



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**LA NARRATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PROPUESTA
DIDÁCTICA SOBRE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN PARA LA
PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

PRESENTA:

MIRIAM DÍAZ HERRERA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. JULIA SALAZAR SOTELO.

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN HISTÓRICA EN EL PERFIL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO DE LA UPN.....	7
1.1 Reflexiones iniciales	7
1.2 Análisis del plan de estudios de la carrera de psicología educativa.	9
1.3 Consideraciones finales del análisis curricular	16
CAPÍTULO 2. LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA.....	19
2.1 Reflexiones iniciales	19
2.2 Las funciones de la Historia.	20
2.3 Relación entre la Historia y la Psicología.	25
CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA	35
3.1 La narrativa como explicación de la realidad.	35
3.2 La narrativa como configuración de la realidad en el aprendizaje y enseñanza de la Historia.	37
3.3 Ideas de cierre	48
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	51
4.1 Referentes teóricos de la propuesta	51
4.2 Diseño de la propuesta didáctica	63
Recepción del material: Revisión y análisis del programa interno <i>Sociedad y educación en el México actual.</i>	64
Identificación de la nueva estructura y organización:.....	67
Diseño general de la estrategia didáctica.	69
CONSIDERACIONES FINALES DE LA PROPUESTA.....	137
REFERENCIAS	144

Dedicatorias

A Dios, fuerza vital que ha guiado mi vida, y me ha llevado a sitios que jamás imaginé, toda la gloria a ti.

A mi amada familia: Ignacio, Enedina, Melissa, José Manuel, Manuel, Cecilia, Mar, Ovidio, Joaquín y Elías, por su amor y apoyo incondicional.

A mis abuelas: Brígida y Juana, por su ejemplo de fortaleza y valentía.

A la memoria de mis abuelos: Esteban y José, por su ejemplo y apoyo.

A José Manuel con todo mi amor, deseando que algún día puedas ver esto y sepas que mi corazón jamás te ha dejado de amar. Mi ser anhela tu regreso.

A Saúl con profundo amor y admiración, por su entrega incondicional, por ser sustento, y por tomarme de la mano sin miedo para enfrentar la vida juntos.

AGRADECIMIENTOS

Con eterno agradecimiento a mi madre **ENEDINA HERRERA MARTÍNEZ** y a mi padre **IGNACIO DÍAZ MARQUILLO**, por su impecable ejemplo y por apoyarme en cada paso que he decidido dar. Sean que cada logro y esfuerzo en mi vida son dedicados a ustedes.

Profundo agradecimiento a mis hermanas y hermanos: **Mar, Meli, Ceci, Manuel y Ovidio** por el apoyo y amor, siempre incondicional, las y los amo con el alma.

Gracias a mis amados sobrinos: **José Manuel, Joaquín y Elías**, la vida no me alcanzaría para externarles lo mucho que los amo.

Con profundo agradecimiento a **Juan Antonio, Susana, Sandra y Juan Carlos**, mi familia elegida, por su cariño, compañía y escucha siempre respetuosa y amorosa.

Con especial agradecimiento a la **Mtra. María del Carmen Acevedo Arcos**, por confiar en mi e impulsarme a lograr esta meta, su impacto en mi vida siempre será invaluable.

Agradecimiento profundo a **Elisa Campero Malo**, jefa del departamento de Diseño Instruccional de la CUAIEED, UNAM, por darme la oportunidad de pertenecer a su equipo, y, sobre todo, por su invaluable apoyo para estudiar esta maestría e impulsar mi crecimiento profesional. Sin las oportunidades que me otorgó, mi vida sería distinta. Siempre tendrá mi admiración y respeto.

Especial agradecimiento a la **Dra. Gabriela Margarita Soria López**, por su apoyo, y contribuciones para mejorar el presente trabajo, gracias por reforzar mi amor por la didáctica, sepa que la admiro y respeto profundamente.

Agradezco el apoyo del **Dr. Amílcar Carpio López**, por ser un revisor crítico de mi trabajo, y por impulsarme a concluir con este proceso.

Agradecimiento al **Dr. Jorge Benjamín Martínez Zendejas**, a la **Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso** y a la **Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky**, por su calidez humano y por su impecable ejemplo en la docencia, sus enseñanzas son invaluable en lo personal y profesional, cuentan con mi total admiración.

Quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a mi querida **Dra. Julia Salazar Sotelo**, a quien tuve la fortuna de tener como asesora. Su presencia ha impactado de forma inconmensurable en mi formación profesional, pero, sobre todo, en mi vida, su calidez humana, ha sido invaluable para mí, me dio su mano en más de una ocasión y me ayudó a retomar la fuerza para concluir con este proceso, sin su apoyo, este sueño jamás se hubiera cumplido. Gracias, por confiar en mí y por ayudarme a configurar una forma distinta de ver y vivir la vida.

Particularmente, quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a **Melissa Fernanda Díaz Herrera**, por su amor y dulzura, por acompañarme en los días más difíciles y siempre tener las palabras precisas para levantarme, eres mi alma gemela hermanita.

Por último, manifiesto mi más profundo agradecimiento a mi compañero de vida **Dennis Saúl Miranda Palomares**, por su amor y acompañamiento en este proceso, sin su apoyo e influencia esto jamás habría sido posible. Gracias por ser mi hogar y mi refugio.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es la materialización de mi formación y experiencia profesional como psicóloga educativa egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, lugar en donde surgió mi interés en los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, situación que me llevó a desarrollar una propuesta didáctica como tesis de licenciatura; desde ese momento tuve claro el poder emancipador que había en la enseñanza de la Historia, siempre y cuando ésta fuera acompañada de un buen diseño didáctico. Al egresar, me desempeñé laboralmente en diversos espacios educativos, siendo la asesoría pedagógica y el diseño instruccional mi principal fuente de conocimiento y transformación personal y profesional. La experiencia en mi espacio de trabajo en la Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me enriqueció profundamente en la aplicación de teorías educativas en diseños didácticos para las diversas modalidades educativas.

Lo anterior, contribuyó en mi decisión de ingresar a la Maestría en Desarrollo Educativo, y elegir la línea de aplicación y generación de conocimiento “La historia y su docencia”, ya que, si bien no era docente o especialista de esa disciplina, sí podría aportar mi conocimiento y experiencia en didáctica, y aplicarlo en el diseño de una propuesta que mostrara los elementos y procesos necesarios para la creación de situaciones de aprendizaje acordes a las necesidades educativas actuales de los estudiantes, y de este modo, contribuir en la conformación de la Historia como una disciplina capaz de propiciar el pensamiento crítico de las personas que aprenden.

Al hacer retrospectiva de los procesos de desarrollo llevados a cabo para la conclusión de este trabajo, hice conscientes las dificultades a las cuales me enfrenté y que vale la pena mencionar a modo de presentación de la investigación; en primer lugar, tuve que salir de mi zona de confort intelectual y adentrarme en el estudio de la disciplina histórica, a pesar de no contar con la formación específica en la materia,

esto con la finalidad de desarrollar una argumentación teórica e historiográfica válida que arrojara a mi propuesta, lo que implicó el desarrollo de ciertas habilidades de investigación, distintas a las llevadas a cabo en el ámbito de mi formación profesional, como psicóloga educativa.

En segundo lugar, meses antes de la conclusión de los créditos de la maestría, fuimos sorprendidos por la noticia de la pandemia mundial por COVID-19, situación que trajo consigo, una serie de problemáticas, no solo de salud, sino económicas, políticas y sociales. Por su puesto que el impacto en el ámbito educativo fue avasallador, se hicieron más visibles las desigualdades educativas de la población. También, presenciamos que gran parte de la población se hizo consciente de la importancia del autocuidado y el cuidado colectivo.

En general, no fue una situación sencilla (ni es lo es, ya que a la fecha la emergencia sanitaria continúa), nos enfrentamos a la fragilidad de la vida, las pérdidas humanas, nos hicieron, en muchos casos, valorar lo esencial de vida; el alimento físico y espiritual, el valor de los sentimientos y emociones, la importancia de la compañía y la cercanía física, el aislamiento nos hizo extrañar un abrazo o el “simple” roce de nuestras manos para conectarnos con lo eterno.

Por supuesto que el impacto de la pandemia en la presente investigación no fue menor, nos colocó ante la imposibilidad de iniciar con la puesta en marcha y posterior análisis de los resultados de la propuesta didáctica. Se tenía contemplada la aplicación de la propuesta empleando el modelo experimental, y trabajar con dos grupos: grupo experimental y grupo control, afín de determinar si existía una relación causal entre dos o más variables, dicho de otro modo, obtener evidencia de la eficacia, o no, de la propuesta didáctica, quizá eso se materialice en el futuro, pero debido a las condiciones a las que nos enfrentamos eso no fue posible. Por lo anterior, tuvimos que replantear el objetivo y por supuesto las acciones e intenciones educativas para lograrlo, sobra decir que cambiar estos aspectos, implicó plantear el diseño didáctico bajo lógicas distintas y ello conllevó un esfuerzo

mayor.

En tercer y último lugar, me enfrenté a la incertidumbre del futuro y a impactos biopsicosociales personales, situaciones difíciles de afrontar en el contexto de emergencia sanitaria en que nos encontramos, pero que, sin duda, utilicé como impulso para repensarme y concebirme como persona histórica, capaz de contribuir, desde mi trinchera, en el diseño de mejores procesos de enseñanza.

Esta tesis presenta el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de un tema sociohistórico que resulta de especial relevancia para el momento actual ya que genera severos desencuentros entre los diversos grupos de la sociedad, por ello es necesario y urgente que la escuela genere y divulgue nuevas narrativas y formas de “aprehender” la realidad para modificar las representaciones e imaginarios con los que nos hemos educado la mayoría de los mexicanos. Así que se trabajará las “Implicaciones del racismo en la sociedad mexicana en la actualidad desde una perspectiva histórica”, propuesta que mediante el uso de la narrativa y la problematización del presente busca la comprensión e interpretación de la realidad por parte de las y los estudiantes de nivel superior. La meta es que las personas universitarias visibilicen problemáticas que están presentes en su vida cotidiana, pero no se dan cuenta de ello; como es el fenómeno o problemática del racismo, y que a partir de visibilizar esta problemática logren crear o configurar narrativas que hablen de la otredad, el respeto, el bien común etcétera. Es decir, se pretende con las narrativas crear o simplemente generar nuevas narrativas o formas de interpretar su realidad.

Con tal intención, se diseñó una unidad con la pretensión de que forme parte del programa educativo “*Sociedad y educación en el México actual*” que se encuentra en fase de desarrollo por parte del cuerpo académico 39 del área 3. Enseñanza de la Historia y Uso de Tecnología Educativa¹; esta asignatura pertenece a la línea

¹ Cuerpo académico compuesto por la Dra. Julia Salazar Sotelo, la Mtra. María del Carmen Acevedo Arcos, el Dr. Amílcar Carpio Pérez y la Mtra. María Lorena Yoloxochitl Karla Quintino Salazar.

curricular Socioeducativa y se imparte en el segundo semestre de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco.

La propuesta está integrada por una secuencia didáctica que plantea el uso de narrativas que buscan problematizar el presente, es decir, se abordan acontecimientos del presente con base en el análisis de hechos históricos, con la intención de plantear posibles explicaciones a los problemas que se gestan en la actualidad, y, de este modo, generar la comprensión del pasado para los problemas del presente o dicho desde el constructivismo ; lograr aprendizaje significativo², que sean útiles para la vida. En este sentido, es necesario aclarar que, para aprender significativamente, las personas deben relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos o información que ya conocen, es decir, el nuevo conocimiento debe interactuar con la estructura de conocimiento de las y los alumnos. Para lograrlo, los contenidos deben responder de manera precisa a la experiencia de la persona que aprende (conocimientos previos), que le permita ligar la nueva información con la que ya posee, permitiéndole reconstruir a partir de la unión de las dos informaciones.

No hay que olvidar que para que un contenido sea significativo debe ser cercano a la realidad de las personas que aprenden, cosa que sin duda se puede lograr a través del estudio del contenido histórico, ya que se encuentra presente en nuestra cotidianidad, a pesar de haber ocurrido en otra línea temporal.

El tema para desarrollar mediante la propuesta didáctica es el racismo, fenómeno que tiene una larga trayectoria en nuestra historia (desde la mirada de los conquistadores que veían a los indígenas como inferiores), pero que en la propia política educativa impulsada en el periodo posrevolucionario encontramos evidencias graves de este fenómeno. Al finalizar la Revolución Mexicana y con el propósito de establecer el nuevo orden social que el país requería, desde el Estado

² Ausubel (1968), autor de esta teoría del aprendizaje refiere que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia “(p. 86).

se diseñó e impulsó un proyecto de mestizaje, en apariencia bien intencionado, pero que en la práctica resultó ser profundamente racista, lo que se buscó fue un “blanqueamiento racial” del indígena que implicaba la negación de sus propias creencias. Hoy en día, el racismo y la discriminación siguen presentes en los contextos sociales y escolares, y, por esta razón es necesario problematizar este fenómeno para generar nuevas formas de dar inteligibilidad a la realidad, y, de esta manera, poder vislumbrar un horizonte de expectativas que nos permita mitigar, a través de nuestras conductas personales y profesionales las desigualdades que se han gestado a través del tiempo.

El estudio estará integrado por cuatro capítulos; en el primero se desarrollará un abordaje sobre la formación histórica en el perfil del psicólogo educativo de la UPN; que incluirá el análisis del plan de estudios de la carrera de psicología educativa, y buscare visibilizar la correspondencia entre líneas curriculares, rasgos y objetivos del perfil de egreso, para cerrar con la reflexión sobre la reducción cada vez más evidente de la formación histórica que se ofrece a estos profesionales de la educación.

En el segundo capítulo se abordará la relación existente entre la Historia y la Psicología, mediante la exposición de sus puntos en común para el reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo entre ambas disciplinas. En el tercer capítulo se teoriza en torno a la narrativa desde su concepción como configuración de la realidad, hasta llegar a la exposición de las potencialidades de su aplicación didáctica para la enseñanza de la Historia.

En el cuarto y último capítulo se desarrolla todo lo relacionado con la propuesta didáctica diseñada que contempla tres grandes momentos de desarrollo; el primero de ellos, muestra los referentes teóricos que la fundamentan, el segundo presenta el contenido diseñado, que incluye desde la elección del material de consulta obligatoria de la unidad, como la investigación y previa escritura de la introducción, las narrativas, los esbozos históricos, hasta el diseño de las actividades

integradoras del aprendizaje de cada uno de los tres temas (todos estos elementos de elaboración propia), por último, se presentan las cartas descriptivas correspondientes a las 8 sesiones que integrarán la unidad de aprendizaje, en ellas se encuentra la metodología a seguir y los elementos que la persona docente debe considerar para su implementación.

Finalmente se estructuran las consideraciones finales derivadas de la investigación y las referencias empleadas para el sustento de la investigación.

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN HISTÓRICA EN EL PERFIL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO DE LA UPN.

1.1 Reflexiones iniciales

En esta investigación se retomará a la disciplina de Historia, ya que, desde nuestra perspectiva, es una asignatura fundamental para el desarrollo del ser humano, a través de ella se logran desarrollar habilidades de orden superior, lo que impacta directamente en la conformación del pensamiento crítico y por ende de ciudadanos conscientes, críticos y participativos en la sociedad en la que viven; en ello radica la importancia de que los aprendizajes propios de ésta asignatura logren la comprensión y concientización de hechos históricos como parte de un proceso que no es estático sino, dinámico y continuo.

Las potencialidades en la enseñanza de la Historia son bastas y prometedoras, sin embargo, en la realidad educativa esto no siempre sucede. Cada nivel educativo cuenta con una serie de problemáticas intrínsecas, pero en términos generales se podría afirmar que, el problema central es que la enseñanza de la Historia es que no tienen como finalidad, el desarrollo de un modo de razonar en la que se desplieguen un conjunto de habilidades cognitivas que movilicen el conocimiento histórico en diversas situaciones, ya que, históricamente la enseñanza de la Historia ha estado más enfocada en cubrir su función política e ideológica, dejando de lado su función educativa. El ejemplo, más claro de esta afirmación son los libros de texto de educación básica que han sido empleados para implantar una postura ideológica en función de la visión del gobierno en turno, por lo que cambiar la visión de la Historia como fundamental para comprender la realidad actual representa un gran reto.

Para los estudiantes, la Historia no logra ser concebida o imaginada como un conocimiento que sea útil para la vida diaria; ¿cómo puede ser útil saber acontecimientos históricos que sucedieron en el pasado y “no le dicen nada” en su presente? Percepción que por supuesto, no sólo sucede en el nivel de educación

básica también en el nivel universitario se experimenta dicha percepción y problemática. La asignatura de Historia (para los que no van a ser historiadores) muchas veces les resulta una materia innecesaria, que brinda conocimiento poco útil para su desarrollo profesional. Es necesario mencionar que en este estudio solo se hará referencia a la población de segundo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE), por lo que la aseveración se precisa diciendo (a manera de hipótesis) que la problemática central en este trabajo es que la enseñanza de la Historia en la licenciatura en Psicología Educativa no genera aprendizaje significativo en los estudiantes.

Lo anterior se afirma con base en tres aspectos; el primero es sobre los índices de reprobación que tiene la asignatura con la que se trabajará que es “Sociedad y educación en el México actual”, ya que de acuerdo con cifras del Centro de Atención a Estudiantes (CAE) de la UPN, es la segunda materia más reprobada por los estudiantes de la licenciatura en psicología educativa, sólo después de la asignatura de estadística. Las cifras que se tienen registradas hasta el momento nos muestran que al finalizar el periodo 2016-II, 104 estudiantes de las generaciones 2013 a 2016 tenían reprobada la asignatura; este hecho resulta alarmante; y por lo tanto amerita atención.

El segundo aspecto es sobre el imaginario que se ha creado sobre la Historia, es decir, los estudiantes han aprendido a lo largo de su formación que esta asignatura implica solo la memorización de nombres, fechas, lugares y personajes enmarcados en una visión maniqueísta, por lo que consideran que este conocimiento les es ajeno, ya que es abordado desde distintas visiones y épocas, sin embargo, dejan de lado la relevancia e impacto que estos hechos tienen en su realidad actual, y al desconocer esto, no les es posible comprender de manera holística los fenómenos sociales y/o educativos que ocurren en su entorno.

El tercer aspecto, hace referencia al casi inexistente papel, que tiene formación histórica en la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE), por lo que realizaremos

la revisión y análisis del plan de estudios actual (2009), en comparación con el plan anterior (1990).

Aunado a lo anterior, es importante señalar que los contenidos o textos del programa oficial de la asignatura *Sociedad y educación en el México Actual*, son en primer lugar extensos, lo que hace prácticamente imposible abarcar todo el programa en el semestre, asimismo, el contenido está dirigido a un público especializado (historiadores o población con ciertas bases históricas), y en segundo lugar, no debemos perder de vista que, la asignatura se cursa en segundo semestre de la licenciatura y los estudiantes son egresados de Escuelas Preparatorias incorporadas, en su mayoría privadas, (41.6%), Colegio de Ciencias y Humanidades incorporados (4.8%), Bachillerato tecnológico (34. %), Bachillerato pedagógico (7.4%), Bachillerato abierto (6.1%), Vocacional (3.1%), Colegio de Bachilleres (2.9%) y Normales (1.7%) (Plan de estudios PE, 2009), y que muchas de las veces, llegan a la universidad con serias deficiencias sobre el conocimiento histórico.

1.2 Análisis del plan de estudios de la carrera de psicología educativa.

Las sociedades modernas se encuentran involucradas en procesos de cambio cada vez más acelerados, estos cambios se visualizan en dos vertientes, por un lado, en el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y, por otro lado, en el proceso de globalización y competencia internacional por los mercados.

En este sentido, el cambio científico y tecnológico orilla a las instituciones sociales en general a llevar a cabo procesos de adaptación (voluntarios o no). En el caso de las universidades, es visible que el desarrollo económico y social conduce a un aumento en la demanda de actualización, flexibilidad y mejora continua de propuestas de formación profesional; para ello se tendría que realizar una revisión de los planes de estudio para formar a los estudiantes en determinadas áreas y hacer propuestas de mejora institucional, actualmente estas revisiones se enfocan en la incorporación de las cualidades para desarrollar conocimientos y tecnologías

que demandan la competencia económica entre los países, es decir, la globalización, entendida como, la internalización de los mercados. Por lo anterior debemos partir del reconocimiento de la escuela como aparato ideológico del Estado, que organiza su diseño curricular en función de la propuesta política en turno y su implementación dependerá siempre del tipo de institución en que se instaure.

Entre las tendencias actuales de la educación superior, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, destaca la necesidad de reformular los planes de estudio universitarios buscando su actualización periódica y adecuación a las nuevas condiciones, a través de una flexibilidad en su diseño, con equivalencias entre las universidades que sean rápidamente adaptables a las cambiantes condiciones, tanto del mercado profesional como del conocimiento científico y tecnológico.

Sin embargo, se considera importante que las demandas del mercado y la globalización sean confrontadas con las características de los sistemas educativos y los contextos socioculturales y, sobre todo, reflexionarlos y plantearlos desde la experiencia de los especialistas, investigadores y académicos que han desarrollado un campo profesional y de estudio disciplinario, además de balancear las demandas del mercado laboral y la globalización con las características y funciones históricas de las instituciones educativas y el conocimiento experto elaborado en el campo disciplinar. Estas condiciones no siempre se ven reflejadas en el Curriculum de las licenciaturas, por lo que su análisis es fundamental, y, hasta cierto punto obligado, en aras de realizar adecuaciones y mejoras para responder no solo a las demandas económicas sino a intereses de liberación intelectual de los estudiantes.

Por las razones anteriores, buscamos analizar el Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en la unidad Ajusco, afín de identificar la congruencia entre el objetivo, el perfil de ingreso y el perfil de egreso, así como la relación horizontal y vertical de la estructura curricular para determinar la congruencia entre las fases y líneas curriculares y de este modo dar un balance de la relación de estos elementos del Plan de estudios

con la misión e ideario de la institución. Al finalizar el capítulo se dará una conclusión compuesta por un listado de resultados del análisis curricular realizado.

Plan de estudios

El plan de estudios de la licenciatura en Psicología educativa en la UPN Ajusco, se creó en 1979, fue una de las cinco licenciaturas que se ofrecieron desde la apertura de la universidad (Psicología educativa, Sociología de la educación, Pedagogía, Administración educativa y Educación básica). Desde su creación, esta licenciatura, ha contado con tres planes de estudio el primero de ellos fue el Plan 79 (plan de origen), el segundo fue el Plan 90 y el plan 2009 que actualmente se encuentra vigente, por lo que se retomará para el análisis, que, de acuerdo con lo referido en la introducción del Plan de estudios “formula su rediseño en el contexto de la misión y visión de la UPN” (UPN, 2009), por lo que habrá que contrastar objetivos para identificar coincidencias.

La licenciatura se cursa a lo largo de 8 semestres, que da como resultado 4 años de estudio, del cual se debe obtener un total de 352 créditos que se logran al cursar 38 materias.

De acuerdo con el plan de estudios 2009, la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE) de la UPN tiene como objetivo:

Formar profesionales con una **actitud de servicio** y trabajo dirigidos a la **comunidad educativa** (autoridades, padres, maestros y alumnos) otorgando un reconocimiento amplio de los **avances teóricos** y los **recursos metodológicos** de la **Psicología** y otras disciplinas afines, para comprender y atender **problemas educativos** asociados a procesos de **desarrollo, aprendizaje y socialización** de los individuos a nivel del **currículo formal**, el **salón de clase**, el **grupo escolar** y la **institución educativa** (Plan 2009, Psicología Educativa, UPN-Ajusco).

FASES Y LÍNEAS CURRICULARES

Fases curriculares

Dentro del Plan de estudios analizado encontramos, que la estructura curricular contempla fases y líneas curriculares para organizar los saberes de la disciplina, las fases curriculares responden a una lógica de espacio formativo que selecciona, integra y articula diversas experiencias y delimita un espacio en la estructura curricular e indica criterios claros para su acreditación, por lo que retoma las siguientes:

- **Fase I. Introducción a la Psicología Educativa y los procesos educativos.** Muestra una visión general acerca de los contenidos teóricos y campos de la psicología y de la educación, destacando los procesos psicológicos de desarrollo y aprendizaje y su relación con los contextos educativos.
- **Fase II. La formación en campos profesionales.** Presenta los principales campos profesionales de intervención del psicólogo educativo, enfocando las teorías específicas, los procedimientos establecidos y las estrategias que los habilitan para intervenir en los contextos y las prácticas educativas; articulando la visión disciplinaria con las prácticas educativas y socioculturales de los actores y sujetos educativos. Es importante destacar aquí que los estudiantes no podrán pasar a la fase de acentuación (talleres de prácticas profesionales) si deben tres o más materias, en tanto que esta fase final está enfocada en un trabajo en escenarios profesionales y requiere del conjunto de los conocimientos y habilidades formadas en las dos fases previas.
- **Fase III. Fase Acentuación en Campos profesionales.** Enfoca el perfeccionamiento de las habilidades profesionales y la reflexión sobre la práctica profesional, así como su articulación con el contexto de intervención profesional y de manejo explícito de sus valores y comportamiento ético.

Líneas curriculares

En cuanto a las líneas curriculares, entendiendo éstas como una serie de experiencias, actividades y contenidos en una estructura curricular que define los criterios de secuenciación de los contenidos; encontramos las siguientes:

1. Desarrollo y aprendizaje
2. Metodológica
3. Psicopedagógica
4. Diseño de programas y materiales educativos
5. Psicología social de la educación
6. Educación inclusiva
7. **Socioeducativa**

1.2 Tabla 1.

Correspondencia entre líneas curriculares, rasgos y objetivos del perfil de egreso.

LÍNEA CURRICULAR	OBJETIVO	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS PROFESIONALES	OBSERVACIONES
Desarrollo y aprendizaje 6 asignaturas	Comprensión y análisis de los procesos de desarrollo (cognitivos, afectivo, relacionales) y de aprendizaje, así como su relación con los cambios derivados de la participación en los contextos educativos.	1) Los conocimientos psicológicos sobre los procesos de desarrollo humano y de aprendizaje, especialmente aquellos derivados de su participación en la educación, en sus distintos niveles.	Se relacionan dos de los ocho objetivos profesionales.
Metodológica 6 asignaturas	Comprensión de los principales enfoques y metodologías de investigación en educación y psicología y el uso de las métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos en ambos campos, así como las capacidades para el análisis de procesos, variables y resultados en reportes de investigación y	2) Los conocimientos para comprender los principales enfoques teóricos y metodologías en los campos psicológico y educativo. 3) Los conocimientos socioeducativos para	Se relacionan dos de los ocho objetivos profesionales.

	en la sistematización de su desempeño profesional.	comprender las principales políticas y prioridades educativas, así como la organización del sistema educativo del país.	
Psicopedagógica 6 asignaturas	Diseñar y realizar el apoyo educativo a alumnos por medio de la elaboración de propuestas y programas psicopedagógicos en aprendizajes y de orientación educativa y, también, el apoyo a docentes sobre sus estrategias de enseñanza y colaboración en los proyectos educativos.	4) Los conocimientos teóricos y las herramientas técnicas de la disciplina psicológica. 5) Los conocimientos básicos acerca del diseño, desarrollo y evaluación del currículum.	Se relacionan dos de los ocho objetivos profesionales.
Diseño de programas y materiales educativos 5 asignaturas	Diseño y elaboración de programas y materiales educativos que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las prácticas educativas.	6) Los conocimientos y habilidades para colaborar con otros profesionales de la educación y participar con actitudes propositivas y de crítica constructiva.	Se relacionan dos de los ocho objetivos profesionales.
Psicología social de la educación 6 asignaturas	Colaborar con los docentes en propuestas para el manejo del grupo escolar y con los directivos para mejorar la organización escolar y la innovación educativa; además colaborar en la vinculación escuela comunidad a través de la participación de los padres y de la formulación de programas educativos preventivos.	7) Contará con los conocimientos y las capacidades para atender alumnos con necesidades educativas especiales. 8) Conocimientos teóricos y habilidades para ofrecer asesoría psicopedagógica a los docentes para el manejo del grupo escolar y a los directivos para mejorar la organización escolar y la innovación educativa.	
Educación inclusiva 6 asignaturas	Diseñar y aplicar programas de apoyo educativo para alumnos con necesidades educativas especiales, así como promover junto con el docente y la comunidad escolar la inclusión educativa de los alumnos.		Se relaciona con tres de los ocho objetivos profesionales.
Socioeducativa 3 asignaturas	Conocimientos socioeducativos para comprender los principales proyectos educativos nacionales y la organización básica del sistema educativo.		Se relaciona con tres de los ocho objetivos profesionales.

Fuente: Elaboración propia.

Estructura curricular

La estructura curricular de la LPE se organiza de la siguiente manera, de acuerdo con la tabla comparativa anterior podemos identificar que la línea Socioeducativa y la de Diseño de programas y materiales educativos, no tiene la misma secuencia lógica que el resto; es decir, que las materias tengan relación y secuencia a lo largo de toda la licenciatura, lo que se puede entender en referencia a la línea Psicopedagógica, ya que se aborda a partir del tercer semestre, lo cual se justifica porque los estudiantes en los primeros tres semestres carecen de los contenidos teóricos y campos de la psicología y de la educación, destacando los procesos psicológicos de desarrollo y aprendizaje y su relación con los contextos educativos, por el contrario no existe tal “justificación” sobre **la línea Socioeducativa**, que cuenta solo con **tres asignaturas**, que se imparten en el primer y segundo semestre, la tercera pertenece a la Fase Acentuación en Campos profesionales, es decir, solo la cursan los estudiantes que elijan esa línea curricular para su pre-especialización. Esta situación resulta alarmante, debido a que tanto en el objetivo de la UPN, como en el objetivo de la licenciatura y en los rasgos profesionales prevalece el énfasis en **la identificación, comprensión e intervención de los diversos contextos socioculturales**, si esto tiene ese énfasis resulta complejo que se logren estos objetivos con solo tres asignaturas en la malla curricular.

En contraste con el plan de estudios anterior, es decir el plan de 1990, la **línea socioeducativa** antes llamada “**Socio histórica y educativa**” estaba constituida por 6 materias y un total de 12 horas a la semana (Plan 90, UPN):

- Sociedad mexicana I
- Sociedad mexicana II
- Política educativa I
- Política Educativa II
- Funciones sociales de la educación
- Problemas de educación y sociedad en México

En el plan actual vemos una disminución del 50% tanto en la cantidad de materias como en las horas, lo cual nos hace reflexionar inevitablemente, en que las actualizaciones curriculares han perdido de vista (intencionalmente o no) la importante función social que tiene la Historia en la formación del psicólogo educativo, lo que conduce a pensar que, la reestructuración del currículum indica que la formación histórica no es útil para los psicólogos educativos.

Mapa curricular de la licenciatura en Psicología Educativa (2009), UPN.

MAPA CURRICULAR							
TOTAL DE MATERIAS: 38							
TOTAL DE CRÉDITOS DE LA LICENCIATURA: 352							
FASE INICIAL			FASE PROFUNDIZACIÓN			FASE INTEGRACIÓN	
Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Séptimo Semestre	Octavo Semestre
Introducción a la Psicología 7444	Estadística I 7357	Estadística II 7362	Enfoques y Métodos de Investigación 7367	Métodos Cuantitativos 7372	Métodos Cualitativos 7377	Seminario Diseño Metodológico 7382	Seminario de Titulación 7386
Psicología Evolutiva de la Infancia 7445	Psicología Evolutiva de la Adolescencia 7358	Psicología Evolutiva de la Adulthood y Vejez 7363	Evaluación Psicopedagógica 7368	Adecuaciones Curriculares 7373	Educación Inclusiva 7378	Taller de Prácticas Profesionales I* 7383	Taller de Prácticas Profesionales II* 7387
Introducción a la Psicología Educativa 7446	Aprendizaje 7359	Estrategias de Aprendizaje 7364	Aprendizajes Escolares 7369	Aprendizajes en Contextos Culturales 7374	Temas Selectos en Asesoramiento Psicopedagógico 7379	Temas Selectos** 7384	Temas Selectos** 7388
Psicología Social de la Educación 7447	Socialización 7360	Comunicación e Interacción Social 7365	Procesos de Grupo 7370	Organización Escolar 7375	Orientación y Apoyo Psicopedagógico 7380	Temas Selectos** 7385	Temas Selectos** 7389
Estado, Sociedad y Educación 7356	Sociedad y Educación en el México Actual 7361	Currículum 7366	Planeación de la Enseñanza 7371	Comunicación Educativa 7376	Temas Selectos en Diseño de Proyectos Educativos 7381		

1.3 Consideraciones finales del análisis curricular

- El objetivo de la universidad presenta diferencias en comparación con el objetivo de la licenciatura en cuanto a los campos de acción del profesional.

