

¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?

Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado

JULIA SALAZAR SOTELO



¿La historia puede ayudar a los jóvenes a explicar el mundo en el que viven? ¿Qué tipo de historia se debe enseñar, para que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico? ¿El conocimiento del pasado es útil para comprender los problemas del presente? ¿A partir del conocimiento del pasado se pueden delinear expectativas de futuro? Éstas y otras interrogantes se reflexionan en este libro de Julia Salazar, y que parten de una vieja pregunta: ¿para qué sirve la historia?

La intención de la autora es configurar una propuesta educativa que coadyuve en la formación de una cultura histórica en la sociedad mexicana, que cuestione e incida en la percepción temporal que concreta en el presente la única posibilidad de existencia (en tanto pasado y futuro se conciben como irrelevantes), y que perfile otras representaciones en la construcción de la memoria cultural, que vayan más allá de las formas canónicas que la organizaron a partir de una temporalidad lineal, en pos del inexorable progreso impuesto desde la historia oficial. Una historia más inclusiva que nos hable de las muchas historias para crear nuevas representaciones de quiénes somos y cómo podemos incidir en nuestro presente y futuro.

¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? plantea que la perspectiva temporal y la creación de una identidad histórica, funciones esenciales de la conciencia histórica, sean una realidad en la escuela, es decir, que ciudadanía y conciencia histórica orienten la vida y posibiliten horizontes de futuro.

¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?

*Una reflexión sobre el sentido de la historia
en la formación de las identidades
en el México globalizado*

¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?

*Una reflexión sobre el sentido de la historia
en la formación de las identidades
en el México globalizado*

Julia Salazar Sotelo



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



¿Por qué enseñar historia a los jóvenes?

Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado

Julia Salazar Sotelo

Edición digital, 13 de julio de 2022.

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,
Ciudad de México.
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos
ISBN 978-607-413-460-5

D16.2
S2.6

Salazar Sotelo, Julia

¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? :
una reflexión sobre el sentido de la historia
en la formación de las identidades en el
México globalizado / Julia Salazar Sotelo.
--México : UPN, 2018. 312 p. -- (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-460-5

1. HISTORIA - ESTUDIO Y ENSEÑANZA. I. T

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

A mis alumnos, que escucharon y debatieron
muchas de las preocupaciones expresadas
en este texto y me dieron muchas “ideas chispa”.

A mis padres que, aunque ya no están presentes,
siempre están conmigo.

A mis amores, Carmen y Diego.

A mis hermanas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. EL DESAFÍO DE LA HISTORIA EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA	23
Significantes de identidad y experiencia temporal:	
nuevas miradas interpretativas	34
Debilitamiento del proyecto nacionalista.....	55
¿Desde dónde pensar las identidades en la sociedad globalizada?.....	66
II. EL SENTIDO DE LA HISTORIA	75
La experiencia temporal en los tiempos (pos)modernos	91
La historia en la modernidad	99
Crisis de la historia ilustrada	109
III. LOS AVATARES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO	119
La función político-ideológica en la enseñanza de la historia	132
La historia académica frente a la historia enseñada	144
Los combates por la historia en el neoliberalismo	157

IV. LOS VALORES DE IDENTIDAD NACIONAL	
EN LOS ADOLESCENTES MEXICANOS	193
Percepción del tiempo en los jóvenes	206
Valores de identidad nacional en estudiantes de tercer año de secundaria de la Ciudad de México	216
V. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIUDADANÍA	249
Historia(s) para los problemas del presente.	255
Historia, memoria y sentidos de identificación en la enseñanza de la historia	269
Una educación histórica para la ciudadanía del siglo XXI	278
REFERENCIAS	293

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de este trabajo se encuentra ligado a un conjunto de interrogantes que han permeado mi práctica como docente de historia, entre las cuales destacan las siguientes: ¿La historia puede ayudar a que los jóvenes expliquen el mundo en el que están parados cuando éste parece girar de manera vertiginosa? ¿Qué tipo de historia se debe enseñar, a fin de que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico que les permita enfrentar con razones y argumentos los problemas que los afectan en lo cotidiano? ¿El conocimiento del pasado es en verdad útil para comprender los problemas del presente? ¿A partir del conocimiento del pasado se pueden delinear expectativas de futuro? Éstas y otras muchas interrogantes me condujeron a reflexionar sobre una vieja pregunta que hoy cobra especial vigencia: ¿para qué sirve la historia?

Perfilar algunas respuestas en torno a estos cuestionamientos implicó transitar por los senderos de la antropología, la sociología, la pedagogía, la filosofía, la psicología y, por supuesto, de la historia, lo que me permitió argumentar desde diferentes miradas la importancia de la historia, no sólo como asignatura escolar, sino por el papel que posee en la comprensión del presente y, sobre todo, por su pertinencia en una sociedad que parece transformarse a gran velocidad, en la que el presente se vive de forma

acelerada, el pasado se mira como un lastre y el futuro se percibe incierto.

Ubicarme en los problemas del presente fue fundamental para apuntalar algunas ideas de la función que podría tener la historia en la sociedad actual. Así, analizar el impacto de la globalización en algunas de las prácticas culturales, las nuevas experiencias generadas en torno a la temporalidad, los incesantes cambios en los significantes de identidad y la disfunción de la historia en la formación de identidad y ciudadanía, contribuyó a que vislumbrara qué tipo de cultura histórica se está gestando en la sociedad mexicana y, a partir de ello, trazar algunas notas sobre el papel que puede jugar la historia para formar una ciudadanía acorde con estas nuevas experiencias en la sociedad globalizada. El análisis de los fenómenos mencionados me llevó a entrever dos elementos que sobresalían y se engarzaban perfectamente al interés de la investigación (por su estrecha relación con el conocimiento histórico): la transformación en la experiencia temporal y la emergencia de nuevas formas de significar la(s) identidad(es). De esta manera, las nociones de temporalidad, espacio, historia, comunidad, identidades y prácticas culturales, son analizadas en la dinámica que imprimen los procesos de globalización.

El examen de algunos de los fenómenos que experimentan las sociedades globalizadas me condujo a la búsqueda de nuevos planteamientos para su explicación, al mismo tiempo que me reveló el desgaste de ciertas categorías del pensamiento moderno (tales como progreso, certidumbre, conciencia histórica, identidad nacional) para comprender las formas que asume, por ejemplo, la experiencia temporal de los individuos frente a la revolución tecnológica en las comunicaciones o el de la identidad nacional frente a las nuevas formas de identificación de los diversos colectivos. Es claro que todos los procesos advierten cambios y transformaciones, de ahí su historicidad, por ello fue conveniente reflexionar sobre algunos planteamientos del pensamiento moderno —en el cual se asienta la historia como conocimiento y práctica

institucionalizada—, que me dieran luz para apreciar las transformaciones. Es oportuno precisar que bajo el pensamiento moderno se contextualizan las funciones asignadas a la historia y a su enseñanza en la construcción de identidad (la nacional) y las representaciones e imaginarios que conformaron la memoria histórica, así como la percepción del tiempo considerado como un devenir que avanza de forma lineal y progresiva hacia un futuro prometedor. La intención del análisis de las categorías ya mencionadas consistía en valorarlas a la luz de los nuevos procesos y fenómenos que emergen en la sociedad globalizada, para estimar su viabilidad o la necesidad de construir y plantear otros horizontes interpretativos.

