanquean un motivo central. Tízoc a la izquierda está señalado por su signo, una pierna herida, y en la esquina superior. Ahuítzotl, que sucedió a Tízoc en el trono, se ve a la derecha con su signo, un mamífero acuático.

Sus figuras son como imágenes en un espejo, con su vestimenta y postura reflejadas. Los tocados de guerrero con dos plumas de águila, el máxtlatl o braguero que se extiende desde una especie de camisa, los atavíos cargados sobre la espalda incluyendo un recipiente de

\* Trabajo preparado con subsidio de la Universidad de Victoria, B.C., Canadá, Faculty Research Grant. Agradezco a Felipe Solís O., sus comentarios y fotografías del INAH y a Eduardo Benhumea su ayuda gramatical.

<sup>1</sup> Diego Durán, *Historia de las Indias de Nueva España*, 2 v., México, 1867-1880, v. 1, 353.

calabaza para tabaco, y una bolsa para incienso de copal colgado del brazo extendido, son los mismos en ambos. Los dos llevan un largo hueso puntiagudo, probablemente de un jaguar, los cóndilos del cual se ven bajo la mano, la que, a su vez, se observa justo bajo las orejas. La aleta de hueso penetra la oreja arriba del disco causando una corriente de sangre que brota delante de la cara y cae a la tierra. La sangre de heridas ya hechas, continúa goteando. Simbolizada como un cocodrilo gigante, la tierra sirve como línea de base para las figuras. Las protuberancias cónicas de su cuerpo se ven en forma de lágrima a los lados y como triángulos en la parte superior. Debajo del pie adelantado de cada personaje yace el ojo con párpado pronunciado del monstruo y una nariz se sitúa entre ellos y la boca abierta flanqueada por dientes entre los cuales la sangre del sacrificio cae. Sobre cada nariz descansa un incensario con una agarradera en forma de serpiente. Una espiral de humo sube de cada incensario mezclándose con la sangre.

Los elementos centrales del diseño se refieren al sacrificio. Una bola de zacate o grama recibe dos puntas de hueso con puños de flor, las cuales, llenas de sangre, están metidas como alfileres en un acerico. La bola misma descansa dentro de un vaso y está enmarcado, arriba y a los lados, por un conjunto de hojas largas o tallos de maíz. El glifo calendárico arriba, una caña con coeficiente 7 señalaría el día dedicatorio.

#### *La piedra de Acuecuexcatl*

Se conserva también otro relieve que marca las hazañas de Ahuítzotl (Figs. 2, 3 y 4). En 1924, un importante, aunque menos conocido monumento se descubrió en la demolición del rastro principal de la ciudad de México. El matadero se localizaba al sur del zócalo por la Plaza de San Lucas, cerca de la iglesia de San Antonio Abad. Conmemora un gran proyecto de ingeniería, la construcción de un acueducto para conducir el agua fresca de un manantial, a través de un lago, desde Coyoacán hasta el corazón de la isla de Tenochtitlan y su hermana ciudad de Tlatelolco. Ignacio Alcocer, la primera persona en describir el monolito, lo bautizó Piedra de Acuecuexcatl, nombre de uno de los manantiales utilizados.<sup>2</sup>

A diferencia de la piedra del templo mayor, la del rastro está gastada y rota. Consecuentemente, las fotografías de ella no llaman la

<sup>2</sup> Ignacio Alcocer, *Apuntes sobre la Antigua Tenochtitlan*, México, 1935, p. 96.