- **Las asignaturas tienen una relación de manera horizontal y vertical y tienen secuencia, a excepción de las materias que componen la línea Socioeducativa, que cortan su secuencia desde el segundo semestre.**
- Algunos objetivos de las líneas curriculares no se relacionan con los 8 objetivos profesionales establecidos en el perfil de egreso, por lo que se dificulta la identificación de relaciones entre los mismos.
- Algunos de los objetivos de las asignaturas no tienen relación directa con el objetivo de la línea curricular, además de tener errores en su estructuración.
- Las asignaturas correspondientes al diseño y aplicaciones de programas y materiales educativos se inician a partir del tercer semestre, en la fase de campos profesionales o profundización, lo que implica que los estudiantes deben dominar los contenidos teóricos.
- La bibliografía de las asignaturas en su mayoría remite a fuentes primarias, sin embargo, remiten solo a capítulos o fragmentos del tema o autores a revisar.
- En el plan actual aumentan las modalidades de titulación entre las que destaca el Examen General de Conocimientos, el cual no da cuenta de las capacidades de redacción, síntesis y estructura de contenidos en comparación con la elaboración de otras modalidades de titulación escritas.
- En general los cambios más significativos del plan anterior (plan 90) y el plan actual son sobre la reducción de asignaturas de instrumentos de psicodiagnóstico (delimitación de la psicología educativa) y la incorporación de prácticas profesionales (diseño e implementación de programas).
- En los aspectos de reformulación del currículum mencionan el establecimiento de mecanismos de evaluación interna, sin embargo, éstos no se desarrollan o mencionan a lo largo del plan de estudios.
- Dentro de los objetivos profesionales se menciona el uso de la tecnología y el diseño de materiales multimedia, sin embargo, ninguna asignatura se relaciona de manera directa con las temáticas.
- En la misión institucional se menciona que formará profesionales que contribuyan a la solución de los problemas del sistema educativo nacional,

mediante el dominio de las concepciones pedagógicas actuales, sin embargo, no se aborda el tema de las TIC en la educación, a pesar de ser un plan “actual”.

- En la fundamentación enfatizan que la **reestructuración curricular** avanzará a hacia una **concepción sociocultural** de los procesos de aprendizaje, por lo que dedican una línea curricular socioeducativa, integrada por solo **3 asignaturas** y una de ellas es optativa lo que nos hace preguntarnos: ¿esto en realidad se cumple?
- El **Plan 90** contemplaba el área curricular Socio histórica y educativa, integrada por **6 asignaturas**.
- En el plan actual vemos una **disminución del 50%** tanto en la cantidad de materias como en las horas, lo cual nos hace reflexionar inevitablemente en que las actualizaciones curriculares han perdido de vista (intencionalmente o no) la importante función social que tiene la Historia en la formación del psicólogo educativo, lo que conduce a cuestionarnos si la reestructuración del currículum indica que la formación histórica no es útil para los psicólogos educativos.
- Lo anterior, contradice lo expresado en la fundamentación de la licenciatura: “La **diversidad sociocultural** del sistema educativo y extraescolar nacional demanda una exploración de **funciones históricas** de las **instituciones educativas** y el conocimiento experto elaborado en el campo disciplinar”.

Este somero análisis curricular nos conduce a un reconocimiento de que la estructura curricular de la LPE es el resultado de los cambios en torno a la revolución industrial, cuando cambia la estructuración del Currículum, enfocado a la fuerza de trabajo que conduce a la escolarización de las masas (industrialización) con tendencias y necesidades sociales, basada en la meritocracia.

Por lo que cerramos con la recomendación de que, como profesionales de la educación, repensemos y reconstruyamos la función ideológica de la educación, consideramos fundamental que la orientación curricular debe ser la emancipación de la ideología dominante.

CAPÍTULO 2. LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLOGÍA.

2.1 Reflexiones iniciales

En este capítulo, nos aproximaremos al significado que tiene hoy en día el aprendizaje de la Historia en los estudiantes de Psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco. Para ello, hemos de comenzar con una reflexión muy necesaria que parte de la pregunta: ¿para qué enseñar Historia? cuando el mundo parece vivir un presente efímero y muy delgado donde el pasado queda sometido a los meandros del olvido. Así que la pregunta vuelve a ser relevante: para qué sirve la Historia. En esta investigación el foco estará concretamente en la pertinencia de la Historia en la formación del psicólogo educativo. En diversos estudios se ha mencionado que la Historia ha jugado el papel de construir la memoria de la nación, a partir, de la divulgación de una Historia maniquea y llena de verdades absolutas. Sin embargo, el avance en la historiografía nos ha mostrado que la Historia es mucho más que esa afirmación; la Historia es investigación que pone en marcha un conjunto de habilidades cognitivas, pero, sobre todo, ofrece un modo de razonar, o lo que es lo mismo ofrece; el pensar históricamente.

Por ello, se hace necesario una reflexión que construya las intersecciones necesarias entre los aportes de la psicología cognitiva en relación a la construcción del conocimiento (en especial el modo de razonar de la Historia) con las nuevas problemáticas abordadas por la historiografía (que por ejemplo han incluido a la memoria y a la llamada historia del presente como parte de su quehacer, las prácticas culturales que se han configurado en torno a la función que tiene la Historia en la sociedad a través del discurso escolar o la narrativa nacionalista y finalmente, el papel que podría tener la enseñanza de la Historia en el México de hoy, que necesita la formación de un tipo de ciudadano diferente. Una reflexión que nos lleva a comprender precisamente la importancia que puede tener el saber histórico en la formación del pensamiento complejo para configurar una diferente ciudadanía.

2.2 Las funciones de la Historia.

Aunque pareciera inútil escribir sobre algo que ya se ha escrito, nos parece pertinente hacerlo en este capítulo, dadas las condiciones imperantes en nuestra sociedad. Partiremos desde el planteamiento que hemos escuchado a lo largo de los años, la Historia nos ayuda a conocer el pasado para comprender nuestro presente y crear un futuro distinto. O también, como *magister vitae*, para no repetir los errores del pasado, como si la Historia se repitiera de manera incesante y los seres humanos actuaran de la misma forma a través del tiempo.

Pero esta pregunta no tendría relevancia sino viéramos la función de este saber histórico, es decir, no solamente es con la intención de conocer el pasado, sino de comprenderlo para interpretar nuestro presente y conformar así, un futuro distinto.

No obstante, la utilidad del conocimiento histórico nos lleva inevitablemente a observar cómo ha sido utilizado el saber histórico, en primera instancia, para dotar un grupo de individuos de identidad. De conformar una identidad colectiva a través del recuerdo del pasado. A decir de Florescano (2012):

la función de la historia fue la de dotar de identidad a la diversidad de los seres humanos que formaban la tribu, el pueblo, la patria o la nación. La recuperación del pasado tenía por fin crear valores sociales compartidos, infundir la idea de que el grupo o la nación tuvieron un origen común, inculcar la convicción de que la similitud de orígenes le otorgaba cohesión a los diversos miembros del conjunto social para enfrentar las dificultades del presente y confianza para asumir los retos del porvenir. (pp. 21-22)

Ésta ha sido una de las funciones primordiales de la Historia, dotar a los grupos humanos de una cohesión por medio del recuerdo de sus antepasados, generar una conexión indisoluble entre el presente y el pasado para darle sentido y continuidad a su existencia. Tomemos de ejemplo la conformación de identidad del pueblo mexica. Tras su salida de Aztlán Chicomóstoc, tuvieron que pasar por varios territorios hasta llegar a lo que ahora es el centro de la Ciudad de México. En un primer momento, los mexicas fueron tributarios de los tepanecas, quienes dominaban las regiones que años después serían controladas por los mexicas. Una

vez que los mexicas en unión con otros pueblos derrotaron y sometieron a sus verdugos, las élites se encargaron de reescribir su historia para darle un nuevo sentido a su existencia y perpetuar su dominio en el tiempo y el espacio. A decir de Obregón (2001):

En lo ideológico, los líderes del incipiente Estado mexica (Itzcóatl, Tlacaelel y Moctezuma) ordenaron la destrucción de toda la historia anterior, para reescribirla de acuerdo con sus necesidades. Así fue elaborada y difundida la visión imperialista del funcionamiento del cosmos. En esta reelaboración, la imagen de Huitzilopochtli, su dios patrono, fue adquiriendo elementos de antiguos cultos y convirtiéndose en la fuerza hegemónica que aseguraba la continuidad de la vida humana. (p. 292)

Observamos que la función de la Historia se circunscribe a las necesidades de las élites de un pueblo, quienes generan atributos de identidad que servirán para legitimarse en el poder, un uso muy antiguo con el cual los grupos humanos le han dado legitimidad a su existencia. El ejemplo arriba mencionado, es una perla de las muchas que se encuentran en el mar de la Historia. A través de la Historia, los grupos humanos han tratado de legitimar su posición dentro de la pirámide social y han perpetuado su dominio, esto es, que la Historia ha servido como instrumento de legitimación de las clases dominantes sobre los pueblos sometidos, en palabras de Pereyra (1980) “la historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación” (p. 23).

Esta función de la Historia como instrumento de dominación no ha cesado, en las postrimerías del siglo pasado, con las reformas neoliberales implementadas por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la Historia de México en la enseñanza básica sufrió una serie de transformaciones que pretendían el restablecimiento de las buenas relaciones con el vecino del norte, afín de estar acorde con los tratados³ que

³ Para saber más acerca del tema del Tratado de Libre Comercio (1994), véase la exhaustiva investigación de Saxe, J. (2002). La compra-venta de México. México. Plaza & Janés.

se estaban firmando en ese entonces para regular las relaciones comerciales con nuestros vecinos del norte. Al respecto, Salazar (2018) nos dice que:

El gobierno salinista abusó de la historia escolar para construir un discurso que justificara su presente: por medio de un revisionismo del pasado, intentó una nueva interpretación histórica en la que la modernización económica fuera la piedra de toque para conformar una interpretación más cercana al libre cambio económico y a las relaciones con Estados Unidos —dejando atrás el arcaico nacionalismo proteccionista. (p. 167)

Este ejemplo nos muestra cómo la Historia ha sido utilizada como arma en el campo de batalla ideológico, incluso, algunos estadistas la han tomado como juzgadora de las acciones que uno emprende, tal es el caso del manifiesto de Fidel Castro cuando en su defensa terminó diciendo que la Historia lo iba a absolver. También tenemos el caso del desafuero del ahora presidente Andrés Manuel López Obrador cuando en su intervención en la cámara de diputados, después de leer su discurso terminó diciendo que la historia lo iba a juzgar.

Como hemos visto hasta ahora, la Historia ha tenido determinadas funciones, tales como, creadora de identidades, legitimadora de imperios, para restablecer relaciones entre países, entre otras, pero la pregunta central aquí es ¿para qué sirve la Historia en un mundo globalizado?

Esta pregunta se reviste de una importancia sin precedente dadas las condiciones de un mundo en el que las relaciones interpersonales se han desdibujado debido a la globalidad que ha inundado gran parte del planeta. Sin duda, el ser humano debe generar alternativas que logren acabar con las desigualdades que se han gestado y, pareciera ser, que estamos en una etapa de involución humana, pues hoy en día el tejido social que le había dado sentido a las vidas de muchos se está desvaneciendo en el marco de la llamada: globalización.

Quienes sufren con mayor intensidad los embates de la globalidad son los jóvenes, víctimas inevitables del capitalismo más brutal que se haya conocido. Esta fase,

llamada neoliberal, le ha impreso un aspecto de violencia a las relaciones sociales que jamás se había visto en la historia. La maximización de la ganancia se ha introyectado en las mentes de los jóvenes, a tal grado de enajenación en que un joven persigue hasta quedarse sin aliento el consumo trivial.

La globalidad les ha quitado la posibilidad de encontrar un sentido a la vida y, por consiguiente, la nula configuración de un porvenir digno para la reproducción de la especie. A decir de Salazar (2018):

Para los jóvenes, la globalización significa la disponibilidad inmediata de información casi al infinito, sumada a la experiencia cotidiana de un bombardeo audiovisual permanente, que los sumerge en el presente de forma vertiginosa y entierra los pliegues del olvido al pasado y su conciencia de la temporalidad. En países como el nuestro, la globalización también significa la desesperanza ante la extrema pobreza, el desempleo y la violencia inherente al narcotráfico y un desasosiego generalizado al no tener en perspectiva un proyecto de futuro. (p. 47)

Es por esta razón que la pregunta nos carcome el pensamiento, pues, la Historia permite a los jóvenes comprenderse y mirarse en el espejo. Les ayuda no sólo a comprender el presente, sino a darle un sentido al estudio del pasado, y así transformar su realidad cuyo fin último sea la configuración de un porvenir más justo y equitativo.

Los jóvenes deben comprender que el presente es el espacio en el que confluyen el pasado y el futuro. Es aquí donde se configuran las acciones y el sentido de las acciones hacia la consecución de objetivos claros, es decir, hacia alcanzar una utopía. En palabras de Bloch (2000) “el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado” (p. 49). Dicho de otro modo, el presente es el lugar en el que nos cuestionaremos el porqué de las cosas actuales. Es el punto de partida hacia la comprensión del pasado y también es donde converge con la idea utópica del ser humano.

En la actualidad, la mayoría de los jóvenes no se interesan por las cuestiones políticas del país, les interesa una vida rápida y fugaz. El presentismo, está más adherido a su pensamiento que en otro siglo. El disfruta el instante que ha vendido

la publicidad a través de los medios de comunicación masiva y ahora las redes socio-virtuales, están configurando en las mentes de los jóvenes la idea de que no hay un futuro estable y que por esa razón deben vivir con intensidad el presente. En palabras de Bauman (2000) “Es una sociedad de ‘hoy y ahora’; una sociedad que desea, no una comunidad que espera” (p. 55).

Bajo esta panorámica, la Historia nos impulsa a afrontar la nueva realidad en la que nos encontramos para construir murallas que sean indestructibles y mitiguen la embestida capitalista. Por ello, la función primordial de la Historia en estos tiempos es la creación de un sentido de pertenencia a una comunidad, ya sea, de amistades, familiar, barrial etc., si no generamos los lazos comunitarios que nos permitan constituir un sentido de pertenencia que me dé identidad comunitaria, de lo contrario, estaremos perdidos en el limbo individualista que ha gestado el capitalismo.

Por ello, es menester que los jóvenes generen problemáticas desde su presente, afín de establecer un diálogo continuo con el pasado y de esta forma configurar un futuro distinto al que ha sido dado por los medios de comunicación masiva y las redes socio-virtuales. En palabras de Salazar (2018):

lo que se está planteando es que la historia debe tener significación para comprender el presente, es decir, que el pasado les sea significativo o les “diga algo” para comprender su entorno social. De alguna manera, lo que se pretende es que la experiencia de lo vivido en el presente sea una experiencia reflexiva que apunte la conciencia de temporalidad (y no la inconciencia de la amnesia), ya que ello da posibilidad a pensar en el futuro y de confrontarse con el pasado. (p. 265)

Hasta aquí, hemos de entrar en otro tema importante que tiene que ver con la vinculación que la Psicología tiene en la Historia, es decir, hasta qué grado la Historia ha retomado o abrevado de los planteamientos hechos por la psicología para dar cuenta de las acciones de los seres humanos a través del tiempo y en un espacio determinado.

2.3 Relación entre la Historia y la Psicología.

Para esto, es necesario que hagamos un recorrido por la evolución que ha sufrido el estudio de la Historia y de esta manera, detectar el momento en que los postulados de la psicología permearon con mayor fuerza la construcción del conocimiento histórico.

El legado de la historiografía francesa

Existen tres fases para comprender la evolución de la historiografía francesa, a saber: la primera que comprende los años de 1920 a 1945, años de grandes turbulencias (Crisis de 1929, ascenso de regímenes fascistas, Segunda Guerra Mundial). En esta primera fase, sentaron las críticas contra la historia tradicional que hasta ese momento se había escrito. Dejaron atrás la historia basada en los hechos políticos y militares, voltearon su mirada hacia las profundidades de la realidad histórica. Burke (2006) menciona que las ideas regidoras de la revista fueron: “la sustitución de la tradicional narración de los acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema [...] la historia de toda la gama de actividades humanas en lugar de una historia primordialmente política [...] la colaboración con otras disciplinas” (p. 11). Con la ayuda de las distintas ciencias (geografía, psicología, sociología, economía, lingüística y antropología social) que hasta ese momento habían surgido, incentivaron la colaboración interdisciplinaria entre éstas para tener una visión más profunda que diera cuenta de los cambios que las sociedades habían tenido.

La segunda fase dio comienzo desde el año en que culminó la Segunda Guerra Mundial (1945), hasta los movimientos sociales que conmocionaron a Francia (1968), marca la impronta de la historiografía, gracias a que uno de sus principales representantes (Braudel), habría formado parte de las instituciones que dirigieron la forma de hacer historia.

La última fase se enmarca a partir del año 1968 hasta la caída del muro de Berlín (1989), en esta etapa de la escuela historiográfica de los Annales, “algunos miembros del grupo pasaron de la historia socioeconómica a la historia

sociocultural, en tanto que otros están volviendo a descubrir la historia política y hasta la historia narrativa” (p. 12)

La evolución que tuvo la escuela de los *Annales* se sumerge en las profundidades de sus orígenes y muestra el abanico de nuevos conceptos y formas de analizar diferentes a la historia que se venía construyendo desde el siglo XIX. Los nuevos vientos historiográficos, derribarán las murallas que se habían erigido en torno al estudio de la historia. El representante más importante de la evolución historiográfica del siglo XIX fue Leopoldo von Ranke, al darle un peso mayúsculo a escribir historia desde los documentos históricos. Para Burke, “el movimiento de Ranke, con el nuevo paradigma histórico que él formuló socavó la ‘nueva historia’ del siglo XVIII” (p. 16).

Con un brío nuevo y poderoso, las murallas de la historiografía decimonónica serían derribadas por los frescos vientos que soplaron desde la escuela de los *Annales*.

Sus padres fundadores, abordaron las problemáticas sociales desde una perspectiva distinta a la trabajada hasta ese entonces. Los directores de aquella escuela fueron dos jóvenes con ganas de transformar su realidad imperante. El primero de ellos, Lucien Febvre, historiador especialista en el siglo XVI, un hombre “expansivo, vehemente y combativo, con tendencia a increpar a sus colegas si éstos no hacían lo que él deseaba” (p. 20). Marc Bloch, ocho años menor que Febvre, “era sereno, irónico y lacónico, con un amor casi inglés por la reserva y los sobrentendidos” (p. 20).

El primero de ellos, estudió en la Escuela Normal Superior en 1897, alentado por los colegas de Bergson (Paul Vidal, Lucien Levy, Emile Mäle y Antón Meillet)— de los cuales aprendió demasiado—, junto con otros historiadores, marcaron la historia intelectual de Febvre y lo incentivarían a llevar por nuevos senderos el camino historiográfico.

Bloch, también asistió a la misma escuela que su colega Febvre. Hijo de Gustave Bloch, pudo abreviar todos los conocimientos que su capital cultural le ofrecían, sumado a esto, las ideas del sociólogo Durkheim influyeron en su forma de mirar

los cambios producidos por la sociedad francesa. De aquí nace un interés por la sociología en el pensamiento de Bloch, a diferencia de Febvre, quien le otorgaba un mayor peso a la geografía.

Bloch y Febvre, fundaron la revista *Annales de historia económica y social*. Al parecer, dicho estudio fue el movimiento más representativo para difundir lo que se denominó como una “nueva historia”. A decir de Burke “la revista fue un verdadero vocero de las aspiraciones de los editores que abogaban por un nuevo enfoque interdisciplinario de la historia” (p. 28). La primera publicación que vio la luz fue el 15 de enero de 1929, año turbulento para el mundo capitalista debido a la crisis que sufrió la Bolsa de Valores con sede en Nueva York. Centrada en los acontecimientos económicos y sociales, la revista dará entrada a historiadores económicos, parece ser que en esta primera etapa será centro el análisis histórico-económico.

Después del año convulso de 1929, la carrera de Bloch se verá mermada por los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). El contenido de los artículos de Bloch, giraban en torno a “los obstáculos culturales y sociales” además de contener “reflexiones sobre el cambio tecnológico” (p. 29). Como podemos observar, Bloch se interesó por los problemas que se suscitaban en la zona rural de Francia. Lo que lo llevó a considerar los fenómenos en una larga duración.

Por su parte, Febvre, desarrolló en sus obras los conceptos centrales de su análisis histórico: *outillage mental*⁴ (aparato conceptual). En el que se centra en destacar que se deben analizar las conductas humanas de acuerdo con las concepciones que los individuos tenían en su tiempo y que jamás se debe hacer análisis de conceptos creados en la actualidad para dar cuenta de los fenómenos pasados.

Aquí podemos observar una primera influencia de la psicología para comprender las acciones de los seres humanos dentro de su contexto. A decir de Carpio (2019) el concepto de “utilaje mental” es considerada para él “una noción que sirvió de antecedente a la posterior propuesta de historia de las mentalidades” (p. 133). A

⁴ Utilaje mental.

través de esto, observamos la influencia que la psicología —como muchas otras disciplinas— ejercían sobre la nueva historiografía francesa.

La segunda fase (1945-1968) está marcada por la obra del gran historiador francés, Fernand Braudel. La obra que marcó el estudio de la historia durante varias generaciones. El libro que catapultó a Braudel hacia los deciles más altos de la nueva historiografía fue: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Una obra que fue el resultado de años de trabajo en los archivos más importantes de las ciudades del Mediterráneo. Para Burke “a Braudel le interesa situar a los individuos y los acontecimientos en un contexto, en su medio, pero los hace inteligibles a costa de revelar su fundamental falta de importancia” (p. 40). Una de las principales aportaciones del pensamiento de Braudel fue que el estudio de los individuos no debe desligarse del contexto en el que se desarrollaron. El objetivo de su andar es que las acciones de las personas deben situarse dentro de su ambiente. Estamos ante el nacimiento de lo que Braudel llamó la “geohistoria”. Es a partir de la relación del individuo con su ambiente, Braudel contribuirá a cambiar las nociones de tiempo y espacio. “El Mediterráneo hace que sus lectores cobren conciencia de la importancia que tiene el espacio en la historia y lo hace como muy pocos libros lo habían hecho antes” (Burke, 2006, p. 46).

Los principales conceptos que giran en torno al pensamiento de Braudel son: larga duración, coyuntura y acontecimientos. Con estos conceptos, Braudel dio una nueva forma de analizar los procesos históricos y de establecer las continuidades y los cambios que sufren las sociedades a lo largo del tiempo. Su pensamiento es rector de los nuevos análisis a considerar después de su obra. A la muerte de Febvre (1956), Braudel se hará cargo de la publicación de la revista *Annales* y de la conducción de las investigaciones a tratar.

El interés de Braudel rebasó las fronteras de lo conocido en el mundo historiográfico. No sólo se centró en establecer los cambios, sino que fue más allá al querer comprender al individuo en su “vida cotidiana”, es decir la relación que los individuos establecen con las cosas.

Fue un crítico del capitalismo que tuvo una influencia del pensamiento y obra de Carlos Marx —aunque él no se consideraba marxista—, en su obra *Civilización material y capitalismo*, plasmó sus principales preocupaciones a lo largo de sus tres capítulos, mismo que “se refieren más o menos a las categorías de consumo, distribución y producción” (Burke, 2006, p. 49).

En esta misma etapa, sale a la luz una historia cuantitativa que se centraba en comprobar a través de las estadísticas los cambios más relevantes en el devenir histórico del ser humano. Destacan entre sus representantes más importantes: Ernest Labrousse, Francois Simiand. El primero fue uno de los vehículos para que el pensamiento marxista estuviera dentro de la revista de los *Annales*. La estadística comenzó su ascenso dentro del análisis económico. Fue gracias a la influencia de Labrousse que la segunda edición de Braudel tuviera tablas estadísticas que no contenía la primera edición.

La historia de la demografía fue otra de las anclas de esta nueva historia cuantitativa. Nacida en la década de 1950, a la par misma en que la población comenzó a tener un repunte demográfico tras los millones de muertes acaecidas en Europa por la guerra interimperialista comenzada en 1939.

Sus representantes fueron: Louis Henry, Jean Meuvret. El primero “desarrolló el método de ‘reconstitución de la familia’, al vincular los registros del nacimientos, casamientos y muertes y al investigar una región y un periodo a través de estudios de familias de Ginebra, Normandía y otros lugares” (Burke, 2006, p. 60). El segundo contribuyó a desarrollar el concepto de “crisis de subsistencia” y lo mostró con las crisis sufridas por los campesinos franceses antes del estallido revolucionario de 1789.

La tercera generación irrumpe en un momento muy álgido de manifestaciones sociales. La fase que comprende desde 1968 hasta finales de la década de 1980. En esta época hubo muchos cambios intelectuales que darán origen a una historia cultural. Es el comienzo de historiar a la niñez, las emociones, entre otros

fenómenos. Cabe resaltar, que es en esta etapa que surgen las mujeres historiadoras interesadas en incursionar en la investigación historiográfica, tales como: Arlette Farge, Mona Ozouf y Michel Perrot.

En esta fase, se pierde la centralidad que había tenido Francia en la investigación historiográfica. Es con el estudio de la mujer que la historiografía ampliará sus horizontes interpretativos. La historia de las mentalidades, la implementación de métodos cuantitativos en la historia cultural y la reacción en contra de esta metodología son algunos de los cambios en los que se centrará la historia cultural. Esta última fase se destaca por el nacimiento de nuevas formas de abordar la historia. Se deja de soslayo la historia centrada solamente en los aspectos económicos y sociales, y retoma las diferentes manifestaciones culturales para abordar distintos temas.

La importancia de resaltar las conductas que desplegaban otros actores será la preocupación elemental de muchos de los autores. Desde Phillippe Ariés, hasta el mismo Le Goff. Ambos se preocuparon en remarcar la importancia de la relación de la naturaleza con la cultura. Es decir, las formas de relacionarse las culturas con la naturaleza y con el entorno creado a partir de las manifestaciones culturales.

La mirada de la historia pierde el eje en lo económico y social, ahora se aglutina en observar las actitudes que desarrolla una cultura en un determinado espacio y tiempo. En otras palabras, surge la historia que se encargará de historiar las ideas que los seres humanos portan dentro de un específico espacio y tiempo.

Desde la psicohistoria hasta la recuperación de la antropología, la política y la narrativa dentro de la investigación historiográfica. Este es el paso de la tercera generación de los *Annales*. Curiosamente, es en esta fase cuando se da a conocer fuera de Francia todo el trabajo que la escuela de los *Annales* ha venido desarrollando.

Autores como Chartier, Holwachs, De Certau, Nora, entre muchos otros, contribuirán a ese giro cultural y antropológico que dio la escuela creada por Bloch y Lefebvre. Sería una revelación en contra de una historia que se había aletargado

en el tiempo y que los acontecimientos presentes demandaban la ampliación de los estudios historiográficos hacia otros horizontes interpretativos.

Lo cierto es que, las ideas gestadas alrededor de la fundación de la escuela de los *Annales* traspasaron las fronteras de Francia. Lograron establecer una nueva forma de abordar los problemas sociales a través del tiempo. Marcaron pauta a través de nuevos conceptos que ayudaron a ampliar los análisis de los fenómenos histórico-sociales.

Burke (2006) menciona que los logros que la escuela de los *Annales* implementó, fueron la punta de lanza para los trabajos de las nuevas generaciones. “La historia orientada según los problemas, historia comparada, psicología histórica, geohistoria, historia de larga duración o largo plazo, historia serial, antropología histórica” (p. 108).

Como podemos darnos cuenta, la influencia de la Psicología en el estudio de la Historia se dio en la segunda mitad del siglo XX. Fue en estos momentos en donde la preocupación por dar cuenta de otro tipo de historia se hizo presente. La influencia de la Psicología tuvo sus frutos en trabajos que se acercaron a las mentalidades de cierto tipo de conglomerados. De esta forma, observamos que la relación Psicología-Historia tuvo sus antecedentes con la creación de la escuela de los *Annales* y se concretó con la exigencia por comprender por qué ciertas sociedades tenían un desarrollo distinto en comparación con otras.

2.4 ¿Cómo se presentan los contenidos históricos a los jóvenes actualmente?

Para cerrar este capítulo, escribiremos una reflexión sobre la forma en la que se presentan los contenidos históricos a los jóvenes actualmente.

Habría que cuestionarnos ¿cuál es la función de enseñar Historia actualmente?, ¿para qué enseñamos Historia? ¿Para seguir reproduciendo bajo los cánones y la lógica de la cual surgió la disciplina histórica en la escuela? es decir, formar ciudadanos, identidad nacional, homogeneizar la cultura de la población, etcétera.

Es necesario que pensemos la enseñanza de la Historia desde esas “otras historias” que han sido negadas de manera sistemática por esa forma de narrar los hechos históricos —sus hechos históricos—, que legitiman el despojo y la explotación que en la actualidad han adquirido despiadadas formas de envanecerse y reproducirse con normalidad. Por tal motivo, debemos mostrar otras utilidades, otras funciones, otros objetivos que no necesariamente tengan que ver con el proyecto civilizatorio que ha impuesto una sola y única visión de la realidad. Si realmente queremos comprender nuestros problemas, el lente con el que los miramos, definitivamente debe ser otro, que de respuestas a las problemáticas que enfrentamos.

Por supuesto que la batalla no es —ni será— fácil. Imaginemos decirle esto a quienes diseñan planes y programas de estudio, los planteamientos implicarían romper con todo; mover las piezas y transgredir las reglas ya establecidas. Tan sólo escribir que la enseñanza de la Historia no tiene que ver con la patria, con la identidad, generaría un terremoto cognitivo.

Las nuevas teorías que han surgido, que tratan de rescatar esa memoria olvidada de los pueblos que han sido sometidos de manera sistemática por la modernidad, nos dan nuevos horizontes de exploración y de sondeo por los cuales es necesario andar. De esta forma, avanzaríamos en todas estas inquietudes que me he planteado en esta breve reflexión. Lograríamos dar un giro de 180 grados y contar otras historias igual de legítimas, válidas y con pretensión de verdad que ayudarían en demasía a comprender nuestra realidad desde una perspectiva distinta.

Tampoco quiero que se piense que sólo debemos sustituir una historia por otra, no es así de sencilla la solución al problema. Va más allá del simple hecho de cambiar las narrativas, tiene que ver con una forma de darle inteligibilidad a la realidad y contrarrestar las desigualdades sociales, cognitivas, culturales y económicas que se han gestado a lo largo de más de 500 años, ya que esta reflexión no es solo del presente, lleva más de cinco siglos resistiendo a la embestida del proyecto civilizatorio moderno.

La coyuntura en la que nos encontramos nos fuerza a pensar la realidad desde otras categorías y marcos conceptuales, cuyo objetivo se centre en denunciar las atrocidades por medio de las cuales este modelo se ha sustentado por mucho tiempo. Generar una narrativa que le dé voz a aquellos que fueron silenciados por la modernidad capitalista, que le dé brazos a quienes les fueron cercenados durante todo el periodo de conquista, devolver los ojos a quienes fueron cegados por “las cuentas de vidrio” que nos entregaron a cambio de nuestra dignidad y poder vislumbrar así un horizonte de expectativas que nos permita mitigar las desigualdades que se han gestado a través del tiempo.

Sé que no es nada sencillo acercarnos a este tipo de reflexiones, ya que generan disonancia cognitiva, pero vamos a dar ese paso y subir un escalón más para pensarnos y mirarnos de otra forma. Derribar las murallas de la imposición de una sola forma de narrar los hechos se torna urgentemente necesario. Esto surge desde el momento mismo de la invasión de los europeos al continente, donde no sólo se constituyen los regímenes coloniales, sino que se impone una ideología y se arrasa con cualquier otra forma de pensar que no corresponda a los cánones establecidos, esto es fundamental para darle forma y coherencia a un modo de comprender la vida.