Un elemento importante a subrayar es la función que ha tenido la escritura de la historia en la construcción de interpretaciones del pasado, utilizadas por el grupo dominante para legitimar el poder e imponer una memoria histórica a la medida de sus intereses, con lo cual se privilegió una enseñanza anclada en el imaginario emotivo de respeto a los “héroes que forjaron patria”, y en un sentido de pertenencia nacionalista, por encima de su función educativa que podría haber ayudado al desarrollo del pensamiento crítico y de una ciudadanía participativa. Así, el conocimiento del pasado desterró las muchas historias de los pueblos, las comunidades, las mujeres, los obreros, los indígenas y, sobre todo, desterró el presente o la historia que pudiera ser significativa para los diversos colectivos, dejando sólo la narrativa nacionalista que sustentó una identidad que excluía a todos los grupos y comunidades, y sólo ensalzaba a la llamada raza mestiza, con ello el Estado borró todas las historias y dejó una sola narrativa histórica nacionalista o patria, escrita bajo el signo de una sola voz.

Al respecto, no se puede obviar que la reconstrucción del pasado se ha edificado a partir de modificar sus propias prácticas y finalidades, lo que me lleva a plantear que en la sociedad globalizada, la escritura de la historia no puede seguir construyendo una historia univocista (la del Estado y los intelectuales al servicio del mismo), conformada por el desconocimiento de las muchas historias

borradas por el Estado o por una escritura erudita que sólo es consumida por un público culto atraído por la misma.

En la sociedad globalizada se debe pugnar por una historia que se escriba desde diferentes horizontes interpretativos, que deje atrás los modelos explicativos propios del “colonialismo occidental” (Boaventura, 2009), que dé visibilidad a las diversas historias de los colectivos que hoy luchan por el reconocimiento de sus identidades políticas y por su memoria olvidada o borrada, es decir, una escritura de la historia con responsabilidad ética y política (Habermas, 1989), que sea capaz de contrarrestar la manipulación del pasado ejercida desde lo político y en los medios de comunicación.

Si bien, el conocimiento del pasado es una necesidad legítima tanto de los pueblos, de las naciones, de los grupos sociales e incluso de los individuos, lo real es que el Estado se apropió de esta función y con ello erigió prácticas institucionales que hacían de la escritura de la historia su monopolio, al configurar una interpretación del pasado con el cual los ciudadanos se identificaran y crearan un sentido de pertenencia (en el que se excluía la diversidad y la memoria de los diversos colectivos); una narrativa nacionalista alejada de los problemas del presente, que desatendía las otras voces al pretender unificar al mestizaje como una sola voz, un nacionalismo que clama por la identidad nacional y con ello margina a las demás identidades (locales, regionales étnicas) y no sólo las margina, sino que las estigmatiza o las nombra como trabas del progreso.

Al contrario de la narrativa nacionalista, la historia tiene la función de develar lo que somos, y no sólo es legítima sino necesaria, en virtud de que la recuperación de un pasado, por doloroso, olvidado o mitificado que sea, debe conocerse para que tenga sentido en la comprensión del presente. Por ello, cuando se afirma que hay que conocerse, no me refiero al conocimiento que puede decir mucho pero no ser significativo para los grupos sociales en el presente. Lo que se está señalando es que el conocimiento histórico debe ser compartido con los otros (precisamente por ser significativo), ya que al compartir con otros es que se desarrollan

y refuerzan los vínculos sociales con el grupo, con la sociedad, con los que se pueden consolidar sentidos de pertenencia e identidad necesarios en estos momentos difíciles por los que atraviesa la sociedad mexicana.

Para generar los sentidos de pertenencia e identidad es necesario que la enseñanza de la historia modifique el paradigma escolar y trascienda hacia la idea de que su estudio no es el pasado en sí mismo, sino la comprensión de los problemas del presente desde las muchas historias que puedan ser significativas para el presente, pero también de las memorias que coadyuvan a consolidar los sentidos de pertenencia. Bien lo dice Paul Ricoeur (2003), la memoria es una representación que moviliza a los actores políticos para construir las identidades y vínculos sociales, por ello, es urgente replantear los problemas históricos, deconstruirlos y volverlos a construir para que tengan sentido en el presente. Si bien, la memoria no cuenta con la venia de la historiografía dominante, ya que a decir de algunos historiadores está gobernada por las exigencias existenciales de las comunidades, desde la perspectiva de este trabajo, las memorias no son nocivas en la comprensión del presente, simplemente abren otras miradas e interpretaciones para la comprensión de la realidad sociohistórica.

Es claro que una sociedad que no conoce su pasado está condenada a vivir eternamente manipulada por el poder, a no saber de dónde viene, a dónde dirigir su mirada, a no tener definidos sus sentidos de identificación y de pertenencia, que son tan necesarios para todos y cada uno de nosotros. Es fundamental que la historia y su enseñanza asuman esa responsabilidad, ya que contribuyeron en gran medida al ocultamiento de las muchas historias que conforman la sociedad. Conocer el pasado y las memorias silenciadas implica desestructurar la identidad impuesta y abrir la posibilidad de construir nuevos significantes e identidades para hacerse cargo de su realidad/presente y de su realidad/pasada.

Es imprescindible romper con la perspectiva histórica que institucionaliza el ocultamiento y el olvido de aquellos acontecimientos

que dislocan la visión e interpretación hegemónica del pasado, visto desde una definición habermasiana, lo trascendental de una interpretación histórica no se encuentra en la interpretación en sí misma, sino en sus consecuencias, es decir, en su uso público. No se desprende de lo afirmado que la recuperación del pasado sólo puede ser utilizada con fines políticos para encumbrar una “verdad” por otra (cuando un grupo político toma el poder pretende imponer su interpretación y ésta resulta igual de manipulada que la anterior). La recuperación del pasado es indispensable para alumbrar los problemas del presente, no para tutelar el presente. La sociedad mexicana precisa reconstruir el pasado para librarse de las “muchas verdades” creadas desde el poder, que cimentaron su memoria histórica (la historia de México es una historia de héroes vencidos que se cohesionó con “verdades absolutas” como el mestizaje, con la pretensión de homogeneizar un heterogéneo proceso histórico), esas verdades absolutas deben desmitificarse para contrarrestar la fuerza de la imposición al elaborar representaciones del pasado que ayuden a la apertura de futuros posibles.

El sentido y pertinencia del conocimiento histórico en la sociedad globalizada se debe reflexionar en función de las necesidades y problemáticas configuradas en esta etapa del capitalismo, es decir, la recuperación y construcción del pasado deben hacerse en función de la comprensión de los problemas atinentes del presente –de acuerdo con W. Benjamin debe ser “la chispa” que alumbré el presente– y, justamente, una de las problemáticas que reclaman una reflexión seria por parte de las ciencias sociales y de la historia, es el desajuste de los sentidos de pertenencia (que zozobran frente a la ambición desmedida de los dueños del dinero, de los medios de comunicación y ante la ausencia de un proyecto de sociedad) y la necesidad de configurar nuevos horizontes de significación que den sentido a las acciones compartidas, que de manera cotidiana realizamos los miembros y grupos sociales. Esto a partir de recuperar la historia escamoteada por el poder y por el autoritarismo del sistema político mexicano, que no ha permitido, por ejemplo, en la enseñanza de historia de

educación básica, la confrontación con el pasado reciente y sus memorias, como ha sucedido en otros países.