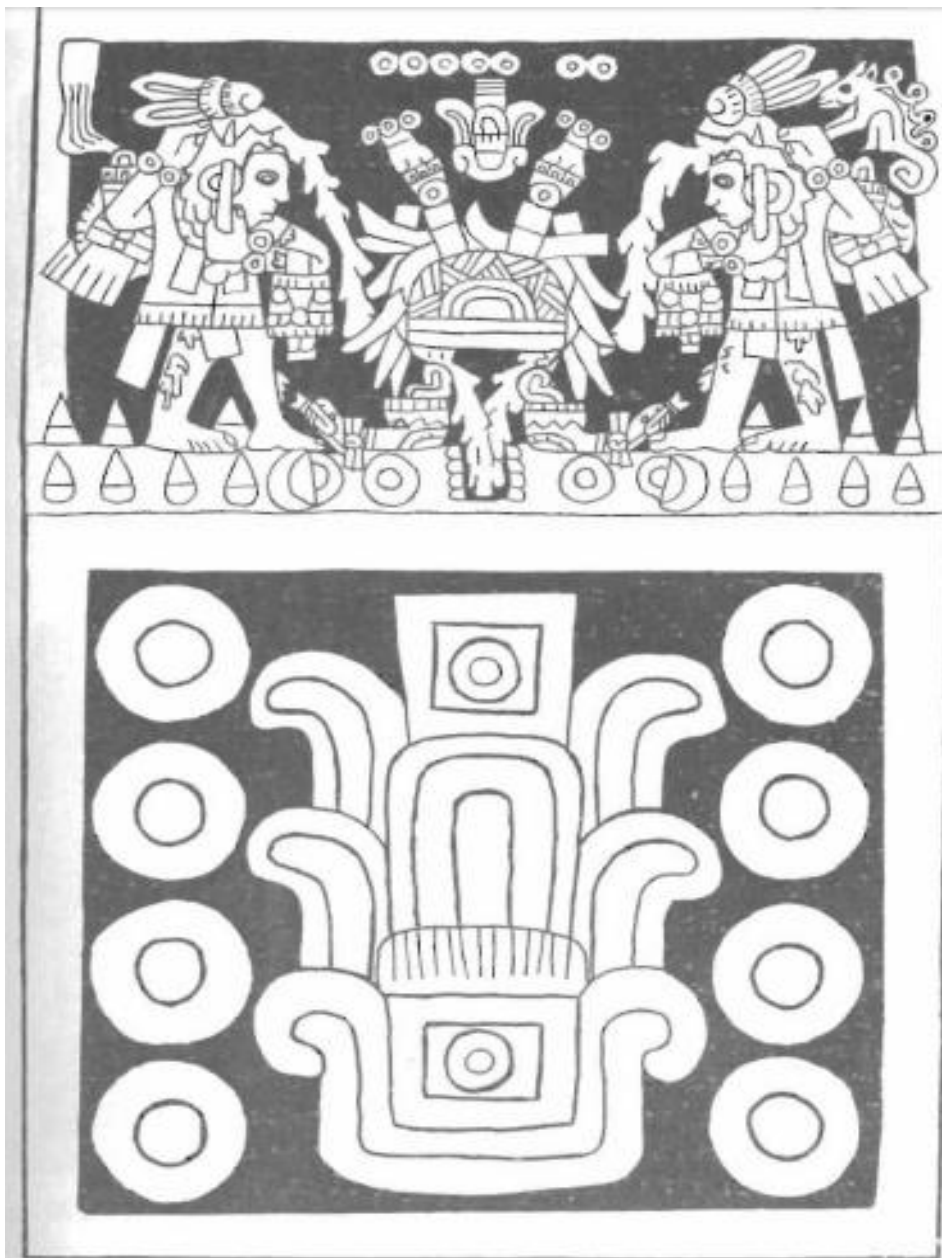


Fig. 1 *Piedra de la consagración del Templo Mayor, 1487.*  
89 por 61 por 30 cms.

## Anexo II. Fragmentos-poemas y textos

### 1. Declaración de guerra (fragmento):

Del surco, en vuelo, gime la palabra del indio.  
Agria, densa, colérica, la voz de los mestizos.  
Serenas, como arados, las protestas del criollo.  
Y niños, y mujeres, y hasta el anciano inválido.<sup>44</sup>

### 2. Tránsito (poemínimo):

Pasó, homérico,  
Un camión  
Con una casa adentro.  
No, no fue así, Salvador,  
Sino  
Pasó, angélico,  
Un poeta  
Con un poema  
Adentro.<sup>45</sup>

### 3. El cisne (fragmento):

Le vieux Paris n'est plus (la forme d'une ville  
Change plus vite, hélas, que le coeur d'un mortel)<sup>46</sup>  
*El viejo París ya no existe (la forma de una ciudad  
Cambia más rápido, ay, que el corazón de un mortal.*

### 4. El tiempo y el número (fragmento):

Todo ello vuelto a ser en nuestra nada  
vencida, nombres sin cuerpo  
con los que intentaremos recubrir  
una sorda vida distante y acabada  
en la que fuimos nosotros mismos  
otra cosa también.<sup>47</sup>

### 5. Un sueño de la materia (fragmento):

Lo negro sacado a la luz por los sueños de un poeta de la tinta, lo negro salido de sus propias  
tinieblas nos entrega su esplendor.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Véase: Efraín Huerta. España y México. Declaración de guerra, pp. 25-27. En: Huerta, E. (2014). *Poemas prohibidos y de amor*. 3ª ed. México: Siglo XXI.

<sup>45</sup> *Op. Cit.*, p. 104.

<sup>46</sup> Baudelaire, Ch. (1980). Le cygne. Tableaux parisiens, Les fleurs du mal, (Euvres complètes), Paris, Robert Laffont, p. 56.

<sup>47</sup> José Revueltas. El tiempo y el número, pp. 29-30. En: Revueltas, J. (2014). *El propósito ciego*. Ed., de José Manuel Mateo. México: FCE.

<sup>48</sup> Gastón Bachelard. Artes. Un sueño de la materia, p. 63. En: Bachelard, G. (1985). *El derecho de soñar*. México: FCE.

**6. Materia y mano (fragmento):**

No es sólo el ojo el que sigue los rasgos de la imagen, pues la imagen visual lleva asociada una imagen manual y esa imagen manual es la que verdaderamente despierta el ser activo en nosotros. Toda mano es conciencia de acción.<sup>49</sup>

**7. Introducción a la dinámica del paisaje (fragmentos):**

Entre los poetas cósmicos abundan las metáforas que nos dicen que el sol es un ojo abierto hacia el mundo.<sup>50</sup>

**8. Castillos en el aire (fragmentos):**

Recogiendo hoy la botella frente al mar, no me cuento hoy lo que ayer me decía. La contemplación sincera es caprichosa, es puro capricho.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> *Op. Cit.*, p. 69.

<sup>50</sup> *Ídem*, p. 91.

<sup>51</sup> *Ídem*, p. 99.