Nos resulta complejo comprender estas cuestiones, porque durante años han sido la única forma de ver la realidad. Nos han hecho prisioneros no sólo de su dependencia económica, sino también de su dependencia epistemológica, es decir, nos han dicho qué, cómo y por qué pensar la realidad desde sus paradigmas de cosmovisión. Esta concepción colonial del conocimiento del ser y del saber, ha configurado una forma de hacer y contar la Historia, de acuerdo con Mignolo (2015) “la colonialidad del ser consistió y consiste en extraer la confianza, en desvalorizar el saber y, por lo tanto, el ser de ese saber” (p. 207). Lo que configura una forma de darle sentido a la humanidad, pues determina la forma en la que hemos relacionado

toda nuestra vida, de igual forma quienes nos antecedieron, fueron formados bajo estas mismas relaciones intersubjetivas.

Por esta razón, es que nos cuesta pensarnos desde otro tipo de cosmovisiones, ya que estas relaciones de poder y de dominio se han tejido durante más de cinco siglos. Nos han impuesto una concepción del mundo que no debemos cuestionar y debemos aceptar como verdadera, nos han robado toda posibilidad de pensarnos y configurar una realidad distinta a la que ellos han configurado desde las jerarquías más altas del poder.

Tomar distancia de todas estas conformaciones de poder colonial, es sumamente complicado, es colocar un signo de interrogación a todo nuestro pensamiento que la da un cierto sentido a nuestra existencia, sobre todo, a nuestras certezas y expectativas de futuro.

Mostrar, evidenciar y aclarar con muestras concretas de lo que nos han dicho que es verdadero y que lo hemos asumido así, es uno de los primeros pasos para darle contestación a la interrogante que me he planteado en esta reflexión.

Hacer notar que los discursos que surgen desde los otros, que han sido silenciados son formas de resistir la brutal embestida capitalista. Porque el capitalismo no es sólo un sistema económico, sino todo un proyecto civilizatorio que ancla sus raíces en la explotación de la naturaleza y del ser humano.

No es fácil posicionar este otro discurso dentro de la academia, tan no es así que, insertarse dentro de los circuitos académicos es muy complejo, debido al racismo académico que permea dentro de las universidades occidentalizadas. Luchar y resistir contra un aparato hegemónico de dominación que lleva configurándose más de cinco siglos, no es una tarea sencilla. No obstante, mientras los discursos contrahegemónicos o de resistencia que se están construyendo, sean reforzados y puedan plantearse como una práctica política estaremos avanzando en esta transición, ya que estaremos cimentando las bases de ese otro discurso que nos permitirá liberarnos de la opresión cognitiva a la que hemos estado sometidos durante siglos.

CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA

La narrativa es una estrategia educativa viable para que el alumno razone con coherencia lógica frente a los problemas que presenta la cotidianidad social, ya que la naturaleza más esencial de la historia es la inteligibilidad de la realidad, ya sea pasada o presente, mediante un discurso coherente que dé cuenta de la multiplicidad de construcciones narrativas. (Julia Salazar Sotelo: Narrar y aprender historia).

3.1 La narrativa como explicación de la realidad.

Si concebimos a la narrativa como un medio a través del cual otorgamos sentido a nuestras experiencias sobre lo que hacemos cotidianamente o, en otras palabras, darle inteligibilidad a la realidad, estamos reconociendo que la narrativa en sí misma es una mediación sobre cómo pensamos y vemos la realidad en lo social, político, económico, cultural y hasta emocional. Para que una narrativa logre mostrar distintas miradas de un hecho debe ofrecer una serie de posibilidades que sitúen a los lectores en un contexto que genere disonancia cognitiva⁵, que coloque en situaciones de toma de decisiones, genere dilemas morales y éticos que permitan detonar ideas nuevas o de contraste cuya capacidad sea comprendernos y comprender a los otros.

Si se retoma esta visión de la narrativa, resulta inevitable ver en ella la oportunidad propicia para romper paradigmas de la enseñanza de la Historia en la actualidad, durante mucho tiempo las narrativas nacionalistas han formado y moldeado el pensamiento de múltiples generaciones (se hace visible el poder que tienen las narrativas en la configuración del pensamiento y estructuras cognitivas de las personas), en las que se ha instaurado una visión maniqueísta y unívoca de la Historia, patrones que a lo largo de nuestro desarrollo e interacción con la realidad, fomentamos y fortalecemos; ya que se piensa a la Historia como una serie de hechos de los que debes memorizar nombres, fechas y lugares ubicados en tiempos

⁵ El término disonancia cognitiva hace referencia a la resistencia que se experimenta cuando una creencia personal se ve cuestionada por una nueva información incompatible o contradictoria. Para más información véase Festinger, L. (1975). Teoría de la disonancia cognoscitiva. Centro Est. Constitucionales.

remotos, protagonizados por personajes con los que poco o nada nos identificamos, como asegura Salazar (2006):

El interés por la narrativa se activa en la exigencia de romper, en definitiva, con la concepción de racionalidad tradicional que impera en la escuela, y orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia la naturaleza contextual específica y compleja de este conocimiento, es decir, se aspira a recuperar el modo natural de razonar la historia. (p. 162)

En esta concepción podemos identificar algunos de los problemas por los que la Historia como asignatura no logra ser significativa para los estudiantes, es decir en inicio concebir la disciplina de modo lineal nos conduce a pensar que la Historia sólo hace referencia a acontecimientos acabados, que no tienen relación con nuestro presente, otro de los problemas, es que tenemos introyectada la noción de “buenos y malos” coartando cualquier posibilidad de ver los matices o diversidad de contextos. Estamos acostumbrados a entender los fenómenos sociales con una lógica de causa y efecto, ambos problemas o concepciones de la Historia son totalmente erróneas, el conocimiento histórico es mucho más que eso, éste se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra vida y no asumirse como un agente histórico, deriva en una falta de pensamiento crítico, meta fundamental de la educación.

Mencionado lo anterior podemos decir que las narrativas hacen visible lo histórico, pueden trasladarnos a los orígenes para analizar por qué se ha llegado a las condiciones actuales, resulta fundamental estructurarlas de modo tal que le den inteligibilidad a la realidad y ofrezcan una serie de posibilidades que sitúen a los lectores en un contexto compuesto por una diversidad de elementos.

En este sentido, la narrativa histórica nos permite situarnos en el presente considerando la historicidad inherente al ser humano; no se puede intervenir en un contexto (de cualquier índole) o pretender entender el comportamiento humano si no se está consciente de la Historia y sus aplicaciones e implicaciones en nuestra vida.

En este capítulo, haremos algunas aproximaciones a la narrativa, entendida como configuración de la realidad en el aprendizaje y enseñanza de la Historia. La propuesta desarrollada, propone a la narrativa como una alternativa de enseñanza que rompa con las formas tradicionales en las que se enseña Historia⁶ hoy en día. Diferenciaremos la narrativa de las significaciones simples y comunes, es decir, no es solo el hecho de tener habilidad para narrar o contar algo, sino que, la narrativa entendida desde nuestra perspectiva va más allá del solo hecho de contar una historia, en otras palabras, es una acción en donde se encuentran inmersas nuestras habilidades para interpretar la realidad.

3.2 La narrativa como configuración de la realidad en el aprendizaje y enseñanza de la Historia.

En este punto, queremos resaltar que, desde nuestra perspectiva, no utilizamos la narrativa como se ha hecho dentro de la investigación educativa. En la que la construcción de un relato es la fuente misma de la investigación. (Clandinin, 2013) La perspectiva desde la cual nosotros vamos a dar cuenta de la realidad es la forma en la que las narrativas (producidas por el otro o por uno mismo), logran darle inteligibilidad al presente. A decir de Salazar (2006) “lo narrativo es lo que le da inteligibilidad a la realidad y, a su vez, es la forma que asume la explicación histórica [...]” (p. 159).

En la actualidad, dadas las circunstancias en las que nos encontramos, se torna imprescindible desarrollar un pensamiento que coadyuve a comprender e interpretar los fenómenos histórico-sociales que vivimos. No sólo eso, sino cuestionar, criticar, analizar y generar alternativas que nos permitan ser y actuar en el mundo de una manera mucho más consciente para darnos cuenta de lo que no es correcto a nuestro alrededor y proyectar las alternativas necesarias y así, corregir nuestro rumbo.

Bajo este tenor, Bruner (1997) argumenta que nuestra realidad la construimos a partir de la narrativa, es decir, que somos dueños de nuestros actos e intenciones

⁶ Desde la educación básica hasta el nivel superior.

que guían nuestro actuar. De manera que la práctica de narrar la realidad ha existido desde que el ser humano ha tenido uso de razón. “La estructura narrativa está presente incluso en la praxis de la interacción social, antes de adquirir su expresión lingüística” (Bruner, 2006, p. 90).

Somos entes que interpretamos la realidad mediante símbolos que se han generado de manera intersubjetiva en el devenir del tiempo. Sin duda, el lenguaje es la manera en la que nos comunicamos dentro de un sistema de símbolos que son aceptados por los agentes humanos situados en un contexto particular, en el que se despliegan una serie de formas de conducta que se irán regulando a través de las normas sociales y/o jurídicas. Desde pequeños aprendemos el significado y sentido de las palabras, por ejemplo: el niño al escuchar una palabra altisonante, la repite sin saber cuál es el significado ni mucho menos su sentido, cuando es interpelado por un adulto le muestra que esa palabra contiene un significado malintencionado y que, por ende, no debe decirla. En ese momento, el niño está siendo modelado en una relación intersubjetiva que ha establecido un tipo de lenguaje que es correcto y otro no.

En el momento en el que comenzamos a narrar una historia a través de nuestra experiencia, estamos configurando acciones de sentido que nos muestran que nuestra experiencia se encuentra inserta en un mundo que nos está constantemente modelando y a través del cual logramos configurar nuestra realidad. Dicho de otra forma, configuramos la realidad a través de la narración de nuestras acciones en función de las acciones que los demás despliegan en un determinado contexto. Como asegura Bruner (1997): “lo que hace la gente en las narraciones nunca es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, teorías, valores u otros «estados intencionales». Las acciones narrativas implican estados intencionales” (p. 155).

Siguiendo la idea anterior, Bruner (1997) lo que nos muestra es que nosotros somos capaces de ordenar nuestras experiencias en el momento de narrarlas. Es decir,

que no solamente cuando explicamos lo que sucede a nuestro alrededor, sino que en el momento en el que comprendemos las acciones que se despliegan dentro de nuestro entorno y le damos sentido y significado, logramos comprender el porqué de nuestra propia acción de pensar. Todo esto, para imprimir nuestras narrativas de una coherencia, de acuerdo con nuestra experiencia. Para que una narración pueda estructurarse de manera coherente, hemos de seguir lo que Bruner (2006) ha determinado como esencial para una realización eficaz de la construcción narrativa. Donde debe haber un motivo que nos haga tratar de narrar algo, seguido de una serie de acontecimientos que para la persona narradora/interpretante son importantes y/o interesantes; y, por último, el sentido que la persona narradora le dará a la narración desenvuelta por medio de la explicación ya sea de manera verbal o escrita. Tal y como afirma Salazar (2018):

La narrativa habla de lo que pasó a las personas que vivieron o participaron en ese hecho, pero sobre todo habla del significado que le dieron al mismo. Así pues, se narra acerca de las vicisitudes de cualquier hecho particular, sobre el entendido que este hecho es parte de una problematización que hizo alguien de la realidad y por ello, significativo para quien narra. (p. 145)

Cuando nosotros interpretamos lo que sucede en nuestro contexto, estamos dándole un sentido a las acciones que vemos, es decir, que nuestra acción se vuelve un acto íntimamente particular del cual nos ocupamos en todo momento cuando recibimos información del exterior, la procesamos y después la narramos. Tal y como afirma Bruner (1997) “las narraciones tratan de (o se «actualizan» en) casos particulares” (p. 153). A esto habría que agregar, que, al narrar nuestras experiencias no se puede hacer de un modo lineal, sino que habrá momentos en los que un acontecimiento se una a otro sin tener alguna conexión cronológica, pero sí tomando en cuenta nuestra experiencia temporal. Por ejemplo: cuando hemos tenido una tarde en compañía de la persona que amamos y notamos el olor del perfume que en ese momento usó; si más adelante olemos ese mismo olor en otro lado, nos remitirá de inmediato a la experiencia que vivimos al lado de esa persona. Lo que significa que, a través del olor le hemos dado un significado a esa experiencia, ya sea que fue un gran día o que, por el contrario, nos recuerde algo

que haya marcado de manera trágica nuestra vida. A decir de Bruner (1997) “una narración segmenta el tiempo, no mediante un reloj o metrónomo, sino a través del desarrollo de acontecimientos cruciales; al menos, entre principios, mitades y finales” (p. 152).

Desafortunadamente, en la enseñanza de la Historia, la narrativa sólo se utiliza como mecanismo de recuperación de información de los textos, y no para interpretar la realidad. Seguimos bajo un paradigma que prima la información de datos históricos, personajes, objetos, relaciones de causalidad, entre muchos otros. Lo que queda al descubierto es que la práctica de narrar se ha malentendido con el simple acto de extraer información y devolverla ya sea de manera escrita u oral, sin la mínima intención de analizar y/o reflexionar (ya no se diga de criticar), lo que subyace detrás de las acciones de los seres humanos. Es decir, por medio de esta práctica no se puede desarrollar un pensamiento que coadyuve a interpretar los fenómenos histórico-sociales de nuestro mundo.

En el aprendizaje (y enseñanza) de la Historia, entran un sinnúmero de acciones cognitivas que los estudiantes deben realizar para interpretar y comprender los fenómenos histórico-sociales. Es decir, la Historia es conocimiento. Aquí hemos de retomar el concepto de computar que desarrolla Edgar Morin en su libro *El Método. El conocimiento de conocimiento*, puesto que este término nos ayuda a comprender la complejidad que el ser humano genera a la hora de conocer las distintas formas de la realidad. Para Morin (2010) el conocimiento es computar porque la computación “es como un complejo organizador/productor de carácter cognitivo que comporta una instancia informacional, una instancia simbólica, una instancia memorial, una instancia logicial” (pp. 47-48). Es decir, nosotros extraemos información y la codificamos dentro de nuestras estructuras cognitivas, después le damos sentido a las formaciones simbólicas que hemos de comprender, seguido de la capacidad de recordar algo que consideramos importante y, por último, nos regimos bajo los cánones establecidos en el mundo. En este sentido la computación para Morin (2010) es:

Una operación sobre/vía signos/símbolos/formas. Conocer es efectuar operaciones cuyo conjunto constituye traducción/construcción/solución.

Dicho de otro modo, el conocimiento necesariamente es:

—traducción en signos/símbolos, y sistemas de signos/símbolos (después con los desarrollos cerebrales, en representaciones, ideas, teorías...);

—construcción, es decir traducción constructora a partir de principios/reglas («lógicas») que permiten construir sistemas cognitivos que articulan información/signos/símbolos;

—solución de problemas, empezando por el problema de la adecuación de la construcción traductora a la realidad que se trata de conocer. Es decir que el conocimiento no podría reflejar directamente lo real, no puede sino traducirlo y reconstruirlo en otra realidad. (p. 59)

Aunado a todo este proceso que implica el conocimiento, tristemente, el aprendizaje de la Historia —además— implica que nosotros seamos capaces de significar las acciones, motivaciones e intenciones de los seres humanos a través del tiempo. Lo que Price (1975) llama una cognición en ausencia. Debido a que debemos generar los sentidos y significados de un proceso histórico que es imposible recrear en el presente tal y como sucedió, aunque tuviéramos una súper cámara que grabara cada instante de la vida, tendríamos que hacer una acción de interpretación para deducir por qué actuaron de cierta forma los seres humanos en un determinado espacio. Dicho de otra forma, la cognición en ausencia se da en el momento que somos capaces de reconocer la esencia primaria de algo, aun, sin que lo tengamos en frente. Esta es una dificultad muy grande que hay que sortear dentro del aprendizaje de la Historia. A diferencia de lo que escriben algunos cuando equiparan la complejidad del razonamiento matemático con el de las ciencias sociales, nosotros sostenemos que la generación del conocimiento histórico (junto con su enseñanza) es mucho más compleja, debido a las características inmersas en su proceso de obtención de conocimiento. Por ello, la narrativa es el vehículo idóneo para proyectar en las mentes de los y las estudiantes un sentido y significado de los procesos históricos. Tal y como afirma Salazar (2006) cuando escribe que: “La narrativa impone significado a los acontecimientos particulares para revelar al final una estructura coherente, en la cual los hechos de alguna manera dejan de ser

objetos en sí mismos para registrarse y comprenderse de otro modo, de modo narrativo”. (p. 23)

Bajo este tenor, la narrativa es parte fundamental de la acción de pensar e interpretar la realidad, no es sólo el hecho de contar o leer una historia, sino que subyacen toda una serie de elementos que nos ayudan a darle coherencia, sentido y significado a la realidad. Es por esto, que las narrativas históricas logran una articulación con la experiencia del tiempo y a través del narrador genera un sentido que le permite tener una brújula orientadora de sus acciones, tal y como Rösen (2014), afirma: “para la narración histórica es decisivo que la formación del sentido se vincule con la experiencia del tiempo y que el pasado se haga presente en el marco de la orientación cultural de la práctica vivencial del presente” (p. 148).

Es desentrañar las intenciones que los seres humanos han concebido y desencadenado un tipo de ser y actuar en el mundo. Por ejemplo: el aprendizaje de la Independencia de la Nueva España, bajo la perspectiva de la narrativa, no se limita a explicar una serie de acontecimientos cronológicos, sino que intentaría saber las intenciones y motivaciones que cada uno de los seres humanos generó dentro de sus mentes para llevar a buen puerto sus objetivos independentistas.⁷ Para esto, se tiene que partir desde la experiencia (conocimientos previos) de las personas estudiantes para que generen un interés que logre atraparlos y configuren su propia narrativa a partir de una práctica problematizante. Es decir, ¿por qué para unos es más interesante ciertas historias que para otros?, pues, sencillamente porque encuentran un vínculo con la experiencia que cada uno posee. Esto, precisamente, es lo que el aprendizaje de la Historia no toma en cuenta a la hora de comenzar con una situación didáctica. Es en primera instancia, entrar en contacto con la experiencia de otros a partir de la nuestra. Y en este orden de ideas,

⁷ Un ejemplo de esto, lo podemos encontrar en la obra de Villoro, L. (1984). El proceso ideológico de la Revolución de Independencia. México. UNAM. Donde nos dibuja un panorama de las principales motivaciones e intenciones de los distintos agentes humanos que participaron en dicho proceso. Tanto de aquellos que eran partidarios de la independencia y aquellos que no. Contrasta las diferencias muy marcadas entre las clases sociales y los objetivos que cada estamento perseguía. Una obra imperdible para comprender el movimiento independentista.

configurar una narrativa que muestre las intenciones de los seres humanos en sociedad. A decir de Salazar (2006) “narrar es configurar una historia, organizar la experiencia o darle sentido a esa experiencia” (p. 25).

Sin la dosis de sentido a partir de los rasgos familiares que los estudiantes tengan de algún proceso histórico, la tarea de la narrativa pierde todo valor epistemológico, pues, caeríamos en la enseñanza de la Historia que prima la información lineal de los acontecimientos históricos.

En este sentido, la narrativa (desde la perspectiva que queremos trabajar) pretende acercar a los alumnos al aprendizaje de la Historia teniendo en cuenta lo que para ellos es familiar (conocimientos previos). Este es un primer momento para la configuración de una narrativa propia en la que destaquen los argumentos del porqué de las acciones de los agentes humanos en un determinado contexto. De esta forma, la narrativa activa los procesos de análisis, síntesis, interpretación, reflexión y configuración de modo narrativo de la intencionalidad de los seres humanos y no deja de lado que estos agentes humanos forman parte de un tiempo y contexto que ha determinado de forma exponencial su actuar. Dicho en otras palabras, la narrativa activa la mente para interpretar las acciones de los personajes dentro un contexto determinado históricamente.

En este punto, es necesario precisar que el aprendizaje de la Historia conlleva toda una serie de habilidades cognitivas que son intrínsecamente dispensables para producir una comprensión de nuestro actuar y el de los otros en el presente y también en el pasado. Por ello, el autor principal para desarrollar la argumentación de este capítulo es Bruner, quien desarrolla dos modalidades de cognición; paradigmática y narrativa.

La modalidad paradigmática o lógica-científica, trata de equipararse a los procedimientos que ha seguido la ciencia natural, la cual genera una hipótesis, describe y explica los resultados que se obtuvo. Bajo esta modalidad, la narrativa en el aprendizaje de la Historia debe unirse indisolublemente a la sistematización y

tratamiento de la información que lleva a cabo el historiador, lo que en la jerga de la didáctica se suele llamar: pensar históricamente. En palabras de Bruner (2012):

En términos generales, la modalidad lógico-científica (que en adelante denominaré paradigmática) se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Su ámbito está definido no sólo por entidades observables a las cuales se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables; es decir, está dirigida por hipótesis de principios. (p. 24)

Bajo este tenor, dicho modelo, nos permite establecer un canon de objetividad en el aprendizaje de la Historia al tomar en cuenta el método que utilizan los historiadores para interpretar las fuentes históricas. Tal y como destaca Rüsen (2014) cuando afirma que “la objetividad [...] implica explicar la relación entre representación histórica y experiencia del pasado [...] sino a través del principio metódico de investigación como procedimiento para la cognición” (p. 214).

En este sentido, en el aprendizaje de la Historia se establece un camino y una sistematización para llegar a conformar la experiencia del pasado de un modo narrativo, es decir, “pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos históricos que se sucedieron en un espacio y tiempo determinado, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye al presente” (Salazar, 2006; p. 81).

No obstante, para que este funcionamiento cognitivo se complemente es necesario que hablemos de lo que la imaginación influye en la construcción del pensamiento narrativo. La imaginación es la que nos ayudará a profundizar en las motivaciones e intenciones de los agentes humanos que han actuado de una determinada forma en un entorno particular. Es decir, la imaginación nos permite comprender las acciones de los seres humanos en el tiempo y en el espacio. La narrativa, no sólo debe seguir un procedimiento para llegar a conformarse, sino que la imaginación es

primordial para desentrañar al modo en que los seres humanos actuaron en el pasado. Para Bruner (2012) este modelo “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio”. (p. 25)

Bajo este modelo, entran en acción nuestros sentimientos y generamos una comprensión imaginativa⁸ de la intencionalidad con la que se desarrollaron los personajes en un determinado contexto. Dicho de otro modo, profundizamos en los sentimientos —y las mentes— de los otros por medio de nuestra experiencia para comprender imaginativamente su actuar dentro de un contexto. De acuerdo con Salazar (2006):

En la modalidad narrativa, lo que constituye esta forma de pensamiento son los argumentos de la acción: la intención de los agentes o metas, las situaciones y los medios, todas ellas condiciones que nos llevan a saber qué es lo que saben, piensan, sienten o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción. (p. 163)

Esta es una de las principales funciones de la narrativa, vemos que no se limita sólo al hecho de contar una historia, sino que intenta en las mentes de los agentes humanos, cuya especificidad se centra en observar el despliegue de la experiencia humana a través del tiempo y un espacio. En otras palabras, la narrativa es la encargada de dotar de sentido a la experiencia humana dentro de un contexto situado temporalmente. Al respecto Ricoeur (1995) afirma que:

Tanto en la identidad estructural de la función narrativa como en la exigencia de verdad de cualquier obra de este género, es el carácter temporal de la experiencia humana. El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal [...] el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal. (p. 39)

⁸ Retomamos el concepto de «comprensión imaginativa» de Carr, (1981) cuando observa “de la necesidad, por parte del historiador, de una comprensión imaginativa de las mentes de las personas que le ocupan, del pensamiento subyacente a sus actos [...]” (p. 32).

Para ilustrar este punto que acabamos de desarrollar, tomaremos la vida del iniciador de la independencia de lo que actualmente es nuestro país; Miguel Hidalgo y Costilla.⁹ Para comprender cuáles fueron sus motivaciones y las intenciones que guiaron su pensamiento desde el pronunciamiento del grito de Dolores hasta su fusilamiento en Chihuahua. En primer lugar, debemos conocer el contexto en el que se desarrolla su personalidad y adquiere su identidad. Esto nos permitirá abrirnos hacia su modo en el que conformó su pensamiento y fue atravesado por el contexto de su espacio geográfico. Ahora podemos entender que Hidalgo pudo exacerbar a las masas indígenas porque sabía algunas lenguas autóctonas. Cuando conocemos la trayectoria intelectual de este personaje, nos es fácil comprender la luz que guio su pensamiento, de otra forma, no podríamos interpretar sus acciones dentro de un espacio que mantenía a la mayoría de la sociedad bajo el manto de la ignorancia.

Entramos en este punto, a desentrañar por medio de la experiencia personal de Hidalgo la intencionalidad en su actuar. En segundo lugar, ¿qué nos llevó a buscar en la vida de este personaje? Una problematización actual. ¿Cuál es esa problematización actual? ¿Es realmente independiente México? Bajo la lógica de una práctica problematizadora,¹⁰ los estudiantes deben emprender un viaje hacia el conocimiento del pasado para tomar conciencia de su realidad presente. Es a partir de este punto que las y los educandos deben poner en funcionamiento sus habilidades cognitivas para responder a los cuestionamientos que giran en torno a una práctica problematizadora. Lo que nos llevaría de inmediato al modelo paradigmático de Bruner, esto es el comienzo de la configuración narrativa en el aprendizaje de la Historia. Según Salazar (2019):

El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que

⁹ Para profundizar en la vida de Miguel Hidalgo y Costilla, véase la biografía de Herrejón, C. (2014). Hidalgo: maestro, párroco e insurgente. México. El Colegio de Michoacán. Clío.

¹⁰ Para este concepto, retomamos al pensador brasileño, Paulo Freire (1978) cuando dice que “la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad” cuya característica principal es desafiar al estudiante a resolver un cuestionamiento que ha creado un problema en su forma de ver la realidad. “Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo, se sentirán mayormente desafiados” (p. 88).

responde a un problema del planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos. (p. 147)

La configuración de una narrativa conlleva ineludiblemente a establecer juicios éticos (no morales) del actuar de los seres humanos dentro de cada uno de sus contextos. No obstante, nos queremos diferenciar de lo que Bruner (2006) afirma cuando escribe que “narrar una historia supone ineludiblemente adoptar una postura moral, aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales” (p. 67). En este punto, no estamos de acuerdo con el autor, ya que una postura moral, depende de la cultura en la que nos encontremos y eso trae problemáticas en la enseñanza de la Historia, es decir, no se puede tener una postura moral para enfrentarse a otra postura moral, debido a que cada despliegue cultural tendrá sus razones exponenciales para decir que un acto humano se inscribe dentro de lo correcto o lo incorrecto. Más bien, para narrar una historia es estrictamente necesario que adoptemos una postura ética, más no moral. Para argumentar este punto, hemos de retomar la postura de Bautista (2014) cuando dice que:

En nuestra perspectiva, la moral es siempre situacional, relativa a una cultura, horizonte histórico o mundo de la vida, es decir, es relativa porque pertenece a un contexto histórico y cultural situado, y por ello mismo no es universal. En este sentido, la moral es el modo como en concreto vive un horizonte cultural las concepciones del bien o el mal, y las «éticas ontológicas» lo que hacen es pensar, en el sentido de sistematizar o racionalizar, esas concepciones del bien y del mal, por esto en última instancia terminan justificando el bien de tal o cual horizonte cultural como bueno en sí. En cambio, en nuestra perspectiva la ética no es justificadora de tal o cual concepción cultural de bien o bondad, sino que intenta cuestionar esa concepción de bien o bondad «desde» las consecuencias negativas que produce un mundo de la vida en concreto y por ello es constitutivamente crítica de la moral o, si no, del orden moral vigente. (p. 176)

Al seguir la cita anterior, dejamos claro nuestra postura, que no debe circunscribirse meramente a una moral, sino a una ética que critique cualquier orden moral en vigencia. De esta forma, nuestro planteamiento a la hora de generar una narrativa lleva una lógica distinta a la planteada por Bruner.

Para ilustrar el argumento anterior, podemos emitir un juicio sobre las costumbres y/o tradiciones de los pueblos islámicos hacia el trato y la posición que tiene la mujer

en relación con los hombres. Desde una postura moral, estaríamos tomando en cuenta nuestra situación concreta y situacional en un tiempo y espacio determinado, es decir, que sería un juicio relativo de lo que es correcto o no al tratar de criticar un cierto modo de desarrollo cultural, puesto que estaríamos enfrentando nuestra postura moral hacia otra postura moral. Sin embargo, desde la perspectiva ética, nos centramos en las cuestiones negativas que una cultura produce en detrimento de los seres humanos. De esta forma, al criticar la posición en la que se encuentra la mujer con respecto al hombre dentro de la cultura islámica, no lo hacemos desde una posición moral, sino ética de las condiciones negativas que se producen a la mujer dentro de ese espacio cultural.

3.3 Ideas de cierre

Así, la configuración de una narrativa en los estudiantes adquiere un carácter crítico,¹¹ no por la suposición de preceptos morales, sino porque lo contrastamos con las condiciones negativas que ese modo de reproducir la vida está generando. Y nuestra propuesta, lleva un sentido distinto a lo que Bruner desarrolla.

Lo que hemos planteado hasta este momento, nos lleva a deducir que el aprendizaje de la Historia por medio de la narrativa logra atravesar de tajo al aprendizaje memorístico, informacional, cronológico y datacional del que se ha valido desde su llegada al aula. Ahora, nos situamos desde una perspectiva totalmente distinta, cuya característica principal es darle inteligibilidad a nuestra realidad.

Por esta razón, la propuesta de la narrativa como vehículo para el aprendizaje de la Historia se torna fundamental para darle un sentido distinto a las experiencias humanas del pasado. Es dotar al pasado de un sentido histórico, puesto que a partir de una problemática que se plantea para darle respuesta a fenómenos de nuestro presente, recurrimos al estudio del pasado, no sólo con nuestras herramientas y/o

¹¹ Recuperamos el contenido de crítica de Bautista (2018) cuando afirma que "la crítica empieza siendo tal cuando empieza siendo ontológica, es decir, cuando empieza cuestionando el fundamento de los entes, en este caso, cuando cuestiona el fundamento que soporta, justifica o le da sentido al sistema de dominación" (p. 72).

habilidades cognitivas para conocer las experiencias humanas de los entes en el pasado, sino para darle un contenido y/o significado a nuestras vidas, cuya característica principal sea orientar nuestras acciones hacia la configuración de un horizonte de expectativas —en palabras de Koselleck— cuyo alcance nos permita transformar la realidad imperante. A decir de Rüsen (2014) “El sentido histórico en su relación con el mundo significa una concepción del transcurso temporal del mundo humano que se apoya en la experiencia y que orienta y motiva la acción” (p. 149).