La historia debe contribuir a la construcción de una memoria histórica que aborde, desde diversos horizontes interpretativos, la comprensión del pasado y que dé voz a las historias de los “sin voz”, para dar cuenta de “quiénes somos” a partir de “quiénes fuimos”, y construir diversas representaciones de futuro compartido. En otras palabras, de lo que se trata es que el conocimiento histórico interpele a la memoria oficial y dialogue con los silencios impuestos a determinados procesos y momentos históricos –como el movimiento estudiantil del 68, o la represión ejercida a diversos actores en la construcción de la democracia en México desde la década de los sesenta, entre otros muchos sucesos históricos olvidados o mutilados. La idea es que la historia nos confronte con los mitos y “verdades” de la historia oficial, a partir del conocimiento de las muchas construcciones históricas del pasado. Pero lo medular es que nos enfrente al estudio de las luchas sociales y políticas como un modo para comprender la complejidad de la formación de nuestra identidad, lo que no podría ayudar a pensar otras formas de ciudadanía, que finalmente es la “piedra de toque” de la historia.

Lo anterior conduce a plantear que es inaplazable reorientar las formas de enseñanza y aprendizaje del saber histórico, las que deben desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas que les permitan comprender la complejidad de los cambios de la sociedad globalizada, y a partir de ellas, generar nuevas formas de aprendizaje, en las cuales la adquisición del conocimiento factual (el saber histórico) no sea el fin último, sino el de discernir sobre situaciones concretas que les afectan en su vida cotidiana y poder tomar decisiones razonadas. Es decir, los nuevos desafíos de la globalización demandan una conciencia histórica construida desde el presente, la conciencia de la diversidad y la responsabilidad, que mire hacia el futuro e incluya la reflexión desde “el nosotros”. La idea es desembarazarnos de las historias únicas y hegemónicas que sólo distorsionan la realidad, con la intención de buscar nuevos sentidos de pertenencia

que reconozcan las historias comunes que nos definen, pero también las que nos hacen diferentes. En esta sociedad donde la crisis cultural oculta el porvenir, es necesario contagiar a los jóvenes de una idea de mañana o de un futuro inmediato.

Para argumentar de forma sistemática lo expuesto en líneas anteriores, el trabajo se organizó en cinco capítulos, en el primero de ellos El desafío de la historia en la sociedad globalizada, se pretende dar contenido a uno de los supuestos más importantes de esta investigación, que la historia se hace desde los problemas del presente. En virtud de ello, se analiza el impacto de la globalización en los valores e imaginarios de hombres y mujeres interconectados, centrandó el análisis en las identidades, nuevas prácticas culturales y la mutación en la percepción temporal, ya que en ellos se expresan con nitidez los cambios experimentados y abren un abanico de problemáticas intrínsecas a estos cambios, por ejemplo: el debilitamiento de la identidad nacional se acompaña de la exigencia de reconocimiento de identidades olvidadas o borradas por el poder y por la historiografía; la transformación en las prácticas culturales permitió la emergencia de nuevos colectivos que demandan sus identidades, así como también el reclamo de espacios públicos para sus exigencias políticas; la presencia de las tecnologías de la comunicación ha mutado la experiencia del tiempo/espacio que transita a una vivencia efímera del presente y una proximidad virtual en segundos, al mismo tiempo que la idea de futuro se desvanece, aunque se siga depositando en él, esperanzas diversas.

Un eje articulador del capítulo es el problema de las identidades culturales, la identidad se hace ambigua, diversa y simultánea –laboral, social, familiar, sexual, etcétera–, pero sobre todo fragmentada, por lo que es difícil su encuadre en una sola interpretación (como hasta hace poco se hacía con la identidad nacional). Con la intención de valorar cómo, frente a estas nuevas realidades, los pretéritos marcos para entender la identidad han quedado superados, lo que obliga a la historia (tal como lo ha hecho la antropología, la sociología y la psicología) a plantear la comprensión del

pasado desde otros horizontes interpretativos que den contenido a los referentes identitarios que emergen en sociedades cada vez más multiculturales e interculturales. Es necesario que la historia dé inteligibilidad a las muchas historias invisibilizadas y problematice de nueva cuenta la relación entre historia-memoria-pasado, para trazar caminos que ayuden a comprender la importancia del pasado/memoria en la construcción de las identidades, lo cual permitiría que este conocimiento sea significativo para los diversos grupos sociales presentes en la actualidad globalizada. Los nuevos referentes de identidad constituyen en sí mismos una condición de desafío epistemológico y político para la historiografía. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo miramos, reconstruimos y nos relacionamos con el pasado y su importancia, tanto en la configuración de las identidades que buscan formas de ser y de expresarse, como en la forma de experimentar la temporalidad histórica.

El segundo capítulo, El sentido de la historia, inicia con el análisis de la idea de progreso, como plataforma de una sociedad que avanza hacia un futuro promisorio y pletórico de certidumbres, definida por un conjunto de valores universales (verdad, libertad, justicia, razón, entre otros), mismos que movilizaron a hombres y mujeres de la sociedad moderna occidental. Bajo los supuestos de esta idea se estableció una forma de experimentar el tiempo (el futuro como la plena realización del progreso, el pasado como la génesis de ese devenir y el presente como el puente entre pasado y futuro), el progreso nutrió la concepción de historia y se educó a la sociedad con ella.

Frente a los cambios que se experimentan en la sociedad globalizada, las nuevas formas de relaciones humanas con procesos de interconexión que desbordan las fronteras de lo nacional, desdibujan las identidades, mutan los valores, transforman la experiencia temporal y cubren toda la superficie del globo, las certidumbres e imaginarios del pensamiento moderno se debilitan frente al conjunto de fenómenos que irrumpen en las sociedades, lo que implica no sólo nuevas realidades y construcción de imaginarios sociales,

sino sobre todo una nueva e histórica necesidad reflexiva que ponga en la mesa del debate la función y sentido de la historia para apreciar el potencial de este conocimiento en la construcción de nuevas formas de acción que den sentido a la realidad vivida. Es decir, pensar desde otros horizontes interpretativos la realidad sociohistórica para dar cuenta de las nuevas problemáticas que, por supuesto, no habían vislumbrado el pensamiento moderno.

En el tercer capítulo, Los avatares de la enseñanza de la historia en la sociedad globalizada, se analiza el papel del discurso histórico escolar en la construcción de las representaciones sociales e imaginarios para concitar en la sociedad el sentido de pertenencia e identidad nacional, distinguiendo las particularidades de este discurso en tres momentos históricos: de construcción, consolidación y debilitamiento del Estado-nación en México (de este último periodo se hace un análisis extenso, por ser el periodo en el que se inscribe esta investigación). Con tal intención se examinaron los elementos que utilizó la narrativa histórica en la escuela –personajes, mitos, relatos, prácticas cívicas e interpretaciones– que nos revelaran las formas que asumieron la cohesión social, la pertenencia e identidad nacional. Es decir, cómo y de qué manera se implantó en la sociedad una memoria histórica basada en valores de un nacionalismo esencialista, que homogeneizó la diversidad social e impuso una historia de verdades absolutas en la que no existía el conflicto social y sí una visión temporal que avanzaba de forma progresiva/lineal.

El énfasis del análisis en las últimas décadas tuvo la intención de comprender la transición experimentada, dado que en el discurso educativo y en las prácticas institucionales se resta importancia a la identidad nacional en la formación de los niños y jóvenes, en aras de favorecer el desarrollo de habilidades y/o competencias del pensamiento histórico (según la moda del momento). En pocas palabras, se disloca la función política/ideológica que había jugado la enseñanza de la historia sin que se haya construido una alternativa educativa viable y deseable para la historia en la escuela. Ante lo cual se plantea que el problema medular a resolver en la enseñanza

de la historia no reside solamente en centrar la atención en el desarrollo de las habilidades cognitivas y/o competencias, o en la innovación de las didácticas, sino en la función social o pública de la historia, es decir, en reflexionar y consensuar sobre para qué sirve enseñar historia, de la cual se derivaría qué enseñar y por último cómo enseñar.