Lo que subyace detrás de nuestra propuesta, es dotar a los estudiantes de un cúmulo de habilidades cognitivas, cuyo fin persiga la generación de un pensamiento crítico, que, a través de dotar de coherencia al pasado se articule en una narrativa constituido por un argumento lógico y permita hacer inteligible la realidad. Tal y como asegura Salazar (2019):

El gran reto que se tiene en el campo de la enseñanza de la historia [la narrativa], no es que al alumno se le explique los grandes problemas de la historia de una manera más simplificada, o contarle cuentos, tampoco es conocer las diversas posiciones políticas sobre un problema histórico, sino comprender lo que está recreando mediante una narrativa comprensiva que [...] pueda desarrollar un argumento lógico bien formulado con cierta coherencia de los hechos dentro de una trama y a su vez un relato construido. (p. 141)

En última instancia, esto es lo que la narrativa generaría en los estudiantes de nivel Superior (aun en los distintos niveles de educación), un modo de pensar que les permita contrastar información, analizarla, comprenderla, interpretarla, sintetizarla, y explicarla desde el planteamiento de una problematización presente y dotar así de significado y sentido el estudio del pasado. Como propone Salazar (2019):

La narrativa es la manera en que los seres humanos nos comunicamos, que dota de sentido a los acontecimientos que realizamos desde nuestro entorno cotidiano hasta lo que no hemos vivenciado de manera directa, como lo que expresa la narrativa histórica. (p. 144)

Por último y para cerrar este breve capítulo sobre la narrativa, es menester valorar la función de la narrativa para el aprendizaje de la Historia. Sin lugar a duda, la

generación de conocimiento histórico está íntimamente ligada a los intereses de quien se acerca a las experiencias humanas del pasado. Por ello, el interés es el que guiará el estudio del pasado con sentido y significado. Dicho interés surge invariablemente del planteamiento de una problemática determinada y mediada por la relación que la persona estudiante se formula a partir de la observación de su entorno. A partir de esto lo que configurarán será una representación¹² en el presente de una realidad que no es la suya pero que constituye, la realidad en la que el estudiante se encuentra inmerso. Dicha representación debe tener una estructura coherente y organizada (no precisamente cronológicamente) de forma tal, que dé muestras de la experiencia humana pasada. Es aquí donde radica su valor el concepto que retomaremos. A decir de Salazar (2006):

La narración es una necesidad del hombre para explicarse su realidad, es en este sentido que se plantea que lo narrativo es un proceso cognitivo y no sólo un adorno retórico; el hecho mismo de dar inteligibilidad a los acontecimientos es desplegar la cualidad cognitiva de la narrativa. (p. 20)

¹² El contenido de este concepto es tomado del historiador Chartier (2005) cuando afirma que “la representación es el instrumento de un conocimiento mediato que hace ver un objeto ausente al sustituirlo por una “imagen” capaz de volver a la memoria y de “pintarlo” tal cual es” (pp. 57-58).

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Referentes teóricos de la propuesta

Hoy en día, existen diversas propuestas de intervención pedagógica en torno a la enseñanza de la Historia, a diferencia de años anteriores, en los que la enseñanza de esta disciplina se daba de manera cronológica y lineal. Esto se debe a los avances en el estudio y la investigación de los paradigmas psicopedagógicos aplicados a la enseñanza de la Historia. Es decir, la enseñanza de la Historia ha incorporado las reflexiones de distintas ciencias, en especial de la psicología, retomando el avance del estudio de los procesos cognitivos que se ponen en marcha en el proceso educativo. La finalidad de este apartado es mostrar las tradiciones pedagógicas que se han implementado en la enseñanza de la Historia, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y dar sustento teórico de los elementos que se incorporaron en el diseño de la propuesta. Cabe mencionar que no pretendemos hacer un estudio detallado de los paradigmas pedagógicos.

A continuación, se presenta una tabla que contiene las aportaciones, malentendidos y limitaciones de las tradiciones pedagógicas en la enseñanza de la Historia a partir de la década de los 60´:

TABLA 2.

Tradiciones pedagógicas en torno a la enseñanza de la Historia.

DÉCADAS	CRITERIOS		
	APORTACIONES	MALENTENDIDOS	LIMITACIONES
Antes de los 60	Concepción de la escuela como instrumento para generar sentimientos de pertenencia.	El discurso de los próceres y centrarse en la memorización de nombres, fechas y lugares, promueve la idea de una sola Historia, este es el mayor error, limitar los contenidos del área exclusivamente a estos aspectos.	La enseñanza de las ciencias sociales no tenía como intención central transmitir contenidos sino favorecer un proceso de identificación con los valores de la nacionalidad impuesta por una élite.
60	Llegada e incorporación de los métodos audiovisuales (pizarrones magnéticos, las diapositivas, los	Se dio por hecho que los contenidos al ser visualmente más atractivos serían suficientes para	Colocaron los métodos audiovisuales en el centro de la escena bajo la falsa creencia de que con un

	<p>franelógrafos y los retroproyectors). Lograron hacer los contenidos visualmente más atractivos.</p>	<p>romper con las prácticas tradicionales de enseñanza de las ciencias sociales, lo cual no se logra si no hay una mediación pedagógica entre las herramientas y el contenido.</p>	<p>cambio de presentación de los contenidos se proponía una reforma de fondo en la manera de enseñar ciencias sociales en la escuela. Resultaron “atractivos envases en los cuales venía envueltos los mismos contenidos”.</p>
<p>70 y con mayor fuerza en los 80</p>	<p>Las ideas de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pone al centro del debate. Incorporación de la psicología, principalmente la psicología genética.</p> <p>Aspiración de adaptar los contenidos de enseñanza a las formas de pensar de los estudiantes.</p> <p>Preocupación por enseñar a pensar.</p> <p>Incorporar diversos contextos para acercar a los temas en la comprensión del mundo (familia, barrio, partido, provincia).</p>	<p>Defensa errónea de un aprender a aprender abstracto, que restaba importancia al principal problema: la relación necesaria entre los procesos de pensamiento y el objeto de conocimiento, es decir aquello sobre lo cual se piensa. Lo que tuvo el efecto de desequilibrar el peso que se les otorgaban a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Basados en el ordenamiento de los contenidos primero como familia, barrio, partido, provincia hasta pensar en el mundo, aparecen propuestas de ordenamiento fijo, esto dejó fuera de la escuela muchos intereses reales de los estudiantes y centró su atención en un aspecto parcial del problema.</p>	<p>Fue acertado incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje las ideas de los estudiantes, los aportes de la psicología, así como considerar los contextos más cercanos para llegar a la comprensión de contenidos más complejos, no obstante, se perdió de vista el objeto de conocimiento, sin el cual es imposible lograr la ruptura del viejo contrato didáctico.</p>
<p>80</p>	<p>Las didácticas del medio: Invitaban a profundizar en el conocimiento del entorno como fuente principal para construir un conocimiento de lo social. Contemplaban la mirada de diversas disciplinas. Considera a los alumnos como actores fundamentales no solamente en el proceso de investigar el entorno, sino como testigos y protagonistas de los hechos. Se definió un nuevo objeto de conocimiento: la realidad. Planteó un modelo de trabajo: salidas al medio.</p>	<p>Los docentes no habían sido formados bajo esta versión disciplinar, lo que trajo complicaciones en la aplicación, haciendo que las potencialidades de la propuesta se desdibujarán en la práctica.</p> <p>La mirada excesivamente local, perdió de vista los acontecimientos nacionales e internacionales, las y los alumnos conocían las historias de su barrio y desconocían elementos mínimos de la historia de su país.</p>	<p>La puesta en marcha de este tipo de propuestas planteó nuevas perspectivas y también nuevos problemas. En general no se lograba romper con el contrato tradicional.</p> <p>Para muchos docentes no estaba claro qué observar en las salidas de barrio porque no estaban familiarizados con esa mirada aportada por la Historia, la Geografía y el Urbanismo.</p> <p>Falta de expectativa de los alumnos, no centraban su atención en aquello que se les solicitaba.</p>

	Propuesta integradora: objetivos de enseñanza, objeto de conocimiento, capacidad de los alumnos y prácticas concreta, tomando el problema didáctico en su complejidad.		Subsistía el problema de la evaluación, porque no estaba claro qué es lo que se estaba enseñando.
--	--	--	---

Fuente: elaboración propia a partir de texto laies y Segal (1994).

Después de sus reflexiones acerca de las formas que asumieron las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, los autores (laies y Segal), llegan a las siguientes conclusiones en torno a la enseñanza de la historia:

- La didáctica basada en los próceres está más ubicada en la identificación con la nación y sentido de pertenencia que con la enseñanza. En la didáctica de los contra próceres sucedía exactamente lo mismo.
- Las nuevas metodologías y el uso de los medios audiovisuales no se ocuparon de trabajar sobre la nueva definición de los contenidos ni garantizaron aprender más, sólo era el uso de la tecnología en sí misma.
- Las didácticas del entorno intentaron avanzar sobre la definición del contrato didáctico poniendo sobre la mesa el aporte de las disciplinas.
- El peso de las ideas de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje agregó un nuevo elemento al contrato, pero también puso en evidencia que estas ideas no son el contenido a enseñar.

El proceso de revisión produjo la necesidad de un acercamiento entre la mirada que aportan a la didáctica las demás ciencias sociales.

Hoy no puede dejar de plantearse que sí hay algo para enseñar: los hechos, los conceptos, los procedimientos, y los valores que permiten pensar la realidad social. Y esto implica “considerar a un sujeto constructor de conocimiento que es a la vez actor de la realidad intenta conocer” (laies y Segal, p.114).

De acuerdo con los autores, quienes trabajan en didáctica con alguna pretensión de transformación en la práctica, no solo deben contemplar los aspectos sobre los

objetivos de enseñanza del objeto de estudio que se pretende enseñar y la forma en qué creemos que los alumnos podrán apropiarse de ese conocimiento y de los aspectos propios de las prácticas áulicas. Es necesario considerar también los siguientes aspectos:

- La reformulación de contenidos curriculares: es un paso necesario, más no suficiente, es importante garantizar los medios para que los docentes los conozcan, los incorporen a sus estructuras cognitivas y de esta manera puedan “transmitirlos”. Los contenidos aportados por las ciencias deben ser transformados en contenidos curriculares y la escuela debe definir los recortes y enfoques, considerando los objetivos ideológicos que persigue como criterios epistemológicos y psicológicos.
- La necesidad de desarrollar un nivel de metodologías y recursos que hagan viable la enseñanza de esos contenidos. Resulta significativo repensar el papel de los libros de texto.
- Definir las dificultades teóricas y prácticas: considerar en los diseños las dificultades que aparecen en el momento de la elección de contenidos, así como las dificultades que se presentan ser llevadas a la práctica.
- Definir metodologías de evaluación acordes a las nuevas lógicas en el diseño.
- Acercar la información, los conceptos, los valores y los métodos producidos por la comunidad científica al trabajo escolar. Retomar algunos aspectos propios de los métodos de investigación de la ciencia que permiten pensar esas instancias dentro de tres contextos: descubrimiento, verificación y aplicación.
- Es imprescindible que un currículo explicita sus ejes organizadores. La posibilidad de definir un eje conceptual permite reorganizar el currículo en términos de una trama explicativa. Esto se plantea porque uno de los problemas detectados es que los temas seleccionados son producto de un “filtro” proveniente tanto de las ciencias como de los objetivos y valores que el sistema educativo pretende transmitir y esta selección muchas veces se

desconoce por parte de los docentes, “se encuentran con la respuesta, pero desconocen la pregunta que se ha formulado a la información”.

- Apostar por la formación docente. Los docentes deben saber las lógicas de la elección de contenidos, y de la puesta en práctica, no pueden enseñar aquello que desconocen. Las propuestas deben permitir al docente trabajar con las ideas de los estudiantes en las cuales se reformulen sus propias ideas explicativas, se contrasten y se establezcan relaciones.
- Considerar las ideas de los estudiantes, así como su desarrollo cognitivo. La posibilidad de que los estudiantes puedan formular sus propias ideas explicativas es tan importante como el ejercicio de confrontarlas, que puedan usar esas ideas para organizar datos, para establecer relaciones, ubicar los datos en una trama, deben lograr preguntarse, preguntar y explicar.

Derivado de lo anterior, es imprescindible considerar que si una propuesta didáctica no logra dar una respuesta equilibrada a los aspectos disciplinares, psicológicos, metodológicos no garantiza la posibilidad de aprendizaje y facilita la vuelta al viejo contrato didáctico.

De acuerdo con Mattozzi (2015), si queremos conseguir que el estudio de la Historia sea significativa debemos modificar la historia enseñada que se propone a los estudiantes. Este requisito obliga también a los profesores a hacer frente a los derechos y deberes de programar las unidades de aprendizaje resolviendo cuestiones preliminares relativas a la elección del tema, la escala espacial, la escala temporal, y el punto de vista y la multiplicidad de versiones. Esto implica que la programación no sea una copia de los índices de los libros de texto, sino que debe generar una nueva Historia escolar como un sistema de red de historias según las siguientes variables:

- En vertical: saberes diferenciados, modulares e integrables entre ellos.
- En horizontal: saberes formados por los conocimientos históricos a diferentes escalas.
- El conocimiento de las diversas versiones de un mismo hecho historiográfico se convierte en algo altamente formativo.

- El conocimiento del método de producción de los conocimientos sobre el pasado es un elemento clave de la cultura histórica y de la habilidad de análisis crítico y tiene como campo de ejercicio privilegiado la historia a escala local.
- Los conocimientos históricos a pequeña escala son elementos importantes de la cultura histórica.

Una vez aclarado el “cómo”, debemos responder el “por qué”, el autor considera que los conocimientos históricos pueden ser útiles para la comprensión del presente y pueden influir en la toma de decisiones con dos condiciones:

- Que apliquen los procesos que han generado el mundo actual.
- Que eduquen la mente para razonar sobre los procesos del curso.

Esto exige identificar y seleccionar los conocimientos útiles para ello y configurar su enseñanza de modo que formen las habilidades para razonar históricamente. En este sentido la enseñanza de la Historia puede ser más eficaz, ya que se promueve el interés de los estudiantes y la mejor formación de sus habilidades y conocimientos históricos.

Hacer la historia más significativa y constructiva para las y los estudiantes, implica que se les enseñe a concebir que la humanidad y el mundo actual son el resultado de tantos procesos de transformación que han tenido lugar y que en gran medida continúan desarrollándose, lo que les permitirá interpretar y reinterpretar su realidad e identificarse dentro del desarrollo de los procesos históricos.

Es por ello, que en las propuestas didácticas de la Historia deben servir para visibilizar el entramado conceptual implicado en el pensar históricamente y las intervenciones didácticas que lo favorecen, partiendo de las necesidades cognitivas de las y los estudiantes (Soria, 2015).

En este sentido, es necesario establecer lo que en la propuesta didáctica diseñada entenderemos por pensar históricamente y la forma en la que se retomará la noción de tiempo histórico. Pensar históricamente requiere:

- Desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para la construcción de una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro.
- Capacidades para la representación histórica manifestada a través de narrativas históricas y de la explicación causal e intencional.
- Imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.
- Interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica.

La noción de tiempo histórico se concebirá como:

Un metaconcepto que agrupa las nociones de cambio, continuidad, causalidad, sucesión, simultaneidad, relación presente y pasado, al igual que el desarrollo de un sistema de medida convencional para representar el paso del tiempo y que adopta características distintivas en el marco del desarrollo de una “conciencia temporal”, lo que significa aprender a establecer vínculos entre presente, pasado y futuro. Se contempla tanto el desarrollo del tiempo personal, como el tiempo histórico, como componentes que se estructuran mutuamente (Soria, 2015).

La siguiente representación gráfica muestra los diferentes vértices del sistema didáctico, sus características básicas y sus relaciones con la enseñanza de la Historia:



Elaboración propia a partir de Mattozzi (1994) y Soria (2015).

Se entiende a la Didáctica de la historia (DH), como el estudio de las operaciones que están en juego cuando se adquieren los conocimientos históricos y cuando se aprende a usarlos. Por lo anterior es que la coloco en el centro del sistema didáctico, enmarcada en un cuadrilátero cuyos vértices son:

1. **El saber histórico** (recuadros anaranjados): compuesto por el conocimiento escolar, elección y secuenciación del mismo, este aspecto debe estar orientado a buscar la Interdisciplinariedad, en concreto de las Ciencias de la educación (para la elaboración del currículum), particularmente de la Psicología del aprendizaje, porque permite estudiar la persona cognoscente como mente, como realidad afectiva, como trama de relaciones con el exterior y a su vez, a la Semiótica que permite visualizar la interrelación entre los métodos de análisis de las estructuras de los discursos historiográficos.

2. **El docente** (recuadros azules): Incluye la formación profesional en la disciplina, el pensamiento o sistema de creencias, así como las metodologías de enseñanza y los recursos e instrumentos empleados.
3. **Los instrumentos** (recuadros amarillos): comprenden tanto las finalidades educativas, el contexto educativo, los valores democráticos y la organización social que se emplea en su diseño, implementación y evaluación.
4. **El alumno** (recuadros verdes): Implica la consideración de sus representaciones, el desarrollo cognitivo y afectivo, sus intereses y las actividades que realiza.

Las flechas del centro del esquema muestran las relaciones que se pueden establecer entre los cuatro vértices, estas relaciones las estructuro en dos niveles, el primero de ellos (flechas anaranjadas), busca mostrar que en un inicio se tiene al saber histórico (contenido), posteriormente el docente entra en contacto con él, con la finalidad de diseñar o estructurar instrumentos para facilitar la enseñanza a los estudiantes, que, a su vez, tendrán como objetivo el aprendizaje del contenido. El segundo nivel (flechas azules), se trata de otro tipo de interacción entre los vértices, es decir, el momento en que el alumno es capaz de enfrentarse al contenido histórico, para diseñar o estructurar instrumentos para facilitar su proceso de aprendizaje (metacognición) y, de este modo, logra estructurar productos de un nivel cognitivo mayor.

Por otro lado, la idea de estructurar los elementos de la didáctica de la historia en un rombo es que tanto el alumno como el docente quedan de frente (línea morada), como miembros activos y recíprocamente lineales del proceso didáctico, y a los costados se incluye tanto el saber histórico, como los instrumentos, ambos relacionados con una línea punteada roja, es preciso mencionar que, la Metodología Histórica (MH), se recupera para hacer la vinculación del saber histórico y a su vez la Metodología Didáctica (MD) se recupera para hacer la vinculación del saber didáctico, que da como resultado la Didáctica de la Historia.

El cuadrilátero, se encuentra envuelto por algunos elementos generales, para entender el sistema didáctico se debe aceptar que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia cuenta con problemáticas, que se pueden resumir en dos: la centralidad del conocimiento histórico escolar que se enseña en la escuela y las habilidades de razonamiento implicados en el pensar históricamente, estas solo se podrán contrarrestar a partir de la generación de una nueva perspectiva didáctica que las relacione. Para entenderlo se considera indispensable asumir que, el sistema didáctico está condicionado por cada época, en torno a la construcción del conocimiento histórico, la educación formal y los valores sociales, por lo que su finalidad es lograr la congruencia entre las metodologías y enfoques de enseñanza (ME Y EE), que permita la ruptura del viejo contrato de enseñanza que, tiene vigente principios conductistas y positivistas para transitar hacia el establecimiento de un nuevo contrato didáctico de la Historia cuyo objetivo principal incluya perspectivas congruentes con la naturaleza de la disciplina histórica, parta de problemáticas del presente, proponga nuevas metodologías de trabajo y sobre todo, la integración de actividades que movilicen habilidades de pensamiento histórico y, de este modo, se logre consolidar un sistema que permita un cambio de paradigma didáctico de la disciplina histórica.

Por lo anterior, es imprescindible diseñar propuestas didácticas que tengan como objetivo que el conocimiento histórico sea significativo, para ello, hay que partir de la identificación del paradigma desde el cual se instaura el diseño, ya que, a partir de este, se determina la relación o interacción de los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, fue necesario definir desde qué enfoque psicopedagógico se desarrollará la propuesta didáctica, y en nuestro caso, será bajo el enfoque constructivista, porque otorga al sujeto cognoscente (alumna o alumno), un papel activo en el proceso de adquisición del conocimiento, es importante recordar que, los antecedentes del paradigma constructivista se encuentran en los trabajos de “Lev S Vygotski y Jean Piaget (1896-1980), y destacan considerablemente en su

búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad, cómo se aprende, en otras palabras, la génesis y el desarrollo del conocimiento y la cultura” (Ferreiro, 2012, p. 39 y 40). Bajo esta lógica, el constructivismo establece que la persona que aprende no solo es receptora de información, sino que se involucra activamente en su proceso de aprendizaje, porque al interactuar con información nueva, buscan identificarla, categorizarla y significarla con base en su experiencia y conocimientos previos. Y, como refiere Ellis (2011), “la información que adquieren intentando organizarla y dotarla de sentido y, a menudo, de una manera singular e idiosincrásica” (p. 205).

Es importante a su vez, aclarar que el constructivismo no se reduce a responder cómo se adquiere el conocimiento, desde una acepción estrecha, sino que incluye las capacidades, habilidades, hábitos, métodos, procedimientos y, técnicas y, por qué no, actitudes, valores y convicciones involucradas en el complejo proceso de la adquisición de conocimiento. Es así como el constructivismo resalta la actividad autoconstructiva de la persona, para lo cual insiste en lograr un **aprendizaje significativo** mediante la creación previa de situaciones de aprendizaje por parte de los y las maestras, que permita a las personas que aprenden una actividad mental y social que favorece su desarrollo. Asimismo, plantea el pleno y consciente desarrollo del pensamiento y del lenguaje mediante una persona que “enseña” solo después de que los educandos han intentado el aprendizaje por sus propios medios y con la ayuda de la determinación de la “**zona de desarrollo próximo**”, con cada miembro del grupo y con éste en su totalidad (Ferreiro, 2012, p. 40).

Es necesario hacer énfasis en que no será nuestra ocupación realizar un estudio profundo del enfoque constructivista¹³, pero sí enunciar su importancia como punto de partida en el desarrollo de la propuesta didáctica. Para ello, será necesario enunciar algunos de los aportes del paradigma constructivista a la didáctica.

¹³ Para una revisión más específica: Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

- La necesidad del aprendizaje contextualizado o situado.
- El planteamiento de objetivos generales en lugar de específicos o particulares.
- La preferencia por la vía deductiva para conocer la realidad y aprender.
- El valor pedagógico de la solución de problemas, proyectos, toma de decisiones, o estudios de casos.
- El valor de las ideas intuitivas para aprender.
- La urgencia de la comprensión a profundidad del tema objeto de estudio, optar por menos aprendizaje, pero con mayor comprensión (sic).
- La importancia de las comunidades de aprendizaje.
- La zona de desarrollo potencial con una connotación grupal, zona de construcción social del conocimiento.
- La noción de competencias.
- La propuesta de un tipo de maestro investigador (Hernández, 2012, p. 42).

Estos aportes como algunos de los conceptos clave de las teorías constructivistas, estarán presentes a lo largo de la propuesta didáctica diseñada.

4.2 Diseño de la propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica se inserta en la organización curricular de la línea socioeducativa de la licenciatura en psicología educativa y retoma una propuesta de enseñanza para nivel universitario diseñada por algunas profesoras/es del cuerpo académico “Enseñanza de la historia y uso de la tecnología educativa”¹⁴, para la asignatura *Sociedad y educación en el México actual*, que se imparte en el segundo semestre, la cual tiene como columna vertebral: la problematización del presente. Dicho material se ha empleado con anterioridad para impartir la materia en sustitución del programa de estudios oficial establecido por la coordinación de la licenciatura desde el 2009.

Retomaremos la propuesta metodológica de problematizar el presente, para diseñar la *unidad 1. Implicaciones del racismo en la educación en México*, para ser integrada al diseño de la asignatura *Sociedad y educación en el México actual*, y, que al ser implementada coadyuve al desarrollo del pensamiento histórico en las personas universitarias.

La propuesta se basa en el uso de narrativas que servirán como andamios cognitivos¹⁵ previos al abordaje de las temáticas, de manera que, despierte su interés y sobre todo que generen interrogantes, y, con el apoyo y guía de la persona docente, se resolverán a lo largo del semestre. Este punto es medular, ya que se hará énfasis en los problemas del presente, es decir, hacer consciencia de las problemáticas emergentes de nuestra realidad.

El diseño de la propuesta didáctica se llevó a cabo en los siguientes momentos:

1. Recepción del material base. Revisión y análisis del programa interno de la asignatura *Sociedad y educación en el México actual*.

¹⁴ Sus autores son: la Dra. Julia Salazar Sotelo, la Mtra. María del Carmen Acevedo Arcos, el Dr. Amílcar Carpio Pérez y la Mtra. María Lorena Yoloxochitl Karla Quintino Salazar.

¹⁵ Un andamio cognitivo es “una estructura o armazón temporal, mediante el cual los estudiantes desarrollan o adquieren nuevas competencias, destrezas y conceptos” (Wood, Bruner y Ross, 1976).

2. **Identificación de la nueva estructura y organización:** Establecimiento de los componentes que se retomarán del material base y aquellos que se incorporarán para hacerlo más funcional y significativo.
3. **Diseño general de la estrategia didáctica.** Establecimiento de momentos, fases, actividades y progresión.

A continuación, se desarrollará a profundidad cada aspecto del diseño, que se enlistó con anterioridad:

Recepción del material: Revisión y análisis del programa interno *Sociedad y educación en el México actual*.

Es preciso analizar la estructura del material recibido, de manera tal que, se identifiquen los aspectos que se pueden potenciar y considerarlos en el diseño de la nueva unidad. El análisis se sistematiza en una tabla de tres entradas; en la primera se hace referencia a las secciones del programa, en la segunda se describe lo que contiene cada sección y en la tercera se hacen observaciones sobre lo que se puede hacer para potenciar la sección descrita. Organizada de la siguiente manera:

Tabla 3.

Análisis del curso Sociedad y educación en el México Actual (2012) que se imparte el segundo semestre en la LPE.

SECCIÓN / ELEMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
EXTENSIÓN	Texto de 35 cuartillas.	En comparación con el programa oficial, se observa una reducción de la extensión del material, sin embargo, el contenido seleccionado es más preciso y útil para el perfil profesional al que va dirigido, además, favorece el logro de los objetivos en el tiempo establecido por sesión.
PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA	Inicia con una "introducción" de la asignatura que incluye lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la asignatura. 	En general esta sección es apropiada, se retoman los componentes generales del programa oficial (nombre y objetivos). La introducción explica de manera muy concreta

	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la línea socioeducativa. • Imagen alusiva al tema de la influencia de los medios de comunicación en nuestro pensamiento. • Presentación del curso (3 párrafos). 	lo que se abordará en cada una de las unidades. Se recomienda mencionar qué tipo de actividades se realizarán, el tiempo requerido, así como la forma de evaluación.
PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE	Incluye una pregunta generadora con relación al tema de ciudadanía y medios de comunicación.	La incorporación de preguntas generadoras es importante, se recomienda que estas se planteen, pero se recuperen en algún paso de la secuencia didáctica, de lo contrario no se logra su objetivo.
ACTIVIDAD DE INICIO	Tiene un encabezado que dice: Primera semana, solicita que, una vez revisado el programa, redacten 5 líneas que mencionen lo que creen que revisarán en la asignatura.	Esta sección es importante, una actividad de inicio es recomendable en este tipo de diseños, no obstante, se debe pensar en la relevancia de la información que se puede obtener, es decir, si se queda como está, las y los estudiantes podrían simplemente transcribir el nombre de las unidades. Se recomienda que se solicite, responder una pregunta: De acuerdo con tu experiencia de vida ¿Qué impacto tienen los medios de comunicación en la sociedad? Incorpora por lo menos tres ejemplos. De esta manera se pondrían en movimiento sus conocimientos previos, los ejemplos proporcionados pueden servir al docente para el abordaje de los temas.
ORGANIZACIÓN GENERAL DE LAS UNIDADES	Organizado en tres unidades: Unidad 1. Formas de control y legitimación del sistema político mexicano. Unidad 2. Estado y poderes fácticos en la formación de identidades. Unidad 3. Movimientos sociales en la era de los medios de comunicación masiva, las redes sociales y la internet.	La organización de las unidades es pertinente para el logro de los objetivos.
INTRODUCCIÓN	Cada unidad contiene una introducción de aproximadamente media cuartilla, en la que se menciona lo que se revisará	En general están bien estructuradas, proporcionan la mayoría de información que se requiere, solo hay ausencias de la mención del tipo de actividades y de la forma de evaluación que se realizará.
OBJETIVO	Cada unidad contiene un objetivo de aprendizaje, que especifica lo que se piensa lograr en cada unidad.	Se recomiendan modificaciones en los objetivos de las tres unidades, para mayor claridad en los elementos esenciales que se deben considerar en la elaboración de los objetivos.
PROBLEMATIZANDO EL PRESENTE	Cada unidad contiene una sección llamada "Problematizando el presente" Incluye una serie de información que se considera relevante del tema, en algunos casos incluía una pregunta.	Para el desarrollo de nuestra unidad, se retoma esta sección, pero se planteó una propuesta de organización, es decir, incorporar en la sección "Problematizando el presente" una narrativa de elaboración propia y preguntas detonadoras que permitirán reflexionar sobre las temáticas, ya que ambas

		<p>permiten sentar las bases para abrir el debate y precisamente, abonan en la problematización del presente.</p>
CONCEPTOS QUE APRENDERÁS...	<p>Cada unidad enlista una serie de conceptos y se argumenta que estos, "se aprenderán en la unidad".</p>	<p>A pesar de mencionar que los y las estudiantes lograrán aprender los conceptos, a largo del diseño no se recuperaban con claridad, en este sentido se dio tratamiento distinto de manera tal que estos conceptos, al ser fundamentales para comprender el tema, se trabajaran como conceptos clave, de manera que los estudiantes busquen las definiciones y las tengan presentes y en conjunto, con el o la docente las recuperen a lo largo de la secuencia didáctica.</p>
NARRATIVA	<p>Cada unidad inicia con una "narrativa ficticia" que permite recuperar las problemáticas actuales y cotidianas en donde se ven reflejados algunos aspectos del contenido a estudiar.</p>	<p>Las narrativas, aunque ficticias, aportan los elementos necesarios para acercar a los alumnos al tema y desencadenar dudas o incluso debates que consideren las diversas posturas de los temas históricos que se revisará en la unidad. Este apartado se reorganizó y fusionó con las preguntas detonadoras, ya que, al reunir ambas secciones, nos permite problematizar el presente a fin de, recuperar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema y de este modo le permita al docente identificar de qué forma puede proceder en su trabajo con el grupo. Es importante que el docente recupere la narrativa a lo largo de las sesiones.</p>
DOCUMENTOS DE CONSULTA	<p>Cada unidad contiene una serie de documentos que se van a consultar para el abordaje de los temas, que incluyen: capítulos de libros, artículos de revista, notas periodísticas, videos, museos, páginas de internet y bancos de datos.</p>	<p>En este apartado fue necesario elegir entre todo el material, aquel que se emplearía en función del objetivo planteado.</p>
EJERCICIOS DE REFUERZO	<p>Cada unidad incluye ejercicios para trabajar los textos revisados, se proponían algunos organizadores gráficos.</p>	<p>En este sentido, se seleccionaron aquellos ejercicios cuyo propósito será que los alumnos y alumnas relacionen el tipo de contenido y logren estructurarlo o expresarlo a través de un organizador gráfico.</p>
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	<p>Al finalizar cada tema, se mencionan algunas actividades de aprendizaje a realizar.</p>	<p>Se observa que, en las actividades solicitadas no se establecen los criterios para la evaluación de las producciones de los estudiantes, por lo que será necesario el desarrollo de rúbricas que proporcionen los criterios que los docentes emplearán para la revisión y evaluación de las producciones. Esto permitirá establecer los parámetros con los que el alumno será evaluado.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior, muestra los elementos del diseño que se identificaron en el programa, así como las observaciones y recomendaciones que se realizaron para potenciar nuestro diseño de la unidad 1.

Identificación de la nueva estructura y organización:

A continuación, se presenta una tabla de doble entrada que muestra la estructura que tendrá el diseño de nuestra unidad. En la primera parte, se recuperan las secciones que tendrá, y en la segunda columna se hace una breve descripción de lo que se desarrollará en cada una de las secciones, es importante mencionar que esta estructura se puede emplear para el diseño de cualquier unidad de temas de ciencias sociales:

Tabla 4.

Componentes de la unidad diseñada.

DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES DE LA UNIDAD			
SECCIÓN			DESCRIPCIÓN
TÍTULO	DE	LA	Debe ser concreto, dar una idea clara del contenido de la unidad.
UNIDAD			
INTRODUCCIÓN			<p>Explicación de lo que se estudiará en la unidad. Presenta a grandes rasgos los contenidos del tema (cómo están organizados, su relevancia, así como sugerencias para su estudio).</p> <p>¿Qué se estudiará?</p> <p>¿A partir de dónde?</p> <p>¿Por qué es importante?</p> <p>Proporciona información básica para conectar con los conocimientos previos e introducir o confirmar el tipo de contenidos que abordarán. Este primer acercamiento debe generar expectativa e interés en el estudio de las temáticas.</p>
OBJETIVO			<p>Mostrar con claridad el resultado esperado al finalizar el estudio de la unidad. El objetivo debe expresar de forma clara lo que deberán realizar para demostrar el aprendizaje adquirido. Es indispensable revisar que sea congruente con el tipo de actividades que se solicitarán y los contenidos que serán la base para el estudio del tema, por lo que deberá responder ¿qué se</p>

	busca lograr? ¿a través o mediante qué se abordará el contenido? Y ¿para qué aprender el contenido?
TIEMPO DE ESTUDIO	Proporcionar el tiempo que se debe invertir, de manera conjunta, tanto en el estudio del contenido como en la elaboración de las actividades de aprendizaje.
CONTENIDO TEMÁTICO	Establecer los temas que se estudiarán en la unidad, estos deben ser acordes al objetivo de la asignatura.
HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información • Formulación de hipótesis • Análisis y clasificación de fuentes históricas (primarias y secundarias) • Crítica de fuentes • Formulación de explicaciones
CONCEPTOS CLAVE	Enlistar los conceptos clave que deberán tener claros para el estudio del tema.
PROBLEMATIZANDO EL PRESENTE	<p>Esta sección se compondrá de dos elementos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Narrativa: Proporcionará los elementos clave del tema, su trama debe permitir a las personas estudiantes ubicar el impacto del acontecimiento histórico en problemáticas cotidianas, cercanas a su realidad. 2. Preguntas detonadoras: Al término de cada narrativa se deben estructurar preguntas clave que generen polémica y confrontación de los distintos puntos de vista en relación con el tema. Deben generar la reflexión y juicio crítico de la población estudiantil, de este modo se iniciará el estudio de los temas con un interés genuino por aclarar las dudas que puedan surgir.
ESBOZO HISTÓRICO	En esta sección se presentará un esbozo histórico, fundamentado teóricamente, que proporcione un contexto histórico y facilite la apropiación del contenido.
SECUENCIA DE CONTENIDO	<p>Debe contemplar la información necesaria para que las personas estudiantes, desarrollen las actividades de aprendizaje. Para orientar su desarrollo se propone tomar como base las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conceptos y hechos son primordiales? • ¿Qué orden se seguirá para exponerlos? • ¿A qué nivel de profundidad y amplitud se trabajarán? • ¿Qué aprendizajes se quieren promover? • ¿Corresponden al nivel cognitivo de los/las alumnos/as? • ¿Considera los objetivos de aprendizaje?

ACTIVIDADES INTEGRADORAS DEL APRENDIZAJE	<p>Son aquellas que las personas estudiantes desarrollarán durante el estudio de los temas que componen a la unidad, es necesario verificar que las instrucciones sean claras y expresen el producto que se realizará, con qué características y cómo puede valorarlo al concluir. Es importante verificar que cada actividad sea coherente con el objetivo planteado, de forma tal que la relación entre ellas ayude a lograr el objetivo de la unidad. Las actividades deberán incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número y Título. • Contexto. Texto breve que sirve como enlace entre el contenido revisado y la actividad a realizar; explicita el sentido que tiene. • Acción cognitiva. Proceso cognitivo que realizarán al desarrollar la actividad: identificar, analizar, explicar, evaluar, etcétera. • Producto o resultado. Lo que se obtendrá como resultado de la actividad.
EVALUACIÓN	<p>Establecer los criterios de evaluación y niveles de desempeño, por medio de una rúbrica por cada actividad de aprendizaje a realizar.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Diseño general de la estrategia didáctica.

Establecido lo anterior, el siguiente paso es explicitar el propósito y la descripción general de la estrategia didáctica, esto nos permitirá tener una visión clara y global de sus alcances.

- **Propósito de la estrategia didáctica:** Desarrollar en las y los estudiantes habilidades de pensamiento histórico, mediante la implementación del método de investigación del historiador, para la elaboración de narrativas que les permitan la problematización del tema del racismo en la educación desde una mirada del presente.

La estructura general de la propuesta didáctica se diseñó contemplando tres grandes momentos:

Inicio: Corresponde a la fase de diagnóstico y exploración y tiene como objetivo conocer los conocimientos previos con los que cuenta el alumnado con respecto al tema del racismo y sus implicaciones en la educación en nuestro país.

Desarrollo: Corresponde a la fase de introducción y problematización del tema (el racismo y sus implicaciones en la educación), y tiene como objetivo introducir nuevos puntos de vista y estructuración, que permitan incorporar nuevas perspectivas explicativa-interpretativa de los procesos históricos implicados en el tema en cuestión.

Cierre: Corresponde a la construcción de sus propias narrativas, que sitúen el tema y contenido histórico en su realidad presente y se recuperen como sujetos históricos.

A continuación, se presentan dos tablas que permiten visualizar el diseño general, así como los momentos, las actividades y el nivel progresivo de alcance:

Tabla 5.

Momentos, fases, actividades y progresión.

MOMENTOS DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA			
INICIO	DESARROLLO		CIERRE
Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Diagnóstico y exploración	Introducción y problematización del tema (racismo en la educación).	Estructuración: Investigación, hipótesis y análisis	Nuevos modelos explicativos: Elaboración de narrativas
Actividades	Actividades	Actividades	Actividades
-Ejercicio de presentación -Actividad. Narrativa	-Aproximación al tema de estudio	-Investigación del tema. -Hipótesis explicativas -Análisis y clasificación de fuentes	-Crítica y contraste de fuentes -Formulación de explicaciones
Producto	Producto	Producto	Producto
Narrativa de inicio	Plan de investigación	Trabajo de Investigación del tema	Narrativa final
Progresión en el cambio de perspectiva explicativa-interpretativa			
Inicial	Intermedio 1	Intermedio 2	Avanzados

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6.

Diseño general de la estrategia didáctica.

DISEÑO GENERAL			
PROPÓSITO	ACTIVIDADES	PRODUCTO	MATERIALES
Fase 1. Diagnóstico y exploración			
Identificar los conocimientos previos	Actividad diagnóstica	Narrativa de inicio: Narratíate	N/A
Fase 2. Introducción y problematización del tema (racismo y discriminación)			
Reconocer al racismo como una problemática que impacta en el ámbito educativo.	Aproximación al tema de estudio	Plan de investigación	-Narrativa 1. Laberintos del racismo en México -Esbozo histórico del tema 1. -Programa de la unidad.
Fase 3. Estructuración: Investigación, hipótesis y análisis			
Desarrollar una investigación, mediante la formulación de hipótesis para el análisis de fuentes sobre el tema del racismo en la educación.	Investigación del tema	Trabajo de Investigación del tema	-Narrativa 2. ¡Quiero ser mestizo! -Esbozo histórico del tema 2. -Textos de la bibliografía de consulta obligatoria de la unidad.
	Hipótesis explicativas		
	Análisis y clasificación de fuentes		
Fase 4. Nuevos modelos explicativos: Elaboración de narrativa			
Construir una narrativa problematizadora que recupere al racismo como un fenómeno con impacto social y educativo. Distinguir	Crítica y contraste de fuentes Formulación de explicaciones de los hechos estudiados.	Narrativa final	- Narrativa 3. El infierno en la escuela. -Esbozo histórico del tema 3. -Trabajo de investigación -Organizadores gráficos de los textos de la bibliografía de consulta obligatoria de la unidad.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez establecidos, los momentos, fases, actividades y progresión del diseño general de la estrategia didáctica, daremos paso a su presentación, que se abordará

en dos apartados: por un lado, el diseño del contenido de la unidad y, por otro lado, las cartas descriptivas para implementarlo:

Diseño del contenido.

Incluye desde la elección del material de consulta obligatoria de la unidad, como la investigación y previa escritura de la introducción, las narrativas, los esbozos históricos, hasta el diseño de las actividades integradoras del aprendizaje de cada uno de los tres temas (todos estos elementos de elaboración propia).

Unidad 1. Implicaciones del racismo en la educación en México.



Sánchez, Y. (s.f.). *Si el saber no es un derecho seguro será un izquierdo*, [fotografía inédita].

Unidad 1. Implicaciones del racismo en la educación en México.



INTRODUCCIÓN

En México, el racismo es un fenómeno que pasa desapercibido, no obstante, sus impactos en la sociedad tienen grandes costos. Hablar de este tema en nuestro país resulta complejo, sobre todo cuando nos enfrentamos a la inminente reacción de la población de justificar cualquier acto racista, clasista, sexista o discriminatorio diciendo “los mexicanos no somos racistas”, parecieran pensar que, con la simple negación, desaparecen las múltiples manifestaciones del fenómeno que se viven día con día; esta “ceguera conveniente” nos impide reconocerlo, y, por lo tanto, combatirlo. Los actos de discriminación se extienden a los rincones públicos hasta los más íntimos, pero nuestra sociedad ha normalizado sus manifestaciones, incluso, podemos identificarlo en frases cotidianas, que seguramente te serán familiares: “cásate con un/a güero/ra para mejorar la raza”, “trabaja como negro, para vivir como blanco”, “nunca falta un prietito en el arroz”, “no tiene la culpa el indio sino el que lo hace compadre”, “ah, cómo eres indio/a”, “Se fue como las chachas”, “se viste como las gatas”, “me engañaron como a un chino”, “el niño es morenito, pero está bonito”, “traes el nopal en la cara”, “calladita te ves más bonita”, “eso es de jotos”. Estas frases son parte de una estructura racista, sexista y clasista que busca señalar, menospreciar, e incluso culpar a las personas por situaciones de las que no son culpables. Hoy en día hay personas que siguen pensando que esas expresiones son “inofensivas”, sin embargo, son un referente para comprender nuestra realidad y en muchos casos, determinan nuestro actuar. Como ejemplo de esto el Barajas (2020), afirma que “El racismo en México está tan arraigado que los *whitexicans*¹⁶ creen que no tienen prejuicios, sino chistes. Y cuando son repudiados por racistas, se sienten discriminados”¹⁷.

¹⁶ El término “whitexicans” ha sido definido de forma humorística y sarcástica en Twitter como el sector privilegiado de la población mexicana. Refiere mayoritariamente a la tendencia de supremacía blanca y clasista que existe en México.

¹⁷ Tuit y cartón de @fisgonmonero

<https://twitter.com/fisgonmonero/status/1273236162287714305?lang=es>



Sánchez, Y. (s.f.). *Mujer mexicana*, [fotografía inédita]

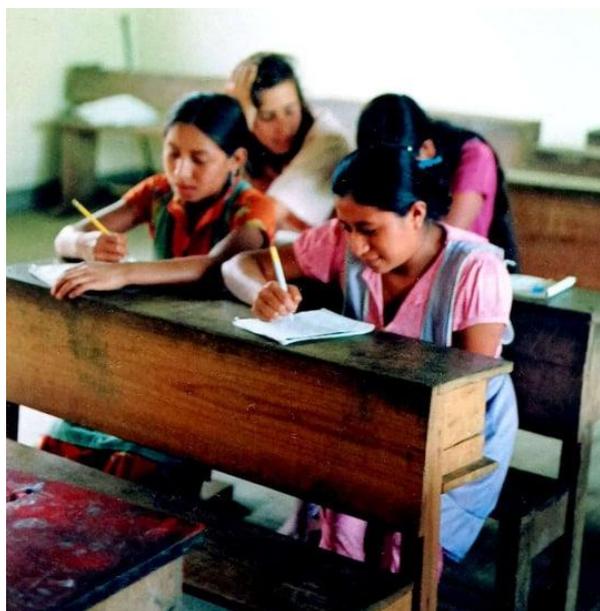
Algunos ejemplos actuales que develan la presencia del racismo en nuestro país, son las manifestaciones racistas impregnadas en la publicidad y medios de comunicación en donde se privilegia la aparición de hombres y mujeres blancas con determinadas características fenotípicas que no representan a la mayoría de la población mexicana, es decir, no es común ver anuncios de cadenas departamentales, comerciales, entre otros, con protagonistas de tez morena, siendo que en México prevalece la población con esa característica. Otro ejemplo tangible del racismo en nuestro país es cuando observamos que se buscan actores de tez morena para representar papeles de delincuentes, asesinos, violadores, narcos, o vándalos, mientras que, en las antípodas de la selección, suelen representar a empresarios, emprendedores, fresas, ejecutivos personas de tez blanca. Muchos actores mexicanos sufren esta situación, entre ellos Tenoch Huerta, originario de uno de los municipios más golpeados por la delincuencia (Ecatepec, Edo. De México), él denuncia que ha sido rechazado en los *castings* para representar algún personaje que suele ser realizados por personas de tez blanca, y solo lo han elegido para representar a delincuentes. El caso más reciente de racismo en nuestro país y que ha llevado a la sociedad mexicana a confrontarnos con este tipo de manifestaciones, es el asesinato de Geovani ocurrido en Jalisco a manos de los policías municipales, quienes tomaron de pretexto una medida preventiva de salud (uso del cubrebocas en espacio público), para descargar su furia racista hacia él, por su condición de pobreza y color de piel.

Los casos mencionados, encubren el rechazo a la diferencia, muestran la idea (equivocada) de personas que “valen menos”, a quienes se les puede explotar, señalar y por lo tanto violentar o llegar hasta la extinción de su vida. Existe un mosaico de ejemplos en donde podemos observar manifestaciones racistas, sin embargo, no se trata de enunciarlos sino de denunciar este tipo de prácticas que

resquebrajan el tejido social de nuestro país.

El racismo tiene una larga trayectoria en nuestra historia (desde la mirada de los conquistadores que veían a los indígenas como inferiores), pero en la propia política educativa impulsada en el periodo posrevolucionario encontramos evidencias graves de este fenómeno. Al finalizar la Revolución Mexicana y con el propósito de establecer el nuevo orden social que el país requería, desde el Estado se diseñó e impulsó un proyecto de mestizaje, en apariencia bien intencionado, pero que en la práctica resultó ser profundamente racista, lo que se buscó fue un “blanqueamiento racial” del indígena que implicaba la negación de sus propias creencias.

Por esta razón es necesario generar nuevas formas de dar inteligibilidad a la realidad, que le dé voz a aquellos que fueron silenciados por la modernidad capitalista y, de esta manera, poder vislumbrar así un horizonte de expectativas que nos permita mitigar las desigualdades que se han gestado a través del tiempo.



Sánchez, Y. (s.f.). *Estudiantes indígenas*, [fotografía inédita]

La educación formal en nuestro país fue tomando forma después de la llegada al poder de los liberales mexicanos, pese a que su finalidad de erradicar la ignorancia del país era legítima; sus raíces estaban impregnadas del racismo estructural que se consolidó durante la etapa virreinal y que fue cambiando de forma tras la Independencia, pero no de contenido (Navarrete, 2016). Es decir, pese a que los liberales planteaban un cambio en el sistema educativo, seguían anclados bajo paradigmas que durante, mucho tiempo se utilizaron para imponer una sola forma de ver y comprender el mundo, tal el caso de la idea de progreso eje principal para forjar un nuevo sujeto histórico. Dicho de otras formas, la educación que pretendía

establecer la élite liberal siguió bajo los paradigmas racistas que le habían antecedido.

De esta manera, la imposición de una cultura sobre los demás grupos humanos pertenecientes a un territorio no cesó. A lo largo de la unidad veremos cómo la educación en nuestro país ha sido el vehículo transmisor de la estructura racista que se configuró históricamente en nuestro país.



Sánchez, Y. (s.f.). *Escuela rural*, [fotografía inédita]

En México, el discurso sobre inclusión es un tema recurrente, se habla de detener la violencia de género, de igualdad, pero la incongruencia recae, en el daño y afectaciones que enfrentan algunas personas debido a la discriminación racial, el problema no es nuevo, pero el debate apenas comienza, es necesario romper con los

estereotipos, reconocer y reflexionar nuestras acciones, puede ser un primer paso en la lucha contra el racismo.



OBJETIVO:

El estudio de esta unidad te permitirá:

- Distinguir qué es el racismo, visibilizando sus factores e impactos socioculturales y las implicaciones en la educación, para la reflexión y posterior ruptura de prácticas racistas y discriminatorias en escenarios públicos y privados.



TIEMPO DE ESTUDIO DE LA UNIDAD:

8 sesiones de 2 horas cada una.



CONTENIDO TEMÁTICO DE LA UNIDAD:

Tema 1. Racismo y discriminación en la sociedad mexicana.

Tema 2. El mestizo como recurso ideológico, forjador de una identidad nacional homogénea.

Tema 3. Racismo y educación en México.



HABILIDADES DE PENSAMIENTO HISTÓRICO:

- Búsqueda de información
- Formular hipótesis
- Analizar y clasificar fuentes históricas
- Formular explicaciones de los hechos estudiados.



CONCEPTOS CLAVE DE LA UNIDAD:

- Racismo
- Discriminación
- Clasismo
- Fascismo
- Sexismo
- Colonialismo
- Neoliberalismo

TEMA 1. RACISMO Y DISCRIMINACIÓN EN LA SOCIEDAD MEXICANA.



Problematizando el presente

Narrativa 1. Laberintos del racismo en México

Eran las nueve de la noche y Francisco salió de su domicilio a comprar la cena de su familia. Su esposa Martha, costurera de 46 años, había perdido la mitad de sus clientes a causa del confinamiento por el Covid 19. La pareja, tenía dos hijos: Samuel de 8 años, que se encontraba cursando el tercer año de primaria; y Ana de 14, que estaba terminando la secundaria. Francisco era albañil, y también había perdido su empleo a causa de la pandemia.

Con los pocos ahorros que tenía la familia, lograron mantenerse sin mayor problema durante el primer mes. Compraban lo necesario para no salir tanto, sus miedos eran muchos, para empezar el miedo al contagio, pero también miedo a no contar con los recursos para comprar lo necesario para alimentar a su familia, sin mencionar el pago de la renta y los servicios básicos.

Francisco soñaba con tener otro trabajo que le permitiera darle una mejor vida a su familia, no podía sacar de su mente los reclamos de su esposa: ¡No debí casarme contigo, jamás podrás darme la vida que merezco! Sí, la familia de Francisco era la clásica familia de clase baja con claras aspiraciones de clase media. Eso era lo común en el estado de Jalisco.

Francisco venía de regreso a su casa con la esperanza medio llena de saber que llevaría los productos para cenar junto a su esposa e hijos. De pronto, las luces de una sirena de patrulla le colorearon la vista de azul y rojo. El oficial de policía le hizo el alto y le dijo:

— ¿Por qué no trae cubrebocas mi amigo?

—Lo siento oficial, al salir de mi casa lo olvidé— respondió Francisco (la verdad es que no contaba con los recursos para adquirirlo).

— ¿Acaso no sabe que está prohibido salir sin cubrebocas en el Estado? —dijo en tono retador el oficial de policía.

Los dos oficiales se bajaron del auto y se acercaron temerariamente hacia Francisco. Por su parte, Francisco no entendía por qué el tono de voz y la actitud intimidante de los oficiales hacia él, sólo por no traer cubrebocas.

Francisco, retrocedió hasta golpear con la pared, el impacto le hizo soltar las bolsas en las que traía su mercancía. Sólo la noche fue testigo del brutal modo de arrestar a un ciudadano por haber olvidado salir con cubrebocas.

Uno de los oficiales lo tomó del brazo para poder someterlo, mientras el otro se disponía a lanzar un golpe a puño cerrado directo a su abdomen. Francisco les preguntaba repetidamente ¿qué es lo que he hecho? Su tono de voz fue motivo de burla por parte de los policías, quienes le respondieron: ¡cállate, indio mugroso! Las clásicas prácticas de la policía judicial ya extinta volvían a renacer en los cuerpos de estos dos oficiales, cuyo encargo como servidores públicos es velar por la seguridad de los ciudadanos. Lo golpearon hasta el cansancio, algunas personas que pasaron por el lugar, pero prefirieron pasar de largo, con el temor a ser violentados también. A lo lejos se escuchaba

- A ver si para la otra no se te olvida salir como se les indicó, pinche indio— le gritó el policía al mismo tiempo que le propinaba más golpes.
- Lo siento mucho, oficial. No entiendo por qué.... —El otro golpe del oficial le paró en seco las palabras.

Al final lograron someterlo y subirlo a la patrulla dizque para llevarlo al ministerio público por su falta. Los productos para la cena familiar quedaron esparcidos sobre el asfalto. La familia de Francisco nunca se habría imaginado lo que había vivido. Pasaron las horas y Francisco no aparecía con la tan ansiada cena.

- Ya se tardó mi papá, mami — dijo Samuel.
- Lo sé, hijo. No es normal— le respondió su madre.
- ¡Frida!, ven a cuidar a tu hermano, voy a salir a buscar a tu papá— gritó Martha.

Frida no contestó, siguió recostada en su litera con su celular frente a ella y deslizando suavemente su pulgar hacia arriba y sonriendo al mismo tiempo.

Martha regresó con la cara entristecida y con ganas de llorar por no haber tenido suerte en la búsqueda de su esposo. Abrazó a su pequeño hijo y con un agujero en el estómago y la preocupación hasta la garganta, soltó en llanto mientras les decía a sus hijos que pronto aparecería su padre.

A la mañana siguiente, la noticia se esparció como pólvora. El cuerpo de Francisco fue encontrado sin vida y con signos de tortura en las afueras de la ciudad. Las marcas del castigo propinado por las manos de quienes tenían el deber de cuidarlo saltaban a la vista.

Francisco no murió a consecuencia de su olvido, fue asesinado porque era pobre, y no conforme con eso, era moreno y, además; era indígena. La pobreza no le permitía quedarse en su casa y pedir cómodamente desde su dispositivo móvil la cena que se le antojara a la familia. Su color de piel lastimaba las pupilas de los policías que orgullosamente formaban parte del grupo de mexicanos blancos que se autodenominan «*Whitexicans*», un grupo de personas que se sienten superiores a los demás y disfrutan de sus privilegios pigmentocráticos sin ningún pudor. Para rematar, su condición de indígena fue la cereza del pastel para descargar con mucha mayor furia sus pesadas manos sobre la fuerte y oscura espalda de Francisco.

La muerte de Francisco es una de tantas que son producto de un racismo exacerbado en nuestro país. Oculto tras la rendija del clasismo, las manifestaciones racistas son el pan de cada día dentro del territorio mexicano.

Fuente: Elaboración propia.



Preguntas detonadoras:

¿Qué piensas de lo narrado? Lo qué le sucedió a Francisco, ¿fue un acto racista? ¿Qué características nos pueden llevar a determinar que lo vivido por Francisco fue o no racismo?



Tema 1. Racismo y discriminación en la sociedad mexicana.

¿Qué entendemos por racismo en pleno siglo XXI? ¿Existe una genealogía del racismo? Si es así, ¿desde cuándo surge esta racialización de los seres humanos? Para comenzar, debemos decir que el racismo como comúnmente lo vivimos no se limita a la simple segregación por cuestiones de fenotipo, es decir, no es una diferencia a partir de los rasgos físicos o naturales que cada ser humano posee. Por supuesto que cada uno de nosotros somos diferentes, pero eso no marca ninguna diferencia, lo que hace la diferencia es la segregación y la clasificación que una civilización (si se le puede llamar así) marca desde una posición de dominio y opresión sobre otras civilizaciones.

Entendido de esta forma, el racismo que nosotros planteamos toma distancia del que se centra en los rasgos de cada persona, tales como: el color de la piel, el tamaño de los ojos, el color del cabello, la forma de la nariz, la forma del cuerpo, entre otras más. Más bien, es una situación de poder, clasificación, dominación y opresión que se ha configurado por una civilización que se ha autodenominado como la raza superior y por ende las demás deben quedar supeditadas bajo su poder.

Bajo este orden de ideas, podemos marcar uno de los primeros nacimientos del racismo como una estructura de poder a partir de la invasión, conquista y saqueo de los europeos en las tierras que ahora se llaman América. 1492, marca un hito en las relaciones de poder en el mundo. Los blancos europeos inferiorizaron a las civilizaciones que habitaban las tierras del otro lado del Atlántico. No debemos olvidar las palabras que Cristóbal Colón escribió en su diario:

Nos trajeron loros y bolas de fuego y algodón y lanzas y muchas otras cosas más que cambiaron por cuentas y cascabeles de halcón. No tuvieron ningún inconveniente en darnos todo lo que poseían...Eran fuertes de constitución, con cuerpo bien hechos y hermosos rasgos...No llevan armas, ni las conocen. Al enseñarles una espada la cogieron por la hoja y se cortaron al no saber lo que era. No tienen hierro. Sus lanzas son de caña...Serían unos criados magníficos...Con cincuenta hombres los subyugaríamos a todos y con ellos haríamos lo que quisiéramos. (Colón citado en Zinn, 2011, p. 9).

Lo que podemos observar es que lo que subyace en el pensamiento de “los blancos europeos” desde el comienzo de la invasión es, la dominación. En razón a esto, el parteaguas del racismo entendido como una jerarquización del poder de una civilización ejercida sobre otra comienza con esa fatídica fecha para los habitantes del continente ahora llamado América.

Lo que conocemos como racismo a partir del fenotipo ha sido una mentira falaz que se ha construido con ayuda de la ciencia europea del siglo XVIII para ocultar este momento clave del siglo XV.

La racialización por cuestiones físicas comienza con los habitantes del caribe y luego en gran parte de América por parte de los españoles y los portugueses se encargaron de abrir el comercio de esclavos africanos que desde entonces fueron denominados como “la raza negra”.

El tráfico de esclavos africanos hacia Europa, América y parte de Asia desde el siglo XV y hasta el siglo XXI no ha cesado, aún en pleno siglo XXI siguen comerciándose africanos en las costas de Libia. Ni que decir de los pueblos nativos que habitaban el Valle de *Anáhuac* o *el Tahuantinsuyo*, también desde el siglo XV y hasta la actualidad, siguen siendo violentados y oprimidos de manera sistemática por los poderes de la colonialidad.

En consecuencia, debemos entender el racismo, como una relación de poder en la que un grupo de humanos que se ostentan como superiores, dominan, oprimen, clasifican y jerarquizan a otros grupos humanos como inferiores. Dicho de otra forma, el racismo se concretiza como una estructura de dominación impuesta por un proyecto civilizatorio sobre las demás civilizaciones. Es decir, el racismo no tiene nada que ver con los rasgos físicos ni biológicos, más bien, obedece a una construcción jerárquica hecha por una civilización que por la vía violenta se impone sobre las demás. Tal y como afirma Navarrete (2016)

“racializar” [...] se refiere precisamente a la manera en que las desigualdades y las diferencias sociales y culturales son inscritas en los cuerpos de las personas, asociadas con su aspecto físico, convertidas en diferencias supuestamente “naturales” y que son responsabilidad de las personas mismas. En este sentido, se puede decir que las razas no son reales en la biología, pero que el racismo sí existe en nuestra realidad social y cultural, gracias a la “racialización” (p. 46).

¿Cómo pudo llevarse a cabo esta degradación de otros grupos humanos por medio de los europeos blancos? Durante la primera mitad del siglo XVI el proceso de invasión, conquista, saqueo y explotación de la naturaleza se hizo para favorecer un modo de producción capitalista (en el entendido de una producción que su principal objetivo es la acumulación de la riqueza), la necesidad de una fuerza de trabajo gratuita era urgente para consolidar su proyecto civilizatorio.

En este entendido, la deshumanización de las otras poblaciones por medio de la religión fue el primer elemento a considerar para observar cómo se fue gestando este racismo exacerbado que aún permea en nuestra sociedad. La religión fue el eslabón que le dio legitimación al forzamiento de la mano de obra indígena. Los europeos al decidir que los pueblos del continente americano eran unos pueblos sin religión estaban justificando su dominación debido a que no era un pecado mantenerlos bajo un sistema de dominación. En consecuencia, la deshumanización cosificaba a los pueblos conquistados y por esta vía se legitimaba la esclavitud de los originarios del continente, justificaban sus actos bajo interpretaciones erróneas, que postulaban que, al ser pueblos “sin religión” no tienen alma, si no tienen alma es que son animales, si son animales no estoy cometiendo un pecado al hacerlos trabajar sin paga porque, bajo su lógica, no se atentaba en contra de un “hermano”. Por medio de este razonamiento, la guerra emprendida de manera sistemática contra los pueblos originarios del continente americano se legitimó.

Declarar no-humanos los contenidos de humanidad de otra cultura [...] significa poder declarar inhumanas todas las otras culturas por ser otras, y por ello siempre se podría legitimar la justicia de una guerra contra los miembros de todas las culturas excepto de la propia [...] se trata de una inversión, porque lo que se intenta es justificar el derecho del atacante (del conquistador, del colono, del europeo) bajo el rubro de una guerra justa. (Dussel, 2008: p. 197)

Lo que intentamos argumentar es que el racismo puro se concretó a partir de la dominación que *los blancos europeos* emprendieron sobre las poblaciones indígenas, además, la idea justificadora bajo la cual actuaron estuvo impregnada en todo momento de argumentos religiosos, arguyendo siempre a una posición superior no sólo en cuanto a humanidad, sino que la religión también se hacía

presente como la única y verdadera afín de poder justificar su dominación espiritualmente también.

Tras la larga noche de invasión, conquista y expoliación, una vez que se establecieron formalmente los poderes coloniales, se instituyó lo que sería el sistema de castas que daría legalidad al racismo y a la discriminación en las tierras conquistadas por los europeos.

El sistema de castas logró bajo el rubro legal, originar un sistema de estratificación social piramidal, del que no podían tener movilidad social aquellos que estuvieran más cerca de la base piramidal. Es la primera estratificación que se cimenta desde la base de un criterio totalmente racial.

Podemos afirmar con contundencia que esta estratificación racial, fue la base del nacimiento de la discriminación de otros grupos y de nuevos seres humanos que nacieron bajo el dominio de los europeos. De acuerdo con Pérez (2008) “a esta clasificación [sistema de castas], que incluso abarcaba más subgrupos y cuyos nombres también podían variar de región en región, se le daba gran importancia social y política y originaban discriminación, abusos y resentimientos” (p. 321).

Tal manera de clasificar a los seres humanos fue en paralelo marcando las diferencias sociales, económicas y culturales de las supuestas mezclas raciales. Dejando la pureza de la sangre en una posición geográfica, es decir, los españoles peninsulares eran quienes se consideraban un ser supremo y especial por encima, incluso, de sus connacionales que habían nacido en el continente americano.

No puede existir un racismo si no se institucionaliza, y los españoles se encargaron de crear las instituciones que iban a discriminar y a clasificar a los seres humanos en grupos cada vez más inferiores. Las instituciones lograron consolidar el poder y redirigirlo hacia las capas de la sociedad que se encontraban en la base de la pirámide social. Éstas se encargaron de aglutinar el poder y la dominación que el proyecto civilizatorio instituido por la modernidad modeló desde el momento mismo de su llegada. En otras palabras, para que exista un racismo, es necesario que se configuren instituciones que le den aparente legalidad para consumir el despojo y la dominación sobre otros grupos humanos.

La idea de que el racismo es un prejuicio individual que existe dentro de las mentes de las personas es una falsedad, puesto que para que se objetiven las manifestaciones racistas es necesario que se construyan las instituciones que harán legales esa distinción racial, por ende, la discriminación es posible a partir de los lugares de poder que el proyecto civilizatorio europeo fue configurando a lo largo de los años. Para que el racismo se introyecte dentro de las subjetividades de las personas, debe haber una aparente normalidad en las relaciones intersubjetivas que se dan dentro de una sociedad. En este sentido, la proyección de un modelo civilizatorio predominó sin ningún problema a través del tiempo. Dicho de otra forma, la segregación que han sufrido los pueblos indígenas se logró gracias a la configuración de estas instituciones. Y se reforzó por medio de las relaciones intersubjetivas que se fueron gestando y consolidando en toda la época colonial.

Bajo esta argumentación, la discriminación y el clasismo son consecuencia directa de la creación de las instituciones que se configuraron desde el siglo XV (la iglesia, el gobierno, los puertos comerciales, el sistema de castas, entre otras), con la llegada de los europeos al continente americano. Por esa razón, la idea de un ser mestizo para aglutinar un nuevo ser mexicano tras la independencia de México, también tiene una connotación racista. Éste será el eje de nuestro siguiente tema.

Fuente: Elaboración propia.



Actividad integradora del aprendizaje del tema 1

Plan de investigación

Una vez concluida la exploración y acercamiento al tema del racismo, así como la identificación de las implicaciones que tiene en nuestra sociedad (2 sesiones), es importante que tracemos un camino que nos permita transitar hacia la problematización, y, posterior comprensión integral del tema central. Para ello, a lo largo de las sesiones emplearemos la estructura del método de investigación del historiador, y como primer paso, es necesario establecer un plan de investigación, que les permitirá aproximarse al tema del racismo en la educación.