En el cuarto capítulo, Los valores de identidad nacional en los adolescentes mexicanos, se parte de la argumentación expuesta en el primer capítulo, es decir, a la manera en que la globalización ha creado ambientes que trasmutan códigos, valores, significados y prácticas sociales que impactan en la cotidianidad de la sociedad y en particular en los jóvenes. Ellos y ellas viven nuevos estilos de vida, patrones de consumo y, en todas las expresiones de socialización, establecen otras formas de interacción social y percepción del tiempo, creando un reajuste en las formas de vida a las que estábamos acostumbrados en el mundo adulto. Hoy, por ejemplo, los jóvenes y los adolescentes experimentan el presente de manera intensa y son indiferentes a los discursos de futuro, lo cual no significa que no tengan ningún referente de continuidad (la propia escolarización posee un fuerte sentido de continuidad, de acuerdo con lo planteado por García Canclini), sino que éste se desestructura frente a la perspectiva diversificada de la experiencia temporal.

Así planteado el problema, es medular investigar cómo es que se manifiestan algunos de estos cambios, específicamente en el sentido de pertenencia e identidad, ya que la enseñanza de la historia jugó un papel determinante en la construcción de la identidad nacional homogénea y la memoria histórica de la nación. La hipótesis de la que se partió es que la globalización había modificado las prácticas e imaginarios de los jóvenes y que su identidad se acercaba más al mundo globalizado y cosmopolita. Para aproximarnos a estas representaciones se aplicó una encuesta a los jóvenes de tercer grado de secundaria, ya que ellos y ellas han sido educados(as) con las reformas educativas, producto de los lineamientos impuestos a partir de la globalización y el neoliberalismo, amén de que han

cursado varios grados de Historia (cuatro años de educación primaria y dos de secundaria), y son precisamente quienes enfrentan los cambios que ha traído consigo el mundo globalizado, tanto en términos educativos como en las representaciones culturales que se han gestado con la tecnología de la comunicación. Con la intención de apreciar, si estamos frente a una posible reconfiguración de los significados de identidad en la sociedad (incluido el proyecto de futuro), o bien, si la identidad no logra desligarse del nacionalismo esencialista que se gestó desde el siglo XIX y en la posrevolución, lo que a su vez me permitiría valorar hasta dónde los nuevos valores del mundo globalizado (ciudadanía democrática, multiculturalidad, diversidad, entre otros) son parte de los imaginarios y representaciones de los jóvenes estudiantes, ya que estos nuevos valores globalizados son contenidos temáticos y competencia de la asignatura de historia.

En el último capítulo, Enseñanza de la historia y ciudadanía, se exponen algunos lineamientos para que coadyuven en la construcción de una pedagogía en torno a la historia, que mire al pasado desde un horizonte en el que se refracten tanto la experiencia inmediata de los sujetos como el devenir de los colectivos a los que pertenece, es decir, que la recuperación del pasado no sólo sea apreciada en su acción cognitiva, sino en su posibilidad de enfrentar la comprensión de las experiencias atingentes a los sujetos en su presente y, a partir de ello, vislumbrar orientaciones de futuro. Se parte del supuesto de que la historia implica a los sujetos, pero como sujetos históricos, que continuamente afrontan procesos de transformación y coyunturas que están coligadas a la historia de la cual se es parte, pero al mismo tiempo, se está haciendo historia, pues somos historia y nos determinamos a nosotros mismos por la historia que hacemos en el día a día.

Así pues, la intención es configurar una propuesta educativa que coadyuve en la formación de una cultura histórica en la sociedad mexicana, que por un lado, cuestione e incida en la percepción temporal que concreta en el presente la única posibilidad de existencia

(en tanto pasado y futuro se conciben como irrelevantes), y por el otro perfil otras representaciones en la construcción de memoria cultural, que vayan más allá de las formas canónicas que la organizaron a partir de una temporalidad lineal, en pos del inexorable progreso impuesto desde la historia oficial, que tenga la posibilidad de contrarrestarla a partir de la recuperación de la memoria en la enseñanza, es decir, una enseñanza de la historia-memoria.

La finalidad es que a través de estos lineamientos educativos emerjan las diversas historias, memorias y formas de percibir la temporalidad que conforman la sociedad (ocultas por la gran meta-narrativa del modernismo), mediante la inteligibilidad de la experiencia o aprender de lo cotidiano para alumbrar el acontecer total. Una historia más inclusiva que, sin abandonar la perspectiva de la historia nacional –como uno más de los referentes de identidad–, nos hable de las muchas historias para crear nuevas representaciones de quiénes somos y cómo podemos incidir en nuestro presente y futuro. Lo que se plantea es que la perspectiva temporal y la creación de una identidad histórica, las dos funciones esenciales de la conciencia histórica, sean una realidad en la escuela, es decir, que ciudadanía y conciencia histórica orienten la vida y posibiliten horizontes de futuro.

I. EL DESAFÍO DE LA HISTORIA EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA

*Articular históricamente el pasado no significa ‘conocerlo como
verdaderamente ha sido’. Consiste, más bien, en adueñarse
de un recuerdo tal y como brilla en el instante de un peligro
...El peligro amenaza tanto la existencia de la tradición
como a quienes la reciben: para ella y para ello el peligro
es el mismo: prestarse a ser instrumentos de la clase dominante.
En cada época hay que esforzarse por arrancar de nuevo
la tradición al conformismo que pretende avasallarla...
El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo
le es dado al historiador perfectamente convencido
de que ni siquiera los muertos estarán seguros
si el enemigo vence. Y ese enemigo no ha cesado de vencer.*

Walter Benjamin¹

¹ El enemigo al que se refiere W. Benjamin en su tesis es el nazismo, pero también puede considerarse ahora a la violencia y la avasallante presencia de los poderes fácticos que imponen las reglas en nuestra sociedad, Tesis VI Sobre el concepto de historia (Reyes Mate, 2006, p. 113).

Las cambiantes condiciones que se viven en la actual etapa del capitalismo –asociadas al proceso de globalización– obligan a revisar los paradigmas, conceptos y categorías con los cuales se explica la realidad sociohistórica. Algunos se han debilitado como sucede con el ideal de progreso planteado por el modernismo, otros siguen vigentes discursivamente aunque muestran signos de obsolescencia, como es el caso de los proyectos de nación que enarbolaron la soberanía y el nacionalismo (hoy en franco descenso frente a las políticas económicas neoliberales, aunque en otras, los nacionalismos escalan a posiciones extremas); por su parte, la otrora hegemónica identidad nacional a la que todos los ciudadanos nos adscribimos, hoy no puede explicar la presencia de nuevos y complejos significantes de identidad. O la obsolescencia de las categorías occidentales para explicar los nuevos movimientos sociales que emergen en América Latina, como el zapatismo en el sur de México, el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, que luchan por la reforma agraria y la justicia social,² y la consolidación del estado plurinacional como el boliviano, que reconoce la personalidad jurídica y cultural de las comunidades indígenas; movimientos que en sí mismos implican un acto de resistencia contra la globalización.

Todos estos procesos sociohistóricos presentan desafíos empíricos, metodológicos y teóricos que exigen nuevos horizontes interpretativos. Para valorar la dimensión de las transformaciones que se están gestando, es necesario el análisis contextual de la interconexión globalizada de las sociedades, ya sea para reactualizar los viejos conceptos del modernismo o construir otros que den cuenta de los inéditos cambios que los desmarque (W. Mignolo) de la explicación del mundo moderno colonial y se afilie a lo intercultural, así vemos que en “países como Ecuador y Bolivia los movimientos

² El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra se gestó en los años setenta y busca fundamentalmente la redistribución de las tierras improductivas, siendo uno de los movimientos más grandes de Latinoamérica.

indígenas promueven una rearticulación de la diferencia epistémica y colonial y, a la vez, un uso políticamente estratégico del conocimiento” (Walsh, 2002).

Frente a la complejidad de los fenómenos y el desafío comprensivo que implica su explicación, la historia no puede mantenerse incólume o recluirse en el estudio de lo que “ya pasó”, tiene que mantenerse alerta a los problemas del presente y dar cuenta de estas nuevas experiencias y necesidades de conocer la realidad presente/pasado. Es claro que la función asignada a la historia desde el siglo XIX para construir la memoria de la nación se ve rebasada ampliamente por la confluencia de fenómenos que complejizan la explicación social, tales como: la volatilidad de la ideología nacionalista en los proyectos de nación; la pérdida de autodeterminación en el diseño de políticas económicas, educativas y culturales frente a los organismos meta-nacionales; la diversidad y amalgama de narrativas de identidad que desbordan en mucho a la identidad nacional; el reclamo de visibilidad política de comunidades etno-culturales a partir de sus identidades; el cambio en la percepción de la temporalidad como resultado del avance en las tecnologías de la comunicación; el impacto de los *mass media* en las prácticas socioculturales y de consumo, incluso las modificaciones registradas en la propia práctica historiográfica (hoy más independiente y menos sometida de forma directa al poder), explora nuevos temas y formas de construir el pasado, todo lo cual obliga a replantear el sentido e importancia de la historia en las sociedades nacionales interconectadas.

A la luz del análisis histórico se observa que el papel principal que tuvo la historia fue el de justificar y legitimar la existencia del Estado-nación mediante la configuración de una narrativa nacionalista que creaba sentidos de pertenencia o identidad nacional, el presente se ligó a un origen mítico y glorioso para cimentar la vida cultural-política de la sociedad en la que se pudiera planear el futuro. Un claro ejemplo en nuestra historia de esta afirmación es la perspectiva que se da al porfiriato en los libros de texto de historia

producidos por el salinismo, en los que se resalta la modernización (y se oculta la opresión y la injusticia) porfirista, para hacerla corresponder con la política económica neoliberal “modernizante” que se estaba llevando a cabo en el país.

En el origen y consolidación de los estados liberales, la “memoria histórica” es una representación del pasado que se dibuja de acuerdo con los intereses del poder, con la intención de que la mayoría de la sociedad se apropie y comparta un pasado único que genere un sentimiento de identidad común (la nacional). Una memoria que se crea con la representación de ciertos acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado, a la que accede a través de los libros de texto de Historia, el discurso del docente (que en sí mismo conlleva una percepción política e ideológica de los procesos históricos) y de las prácticas cívicas divulgadas por el Estado (conmemoraciones, monumentos, fiestas cívicas, etcétera). Idea de historia/nación que tuvo la capacidad de articular una narración legitimadora de su propia posición, con lo cual invisibilizó otras memorias e identidades, tanto en su diversidad como en su diferencia, así el hecho de que la diversidad de los pueblos originarios no estuviera presente en los libros de texto es más que elocuente.

Este modelo que funcionó en la sociedad mexicana y en todas las sociedades modernas, hoy experimenta transformaciones profundas que obligan a la reflexión sobre la relación historia-pasado; historia-identidades; historia-identidad nacional; historia-memoria; historia-conciencia histórica; historia-conflictos sociales, historia-ciudadanía; y finalmente historia-historias, ya que en esta reflexión no sólo está en juego un cambio de ideas sobre la concepción/apropiación del pasado o lo que pensamos sobre la historia, sino en la posibilidad de “imaginar sobre futuros alternativos” (Huysen, 2010, p. 14) que fracturen la visión univocista de la realidad.

Si bien la construcción de lo nacional se asentó en una narrativa histórica que borró la diferencia (económica, social, étnica y cultural de las mayorías –generalmente los vencidos–), hoy se precisa de narrativas que den cuenta de la diversidad y multiculturalidad

de los grupos y comunidades que conforman a la sociedad mexicana. En el presente se experimenta el reclamo tanto de las comunidades indígenas que fueron invisibilizadas por la memoria del poder como las víctimas de la “guerra sucia” y el movimiento estudiantil del 68, entre otros muchos grupos opositores al sistema establecido, o bien, la eclosión de comunidades que demandan visibilidad y reconocimiento político, tales como, los ecologistas, globalifóbicos, feministas, homosexuales, lesbianas, etcétera.

Reconocimiento que en algunos de estos grupos se ha ido tejiendo en la reconstrucción de su pasado y recuperación de sus memorias, lo cual les ha permitido configurar significados de identidad y sobre todo ser conscientes del sentido de pertenencia, como es el caso de la participación política de las mujeres indígenas en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en el que se puede apreciar que dicha participación política se mueve en espacios diferenciados e incluso contradictorios. Por un lado, su lucha se enmarca en la defensa de las demandas políticas de ese movimiento social y, por otro, su participación se encuentra en el espacio marcado por la exclusión sexista de sus tradiciones; sin embargo, ello les permite configurar diversos significados simbólicos de identidad. Han logrado llevar a la escena pública las demandas propias de su género, al mismo tiempo sus acciones políticas les han permitido el acceso a las decisiones en todos los niveles organizativos del movimiento –la asamblea comunitaria, el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, las Juntas de Buen Gobierno, las tropas regulares de montaña, entre otros (Padierna, 2013).

La lucha de las mujeres zapatistas no se restringe a las demandas de sus comunidades indígenas, sino que va más allá, su lucha también es de género, ambos espacios son un ejercicio de afirmación de identidad: primero de indígena y luego de mujer indígena. Tal como lo afirmaba W. Benjamin en sus tesis sobre el concepto de historia, en la búsqueda y construcción de la identidad han encontrado en el pasado, el destello que permite enfrentar los cambios para dar sentido a las luchas de su presente, a través de recuperar sus prácticas,

experiencias y marcar las rupturas/continuidades en la construcción de sus identidades colectivas.³

El problema de la identidad no puede verse bajo el crisol de una identidad universal compartida o de la univocidad de la identidad nacional impuesta por la ideología del nacionalismo revolucionario, sino que debe plantearse a partir del reconocimiento de la diversidad de los colectivos y de las prácticas político/culturales y de las historias de esos grupos sociales y/o comunidades, que requieren la confluencia de diversos significados de identidad.

El proceso de globalización no provocó la homogeneidad cultural de las sociedades que se sentenciaban, o la dilución de las identidades nacionales como lo planteaba la crítica posmoderna (que generalizó la idea de que el mundo se había convertido en un sistema social único, como resultado de los crecientes vínculos de interdependencia, impuesta por los mercados y la tecnología de la comunicación), lo que sí develó fue una eclosión de nuevos referentes identitarios que se anclaron en los valores y prácticas culturales de sociedades cada vez más multiculturales e interculturales, pero sobre todo, develó el reconocimiento de situaciones inéditas “no tanto porque antes existiese mayor homogeneidad étnica en cada territorio (la diversidad humana es tan antigua como la humanidad misma) sino porque no se percibía como tal y, mucho menos se reivindicaba como un derecho” (López Facal, 2006, p. 5).