Como primera actividad, realizarán lo siguiente:

1. Reúnan un equipo de trabajo.
2. Compartan sus opiniones y comentarios respecto al tema del racismo.
3. Realicen un plan de investigación, en el que plasmen de manera metódica y organizada lo siguiente:
 - Elegir un tema que implique manifestaciones racistas en el ámbito educativo (educación formal, no formal o informal).
 - Asignarle un nombre a la investigación.
 - Formulación de hipótesis explicativas.
 - Identificación y clasificación de fuentes: será necesario que utilicen la bibliografía básica de la unidad y que incorporen otras fuentes de investigación.
 - Cronograma de actividades.
 - Estrategias.
 - Asignación de roles y responsabilidades.
 - Asignación de tiempo.



Bibliografía de consulta obligatoria



Bibliografía

Tema 1. Racismo y discriminación en la sociedad mexicana.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020) Título primero. Capítulo I De los Derechos Humanos y sus garantías. Artículo 1ro. México. Porrúa.

Navarrete, F. (2016) Introducción. En: México racista una denuncia. México. Grijalbo. pp. 11-22

Saiz, A. (2012). *La agenda vs la discriminación* En: Córdoba, L. Murayama, C.

Salazar, P. (coord.) (2012) México 2012 Desafíos de la consolidación democrática. México. Tirant lo Blanch. pp. 209-215



Referencias electrónicas

El país. (29 de noviembre de 2019). El racismo que México no quiere ver [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-cWUtzeXsKw>

Grosfoguel, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Franz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 79-102 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf>

Tema 2. El mestizo como recurso ideológico, forjador de una identidad nacional homogénea.



Bibliografía

Navarrete, F. (2016) *Cinco tesis contra el mestizaje*. En: México racista una denuncia. México. Grijalbo. pp. 105- 123.

Navarrete, F. (2016) *La leyenda del mestizaje*. En: México racista una denuncia. México. Grijalbo. pp. 97- 103.

Navarrete, F. (2016). *Mestizo*. En: Alfabeto del racismo mexicano. Barcelona. Malpaso. pp. 107-110.



Referencias electrónicas

Notimex TV. (10 de agosto de 2017). La idea del mestizaje es excluyente y origen del racismo en México [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=poj5UvOGMUA>

Tema 3. Racismo y educación en México.



Referencias electrónicas

Elige Red. (3 de noviembre de 2017). Marías, un cortometraje contra la discriminación [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=evzA8mRv5vM>

TV UNAM. (15 de junio de 2020). México racista. Discriminación y desigualdad social [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2fjczD2yAaQ>

Velasco, Saúl, Racismo y educación en México. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LXI, núm. 226, enero-abril de 2016. pp. 379-408 <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-mexicana-ciencias-politicas-sociales-92-articulo-racismo-educacion-mexico-S0185191816300150>

Tabla 7.

Tabla de la bibliografía básica de la unidad.

Bibliografía	Justificación
TEMA 1. RACISMO Y DISCRIMINACIÓN EN LA SOCIEDAD MEXICANA.	
1. El racismo que México no quiere ver https://www.youtube.com/watch?v=-cWUtzeXsKw	El video nos muestra con claridad algunas de las manifestaciones de los ciudadanos/as mexicanos/as que son racistas. Con esto, se pretende abrir el debate a una problemática que persiste en nuestro país.
2. Navarrete, F. (2016) Introducción. En: México racista una denuncia. México. Grijalbo. pp. 11-22	Federico Navarrete traza con buenos argumentos que la sociedad mexicana es racista. Este primer texto ayudará a conocer las principales manifestaciones del racismo en nuestro país.
3. Grosfoguel, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Franz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? <i>Tabula Rasa</i> , núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 79-102 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf	Grosfoguel, propone una visión alternativa de lo que es el racismo en el sistema-mundo, desde la mirada decolonial de Frantz Fanon y se distancia de la idea del racismo producida por Michel Foucault. Este texto colocará en la discusión la idea del racismo desde otra perspectiva.
4. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020) Título primero. Capítulo I De los Derechos Humanos y sus garantías. Artículo 1ro. México. Porrúa.	El objetivo de leer el artículo primero de la CPEUM es diferenciar lo que es racismo y discriminación, por ello es necesario que conocer los tipos de discriminación que están contenidos en nuestra carta magna.
5. Saiz, A. (2012). <i>La agenda vs la discriminación</i> En: Córdoba, L. Murayama, C. Salazar, P. (coord.) (2012) México 2012 Desafíos de la consolidación democrática. México. Tirant lo Blanch. pp. 209-215	Saiz traza la problemática que la discriminación genera en nuestra sociedad y concluye que el desafío más grande para dejar atrás la discriminación es la educación.
TEMA 2. EL MESTIZO COMO RECURSO IDEOLÓGICO, FORJADOR DE UNA IDENTIDAD NACIONAL HOMOGÉNEA.	
1. La idea del mestizaje es excluyente y origen del racismo en México https://www.youtube.com/watch?v=poj5UvOGMUA	El video nos explica que el concepto Mestizo es excluyente y sigue bajo los ejes del racismo que se instituyó tras la conquista de México. Abre el debate para cuestionar este concepto como la panacea para aminorar las prácticas racistas en nuestra sociedad.
2. Navarrete, F. (2016) <i>La leyenda del mestizaje</i> . En: México racista una denuncia. México. Grijalbo. pp. 97- 103.	Navarrete argumenta con claridad que la leyenda del mestizaje ha sido utilizada para blanquear a los indígenas bajo el subterfugio de la mezcla de la sangre española e indígena. Por medio de la lectura de este texto, comprenderán que este concepto es creado a partir de las mismas lógicas de dominación europea.
3. Navarrete, F. (2016) <i>Cinco tesis contra el mestizaje</i> . En: México racista una denuncia. México. Grijalbo. pp. 105- 123.	Continuando con Navarrete, cuestiona el concepto del Mestizaje a través de cinco tesis. Desmonta la idea del mestizaje como proceso biológico, ni como proceso cultural, argumentando que el mestizaje no fue solo entre hombres blancos y mujeres indias, que existen más culturas que entraron en contacto

	con México y que el concepto fue construido a mediados del siglo XIX.
4. Navarrete, F. (2016). <i>Mestizo</i> . En: Alfabeto del racismo mexicano. Barcelona. Malpaso. pp. 107-110.	Este texto, proporciona los elementos para reflexionar sobre este concepto forjador de la identidad mexicana.
TEMA 3. RACISMO Y EDUCACIÓN EN MÉXICO.	
1. Marías, un cortometraje contra la discriminación. https://www.youtube.com/watch?v=evzA8mRv5vM	Este cortometraje retrata uno de los mosaicos racistas que existen en nuestro país. La educación en nuestro país es racista y quienes la sufren con mayor ferocidad son los niños y las niñas indígenas. A través de este cortometraje, se pretende abrir el debate en torno al racismo que existe en la educación en México.
2. Velasco, Saúl, Racismo y educación en México. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, Año LXI, núm. 226, enero-abril de 2016. pp. 379-408 http://www.elsevier.es/es-revista-revista-mexicana-ciencias-politicas-sociales-92-articulo-racismo-educacion-mexico-S0185191816300150	Este artículo será fundamental, porque proporciona los vértices que permiten reconocer que la educación en nuestro país es racista, pese a los intentos de “incluir a todos” dentro del ámbito educativo. Este acercamiento revela que los planes y programas de estudio, son los que configuran el racismo en el sistema educativo de nuestro país.
3. México racista. Discriminación y desigualdad social https://www.youtube.com/watch?v=2fjczD2yAaQ	Este último video fue hecho para concientizar sobre la discriminación y desigualdad social como consecuencia de las conductas racistas en nuestro país. Por medio de este video se pretende generar una reflexión a modo de conclusión de todos los temas que se trabajarán durante la unidad.

Fuente: Elaboración propia.



Rúbrica de evaluación de la actividad 1

RÚBRICA PARA EVALUAR EL PLAN DE INVESTIGACIÓN				
CRITERIOS	1 punto Desempeño deficiente	2 puntos Desempeño regular	3 puntos Desempeño excelente	Puntaje
Temática	El nombre del plan de trabajo no refiere alguna manifestación racista en el ámbito educativo (educación formal, no formal o informal).	El nombre del plan de trabajo refiere parcialmente, alguna manifestación racista en el ámbito educativo (educación formal, no formal o informal).	El nombre del plan de trabajo refiere alguna manifestación racista en el ámbito educativo (educación formal, no formal o informal).	
Formulación de hipótesis	No logran formular las hipótesis explicativas de la investigación.	Formulan parcialmente las hipótesis explicativas de la investigación.	Formulan con claridad las hipótesis explicativas de la investigación.	
Identificación y clasificación de fuentes	No logran identificar las fuentes de información de acuerdo con el tema a tratar y las hipótesis planteadas, ni las	Identifican algunas fuentes de información de acuerdo con el tema a tratar y las hipótesis	Identifican las fuentes de información de acuerdo con el tema a tratar y las hipótesis planteadas, y las	

	clasifica en primarias y secundarias.	plateadas, y muestra dificultad en su clasificación.	clasifica en primarias y secundarias.	
Trabajo en equipo	No todas las personas del equipo participaron en la elaboración del plan de investigación y no lograron establecer, tanto el cronograma de actividades, las estrategias a seguir asignación de roles y responsabilidades y tiempos de trabajo.	Algunas de las personas del equipo participaron en la elaboración del plan de investigación y les faltó establecer alguno de los siguientes elementos: cronograma de actividades, estrategias, asignación de roles y responsabilidades o tiempos de trabajo.	Todas las personas del equipo participaron en la elaboración del plan de investigación y establecieron el cronograma de actividades, las estrategias a seguir asignaron roles y responsabilidades y establecieron tiempos de trabajo.	
Ortografía y redacción	Presenta más de 5 errores ortográficos.	Presenta de dos a cuatro errores ortográficos.	No presenta errores ortográficos	
Total				

TEMA 2. EL MESTIZO COMO RECURSO IDEOLÓGICO, FORJADOR DE UNA IDENTIDAD NACIONAL HOMOGÉNEA.



Problematizando el presente

Narrativa 2. ¡Quiero ser mestizo!

En la Sierra de Guerrero, vivía un matrimonio con dos hijos, Juan y Ricardo, quienes eran similares en apariencia, más no en su forma de pensar. La familia tenía como única posesión material, una casa humilde, en la que se podía observar con claridad hermosas puestas de sol.

Día con día, su vida era rutinaria: levantarse temprano antes de la salida del sol para evitar que los rayos les quemaran la nuca y los brazos mientras araban la tierra en busca de cosechar maíz y así poder alimentarse, de ese modo pasaron los años, hasta que la partida de los padres de Juan y Ricardo los hizo tomar caminos diferentes.

Juan migró hacia la Ciudad de México, con la espera de mejorar su situación económica, en ese lugar conoció a una mujer con sus mismos orígenes, pronto se enamoraron y tuvieron tres hijas que se parecían a las rosas que diariamente vendían en el mercado, bonitas y únicas a quienes siempre inculcaron el amor por su origen indígena. Ricardo, también migró a CDMX, pero con objetivos distintos a los de su hermano, pues él despreciaba todo lo que tuviera que ver con el campo, y en general con sus orígenes indígenas, prefería adherirse a las nuevas corrientes de vida que provenían de la ciudad. La tecnología y las costumbres ciudadinas eran la fuente que alimentaba los deseos de vivir de Ricardo.

Ambos hermanos al ser muy trabajadores, pronto su situación económica empezó a mejorar, a pesar de contar con bienes materiales, Juan y su esposa siempre inculcaron a sus hijas la idea de sentirse orgullosas de sus orígenes humildes,

constantemente les hacía ver que olvidar sus orígenes sería casi como negar una parte esencial de su vida.

Ricardo decidió invertir su tiempo en el trabajo y el estudio, siempre señalaba a su hermano Juan diciéndole que lo mejor era estudiar para salir del “atraso” en el que habían nacido. Complementaba sus señalamientos diciendo que ser indígena era como una maldición, que constantemente los ponía en situaciones de discriminación, por lo que era urgente “civilizarse”. Lo mejor, según Ricardo era aspirar ser un mestizo. Él pensaba que la mejor manera de ascender en la pirámide social era sentirse mestizo, refiere que serlo reúne lo mejor de la sangre europea con lo mejor de la sangre indígena. El problema era que Ricardo despreciaba todo lo que provenía de la sangre indígena y aspiraba ser como las élites blancas que históricamente habían marcado pauta de cómo ser y comprender el mundo.

A diferencia de Ricardo, Juan siempre se sentía orgulloso de sus raíces indígenas. Había aprendido a querer la tierra, aun viviendo en la ciudad, siempre llevó una vida libre de vicios urbanos que corrompen el alma del ser humano. Con el paso de los años supo que la verdadera tranquilidad radica en la forma en la que uno se relaciona con la tierra.

Años después y luego de no frecuentarse durante mucho tiempo, la familia de Juan y Ricardo se encontraron nuevamente en la casa de sus padres. Ricardo logró su más grande anhelo; terminar una carrera y convertirse en un Licenciado mestizo. Compró la idea de que ser mestizo era sinónimo de ser mexicano. Se casó con una abogada y procrearon dos hijos. Su familia seguía los cánones de vida establecidos por la élite criolla de México: apegados a la tecnología, a la música citadina, a los paseos en las plazas los fines de semana, la ropa de marca que representaba la más fiel aspiración de elevarse por encima de las y los indígenas que pintaban el mosaico de nuestro país. Le enseñó a su familia a despreciar el pasado glorioso de las culturas indígenas. Un pasado que es y ha sido colocado en la periferia cognitiva. Asumieron el rol de discriminar a todo aquél que les recordara su origen campesino. En cambio, la familia de Juan sentía nostalgia y orgullo al estar en el lugar que los vio nacer. Su esposa sólo concluyó la educación básica, pero poseía una filosofía

de vida que muy pocos intelectuales logran tener. Sus hijas eran muy amables y les gustaba estar en contacto con la naturaleza, eran muy despegadas de las cosas materiales. Pese a que podían darse lujos citadinos, siempre optaron por las cosas más sencillas para enriquecer su vida. Sentían orgullo de las canciones que su padre escuchaba y jamás se avergonzaron de ser lo que eran. Al contrario, cada que podían, resaltaban las virtudes de la vida rural. Una vida llena de alegrías y solidaridad familiar. Mientras sus primos se alejaban con los dispositivos modernos. Al avanzar la reunión, Juan decidió poner música para amenizar la reunión, y puso un corrido que años atrás disfrutaban sus padres, con la intención de recordar viejos tiempos, pero esta situación no le hizo la menor gracia a Ricardo, que inmediatamente dijo:

— ¿Aún escuchas esas canciones horribles? —frunciendo el ceño.

Juan le contestó— ¿Qué tienen de malo, hermano? Es la música que escuchábamos cuando éramos niños

— ¡Olvida esas canciones, Juan! —le dijo Ricardo agitando su vaso con Brandy.

— ¿Qué tienen de malo? —Respondió Juan asombrado por lo que le decía su hermano.

— ¿Acaso no te das cuenta de que ese tipo de canciones solo la escuchan los nacos? —Con un tono de desdén le respondió Ricardo.

Las palabras de Ricardo taladraron el corazón de Juan, que no comprendía qué había sucedido con su hermano. Sentía que le hablaba con aires de superioridad que sólo se ven en las élites mexicanas. El hermano de Juan había asumido hasta la forma de discriminar a su propio hermano.

— ¡Qué manera de tratar a un hermano después de tantos años sin vernos! —Le gritó Juan a su hermano.

Tomó sus cosas y le avisó a su familia que partirían de regreso a su casa en la ciudad. Sus hijas no comprendían la razón, pero se lo imaginaban, ellas también habían sufrido actitudes hostiles de parte de sus primos, durante toda la reunión, ni que decir de la esposa de Juan, quien fue señalada por Concepción por no estar vestida apropiadamente, por no hablar correctamente y no haber estudiado.

En definitiva, la vida de los dos hermanos cambió radicalmente. Mientras Juan recordaba con orgullo sus orígenes indígenas, Ricardo, por su parte, había enterrado cualquier atisbo que lo relacionara con su origen y aspiró a ser como las élites blancas que despreciaban todo lo que tuviera que ver con la cultura indígena (y por lo tanto lo despreciaban a él).

Bajo la idea del mestizo, se escondía el racismo con el que los conquistadores sometieron a los indígenas. Jamás se aspiraba a ser como los indígenas, al contrario, la idea guardaba en su seno el blanqueamiento aspiracional que debía tener el indígena. La historia de Juan es una de tantas experiencias que aún perviven en nuestro país.

Fuente: Elaboración propia.



Preguntas detonadoras:

¿Qué piensas de lo narrado? ¿Fue incorrecto que Ricardo estudiara y trabajara para tener una mejor vida? ¿debería Juan olvidarse de sus orígenes para evitar ese trato por parte de su hermano y de la sociedad en general?



Tema 2. El mestizo como recurso ideológico, forjador de una identidad nacional homogénea.

La idea de forjar una identidad nacional ancladas desde otros parámetros históricos y culturales en nuestro país se remontan a la idea de un ser mestizo que es producto de la mezcla racial y biológica entre los españoles y los indígenas. Bajo esta idea, el mestizo comienza a tomar forma como aglutinador de las virtudes de cada una de las “razas” y vislumbra la formación de un sentimiento diferente que mitigue las atrocidades que se produjeron en los años anteriores.

Sin embargo, a la luz de las nuevas investigaciones históricas, se ha desplazado la idea del mestizo como la identidad fundacional. Para empezar, la idea de que somos hijos de Malintzin y Cortés, es una coartada histórica para otorgar el protagonismo a los conquistadores como los padres de la identidad del mestizo. Esto pone de relieve al padre conquistador como base del nacimiento del nuevo ser. En el caso de la mujer, es el comienzo simbólico del sometimiento, la discriminación y la dominación que el hombre ha ejercido sobre el género.

La idea del mestizo como concepto para desaparecer la rivalidad entre españoles e indígenas, fue tomando forma a partir de 1810 y culmina hasta después de la Revolución Mexicana cuando se logra consolidar el proyecto de aquellos que habían luchado por forjar una identidad distinta a la producida por la clase adinerada de este país.

No obstante, desde nuestra perspectiva, la idea de un ser mestizo es una clasificación social, que lo que hace es ocultar que en México no sólo han existido dos razas que se han mezclado a lo largo del tiempo, sino que encubre la presencia de otras culturas que han entrado en contacto en el continente americano desde el siglo XVI. Bajo la idea del mestizo, lo que se trata de hacer no es borrar las diferencias y resentimientos entre la cultura española e indígena, sino que se pretende asimilar al indígena a la ideología de la nueva clase social dirigente que

emergió después de la segunda intervención francesa. La generación que acompañó a Juárez desde 1858 hasta su muerte, fueron los que comenzaron a cimentar las bases de una nueva clase dirigente que había desplazado a la élite aristocrática que se sentía heredera de las relaciones sociales de la época colonial. De manera tal que, lo que comenzó a gestarse como idea de un nuevo ser mexicano, se consolidó con la imagen de que ser mestizo era sinónimo de mexicano. Este pensamiento fue consolidándose durante la época del Porfiriato y tiene su culminación tras la reconfiguración de una nueva política que tendría como desafío homogeneizar las nuevas fuerzas políticas que nacían después de la Revolución iniciada en 1910.

Bajo este orden de ideas, el mestizo ha sido una construcción social que obedece a cambios no culturales, ni biológicos, sino políticos. Dicho en otras palabras, el mestizo ha sido una construcción social que nada tiene que ver con la mezcla biológica ni cultural, sino que surge gracias a las fuerzas políticas que sentían la necesidad de consolidar su proyecto bajo la lógica del capitalismo industrial y modelar un nuevo sujeto histórico que le dé continuidad a su proyecto. Es decir, los cambios políticos le fueron dando forma a ese nuevo ser mexicano que debía dirigir los destinos de los gobernados. De acuerdo con Navarrete (2016):

En suma, los mestizos nunca han sido homogéneos, pues siempre ha habido unos más iguales que otros. La tan cacareada unificación racial de los mexicanos, nuestra unión en una sola raza mestiza nunca ha sucedido y en su lugar nos ha dejado con un racismo feroz y no reconocido. (p. 136)

Lo anterior nos muestra, que el racismo ha permanecido intacto por las estructuras de poder. En este sentido, la superioridad de un grupo de humanos sobre otros grupos humanos no ha cesado. Es decir, se mantiene la posicionalidad en las relaciones de poder de una élite.

Hablar de mestizo en estos momentos es un anacronismo que debe ser erradicado de nuestro lenguaje. No es posible seguir refiriéndonos a un ser mestizo cuando la palabra misma sólo habla de la cultura española e indígena, dejando tras de sí a

toda una gama de distintas culturas que entraron en contacto con el continente americano.

Las nuevas investigaciones han determinado que en México existen muchas etnias que se resisten a los cambios producidos por la globalización. Nuestro país es una nación pluriétnica que no es posible homogeneizar.

Nuevas categorías como la interculturalidad, diversidad, multiculturalidad tratan de hacer que las culturas que han sido negadas sistemáticamente tomen forma y se hagan presentes y así contrarrestar las relaciones racistas, clasistas y discriminatorias que aún se encuentran presentes en nuestra sociedad. En el siguiente tema, hablaremos sobre la educación y el racismo que impera en ella. Además, se torna necesario hablar sobre un diálogo intercultural, que no es lo mismo que interculturalidad.

Fuente: Elaboración propia.



Actividad integradora del aprendizaje del tema 2

Trabajo de investigación

Como lo mencionamos, durante las sesiones, se llevará a cabo la implementación de la estructura del método de investigación del historiador. En seguimiento a la actividad anterior, el segundo paso será realizar un trabajo de investigación, en el que muestren los resultados obtenidos de la misma.

Deben tomarse en cuenta las siguientes consideraciones:

- Trabajo en equipo
- Extensión de 15 cuartillas.
- Que la investigación refleje lo establecido en el tema propuesto en el plan de investigación.
- La hipótesis da cuenta de la problemática que se pretende responder.
- Análisis y clasificación de las fuentes.
- Presentarse como explicación propia y original de los temas, empleando las referencias de consulta obligatoria, y complementar con otras fuentes que ayuden en la argumentación de la temática elegida.
- Conclusiones del proceso de investigación.



Rúbrica de evaluación de la actividad 2

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN				
CRITERIOS	1 punto Desempeño deficiente	2 puntos Desempeño regular	3 puntos Desempeño excelente	Puntaje
Desarrollo del tema	La investigación no refleja el tema elegido.	La investigación refleja parcialmente el tema elegido.	La investigación refleja con claridad el tema elegido.	
Hipótesis	La hipótesis no da cuenta de la problemática que se pretende responder.	La hipótesis da cuenta parcialmente de la problemática que se pretende responder.	La hipótesis da cuenta de la problemática que se pretende responder.	
Explicación propia y original de los temas	El trabajo no se presenta en forma narrativa, y no es una explicación propia y original del tema, no emplea las referencias de consulta obligatoria, ni complementan con otras	El trabajo se presenta parcialmente en forma narrativa, como explicación propia y original del tema, empleando las referencias de consulta	El trabajo se presenta en forma narrativa, como explicación propia y original del tema, empleando las referencias de consulta obligatoria, y	

	fuentes que ayuden en la argumentación.	obligatoria, pero no complementan con otras fuentes apoyen su argumentación.	complementando con otras fuentes que ayudan en la argumentación.	
Análisis fuentes	No logra argumentar su postura ni tienen dominio de la información.	Explica de manera argumentada su postura, aunque no considera la información que ha recabado del análisis de las fuentes. Denota cierto dominio de la información, pero no contrasta, critica o ejemplifica argumentos.	Explica de manera argumentada su postura con base en la información que ha recabado del análisis de las fuentes. Denota un dominio de la información al contrastar y criticar las diversas fuentes, dando ejemplos de sus argumentos.	
Conclusiones del proceso de investigación	No logran explicar las conclusiones de su trabajo de investigación.	Explican las conclusiones de su investigación, dando respuesta parcial a la hipótesis planteada.	Explican claramente las conclusiones de su investigación, dando respuesta a la hipótesis planteada.	

Formato APA	En la investigación no se emplean correctamente las normas del formato APA vigente.	En algunos apartados de la investigación no emplean correctamente las normas del formato APA vigente.	Durante toda la investigación se emplean correctamente las normas del formato APA vigente.	
Ortografía y redacción	Presenta más de 5 errores ortográficos.	Presenta de dos a cuatro errores ortográficos.	No presenta errores ortográficos.	
Total				



Problematizando el presente:

Narrativa 3. El infierno en la escuela.

Era una mañana muy soleada y me disponía a ir a mi primer día de clase. Recuerdo muy bien ese momento, las ansias por conocer nuevos/as amigos y amigas se apoderaba de todo mi cuerpo. No pude dormir un día antes de la emoción que sentía por ir a la escuela. Aquel día, me levanté temprano, fui a prender la leña y calenté el agua para bañarme. Después, mi mamá me sirvió café de olla y mi pan favorito. No solía comer muy a menudo ese pan, sólo nos alcanzaba para comprarlo una vez cada quince días, las demás ocasiones teníamos que conformarnos con llevarnos al estómago un bolillo. Sabía que ese día era especial y mi madre que se dedicaba a limpiar las casas de las personas de la ciudad se esforzó mucho para que yo continuara con mis estudios.

Bajamos de la sierra y caminamos más de dos horas para llegar a la única escuela con la que contaba el municipio de Santiago Tetepec, Oaxaca. La emoción por mi primer día de clases aminoró el cansancio que sentía en mis pies porque mis zapatos no eran muy cómodos que digamos. Las piedras del camino se incrustaban en las plantas de mis pies y me recordaban a cada paso la falta de recursos con las que contábamos. Éramos muy pobres, mi madre hacía todo lo que estuviera en sus manos para que no me faltara lo elemental para vivir. Aprovechaba la ropa que los patronos ya no querían y me cosía ropa de mi talla, no se me olvida que los zapatos que traigo los encontré en un mercado, las dos nos emocionamos mucho porque nos salieron muy baratos, aunque ya no estaban en las mejores condiciones.

Mi familia hablaba una variante del mixteco y no hablábamos muchas palabras en español. Siempre me pregunté por qué habíamos nacido aprendiendo a hablar mixteco si la mayoría de las personas hablaban español. Recuerdo que, en una ocasión, mi abuelo me dijo que la lengua de la civilización y el progreso era el castellano; y que el gobierno había impuesto deliberadamente el español, que incluso las leyes mismas estaban escritas en esa lengua y por esa razón debíamos

aprenderlo para poder comunicarnos, incluso con Dios. Desde ese momento me surgió la duda y pensé muy en mis adentros que si Dios es Dios debía hablar en todos los idiomas para comunicarse conmigo.

Seguimos caminando y poco a poco se veían con mayor cercanía las paredes de la escuela. Mi nerviosismo se acrecentaba y hacía que mis manos se empaparan de sudor. No podía contener mis emociones, el encuentro con lo desconocido siempre causa un crisol de emociones que revolotean como mariposas por todo tu cuerpo. Conocer otras personas distintas a las que habías tenido durante mucho tiempo no es una emoción que se presente muy a menudo.

Conforme nos fuimos acercando, noté que muchos de los compañeros que se dirigían a la escuela no iban acompañados de su mamá. No le di importancia a eso, me sentía contenta al ver a mi madre tomarme de la mano y acompañarme en ese gran momento de mi vida; mi primer día de clases.

La campana sonó, di unos pasos hacia la entrada, de pronto me di vuelta para despedirme de nuevo de mi mamá y agité con fuerza mi mano mientras le decía: *Kua ín. Tyia ví nyioo* que significa: me voy, gracias.

La ilusión de aprender cosas nuevas me tenía en un estado de alegría constante. Veía cómo pasaban mis nuevos compañeros y compañeras. Algunos con más efusividad que otros, pero no me importó eso, lo único que quería era sentirme bien en este nuevo espacio. Ni sentí el cansancio del camino por la felicidad que me embargaba.

Al llegar al salón de clases, saludé como es mi costumbre y en mi idioma:

Na ku mi chin do — les dije a todos.

Mi sorpresa fue muy grande al ver que nadie me respondió y sólo escuché unas risas de algunos y un silencio sepulcral de otros. Al principio pensé que no me habían entendido y que por eso se habían reído y otros ni siquiera me contestaron. Tomé asiento en medio del salón de clase y esperé a que llegara el maestro.

Por fin llegó el maestro y nos saludó a todos en español. Nos levantamos y al unísono mis compañeros respondieron el saludo en castellano, como yo era nueva, respondí el saludo en mi idioma y de inmediato el profesor preguntó que quién había respondido en dialecto indígena. Temerosa, levanté la mano y agaché la cabeza en

señal de haber hecho algo que no le había parecido al profesor. Las primeras palabras pronunciadas por él fueron:

Aquí no hablamos ningún dialecto indígena, niña. Sólo se habla en español, ¿entendido? —se levantó de la mesa y me señaló con su dedo indicándome que lo que había hecho estaba muy mal. No supe qué contestar en el momento, sólo asentí con la cabeza y me senté lentamente en la banca. Sus palabras taladraron por completo mi cerebro, jamás olvidaré cómo fue mi primer encuentro con quien se supone me guiaría en las clases.

El profesor comenzó a dictar la clase y por mi escaso conocimiento del idioma no pude entender muchas de las palabras a las que él se refería. Traté de acercarme a mi compañera de junto para solicitarle su ayuda, pero lo único que recibí fue su mirada de desprecio y su alejamiento de mí. No comprendía por qué se comportaba de esa manera conmigo. La ilusión que tenía horas antes comenzaba a resquebrajarse rápidamente.

Las horas transcurrían muy despacio y el ambiente se tornaba más tenebroso. Uno de mis compañeros me preguntó mi nombre y le dije que me llamaba Mercedes. Se llevó las manos a la boca y soltó una carcajada al mismo tiempo que repetía mi nombre y hacía burla de él.

Mercedes, ¡qué ridículo nombre! —le dijo a otro niño con el que compartía la banca. Sentí un nudo en la garganta y mis pupilas se fueron inundando poco a poco de lágrimas. Mis mejillas comenzaron a enrojecer de vergüenza y pronto se humedecieron mucho debido a que comenzaba a llorar por todo lo que había sucedido. Mi mundo se volcaba por completo hacia mí, no daba cuenta de lo que sucedía. Parecía estar en el mismo infierno, nunca imaginé sentirme tan humillada en mi primer día en la escuela. Todo fue una tortura.

Durante el recreo, nadie se acercó a platicar conmigo. Me veían como si yo fuese un bicho raro. En ese momento, un grupo de niños se acercaron hacia mí:

¿De qué cerro te bajaron? —dijo uno de ellos.

Bajé mi cabeza, mis piernas comenzaron a temblar y se me secaron los labios. No sabía qué hacer ni qué decir. Lo único que hice fue levantarme e irme corriendo hacia donde no me pudieran seguir. Escuché mientras corría como decían que

parecía una “india pata rajada”, jamás había escuchado algo así, no sabía el significado de esa frase. Me dolió mucho que en lugar de recibirme con gusto me propinaran una serie de descalificaciones. Decían que, si no sabía hablar español, no iba a ser como ellos.

La campana dio la señal de finalizado el recreo. Fui al baño a esconderme y me mantuve ahí hasta que terminara la jornada escolar. No quise regresar, estaba muy triste y temerosa de lo que me fueran a hacer en el transcurso del día. Ni siquiera el maestro que se supone es quien debe ayudarnos a ser mejores personas tuvo la amabilidad de presentarme ante todos. Tal vez sintió vergüenza por mi forma de vestir y prefirió no hacerlo para evitar que se burlaran de mí.

Al terminar las clases, me tallé fuerte los ojos y así evitar la preocupación de mi madre. No iba a hacerla sentir mal con mis problemas. Me sentía muy mal porque seguramente se iba a sentir triste al contarle todo lo que me pasó. Cuando salí, no pude contener mi llanto al verla, me arrojé hacia sus brazos y la abracé fuertemente; le pedí que nos fuéramos y que nunca regresáramos a esta escuela. No le dije nada más, le supliqué no volver jamás a la escuela y que mejor le ayudaría a limpiar las casas en las que trabajaba.