Frente a estas nuevas realidades, los pretéritos marcos para entender la identidad han quedado superados, lo que obliga a dar cuenta de estos fenómenos con otras miradas interpretativas que permitan comprender, por ejemplo, el impacto de las redes sociales en la construcción de comunidades virtuales que concitan ciertos sentidos de pertenencia. Fenómenos que aparentemente son

³ En la tesis VI, W. Benjamin plantea que conocer el pasado es recordar un momento de peligro y para que el pasado se haga presente es necesario un sujeto que sienta la necesidad de ser iluminado, es decir, lo que pone al sujeto en disposición para la revelación del pasado es la conciencia de peligro (*Cfr.* Reyes Mate, 2006, pp. 114-115).

objetos de estudio de la sociología o la antropología cultural, sin embargo, la historia tiene mucho que decir, ya que sin la perspectiva temporal no se podría explicar la forma en que se configuran los diversos símbolos identitarios: lo importante es vislumbrar algunos de los cambios que debe experimentar la escritura de la historia para dar respuesta a estos fenómenos presentes en la sociedad desde las postrimerías del siglo XX.

A decir de Z. Bauman –quien analiza de manera crítica el modernismo como clave significativa de la globalización–, en el medio endeble en el que transcurren las vidas de los hombres y las mujeres en la actualidad, la identidad se hace ambigua, diversa y simultánea –laboral, social, familiar, sexual, etcétera–, pero sobre todo, fragmentada, lo cual permite que interactúen unas con otras, por lo que es difícil su encuadre de forma unívoca, como hasta hace poco se hacía con el sentido de pertenencia nacional, que se aplicaba para todos los miembros de una sociedad sin distingo de clase social, religión o de otra valoración ideológica o política. Por ello, el tema de la(s) identidad(es) es de gran relevancia en las últimas décadas para las ciencias humanas, impulsado por la “modernidad líquida”,⁴ en contraposición a la solidez de la primera modernidad, de acuerdo con Bauman (2003). O como lo dice en otra de sus obras: “Se ha dado plena libertad a las identidades y ahora son los hombres y mujeres concretos quienes tienen que cazarlas al vuelo, usando sus propios medios e inteligencia” (2005, p. 68), pero al mismo tiempo:

En un extremo de la jerarquía global emergente están los que pueden componer y descomponer sus identidades más o menos a voluntad, tirando del fondo de ofertas extraordinariamente grande de alcance planetario. El otro extremo está abarrotado por aquellos a los que se les ha vedado el

⁴ La caracterización de la modernidad como un tiempo líquido (Bauman, 2003) da cuenta del tránsito de una modernidad “sólida” –estable, repetitiva– a una “líquida” –flexible, voluble–, en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos.

acceso de elección de identidad, gente a la que no se le da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen y obligan a acatar (Bauman, 2005, p. 86).

Solidez que, por cierto, descansaba en las narrativas construidas con base en una concepción temporal que avanza sobre el camino del progreso o de oposición entre las clases sociales, mientras que en la actualidad se expresan narrativas enclavadas en experiencias culturales diversas (el consumo obsesivo, la protección/destrucción del medio ambiente, la creación de nuevas comunidades situadas en el “no-lugar” de lo virtual, los derechos humanos, el derecho a ejercer la sexualidad libremente, etcétera).

Los nuevos referentes de identidad constituyen en sí mismos una condición de desafío epistemológico y político –tanto a la racionalidad del neoliberalismo globalizador como al pensamiento moderno ilustrado–, que conducen a senderos reflexivos de diverso orden, por un lado, en la confrontación política e ideológica en la definición de las identidades que cuestionan la idea de identidad esencialista (la identidad que se hereda de generación en generación como un bien cultural, sin que sufra modificaciones) y, por el otro, en la necesidad de problematizar –desde la filosofía de la historia y la historiografía–, la relación historia-memoria-pasado para trazar senderos que ayuden a comprender la importancia del pasado y las memorias en la construcción de los nuevos significados de identidad, lo cual permitiría ampliar los espacios políticos y públicos de los diversos grupos sociales presentes en la actualidad globalizada:

Las demandas de reconocimiento cultural son, de manera inmediata o mediata, demandas de reconocimiento político y exigencias de nuevos repartos de poder. Si esta dimensión eminentemente política del movimiento multicultural nos pasa desapercibida, estaremos en riesgo de caer en una visión ingenua de la pluralidad cultural, (... de convertir...) a la pluralidad cultural en un discurso edificante, estético o folclórico, pero implícitamente armónico y reconciliador (Rodríguez, 2003, p. 179).

Al respecto, H. Díaz-Polanco (2006) plantea que la definición de los sentidos identitarios se convierte en el espacio de confrontación política, ideológica (no sólo cultural, como se había conceptualizado con anterioridad), en el cual se distinguen dos grandes vertientes: la defensa de las identidades etno-culturales que enfrenta la creciente fragmentación e individualización que destruye los tradicionales tejidos comunitarios y busca nuevas formas de identidad, y los nuevos sentidos y significados que impone la globalización a partir de la interconexión cuasi-planetaria o interculturalidad.

Planteamientos y demandas que por supuesto no son del todo nuevas, pero que ahora tienen como telón de fondo una profunda diferenciación social, el debilitamiento de los Estados nacionales, el colapso de las narrativas nacionales, la flexibilización de las tendencias homogeneizadoras de la sociedad de consumo y la multiplicidad de experiencias del tiempo/espacio globalizada (el entendimiento y el modo de percepción que se establece con el tiempo y con el espacio es parte central de esta nueva problematización). Así, las transformaciones culturales que hoy se experimentan deben verse a la luz de las orientaciones culturales del mundo globalizado. De este modo, el presente “se vuelve un problema de orientación práctica, al mismo tiempo que desafía las exigencias epistémicas de las ciencias humanas” (Rüsen, en Kozlarek, 2007).

Es necesario enfatizar el papel de la historia frente a estos avatares, ya que el impacto de la globalización va más allá de las transformaciones provocadas por las tecnologías de la comunicación, en la configuración de nuevas prácticas culturales o de los debacles de los nacionalismos de estado: el problema es que diversas identidades se hacen presentes y acuden tanto a la historia como a la memoria para encontrar sus raíces y sus razones, es decir, para dar sentido de pertenencia al colectivo. Por ello, es necesario reflexionar sobre cómo miramos, reconstruimos y nos relacionamos con el pasado y su importancia tanto, en la configuración de las identidades que buscan formas de ser y de expresarse, como en la forma de experimentar la temporalidad histórica, ya que ella nos permitirá proyectar al futuro.

Si bien, la historia se abrió a nuevas prácticas historiográficas y nuevos horizontes interpretativos, las condiciones actuales demandan fortalecer el valor de la memoria colectiva como elemento importante en la reconstrucción del pasado y comprensión del presente. Un ejemplo, entre otros muchos, de la emergencia de las memorias es la presencia de los indígenas que están en pie de lucha por salvaguardar tanto sus espacios físicos como por la recuperación de sus tradiciones, y que en sí mismas son reivindicaciones en contra del liberalismo económico, lo que evidentemente los coloca en el escenario de la política como sujetos activos que reclaman espacios de participación para perfilar los caminos en los procesos de transición a la democracia y en la definición de proyectos de nación en los que se encuentren reflejados.⁵

Hay que dar cuenta de que la presencia de las diversas memorias emergentes no sólo es un acto de conocimiento o de interés filosófico, sino una acción intrínsecamente política, en la que se expresen las representaciones colectivas para generar compromisos colectivos, es decir que hay “exigencias de un presente que inevitablemente busca la respuesta de una historia renovada” (Ibarra, en Aguiluz y Waldman, 2007).

La historia abonaría a este debate, en la medida que la recuperación del pasado apunte hacia las dos formas de aprehender la realidad, por un lado, mediante la captación y contextualización de narrativas que den sentido a la experiencia de los colectivos (al recuperar la memoria individual) y, por el otro, la explicación histórica que reconstruye e interpreta las huellas del pasado y lo hace comprensible al producir narrativas que dan sentido a la realidad presente. Ambas están inscritas en la necesidad de conocer el pasado para entender el presente y de estructurar una visión de futuro, sólo que la primera dispone de un pasado ligado a la experiencia y a la rememoración (lo que puede

⁵ Véase la declaración política del Congreso Nacional Indígena de 1996: *Nunca más un México sin nosotros* (1996). O la lucha de los indígenas wixáricas que se expresan políticamente por la defensa de su lugar sagrado, o los indígenas yaquis que siguen en pie de lucha por la defensa del agua.

viabilizar sentidos de pertenencia para arribar a compromisos o metas en común), y la segunda se ubica en el horizonte interpretativo de quien escribe o recuerda, sin embargo, ambas aspiran a otorgar un horizonte de sentido a las acciones colectivas y a “entender el pasado como problema” (Birules en Cruz, 2002, p. 146). Bien lo ha apuntado Paul Ricoeur, el ser humano es un ser narrativo cuya identidad se concreta y se despliega en el tiempo, y esas identidades y memorias de cada individuo y de cada sociedad se precisan en la historia.

Con ello no se plantea la sustitución de la memoria por la explicación histórica (ambas son historia), sino la revisión continua de la relación entre historia y memoria, para exigir a la historia su competencia de interrogar permanentemente al pasado a la luz del presente (sin abandonar sus formas científicas de proceder) y al mismo tiempo, abran sus horizontes interpretativos a las experiencias de la gente sobre los compromisos y vivencias colectivas, diluidas tanto por la memoria impuesta como por la experiencia temporal actual que parece perderse en un eterno presente.

Poner el acento en la relación historia-memoria tiene la intención de dotar de sentido a los contenidos históricos que se enseñan en la escuela, significa de alguna manera restablecer la conexión entre historia e identidades, configurar el sentido de la historia en la sociedad globalizada y abrir la posibilidad de que los estudiantes establezcan referentes con los cuales se reconozcan, construir vínculos de identidad en los que se sientan representados y sean actores activos, sólo así se podrá trascender la visión unívoca y esencialista de identidad, impuesta por la historia en la escuela. Para ello, es importante pensar al discurso histórico escolar como el medio que ubique a los estudiantes en un “nos” y genere sentido de pertenencia, que los lleve a construir proyectos de futuro en común y de situar la importancia de la historia en la configuración de nuevas identidades. No se puede negar que el

modo concreto del ser humano de cada individuo y de cada sociedad se precisa en la Historia. Para entenderse, por tanto, las personas necesitan

conocer su historia. Más aún, necesitan contar su historia, narrarla. Sólo a través del relato histórico podemos hilvanar coherentemente la complejidad de nuestra existencia, enlazar de forma inteligible y unitaria la pluralidad de nuestro pasado, presente y futuro (Sánchez, 2009, p. 269).

La historia junto a la memoria (indirecta o testimonial) es un trazado firme en la construcción de la conciencia histórica, en la historicidad.

La categoría “conciencia histórica”, como es desarrollada por el historiador y filósofo alemán Jörn Rüsen, es una teoría de creación de sentido histórico, en la que interviene la memoria histórica como componente principal de la conciencia histórica, movilizándose ambas en la conformación de la cultura histórica. Ésta se define por aquel conjunto de funciones a través de las cuales un individuo y/o una sociedad crea una relación activa con su pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana (Cataño, 2011).

Por ello, se plantea que la conciencia histórica no es ajena a la escuela, ya que la tenemos presente en la forma de escribir el discurso que se enseña, en los libros de texto, en la percepción del mundo y en la forma en que configuramos las identidades.

SIGNIFICANTES DE IDENTIDAD Y EXPERIENCIA TEMPORAL: NUEVAS MIRADAS INTERPRETATIVAS⁶

La característica que distingue a la actual fase del capitalismo —a la que se le denomina “sociedad líquida” (Bauman), “sociedad del

⁶ No es mi interés exponer las interpretaciones para situar el inicio de la globalización, sólo precisaré que el horizonte interpretativo del mismo, se adscribe al planteamiento del mundo globalizado a partir de la expansión de las tecnologías de la comunicación que articulan los mercados mundiales, tanto en términos económicos como culturales (Cfr. Néstor García Canclini, 1999).

conocimiento” (D. Bell),⁷ o bien “segunda modernización”– (U. Beck)⁸ es la presencia avasalladora de la tecnología de la comunicación en todos los ámbitos de las actividades cotidianas y su impacto en muchas de las prácticas que articulan la vida de los individuos y de las colectividades. Una de las transformaciones en la que haré énfasis es la relativa a la experiencia de nuevas formas de la experiencia temporal, dado que es uno de los puntos torales que me permiten tejer la argumentación de la presente investigación.

Se afirma que a partir de la presencia de la tecnología de la comunicación, las formas de relación, tanto individual como colectiva se modificaron sustancialmente; para algunos teóricos, en la actualidad se está generando una experiencia temporal que se encuentra anclada propiamente en el presente, dicho de otra manera, hay una vivencia más frágil y ensanchada del presente, pero con menos profundidad. Esta vivencia del presente en sí mismo, por llamarlo de alguna manera, nos aleja de la necesidad de pasado y nos acerca a la ausencia de representación de futuro.

Así, al despertar el siglo XXI, el pasado se ausenta progresivamente del presente. La brecha entre los siglos, entre las décadas, es cada vez mayor. Ya a principios del siglo pasado apuntaba Ortega que la «disociación de pretérito y presente es el hecho general de nuestra época». La mentalidad moderna no temía, sin embargo, la aceleración de la Historia. Confiaba en la plenitud del futuro y asentaba su vida y su identidad en el mismo (Sánchez Costa, 2009, p. 268).

⁷ El concepto de sociedad de la información lo introduce el sociólogo Daniel Bell, en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial* (1973), donde afirma que los servicios basados en el conocimiento habrán de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información.

⁸ Con el concepto de “segunda modernidad”, U. Beck pretende ir más allá de las explicaciones que asocian todos los cambios a las transformaciones tecnológicas, y añade la categoría de riesgo que significa que la mayor parte de los desafíos que enfrentan los seres humanos en su vida social ya no provienen de la naturaleza, sino de las consecuencias de las propias acciones humanas.

No cabe duda de que estamos frente a nuevas prácticas que transforman la idea emancipadora de la temporalidad que propuso el pensamiento moderno. Esa idea de que se avanzaba hacia un lugar seguro y de progreso, hoy se sustituye por lo incierto y la inmediatez, dicho en otras palabras: “la linealidad por nuevas categorías que señalan hacia el carácter heterogéneo, ambivalente, fragmentario y multidireccional del tiempo” (Vidal, 2003, p. 416). De muchas maneras, la tecnología de la comunicación ha impactado en las prácticas culturales y en la experiencia del tiempo, por ejemplo, en la sociedad actual vemos cómo se debilita la oralidad frente a la inmediatez de la información audiovisual. Esas largas charlas de sobremesa familiar en las que se recordaba a los ancestros y se repetían una y otra vez las anécdotas o peripecias de cada uno de los miembros del clan, se trasmutan en prácticas en las que se interactúa con los *gadgets* a través de símbolos (*emoticones*) que reducen el lenguaje, los recuerdos y los sentidos de pertenencia.