Terrible fue ese primer día de escuela, y la mayoría de los días que siguieron. Me di cuenta de que los insultos y la violencia no solo eran para mí, también para José que tiene una discapacidad intelectual que le impide hablar y caminar como todos los demás, tanto los compañeros como el maestro le dicen retrasado, lo sientan en la parte trasera del salón y hacen burla de su forma de hablar y caminar, una vez escuché al director decir que sus padres solo perdían su tiempo mandándolo a la escuela, porque nunca iba a tener una vida normal, y solo causaba lastima. Otros días los comentarios y actitudes violentas las recibía Martina, quien es afrodescendiente y el color de su piel es más oscura que la de los demás, le decían que era horrible y que daba asco, no como Alejandra que era de piel blanca. Y qué decir de los insultos que recibían los hermanos Pedro y Carlos, uno era más alto que todos en el salón y el otro era muy bajo de estatura y con evidente sobre peso, además de ser muy serio y callado, ambos eran llamados con múltiples apodos, quienes solo se limitaban a reír incómodos para no ser rechazados por los demás,

pero era evidente que sus palabras los lastimaban. Reflexioné y me di cuenta de que de lo que se trataba en todos los casos era del rechazo a la diferencia, como si ser distinto a lo que se espera fuera la peor ofensa, a mí se me rechazó y violentó por ser pobre, indígena, morena y encima mujer.

Debo confesar que en ese momento no me di cuenta del racismo con el que me habían recibido mi maestro y mis compañeros. Pero sobreviví a las adversidades y me hice más fuerte, no podía tirar a la basura los esfuerzos de mi madre por sacarme adelante. Tiempo después, logré terminar una carrera y ahora soy maestra rural, cada que puedo comparto mi testimonio con mis alumnos y alumnas, incluso con las y los compañeros de trabajo, y procuro ayudar a las personas a eliminar conductas racistas y discriminatorias a través de la educación, con la finalidad de que otras personas no sufran lo que yo sufrí y que puedan generar mejores espacios de convivencia. Al fin y al cabo, de eso se trata la vida ¿no es así? De generar otras formas de interpretar y vivir nuestra realidad.

Fuente: Elaboración propia.



Preguntas detonadoras:

¿Qué opinan de lo narrado? ¿qué procesos históricos influyeron en el caso?
Además de las experiencias narradas ¿qué otras conductas racistas identificas en el ámbito escolar?



Tema 3. Racismo y educación en México.

La educación ha sido el vehículo principal para perpetuar las estructuras de dominio de un proyecto civilizatorio sobre otras civilizaciones. Si tomamos en cuenta que los indígenas fueron poco a poco asimilados a la forma de actuar y comprender el mundo desde la visión de los conquistadores, notamos que desde un inicio la preocupación más genuina que tuvieron los europeos fue la de educar a los indígenas bajo las tradiciones y costumbre de los europeos.

En sentido sociológico, tal y como asegura Durkheim (2006):

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos e intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (p. 47)

Bajo esta definición, la educación entonces representará las formas de entender, aprehender y comprender la realidad desde la visión de quienes son los encargados de transmitir inter-generacionalmente los conocimientos que hasta el momento son considerados dignos de ser aprendidos por las siguientes generaciones. En efecto, las tradiciones, costumbres y cultura de una civilización son cuidadas con recelo por medio de la transmisión de éstas a las siguientes generaciones, cuyo propósito es mantener el estado de las cosas sin alteración.

Dicha transmisión ancla sus raíces en la perpetuación y reproducción del sistema que ha quedado establecido transhistóricamente, es decir, se reproduce el sistema que ha sido establecido por un grupo de humanos que entra en contradicción con otro grupo y la finalidad es imponer una forma de ver y comprender la realidad.

Desde esta óptica, la reproducción del sistema es el principal objetivo de la educación. A decir de Bourdieu y Passeron (1995):

La Escuela puede mejor que nunca y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple. (p. 225)

Bajo esta argumentación, no sólo es la transmisión de los conocimientos por el mero hecho de preservarlos a través del tiempo, sino que el principal propósito es la reproducción del sistema de relaciones intersubjetivas que se han configurado de manera histórica. ¿Qué podemos deducir de los planteamientos de estos dos sociólogos?

En primer lugar, que la transmisión de los conocimientos se ha dado de una generación adulta hacia una generación joven. En segundo lugar, la escuela reproduce el orden que se ha establecido dentro de una sociedad, por ende, la ideología que permanecerá ilesa será la de las clases dominantes. Estos planteamientos nos ayudan a observar que en nuestro país se ha reproducido el sistema que ha imperado desde la llegada misma de los europeos. Es decir, a través de la escuela, se ha podido perpetuar el sistema de dominación y opresión con la que llegaron los europeos al continente.

Si decimos, que la educación contribuye a perpetuar el orden establecido y logra pasar desapercibido a lo largo de los años, quizá no podamos afirmar, pero sí deducir que nuestra educación ha estado contaminada por el proyecto civilizatorio que entró en contacto de una manera irracionalmente violenta con los pueblos originarios del continente americano.

Por ello, la educación formal que fue gestándose después de la llegada al poder de los liberales mexicanos, pese a que su finalidad de erradicar la ignorancia del país es legítima; sus raíces están impregnadas del racismo estructural que se consolidó durante la etapa virreinal y que fue cambiando de forma tras la Independencia, pero no de contenido. De esta manera, la imposición de una cultura sobre los demás grupos humanos pertenecientes a un territorio no cesó. El ideal de formar a imagen y semejanza de la sociedad imperante a las siguientes generaciones estuvo marcado por los grupos que detentaban el poder. Por ejemplo: a la llegada al poder

de los gobiernos conservadores, comenzaron a formar un ser humano bajo los cánones morales de su clase; es decir, que cada facción (conservadores y liberales) que estuvo en el poder trataron de implementar un programa educativo que respondiera a las necesidades de la clase gobernante, jamás se trató de satisfacer las necesidades de los gobernados (Zoraida, 1975). Lo mismo sucedió cuando los liberales arribaron al poder tras años de dominación clerical y militar, su ideal de ser humano cambió y trataron de modelar un nuevo sujeto histórico, tal y como afirma Velasco (2016):

Mucha gente ve en la escuela a la institución que transforma o debe transformar a quienes pasan por ella y esto, como se ha dicho, incluye no solo lo que corresponde a la sabiduría y al conocimiento de la ciencia, sino también a los aspectos éticos, morales y la propia constitución biológica y física de las personas. (p. 385)

En este sentido, si seguimos la argumentación de que la educación es la reproductora del orden social establecido por excelencia, tanto los conservadores como los liberales intentaron colocar su programa educativo a partir de la visión de mundo que cada uno de ellos tuvo. Si partimos de que la educación fue desde sus raíces racista y discriminatoria, estas estructuras fueron intocadas con el paso de los siglos, en consecuencia, pese a que la idea de una educación para las masas surgiera de los liberales, éstos también estaban impregnados de los conceptos que han perpetuado la estructura de racismo con la que seguimos forcejeando. El proyecto civilizatorio europeo nunca fue cuestionado desde la raíz. Continuaron bajo los cánones establecidos por la modernidad. Por ello, deducimos que la educación en nuestro país ha sido el vehículo transmisor de la estructura racista que se configuró históricamente en nuestro país. A diferencia de las teorías de la eugenesia que luchan porque la dominación de las élites de poder se hizo bajo este tipo de modelos, para nosotros no fue así, pues como hemos explicado en líneas anteriores el racismo no se circunscribe a los aspectos biológicos ni físicos, sino que forma parte de una estructura de poder que se refuerza por las relaciones intersubjetivas que existen dentro de una sociedad.

A través de los años, la educación en nuestro país ha servido para legitimar y darle continuidad a todos los prejuicios racistas que hay dentro de nuestra sociedad. Aunque las finalidades han sido encaminadas a mitigar esas manifestaciones racistas, la realidad nos da de cara en el rostro cuando vemos que en pleno siglo XXI, existen posiciones racistas no sólo por parte de aquellos que se encuentran en el poder, lo más lamentable es que quienes se han formado dentro del sistema educativo también reproducen esas mismas manifestaciones de racismo en contra de grupos de su misma condición social.

Aunque parezca trivial hablar de racismo en la educación en México, la realidad es que está presente en el currículum, pues lo único que hace es legitimar las estructuras dominantes que han sido las que han configurado este Estado racista en el que nos encontramos. La población que más ha sufrido este estado de cosas ha sido la población indígena de nuestro país, tal y como afirma Tirzo (2017) “la situación social de los indígenas mexicanos parece derivar en la misma conclusión: es un sector poblacional sujeto a la explotación, la pobreza extrema, la marginación y el racismo” (p. 184).

A pesar de los intentos por incluir a los indígenas de México dentro de los planes y programas de estudio, éstos han quedado solamente en la teoría, pues la marginación y la exclusión a la que siguen sometidos siguen presentes. Examinar, valorar y otorgarle la dignidad que le corresponde a otras formas de vivir y comprender el mundo es el paso decisivo que hemos de dar para erradicar las formas de discriminación, clasismo, sexismo que cada una de ellas tiene sus raíces en el racismo exacerbado y violento que se impuso.

El problema de comprender las otras formas de relacionarse con el mundo ha estado presente en las últimas tres décadas. A partir de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 —como resistencia ante los embates del estado neoliberal—, se concentró el sistema educativo en incluir políticas públicas encaminadas a paliar esa desigualdad que lastima las pupilas de cualquier ser humano y carcome los pensamientos a cualquiera que volteé la mirada

hacia la marginación, exclusión, explotación y racismo del cual siguen siendo víctimas los pueblos indígenas. A decir de Tirzo (2017):

El levantamiento zapatista produjo diversas reacciones en la vida nacional, que fueron desde el cuestionamiento del sistema democrático, el sentido de la autonomía, el reordenamiento político y administrativo del municipio libre y la búsqueda de alternativas de acción social, cultural y educativa para las múltiples comunidades indígenas diseminadas en el territorio nacional (p. 190).

Sin embargo, la dificultad de relacionarse con los otros ha sido un problema complejo que ha demandado todos los esfuerzos de la sociedad por incluirlos dentro de las políticas públicas. Mirarnos frente al espejo y reconocernos como parte de una sociedad que no valoriza las otras formas de vivir que son diferentes a nosotros es un punto crucial para avanzar hacia una integración como seres humanos y a respetar las diferentes manifestaciones culturales que son más antiguas que los valores establecidos por la modernidad-capitalista es todo un desafío. De acuerdo con Rodríguez (2008):

La complejidad del problema significa, entre otras cosas, un punto cardinal: el reconocimiento y la aceptación de la existencia de otro equiparable en valor y valores a los de uno mismo [...] Quiere decir que al reconocer al otro estaremos reconociéndonos a nosotros mismos. Concebir la existencia del otro es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad. Si el otro existe y con él ciertos valores frente a la vida, la muerte, el amor, la educación, el progreso, en fin, frente a todo lo que concibe como su existencia, posibilita que nosotros mismos nos percatemos de los límites históricos, geográficos, políticos, en suma, culturales de nuestro propio sistema de valores. (p. 22)

Varios han sido los intentos por cambiar las cosas, no obstante, todo ha quedado flotando en los márgenes de la palabra y no se han logrado erradicar esas posiciones racistas y discriminatorias hacia las poblaciones indígenas de nuestro país. Cuántas veces hemos visto que las personas indígenas son discriminadas por su forma de vestir, de hablar o de actuar. Es común para nosotros escuchar que cada vez que se quiere menospreciar a otras personas se haga referencia a ser como los indígenas. Por ejemplo: un insulto que suelen decirse cuando se quiere sobajar a una persona es “pareces indio” o el más común dicho por la mayoría de la población “eres un naco o naca”. Dichos insultos hacen alusión a que ser de

alguna comunidad indígena es signo de inferioridad, nunca se insulta diciendo pareces gringo, o jamás se dice que no te cuenten cuentos gringos. La alusión a otras formas de existir es inherente al racismo, al desprecio por lo que las otras culturas representan.

Este es un problema que la educación pública de nuestro país no ha podido abordar y mitigar. A decir de Gómez (2015):

Lamentablemente, por ejemplo, la educación pública no ha impulsado de manera consistente los valores de la diversidad [...] Podemos afirmar que existe un desconocimiento de la mayor parte de los mexicanos acerca de la composición étnica, lingüística, y cultural del país, y la ausencia de políticas adecuadas que fortalezcan la pluralidad propicia actitudes de intolerancia e incompreensión no sólo del mundo indígena, sino también de los ámbitos relativos a los derechos de las mujeres, de las personas con discapacidad, de quienes deciden opciones sexuales diferentes, entre otros. (p. 34)

Este ha sido un gran inconveniente, la educación que debería ser el motor que impulse una manera distinta de relacionarnos con los otros es la que ha legitimado las desigualdades sociales, culturales y económicas. Pese a que ha habido intentos por incorporar a los indígenas dentro de la educación, ésta no se ha reflejado debido a que no vemos que los indígenas accedan a lugares dentro de las universidades, que sean acreedores a créditos bancarios, que sean respetados en los recintos públicos, en los restaurantes, entre muchos otros lugares. En la realidad, siguen siendo racializados y discriminados por el simple hecho de pertenecer a una comunidad indígena.

La complicación con la interculturalidad en México es que ésta ancla sus raíces en las bases de un estado neoliberal, en el que lo que menos le interesa es la valoración de los pueblos indígenas, como es bien sabido, la globalización ha podido sacar provecho de esa diversidad existente en nuestro país y la ha utilizado para hacer desaparecer sus identidades culturales. De acuerdo con Díaz-Polanco (2006):

En síntesis, la globalización ha encontrado la manera de aprovechar la diversidad sociocultural en su favor, de conformidad con el incontenible apetito del capital por la ganancia. Y en ese trance, el capital globalizante "exalta" la diversidad, mediante la ideología multiculturalista, y como nunca antes busca convertir la pluralidad de cultura en un puntual de su reproducción y expansión. (p. 156)

La interculturalidad entendida sólo como el hecho de incluir a las personas indígenas, es un diálogo continuo en el que se cruzan y entrecruzan los valores de cada una de ellas, no sirve para mitigar el racismo y la discriminación que sufren. Es necesario y urgente que revaloricemos los conocimientos, los valores y las tradiciones que nuestros pueblos originarios poseen, no basta con el hecho de “incluirlos” y “tolerarlos”, resulta necesario retomar sus maneras de ser y actuar en el mundo para poder invertir la situación de discriminación a la que son sujetos de manera sistemática. La interculturalidad debe entenderse no sólo como el diálogo entre las culturas, va más allá del simple hecho de conocerlos. Debe entenderse como una alternativa a los proyectos etnofágicos de la globalización. A decir de Ortiz, Arias y Pedrozo (2018):

La interculturalidad es un proyecto/proceso que hace un llamado a todos los seres humanos marcados o movilizados por las configuraciones de poder que conservan y reproducen la deshumanización, la racialización, la subalternización de formas de vivir, formas de ser y de conocer, el racismo y la exclusión, así como la súper y sobrehumanización de algunos. La interculturalidad está llamada a transformar las configuraciones de pensamiento y acción. Y crear nuevas y diversas formas de amar, estar, ser, soñar y vivir (p. 60).

La coyuntura en la que nos encontramos nos fuerza a pensar la realidad desde otras categorías y marcos conceptuales, cuyo objetivo se centre en denunciar las atrocidades por medio de las cuales este modelo se ha sustentado por mucho tiempo. Generar nuevas narrativas que le dé voz a aquellos que fueron silenciados por la modernidad capitalista, y poder vislumbrar así un horizonte de expectativas que nos permita mitigar las desigualdades que se han gestado a través del tiempo. Sé que no es nada sencillo acercarnos a este tipo de reflexiones, ya que generan disonancia cognitiva¹⁸, pero vamos a dar ese paso y subir un escalón más para pensarnos y mirarnos de otra forma. Derribar las murallas de la imposición de una sola forma de narrar los hechos se torna urgentemente necesario. Esto surge desde el momento mismo de la invasión de los europeos al continente, donde no sólo se constituyen los regímenes coloniales, sino que se impone una ideología y se arrasa

¹⁸ La disonancia cognitiva se refiere a la tensión, malestar o incomodidad que percibimos cuando mantenemos dos ideas contradictorias o incompatibles, o cuando nuestras creencias no están en armonía con nuestra conducta, con lo que hacemos.

con cualquier otra forma de pensar que no corresponda a los cánones establecidos, esto es fundamental para darle forma y coherencia a un modo de comprender la vida.

Nos resulta complejo comprender estas cuestiones, porque durante años han sido la única forma de ver la realidad. Nos han hecho prisioneros no sólo de su dependencia económica, sino también de su dependencia epistemológica, es decir, nos han dicho qué, cómo y por qué pensar la realidad desde sus paradigmas de cosmovisión. Esta concepción colonial del conocimiento del ser y del saber, ha configurado una forma de hacer y contar la Historia, de acuerdo con Mignolo (2015) “la colonialidad del ser consistió y consiste en extraer la confianza, en desvalorizar el saber y, por lo tanto, el ser de ese saber” (p. 207). Lo que configura una forma de darle sentido a la humanidad, pues determina la forma en la que hemos estado relacionándonos toda nuestra vida, de igual forma quienes nos antecederon, fueron formados bajo estas mismas relaciones intersubjetivas.

Por esta razón, es que nos cuesta pensarnos desde otro tipo de cosmovisiones, ya que estas relaciones de poder y de dominio se han tejido durante más de cinco siglos. Nos han impuesto una concepción del mundo que no debemos cuestionar y debemos aceptar como verdadera, nos han robado toda posibilidad de pensarnos y configurar una realidad distinta a la que ellos han configurado desde las jerarquías más altas del poder.

Tomar distancia de todas estas conformaciones de poder colonial, es sumamente complicado, es colocar un signo de interrogación a todo nuestro pensamiento que la da un cierto sentido a nuestra existencia, sobre todo, a nuestras certezas y expectativas de futuro.

Mostrar, evidenciar y aclarar con muestras concretas de lo que nos han dicho que es verdadero y que lo hemos asumido así, es uno de los primeros pasos para darles contestación a las interrogantes planteadas al inicio de la unidad.

Diálogo intercultural

Más allá de las definiciones hechas para definir lo que es “cultura” y sus debates desde los campos académicos de las humanidades, es necesario que la cultura

européa reconozca y aprecie la grandeza de las demás culturas, por supuesto, pasarán muchos años para que se logre que la cultura europea, comprenda que, si no hay un reconocimiento tácito de las diferentes formas de vivir, no podremos establecer un diálogo intercultural fructífero.

Mientras los europeos no reconozcan que no fueron los que “descubrieron” el continente americano, que no inventaron la imprenta, que Leonardo Da Vinci no fue el genio que pregonan, que Mercator no fue el primero en crear una cartografía de América, que cometieron un genocidio con los pueblos árabes, africanos, americanos y del continente oceánico, mientras se comporten como bárbaros y destruyan los vestigios de las demás culturas –como actualmente sucede en Irak, al destruir la ciudad de Bagdad que fue el centro geopolítico más importante del mundo árabe en el siglo XV-, no será posible crear mundos alternativos para vivir. Hasta que esto suceda, nos queda comenzar a establecer un diálogo con aquellas culturas que han sido negadas por la “Modernidad”, y que conservan un legado de valores muy diferente a los extendidos por el “marco global del sistema/mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal blanco/militar euroccidentalocéntrico y cristianocéntrico” (Adlibi, 2016, p. 20).

De manera que, el diálogo intercultural debe servir para establecer un nuevo modo de revivir y co-existir entre los seres humanos, para formar una barrera inquebrantable contra los feroces euroccidentales, y frenar la extinción misma del ser humano, que paulatinamente nos está llevando inconscientemente hacia el suicidio colectivo.

Es importante que cada una de las culturas negadas, reconozca y valore las estructuras de conocimiento que las hacen ser distintas y que, por ende, tienen particularidades que ayudan a entender y re-significar lo que el ser humano debe hacer en el planeta, para legar a las futuras generaciones un mundo menos agreste y salvaje en el que pueda desarrollar las capacidades humanas. Sin menospreciar el carácter único de todas las culturas, saber que habitamos un mundo donde las cosmovisiones de cada cultura deben ser apreciadas en su totalidad, y llegar al

diálogo intercultural sin la pretensión de universalidad que ha caracterizado a la cultura eurooccidental.

El diálogo intercultural debe partir de la aceptación de cosmovisiones distintas que ayuden a desarrollar todas las potencialidades que subyacen negadas por los marcos categoriales implementados por el mundo europeo, tales como: democracia, libertad, igualdad, derechos humanos, territorio, nación entre muchos otros, que han estado al servicio del capitalismo global formado por las élites eurooccidentales para legitimar su posición por encima de todos y saquear los pueblos oprimidos y negar años de acumulación de muchos saberes que pueden generar nuevas alternativas de convivencia, y así exterminar el racismo y el colonialismo que aún imperan en el siglo XXI, la xenofobia y la aporofobia¹⁹ que vemos en los discursos de los líderes mundiales que buscan ayudar a las demás naciones a desarrollarse, está impregnado de un matriz xenofóbica, que busca seguir con la marginación que les ha permitido disfrutar plenamente de los dos recursos más importantes que hacen posible la vida misma: la naturaleza y el ser humano.

Al respecto afirma Dussel (2015) “El diálogo intercultural que se viene cultivando desde el comienzo del siglo XXI, como una prioridad y política, debe fundarse epistemológica y ontológicamente en un diálogo inter-filosófico mundial” (p. 81)

Para lograr esto, es fundamental que todo aquél que pretenda hablar de interculturalidad, primero debe estar descolonizado epistemológicamente, de otra forma, estaría haciendo una crítica desde el núcleo de la modernidad, y para que comience a establecerse un diálogo, es menester reconocer lo que por muchos años ha sido negado desde las esferas del poder político, económico, cultural y social, de tal manera que, al descubrir los hilos que se tejieron para manipular y controlar las subjetividades de los pueblos oprimidos, surja la liberación que permita establecer un diálogo intercultural.

¹⁹ Término creado por la filósofa española Adela Cortina para nombrar la repulsión hacia las personas pobres, al argumentar que para que podamos combatir algo que no se, ve primero hay dotarlo de un nombre que le dé un sentido a lo que se pretende acabar.

Para ello, también es necesario concebir la vida fuera del sistema (neo)liberal que ha sustentado las categorías que sirven y sirvieron para expoliar las riquezas naturales y culturales de los pueblos negados. Ese primer paso es el que se tiene que dar para hablar desde una misma posición, de lo contrario, sólo quedaría en una crítica acrítica.

El segundo paso, sería acabar con la repetición de las categorías que el mismo capital global ha creado para detentar el poder sin ser trastocado, tales como multiculturalismo e interculturalismo, que no es lo mismo que interculturalidad y multiculturalidad.

El multiculturalismo responde a una necesidad de darle voz a todas las culturas, pero siempre asegurándose de que éstas no reclamen sus legítimos derechos y sólo tengan palabra para dar a conocerlo que su cultura posee dentro de los marcos categoriales del capital, sin salirse ni un ápice de lo que ya está establecido. Al respecto, afirma Zizek que:

“...el multiculturalismo promueve la eurocéntrica distancia y/o respeto hacia las culturas locales no-europeas. Esto es, el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un «racismo que mantiene las distancias»: «respetar» la dignidad la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad «auténtica» y cerrada en sí misma respecto de la cuál él, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal. El multiculturalismo es un racismo que ha vaciado su propia posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, por cuanto no contrapone a los Otros valores particulares de su cultura), pero, no obstante, mantiene esa posición en cuanto privilegiado punto hueco de universalidad desde el que se puede apreciar (o despreciar) las otras culturas. El respeto multicultural por la especificidad del Otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (Zizek, 2015, pp. 56-57).

La cita es larga, pero merece colocarla para darle sustento a lo que el concepto de multiculturalismo pretende, encubrir por completo las demás culturas, seguir la dominación que se sustenta bajo el lenguaje inclusivo, donde todos podemos convivir sin ningún problema, el inconveniente hacia ésta cuestión, es que los conceptos creados son la dificultad misma y por ello, se torna complicado romper las barreras del lenguaje para llegar a establecer un diálogo que beneficie a todos y se conserve la dignidad que cada modo de pensar la vida merece.

A partir de los conceptos, se perpetúa la dominación y se vuelve un lastre que hay que derribar a como dé lugar, la misma tolerancia ha sido incluida para eternizar los trazos que el colonialismo creó hace siglos. Afirma Han (2018) "...la tolerancia fija la diferencia entre lo propio y lo otro. No la mayoría, sino las minorías son toleradas; quienes entrañan lo inferior, lo de escaso valor. La tolerancia solidifica así, tácitamente, el sistema dominante" (pp. 102-03).

Finalmente, el diálogo intercultural ha comenzado a dar sus primeros frutos, con la ayuda de seres humanos que están preocupados por dar una alternativa viable a los problemas que aquejan al mundo, es necesario retomar los planteamientos que coadyuvan a instaurar un mundo sin desigualdades sociales, económicas y culturales, lo que debe diferenciar a un ser humano de otro no debe ampararse en las cosas materiales, sino en la forma de vivir en el mundo y las formas de ser felices en él. No es coherente lo que aparece en la academia con lo que se practica a nivel mundial, Díaz Canel afirma:

"...en un mundo en el que el 0,7% más rico de la población puede apropiarse del 46% de la riqueza, mientras el 70% más pobre sólo accede al 2,7% de la misma; 3 mil 460 millones de seres humanos sobreviven en la pobreza; 821 millones padecen hambre; 758 millones son analfabetas [...] ...Lo que no existe es la voluntad política de los países industrializados, quienes tiene el deber moral, la responsabilidad histórica y recursos abundantes para resolver los problemas globales más apremiantes".

Hace mucha falta la voluntad política de los países subdesarrollantes²⁰ para que haya un verdadero diálogo intercultural y se extingan las prácticas racistas y xenóforas que imperan en pleno siglo XXI, mientras ellos recapaciten y reconozcan el legado de las demás culturas, tendremos que seguir en un diálogo sur a sur con los demás pueblos que han sido negados por la modernidad.

Fuente: Elaboración propia.

²⁰ Empleamos el término "países subdesarrollantes" en lugar de "países desarrollados", ya que, durante muchos años, los países ricos han empobrecido a los otros, apropiándose de sus recursos naturales, por lo tanto, han "subdesarrollado" a los otros para el desarrollo propio, y el término "desarrollado" encubre este proceso.



Actividad integradora del aprendizaje del tema 3

Narrativa final

Como tercer y último paso realizarán una narrativa en la que recuperen la información obtenida en la investigación en torno a la temática sobre racismo en la educación que eligieron. El propósito de que construyan su narrativa es que den inteligibilidad a su realidad con relación al tema del racismo en la educación, no solo se trata de hacer inteligible lo cotidiano sino aportar afirmaciones de forma argumentada, que den cuenta del proceso de investigación y reflexión que han llevado a cabo, dicho de otra forma, hacer visible la problemática del racismo que impera en la educación, para que las personas estudiantes asuman una postura crítica ante la problemática.

Dicho lo anterior, es necesario considerar lo siguiente en la elaboración de la narrativa:

- Recuperar la relación entre el racismo y la educación en el presente.
- Contar con trama, personajes, contexto histórico, empleando lenguaje sencillo.
- Dar cuenta del dominio de la información investigada.
- Estructurarla de forma creativa.
- Generar reflexión sobre la problemática abordada.
- Cuidar la ortografía y la redacción.



Rúbrica de evaluación de la actividad 3

RÚBRICA PARA EVALUAR LA NARRATIVA FINAL				
CRITERIOS	1 punto Desempeño deficiente	2 puntos Desempeño regular	3 puntos Desempeño excelente	Puntaje
Elementos de la narrativa	No recuperan la relación entre el racismo y la educación, no cuenta con trama, personajes, y contexto histórico, por lo tanto, no muestra una problemática del presente.	Recuperan la relación entre el racismo y la educación, la narrativa omite alguno de los elementos como: trama, personajes, y contexto histórico, por lo tanto, muestra parcialmente una problemática del presente.	Recuperan la relación entre el racismo y la educación, la narrativa tiene trama, personajes, y contexto histórico, por lo tanto, muestra claramente una problemática del presente.	
Manejo de la información	No recuperan, la información obtenida en la investigación para formular argumentos	Recuperan parcialmente la información obtenida en la investigación para formular argumentos que	Recuperan la información obtenida en la investigación para formular argumentos	

	que sustentan sus afirmaciones en la narrativa.	sustentan sus afirmaciones en la narrativa.	que sustentan sus afirmaciones en la narrativa.	
Creatividad	No estructuran la narrativa de forma creativa; el escrito carece de sensibilidad en el tratamiento de la problemática, no tiene fluidez u originalidad.	Estructuran la narrativa de forma creativa; pero el escrito no logra mostrar sensibilidad en el tratamiento de la problemática, cuenta con fluidez y originalidad.	Estructuran la narrativa de forma creativa; el escrito muestra sensibilidad en el tratamiento de la problemática, cuenta con fluidez y originalidad.	
Reflexión	No asumen una postura sobre el racismo en la educación, por lo tanto, no logran analizar sus características y elementos.	Asumen una postura sobre el racismo en la educación, demostrando un análisis parcial de sus características y elementos.	Asumen una postura sobre el racismo en la educación a partir del análisis profundo de sus características y elementos.	
Ortografía y redacción	Presenta más de cinco errores ortográficos.	Presenta de dos a cuatro errores ortográficos.	No presenta errores ortográficos.	
Total				



Actividad de cierre de la unidad

Configurar otras realidades

1. Iniciarán la sesión observando el siguiente video:



México racista. Discriminación y desigualdad social

<https://www.youtube.com/watch?v=2fjczD2yAaQ>

2. Al concluir el video, se iniciará una recapitulación sobre lo que se ha trabajado a lo largo de la unidad y en especial lo trabajado en la narrativa, se planteará la siguiente pregunta:

¿Qué papel tienen como profesionales en psicología educativa ante la problemática del racismo en la educación?

3. La persona docente les guiará hacia su autorreconocimiento como personas capaces de accionar y generar cambios en los distintos escenarios en los que se desenvuelvan (personales o profesionales), para la conformación de una sociedad más justa e incluyente.

Cartas descriptivas de las sesiones.

A continuación, se presentan las cartas descriptivas correspondientes a las 8 sesiones que integrarán la unidad de aprendizaje, en ellas se encuentra la metodología a seguir y los elementos que la persona docente debe considerar para su implementación.

 Universidad Pedagógica Nacional	
Licenciatura:	Psicología educativa
Asignatura:	Sociedad y educación en el México actual
Unidad:	Unidad 1. Implicaciones del racismo en la educación en México
Semestre:	Segundo
 Sesiones:	8
 Duración:	16 horas (2 horas por sesión)
 Habilidades de pensamiento histórico:	<ul style="list-style-type: none">• Búsqueda de información• Formulación de hipótesis• Análisis y clasificación de fuentes históricas• Crítica de fuentes• Formulación de explicaciones
 Materiales:	<ul style="list-style-type: none">• Narrativas• Esbozos históricos

	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía obligatoria de la unidad
 Evaluación:	Rúbricas

SESIÓN 1. PRESENTACIÓN		
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN
INICIO	<p>Al ser el primer encuentro entre estudiantes y docente se recomienda que realicen tres actividades, cruciales para generar un ambiente de aprendizaje propicio para lo que se pretende lograr con el estudio de la unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para iniciar se recomienda llevar a cabo una actividad de presentación, en la que se permita que, tanto docente y estudiantes compartan parte de su información personal, intereses, pero también expectativas sobre el curso, la finalidad es que se promueva un clima de confianza, y realimentación. • La segunda actividad consiste en que la persona docente de una presentación de su asignatura, en la que problematice sobre su relevancia para su formación profesional, pero, sobre todo, en su vida cotidiana. Es importante que en dicha problematización surjan los temas: narrativa como explicación de la realidad, problematización del presente y racismo. 	40 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • La tercera consiste en realizar una actividad diagnóstica que permita recuperar los conocimientos y experiencias previas de las personas estudiantes sobre el tema racismo y discriminación, o cual conducirá a la siguiente fase de la secuencia didáctica. 	
DESARROLLO	<p>La persona docente les indicará que realizarán la actividad de inicio “Narrativate”, y las consignas serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizarán una narrativa sobre sí mismos, que tenga que ver con el tema de racismo o discriminación. • Narrar a modo de historia una situación personal en la que hayan sufrido algún tipo de conductas racistas o discriminatorias (si alguno refiere que no ha sufrido este tipo de conductas, pedirle que escriba sobre alguna situación que haya vivido algún conocido o que incluso él o ella misma hayan realizado en contra de alguien, pero se debe respetar la idea de escribir sobre este tipo de fenómeno, se recomienda dar especial seguimiento de los avances de los estudiantes que hagan estos comentarios, es muy probable que no tengan información suficiente del tema y requieran mayor apoyo o andamiajes). • Una cuartilla como mínimo. • Cuidar la ortografía y redacción. • Ser creativas/os. <p>Una vez que todas y todos terminen, el docente iniciará con la actividad de reflexión sobre el tema.</p>	40 minutos

<p>CIERRE</p>	<p>La persona docente preguntará si alguien quiere compartir su narrativa, pueden participar cuantas personas gusten y si nadie lo desea el docente, puede dar paso a la pregunta ¿Qué les hizo pensar y sentir la actividad?</p> <p>Una vez que se comparta información, la persona docente debe explicar el objetivo de la actividad: visibilizar el fenómeno del racismo y la discriminación en nuestra vida cotidiana, mencionará las implicaciones del racismo en nuestro país y enfatizará la urgencia de romper con esas prácticas y concepciones, les dará a conocer que a lo largo del semestre se abordarán estos temas con la finalidad de apoyarlos a distinguir y generar otro tipo de realidades, para transformar sus escenarios profesionales y personales.</p> <p>Para cerrar la actividad solicitará que le entreguen sus narrativas, este material será de ayuda para obtener información cualitativa sobre los conocimientos previos de sus estudiantes con respecto al tema, así como obtener ejemplos que puede recuperar en sus explicaciones a lo largo de las clases.</p> <p>Nota: Se recomienda que la persona docente lleve a cabo una bitácora en la que registre logros y limitaciones identificadas en cada una de las sesiones.</p>	<p>40 minutos</p>
----------------------	--	-------------------

TEMA 1. RACISMO Y DISCRIMINACIÓN EN LA SOCIEDAD MEXICANA.

Sesiones:	2 y 3	
Duración:	4 horas (2 horas cada una).	
Producto:	Plan de investigación	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la unidad • Definición de los conceptos clave de la unidad • Narrativa del tema 1 • Esbozo histórico del tema 1 • Bibliografía de consulta obligatoria del tema 1 	
Evaluación:	Rúbrica para evaluar el plan de investigación	
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN	TIEMPO ESTIMADO
INICIO	<p>Es fundamental que, en esta fase, realicen las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la sesión con la presentación del video: El racismo que México no quiere ver https://www.youtube.com/watch?v=-cWUtzeXsKw para generar la aproximación y reflexión sobre el tema del racismo. • Revisen la introducción de la unidad y la comenten • Definan los conceptos clave de la unidad, puede ser una actividad en biblioteca. • Lean y comenten la narrativa y las preguntas detonadoras. • Lean y comenten el esbozo histórico del tema 1. 	90 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Lean, comenten y sistematicen en un organizador gráfico los textos de la bibliografía básica del tema 1. 	
DESARROLLO	<p>En esta fase, es necesario que los estudiantes realicen las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formar un equipo de trabajo. • Organizarse para realizar el plan de trabajo que refleje la planeación para el desarrollo de los siguientes elementos: temática relacionada con el racismo en la educación, formulación de hipótesis, identificación y clasificación de fuentes, y el establecimiento de roles. <p>En esta fase, será indispensable que la persona docente dé seguimiento al desarrollo de la actividad, la intención es que aclare dudas o les oriente sobre el desarrollo de cada uno de los elementos del plan de investigación.</p>	90 minutos
CIERRE	<p>En esta fase es necesario realizar las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recibir el plan de investigación y hacer un ejercicio de coevaluación entre equipos, con la finalidad de realimentar los planes de cada uno y puedan mejorarlo. • Dar realimentación a cada uno de los equipos y darles oportunidad de aplicar las observaciones, tanto de sus compañeros como las recibidas de la persona docente. • Cerrar con una recapitulación de lo revisado sobre el tema 1 y los logros de esta primera actividad. 	60 minutos

TEMA 2. EL MESTIZO COMO RECURSO IDEOLÓGICO, FORJADOR DE UNA IDENTIDAD NACIONAL HOMOGÉNEA

Sesiones:	4, 5 y 6	
Duración:	6 horas (2 horas cada sesión).	
Producto:	Trabajo de investigación	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa del tema 2 • Esbozo histórico del tema 2 • Bibliografía de consulta obligatoria del tema 2 	
Evaluación:	Rúbrica para evaluar el trabajo de investigación	
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN	TIEMPO ESTIMADO
INICIO	<p>Es fundamental que, en esta fase, realicen las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la sesión con la presentación del video: La idea del mestizaje es excluyente y origen del racismo en México https://www.youtube.com/watch?v=poj5UvOGMUA para generar la aproximación y reflexión sobre el tema 2. • Lean y comenten la narrativa y las preguntas detonadoras del tema 2. • Lean y comenten el esbozo histórico del tema 2. • Lean, comenten y sistematicen en un organizador gráfico los textos de la bibliografía básica del tema 2 y 3. 	120 minutos

DESARROLLO	<p>En esta fase, es necesario que los estudiantes realicen el trabajo de investigación, la persona docente debe acompañar cada etapa del proceso, dando seguimiento, aclarando dudas y orientando en temas que identifique que el grupo tenga dificultad, considerar que la investigación debe incluir lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Extensión de 15 cuartillas. • Reflejar lo establecido en el tema propuesto en el plan de investigación. • La hipótesis da cuenta de la problemática que se pretende responder. • Análisis y clasificación de las fuentes. • Presentarse como explicación propia y original de los temas, empleando las referencias de consulta obligatoria de la unidad, y complementar con otras fuentes que ayuden en la argumentación de la temática elegida. • Conclusiones del proceso de investigación. <p>En esta fase, será indispensable que la persona docente dé seguimiento al desarrollo de la actividad, la intención es que aclare dudas o les oriente sobre el desarrollo de cada uno de los elementos del trabajo de investigación.</p>	120 minutos
CIERRE	<p>En la última fase es necesario realizar las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recibir el trabajo de investigación y hacer un ejercicio de coevaluación entre equipos, con la finalidad de realimentar lo entregado y puedan hacer mejoras. 	120 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Dar realimentación a cada uno de los equipos y darles oportunidad de aplicar las observaciones. • Cerrar con una reflexión de lo realizado en la investigación y en especial lo aprendido sobre el tema del racismo en la educación y los logros de la segunda actividad. 	
--	--	--

TEMA 3. RACISMO Y EDUCACIÓN EN MÉXICO		
Sesión/es:	7 y 8	
Duración:	4 horas (2 horas cada sesión).	
Producto:	Plan de investigación	
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa del tema 3. • Esbozo histórico del tema 3. • Trabajo de investigación. 	
Evaluación:	Rúbrica para evaluar la narrativa final	
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN	TIEMPO ESTIMADO
INICIO	<p>Es fundamental que, en esta fase, realicen las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciar la sesión con la presentación del video: Marías, un cortometraje contra la discriminación. https://www.youtube.com/watch?v=evzA8mRv5vM • Lean y comenten la narrativa y las preguntas detonadoras del tema 3. 	60 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • Lean y comenten el esbozo histórico del tema 3. • Generar una reflexión comunitaria en torno al tema del racismo en la educación en México. 	
DESARROLLO	<p>Es necesario que inicien con la construcción de una narrativa es que den inteligibilidad a su realidad con relación al tema del racismo en la educación.</p> <p>Esta actividad no solo se trata de hacer inteligible lo cotidiano sino aportar afirmaciones de forma argumentada, que den cuenta del proceso de investigación y reflexión que han llevado a cabo. La narrativa deberá contar con los siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar una problemática que muestre la relación entre el racismo y la educación en el presente. • Contar con trama, personajes, contexto histórico, empleando lenguaje sencillo. • Dar cuenta del dominio de la información investigada. • Estructurarla de forma creativa. • Generar reflexión sobre la problemática abordada. • Cuidar la ortografía y la redacción. <p>En esta fase, será indispensable que la persona docente dé seguimiento al desarrollo de la actividad, la intención es que aclare dudas o les oriente sobre el desarrollo de cada uno de los elementos de la narrativa.</p>	120 minutos
CIERRE	Como cierre de la unidad realizarán lo siguiente:	60 minutos

	<ul style="list-style-type: none">• Observar el siguiente video: México racista. Discriminación y desigualdad social https://www.youtube.com/watch?v=2fjczD2yAaQ• Realizar una recapitulación sobre la narrativa realizada, se planteará la siguiente pregunta: ¿Qué papel tienen como profesionales en psicología educativa ante la problemática del racismo en la educación?• Guiar al grupo hacia su autorreconocimiento como personas capaces de accionar y generar cambios en los distintos escenarios en los que se desenvuelvan (personales o profesionales), para la conformación de una sociedad más justa e incluyente.• Recuperar la importancia de contar con información histórica para la comprensión integral de problemáticas educativas, así como la importancia de la investigación para dar opiniones informadas, o tomar postura ante los fenómenos actuales en nuestra sociedad.• Agradecer el esfuerzo y trabajo realizado durante la unidad.	
--	---	--

CONSIDERACIONES FINALES DE LA PROPUESTA

Es necesario comprender que la enseñanza de la Historia no solamente es útil para reproducir información, sino para cambiar la forma de comprender nuestra realidad, presente y pasada, nos otorga la posibilidad de identificarnos como sujetos históricos y, por lo tanto, sujetos de acción, es decir, concientizarnos sobre nuestra propia historicidad.

Si partimos de lo anterior, lo consecuente es preguntarnos ¿cómo romper con los discursos tradicionales (cohesionados por la verdad y la interpretación única) en la enseñanza de la Historia? Este cuestionamiento guio el diseño de la propuesta didáctica presentada, y en realidad es algo que deberían cuestionarse todas las personas interesadas en la didáctica de la Historia, ya que hoy en día es la inquietud general en términos de la discusión sobre su enseñanza. En este sentido, a continuación, se retoman los alcances de cada uno de los capítulos desarrollados:

En el primer capítulo, se realizó un análisis curricular de la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE) de la UPN, con la finalidad de identificar la relevancia y presencia que tiene la formación histórica en el perfil del psicólogo educativo, como resultado de dicho análisis se logró identificar que la estructura curricular actual de la LPE, responde a demandas enfocadas en la “formación para el trabajo”, que conducen a la mercantilización de la educación. En comparación con el plan anterior (plan 90), se identificó una disminución del 50% tanto en la cantidad de materias como en las horas destinadas al abordaje de temáticas históricas, lo cual nos hace reflexionar inevitablemente en que las actualizaciones curriculares han perdido de vista (intencionalmente o no) la importante función social que tiene la Historia en la formación del psicólogo educativo.

En el segundo capítulo, se abordó lo referente a la relación entre la historia y la psicología, a través del recorrido realizado, se identificó que la influencia de la psicología en el estudio de la historia se dio en la segunda mitad del siglo XX. Fue

en estos momentos en donde la preocupación por dar cuenta de otro tipo de historia se hizo presente. La influencia de la psicología tuvo sus frutos en trabajos que se acercaran a las mentalidades de cierto tipo de conglomerados. Observamos que la relación Psicología-Historia tuvo sus antecedentes con la creación de la escuela de los *Annales* y se concretó con la exigencia por comprender por qué ciertas sociedades tenían un desarrollo distinto en comparación con otras; lo anterior deja de manifiesto que ambas disciplinas cuentan con una larga trayectoria de trabajo colaborativo, en donde comparten no solo el interés por las mismas temáticas y fenómenos, sino que, comparten cierta relación en su forma de proceder disciplinario. En el campo de lo educativo, resulta indispensable la relación entre ambas disciplinas, en sus procesos de apropiación ponen en marcha un conjunto de habilidades cognitivas, pero, sobre todo, ofrecen un modo de razonar, o lo que es lo mismo ofrecen; el pensar históricamente. Tanto la Psicología como la Historia como disciplinas, permiten a las personas jóvenes, comprenderse, les ayuda no sólo a comprender el presente, sino a darle un sentido al estudio del pasado, y así transformar su realidad.

En el tercer capítulo, se profundiza en el estudio de la narrativa como estrategia educativa para la enseñanza de la Historia, ya que, a través de su implementación, propicia que las personas estudiantes le den inteligibilidad a su realidad, lo que les permite razonar con coherencia lógica los problemas que se presentan en su cotidianidad. Este capítulo es crucial, ya que sentó las bases de la propuesta didáctica, debido a que proponemos a la narrativa como vehículo para el aprendizaje de la Historia, para darle un sentido distinto a las experiencias humanas del pasado. Es dotar al pasado de un sentido histórico, puesto que a partir de una problemática que se plantea para darle respuesta a fenómenos de nuestro presente, recurrimos al estudio del pasado, no sólo con nuestras herramientas y/o habilidades cognitivas para conocer las experiencias humanas de los entes en el pasado, sino para darle un contenido y/o significado a nuestras vidas.

Lo que subyace detrás de nuestra propuesta, es dotar a los estudiantes de un cúmulo de habilidades cognitivas, cuyo fin persiga la generación de un pensamiento crítico, que, a través de proporcionar coherencia al pasado se articule en una narrativa constituida por un argumento lógico y permita hacer inteligible la realidad. En última instancia, esto es lo que la narrativa generaría en los estudiantes de nivel superior (aun en los distintos niveles de educación), un modo de pensar que les permita contrastar información, analizarla, comprenderla, interpretarla, sintetizarla, y explicarla desde el planteamiento de una problematización presente y dotar así de significado y sentido el estudio del pasado.

El cuarto y último capítulo, comprende el proceso de desarrollo de la propuesta didáctica diseñada; parte del establecimiento de su propósito que es: desarrollar en las y los estudiantes, habilidades de pensamiento histórico, mediante la implementación del método de investigación del historiador, para la elaboración de narrativas que les permitan la problematización del tema del racismo en la educación desde una mirada del presente. Una vez establecido, se presentaron los momentos, fases, actividades y progresión del diseño general de la estrategia didáctica, posteriormente dimos paso a su presentación, que se abordó en dos apartados: por un lado, el diseño del contenido de la unidad que incluyó desde la elección del material de consulta obligatoria de la unidad, como la investigación y previa escritura de la introducción, las narrativas, los esbozos históricos, hasta el diseño de las actividades integradoras del aprendizaje, por otro lado, las cartas descriptivas de las sesiones refieren, la metodología a seguir y los elementos que la persona docente debe considerar para su implementación.

A lo largo de la investigación histórica, me percaté de la necesidad de virar la perspectiva del contenido histórico. En la presente propuesta didáctica, se identificó que no es viable continuar enseñando la asignatura "*Sociedad y educación en el México actual*" utilizando los textos establecidos en el programa 2009 que, de alguna manera, emplean la perspectiva de la política de Estado y siguen siendo temáticos y no problemáticos. Es necesario mencionar que, como resultado de la

investigación, encontré más preguntas que respuestas; cuestionamientos que ineludiblemente hicieron visible la necesidad de crear narrativas que logren darle inteligibilidad a la realidad en la que nos desenvolvemos. Considero que este es el camino por el que debemos trazar un nuevo horizonte para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a personas universitarias. Es necesario y urgente cuestionar los paradigmas desde donde se han creado los discursos univocistas.

Considero que, es a partir de los planteamientos del giro epistémico descolonizador que se deben gestar nuevas narrativas, lo que nos correspondería es generar los mecanismos que permitan la transposición de esta visión hacia la enseñanza de la Historia. Esta concepción hace que surjan nuevos cuestionamientos: ¿de qué manera estos procesos nos pueden ayudar a mitigar los discursos de odio, de negación del otro y de racismo?, ¿cómo se vive y revive esto dentro de los contextos escolares? en este sentido, lo que podemos realizar dentro de los contextos escolares es construir nuevas formas de darle inteligibilidad a la realidad.

Consecuentemente, debemos aprovechar la diversidad de contextos que hay en un salón de clases para partir desde una perspectiva, que sea más cercana a la realidad de las personas estudiantes. De esta manera, no estaríamos haciendo que los y las estudiantes formen parte de un discurso que no les pertenece, es decir, hacer que la población estudiantil aprenda Historia desde una lógica distinta a la impuesta por el proyecto civilizatorio moderno-capitalista.

Es necesario incorporar las otras historias como forma de resistencia y de sobrevivencia, probablemente, esto sería un segundo paso para romper con el poder que se encuentra impregnado en el ámbito educativo. De ser así, estaríamos sembrando las primeras semillas para transformar nuestras prácticas y lograr así, generar un discurso decolonial. Ésta ha sido una de las corrientes que se ha trabajado como una alternativa en la cual podemos apostar, no se trata sólo de señalar que sí es y que no es, porque, entonces caemos en el mismo discurso de que la pseudociencia o el pseudointelectual. Más bien, se trata de cuestionamos

desde nuestra práctica, desde nuestro presente, desde nuestra actividad profesional, para implementarlos en nuestra vida y romper de manera definitiva con estos discursos de odio y de poder que nos han heredado, con su concepción de lo que debe ser concebido como verdadero.

Debemos generar esta conciencia para que podamos vislumbrar esos otros mundos, si nosotras mismas seguimos inmersas en este mismo discurso colonial, resulta sencillo predecir que no lograremos guiar o apoyar a nuestras/os estudiantes en esa transición. Es necesario que asumamos el compromiso de romper con las estructuras de conocimiento que nos han impuesto. Solo en ese momento, podremos guiar y apoyarles para que hagan ese mismo proceso de conciencia.

Tenemos que empezar, justamente, a analizar las contribuciones de los diversos grupos que trabajan propuestas de enseñanza de la Historia (como, por ejemplo, la memoria, la historia de los olvidados/borrados, etcétera) para que podamos romper con los discursos hegemónicos. Esa es nuestra primera tarea, generar esos otros discursos que hagan un contrapeso a los discursos históricos eurocentristas. Cada una debe trabajarlo desde su lugar de práctica, en mi caso, lo hago desde la importancia de la Historia en la formación de los psicólogos educativos, a partir de cuestionarme ¿cómo puedo hacer para favorecer estos procesos de pensamiento y construir otras narrativas distintas a las imperantes que sean significativas para los estudiantes de la carrera de psicología educativa en la UPN?

Es imprescindible que esta forma de interpretar la realidad nos permita apoyarlos para que logren identificar el proceso que sigue un historiador para generar el conocimiento histórico sin que ellos se conviertan en “mini historiadores” (como se ha planteado), sino para que sean capaces de identificar estos procesos, y ellos mismos puedan cuestionarse o llegar al conocimiento del área.

Es fundamental que se apueste por el desarrollo del pensamiento crítico, desde mi postura el desarrollo de esta habilidad de orden superior, debe ser una de las

finalidades fundamentales de la enseñanza de la Historia en la actualidad; en ello radica la importancia de que los aprendizajes propios de esta asignatura logren la comprensión y concientización de hechos históricos como parte de un proceso que no es estático sino, dinámico y continuo.

Si se retoma esta visión, resulta inevitable ver en la Historia la oportunidad propicia para romper paradigmas de su enseñanza en la actualidad, durante mucho tiempo las narrativas nacionalistas han formado y moldeado el pensamiento de múltiples generaciones (se hace visible el poder que tienen las narrativas en la configuración del pensamiento y estructuras cognitivas de las personas), en las que se ha instaurado una visión maniqueísta y unívoca de la Historia, patrones que a lo largo de nuestro desarrollo e interacción con la realidad, fomentamos y fortalecemos; ya que se piensa a la Historia como una serie de hechos de los que debes memorizar nombres, fechas y lugares ubicados en tiempos remotos, protagonizados por personajes con los que poco o nada nos identificamos, desde esta concepción podemos identificar algunos de los problemas por los que la Historia como asignatura no logra ser significativa para los estudiantes, es decir, en inicio concebir la disciplina de modo lineal nos conduce a pensar que la Historia sólo hace referencia a acontecimientos acabados, que no tienen relación con nuestro presente, otro de los problemas, es que tenemos introyectada la noción maniqueísta, coartando cualquier posibilidad de ver los matices o diversidad de contextos o historias, estamos acostumbrados a entender los fenómenos sociales con una lógica de causa y efecto, ambos problemas o concepciones de la Historia son totalmente erróneas, el conocimiento histórico es mucho más que eso, ésta se encuentra presente en todos los ámbitos de nuestra vida y no asumirse como un agente histórico, deriva en una falta de pensamiento crítico, meta fundamental de la educación.

Mencionado lo anterior, podemos decir que las nuevas narrativas deben hacer visible lo histórico, ya que pueden trasladarnos a nuestros orígenes para analizar porque se ha llegado a las condiciones actuales, resulta fundamental estructurarlas

de modo tal que le den inteligibilidad a la realidad y ofrezcan una serie de posibilidades que nos sitúen en un contexto compuesto por una diversidad de historias.

En este sentido, la narrativa histórica nos permite situarnos en el presente considerando la historicidad inherente al ser humano; no se puede intervenir en un contexto (de cualquier índole) o pretender entender el comportamiento humano si no se está consciente de la Historia y sus aplicaciones e implicaciones en nuestra vida, en este punto, resulta evidente, la relevancia que tiene el conocimiento histórico en la formación de los y las psicólogas/os educativas/os y, en general del cientista social.

REFERENCIAS

- Adlibi, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. México. Akal/Inter Pares.
- Aguerrondo, I. Lugo, M. y Rossi, M. (2004). *La gestión en la escuela y el desarrollo de proyectos institucionales*. Buenos Aires: Ediciones Universidad de Quilmes.
- Arancibia, P. Strasser, C. (1999). *Psicología de la Educación*. Chile: Ed. Alfaomega.
- Arvilla, A. Palacio, L. y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 8(2), pp. 258-261.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España: Paidós.
- Barajas, R. [@fisgonmonero]. (17 de junio de 2020). *El racismo en México está tan arraigado que los whitexicans creen que no tienen prejuicios, sino chistes*. [Imagen adjunta] [Tweet].
Twitter. <https://twitter.com/fisgonmonero/status/1273236162287714305?lang=es>
- Barrón Tirado, C. (2003). *Universidades Privadas: Formación en Educación*. México: Plaza y Valdés.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa. México.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal. España.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. FCE. México
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. España: Machado.
- Bruner, J. (2012). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Argentina. Gedisa.
- (2006). Actos de significado. España. Alianza.
- (1997). La educación puerta a la cultura. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Burke, P. (2006). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. Gedisa. México.
- Campos, A. (2014). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. NEISA.
- Carpio, A. (2019). De historia y poderes de lo escrito: libros de texto y las condiciones de su escritura. En: Sánchez, J. Arciga, S. (Coord). *Psicología cultural, narración y educación*. México. UPN. pp. 89-109.
- Carr, E. (1981) *¿Qué es la Historia?* México. Planeta/Seix Barral.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castro, M., Domínguez M. y Sánchez, Y. (1995). *Psicología, educación y comunidad*. Editorial: Almodena.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. México. Gedisa.

Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Nueva York. Routledge.

Coll, C. (2011). *Psicología de la Educación* (Libro Web). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/48836140/Libro-Psicologia-de-laeducacion-virtual-Cesar-Coll>

Collingwood, R. (2000). *Idea de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica México, p. 27.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020) Título primero. Capítulo I De los Derechos Humanos y sus garantías. Artículo 1ro. México. Porrúa.

Diario Oficial de la Federación. (2018). Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Diario Oficial de la Federación. (2018). *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*.

Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 19(75), 40-66.

Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. 2ª Edición: McGraw-Hill.

Díaz-Canel Bermúdez, "Díaz-Canel en ONU: ¡Aquí está la Revolución Cubana, fiel a sus principios!" en *Cubadebate*, extraída el 26/09/18 desde

<http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/09/26/diaz-canel-en-onu-aqui-esta-la-revolucion-cubana-fiel-a-sus-principios/#.W6xByqW22yW>

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI. México.

Durkheim, E. (2006). *Educación y sociología*. Colofón. México.

Dussel, E. (2008). *Política de la liberación*. Historia mundial y crítica. Madrid. Trotta.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México. Akal/Inter Pares.

El País. (29 de noviembre de 2019). *El racismo que México no quiere ver* [Vídeo].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-cWUtzeXsKw>

Elige Red. (3 de noviembre de 2017). *Marías, un cortometraje contra la discriminación* [Vídeo].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=evzA8mRv5vM>

Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano* (4ta ed.). Pearson Educación.

Ferreiro, R. (2012). *Cómo ser el mejor maestro. El método Eli*. Trillas. México.

Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Centro Est. Constitucionales.

Flores, R. y Tobón, A. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. España: Tusquets.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

Fuentes, M. (1979). *Los maestros y el proceso político de la UPN*. 1 (21), p. 81-120.

Gómez, M. (2015). ¿Hacia una ciudadanía pluricultural?: Desafío educativo. En: Díaz, E. Gigante, E. y Ornelas, G. (coord). (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. UPN. México. pp. 19-48.

González, M. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia Y memoria*, (9) pp. 275-311.

Grosfoguel, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Franz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 79-102 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572006.pdf>

Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. España. Herder.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Hernández, J. Pérez, C. Martínez, G. Bollás, P y Dzib, A. (2009). *Plan de estudios del Programa educativo: Licenciatura en Psicología educativa*. México: UPN.

Herrejón, C. (2014). *Hidalgo: maestro, párroco e insurgente*. México. El Colegio de Michoacán. Clío.

- laies, G. y Segal, A. (1994). "La escuela primaria y las Ciencias Sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante". En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps). (1997). *Didáctica de las ciencias sociales Aportes y reflexiones* (pp. 87-114). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Klausmeier, J. y Goodwin W. (1990). *Psicología educativa. Habilidades humanas y aprendizaje*. México: Editorial Harla.
- Kovacs, K. (1981). La planeación educativa en México: La UPN. *Revista de estudios sociológicos* 2 (8) p. 264-287.
- López, J. 1978. *Roles y funciones del profesor*. España: Luis Vives.
- Márceles, G. (2008). Educación, sujeto y desarrollo humano. *Universitas Psicológica*, 7(3), pp. 625-627.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19 (1), pp. 57-72.
- Mignolo, W. (2015). El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y a la corpo-política del conocimiento", en Césaire, A. *Discurso sobre el colonialismo*. España: Akal.
- Miguel Díaz-Canel Bermúdez, "Díaz-Canel en la ONU: ¡Aquí está la Revolución Cubana, fiel a sus principios!" en *Cubadebate*, extraída el 26/09/18 desde <http://www.cubadebate.cu/especiales/2018/09/26/diaz-canel-en-onu-aqui-esta-la-revolucion-cubana-fiel-a-sus-principios/#.W6xByqW22yW>
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*. México: UPN.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial: UNESCO.

Morin, E. (2010). *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*. España. Cátedra.

Navarrete, F. (2016). *México racista una denuncia*. México. Grijalbo.

Navarrete, F. (2016). *Alfabeto del racismo mexicano*. Barcelona. Malpaso.

NotimexTV. (10 de agosto de 2017). *La idea del mestizaje es excluyente y origen del racismo en México* [Vídeo].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=poj5UvOGMUA>

Obregón, M. (2001). La zona del Altiplano central en el Posclásico: La etapa de la Triple Alianza. En: Manzanilla, L. López, L. (coord). *Historia Antigua de México, vol. III: El horizonte Posclásico*. INAH, UNAM y Porrúa. México. pp. 277-318.

Ortiz, A. Isabel, A. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Colombia. Unimagdalena.

Pereyra, C. (1980). Historia, ¿para qué? En: Pereyra, C. et.al. (1980). *Historia, ¿para qué?* Siglo XXI. México. pp. 10-32.

Pérez, M. (2008). *Historia del derecho mexicano*. Oxford. México.

Plazola, M. (2009). *Tres planes de estudio para la formación de pedagogos en treinta años de la Universidad Pedagógica Nacional*. En Plazola Díaz, M., y Rautenberg Petersen, E. Sujetos y procesos del cambio curricular (págs. 42-80). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Price, H. (1975). *Pensamiento y experiencia*. México. FCE.

- Prost, J. (2011). *Doce lecciones sobre Historia*. Madrid: Cátedra-Universidad de Valencia.
- Reforma (2018). Rankin del Suplemento Universitario. Recuperado de reforma.com/universidades2018
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Volumen I. México. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. (2004). “*La teoría del aprendizaje significativo*”, Ponencia presentada en la First International Conference on Concept Mapping, pp. 535-544. Pamplona.
- Rodríguez, X. (2018). Literatura y ciencias sociales: verdad, poder, resistencias y puentes, en, Trejo, A. y Waldman, G. *Pasaporte sellado. Cruzando las fronteras entre ciencias sociales y literatura*. México: UAM.
- Rüsen, J. (2014). “*Narración y objetividad*”. *Tiempo en ruptura*. México: Universidad autónoma Metropolitana.
- Rüsen, J. (2014). *Tiempo en rupturas*. México. UAM.
- Saiz, A. (2012). *La agenda vs la discriminación* En: Córdoba, L. Murayama, C.
- Salazar, J. (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México: UPN.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM / UPN.

- Salazar, J. (2017). La problematización del presente, una metodología para la enseñanza de la historia. *Congreso nacional de investigación educativa (COMIE)*. Congreso llevado a cabo en San Luis Potosí, México.
- Salazar, J. (2019). La narrativa en la enseñanza de la historia a nivel universitario. En: Sánchez, H. y Arciga, S. (coord.) *Psicología cultural, narración y educación*. México. UPN. pp. 135-163
- Salazar, P. (coord.) (2012). *México 2012 Desafíos de la consolidación democrática*. México. Tirant lo Blanch. pp. 209-215.
- Sánchez, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la historia. *Tempus revista de historia de la facultad de filosofía y letras, UNAM*, 1(1) pp. 175-184.
- Schaff, A. (1982). *Historia y Verdad: Ensayo sobre la Objetividad del Conocimiento Histórico*. 5º ed. México: Grijalbo, pp. 382.
- Serrano, J. (1989). Elementos de análisis curricular, 128-140. *Revista de la ENEP-Aragón*. México, UNAM.
- Soria, G. (2015). "El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de Universidad de Barcelona, pp. 83-95.
- Tirzo, G. (2017). Educación intercultural bilingüe: ¿la nueva educación indígena? En: *Problemas y retos de la formación docente*. México. UPN. pp. 183-206.
- TV UNAM. (15 de junio de 2020). *México racista. Discriminación y desigualdad social* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2fjczD2yAaQ>
- Universidad Pedagógica Nacional. (1990). *Plan de estudios de estudios Psicología Educativa*. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (2002). *Historia de la UPN*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/ique-es-la-upn>.

Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Plan de estudios de estudios Psicología Educativa*. México: UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (2019). *Misión y principios*. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>

Velasco, Saúl, Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LXI, núm. 226, enero-abril de 2016. pp. 379-408 <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-mexicana-ciencias-politicas-sociales-92-articulo-racismo-educacion-mexico-S0185191816300150>

Velasco, Saúl, Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LXI, núm. 226, enero-abril de 2016. pp. 379-408 <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-mexicana-ciencias-politicas-sociales-92-articulo-racismo-educacion-mexico-S0185191816300150>

Villoro, L. (1980). El sentido de la historia, en Carlos Pereyra *et al.*, *Historia ¿Para qué?*, México: Siglo XXI, pp. 35-52.

Villoro, L. (1984). *El proceso ideológico de la Revolución de Independencia*. México. UNAM.

White, H. (1992) "El valor de la narrativa", en *El contenido de la forma. Narrativa, discursos y representación histórica*, pp. 17-40. Barcelona: Paidós.

- Wolfolk, A. (1994). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Bautista, J. (2018). *Dialéctica del fetichismo de la modernidad. Hacia una teoría crítica del fetichismo de la racionalidad moderna*. Bolivia.
- (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Akal. España.
- Zinn, H. (2011). *La otra historia de los Estados Unidos*. Siete cuentos. USA.
- Zizek, S. (2015). *En defensa de la intolerancia*. España. Sequitur.
- Zoraida, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México. México.