La presencia de las tecnologías de la comunicación y la estimulación mediática del consumo acelera un mundo de condiciones cambiantes en las diferentes dimensiones de nuestra vida cotidiana; lo queramos o no, nuestros modos de vivir, de sentir y de pensar se reestructuran de forma imprevisible y vertiginosa; transforman nuestro entorno social, nuestros imaginarios, modifican la experiencia temporal; la certidumbre que ofreció el tiempo lineal y progresivo del pensamiento modernista se fractura ante la experiencia temporal que acelera la vida diaria. Los cambios han sido tan radicales que para comprenderlos hay que poner atención en la experiencia temporal, pero también en el espacio, porque ahí es el lugar donde se estructuran las experiencias del tiempo que pueden presentarse en lógicas diferentes e incluso contradictorias: la tecnología de la comunicación comprime los tiempos, pero acelera la necesidad de más tiempo.

Así pues, el entendimiento y el modo de relación que los sujetos establecen con el tiempo y el espacio es parte central de la problematización del mundo globalizado. En la plena industrialización

del capitalismo, el tiempo estaba sujeto a los imperativos del progreso y del futuro (el tiempo vale oro), todo se ensamblaba dentro de una unidad productiva, en cambio, en la sociedad actual la experiencia del tiempo se flexibiliza (los procesos productivos se descentran del espacio y se trabajan en redes, por ejemplo), además, en comparación con la sociedad industrial, ahora se busca la creatividad, la innovación y una mayor flexibilidad en las formas que asume el trabajo.⁹

La interconexión de las sociedades provoca que la experiencia en torno a la temporalidad se ubique entre el acortamiento de las distancias y la proximidad de lo lejano (la telefonía móvil nos permite poseer la sensación de acortamiento de las distancias y de control del tiempo; al “otro” lo puedo tener “aquí y ahora”). J. Tomlinson plantea que el siglo XXI se puede identificar con dos categorías: conectividad y proximidad, precisa que el cambio tecnológico conlleva una “sensación de acortamiento” de las distancias, debido a la reducción drástica del tiempo empleada en recorrerlas, ejemplifica exponiendo que entre los habitantes de España y la Nueva España hay una distancia de 8850 kilómetros, los mismos que hay actualmente, sólo que antes eran territorios separados por una enorme franja de océano inhóspito y peligroso, y en la actualidad son 11 horas de vuelo entre Madrid-México. La diferencia radica en el hecho de que hoy tiene una mayor conectividad. Así como las comunicaciones en el siglo XVI, entre el rey de España y un virrey podían tardar casi un año (el viaje en barco de Manila a Acapulco duraba aproximadamente seis meses), actualmente la comunicación de cualquier lugar del mundo a otra es instantánea; experimentando una proximidad en tiempo real (*Cfr.* Tomlinson, 2001). No cabe duda de que el mundo

⁹ La tecnología de la comunicación, los sistemas de información y el procesamiento de bienes con recursos electrónicos (transporte aéreo, trenes de alta velocidad y servicios de comunicación) construyen un mercado mundial donde el dinero, la producción de bienes y mensajes se distribuyen por todo el planeta, eliminando las fronteras geográficas y desterritorializando muchas de las prácticas que constituyeron el mundo moderno.

globalizado establece una red de interconexiones e interdependencias en constante crecimiento, lo que genera nuevas y plurales experiencias sobre el tiempo, que se derivan de las múltiples interconexiones. Bien lo expresa Beriain (2008, p. 239): “La historia, sea la de un ser vivo o la de una sociedad, no podrá jamás ser reducida a la sencillez monótona de un tiempo único”.

Bajo esta argumentación, la velocidad que imponen las tecnologías en la cotidianidad de nuestra vida –a través de la instantaneidad de la conectividad– genera un cambio drástico en las interacciones humanas y en la calidad de los fenómenos cotidianos, transformando las representaciones sociales o imaginarios que se construyeron con la modernidad, la percepción del tiempo como continuidad se abandona ante la velocidad que flexibiliza la distancia y el tiempo depositando en el presente la experiencia temporal, sin necesidad de referenciarla con el pasado. De acuerdo con U. Gumrecht (2003, p. 64) hay una “destemporalización o desintegración de la manera de pensar el tiempo, porque en oposición a la del siglo XIX, el futuro hoy ya no nos parece como ese espacio abierto de posibilidades en el que no guste entrar”. Sin embargo, la vivencia del presente en sí mismo o extendido, implica de alguna manera reconocer la ausencia de producción de sentido de la experiencia temporal (que se encuentra estrechamente ligado al pasado) y que de alguna manera pone en jaque la existencia misma de la historia como una necesidad social para configurar la identidad y/o la memoria.

La aceleración de las actividades cotidianas asociada a las tecnologías de la comunicación ha generado nuevas prácticas materiales y simbólicas que, en sí mismas, son intersecciones entre los imaginarios ya establecidos por el pensamiento moderno y los que ha impuesto la tecnología de la comunicación, lo que lleva a experimentar de forma diferente la temporalidad. Los jóvenes, por ejemplo, viven el presente de forma “intensa” (*sic*), pero con muy poca profundidad, es decir concentran su experiencia en el presente sin voltear al pasado, ni mirar al futuro. Experiencia temporal que se expresa en narrativas relacionadas a un presente que se ensancha, al

mismo tiempo que se hace más delgado o con menos historicidad. Es decir, la flexibilidad del tiempo (y el espacio) está dada “por las prácticas materiales de la reproducción social y, si tenemos en cuenta que estas últimas varían geográfica e históricamente sabremos que el tiempo social y el espacio social están contruidos de manera diferencial” (Harvey, 2008, p. 228). De tal suerte, que van a crear sus propias y muy diferentes temporalidades, las cuales a su vez se expresan en narrativas simbólicas que envuelven y determinan la percepción de lo temporal desde los enlaces simbólico-narrativos que establecen. Se vive pues la confluencia entre una sociedad cohesionada por el pensamiento moderno, a otra sociedad mucho más compleja que se constituye por una multiplicidad de sentidos contrapuestos, en la que también están presentes las narrativas de las comunidades ancestrales.

De acuerdo con D. Harvey (2008), presenciamos un turbador impacto en las prácticas económico-políticas, en el equilibrio del poder de clase, así como en la vida cultural y social, las cuales modifican sustancialmente la percepción de la vida, imaginarios, representaciones sociales y prácticas económicas o políticas, pero se impacta el “horizonte temporal” que afecta materialmente a todo tipo de decisión que se tome. La tecnología emerge como instrumento transversal a la sociedad, que penetra y se integra prácticamente en toda actividad –hoy ya no es posible prescindir de ellas–, puesto que en sí mismas pautan el tiempo, la manera de trabajar, aprender, comunicarse y de gobernar y de vivir el espacio.

La tecnología generó una revolución de tal magnitud en las cualidades objetivas del espacio y el tiempo que nos obligan a modificar, a veces de manera radical, nuestra representación; los hombres y las mujeres del siglo XXI no ven en el futuro la seguridad a la que se decía que se iba a arribar, ya que las narrativas de la sociedad de la información entrañan el abandono del pensamiento monocultural y la idea de que el devenir evoluciona hacia el progreso y final feliz, para configurar narrativas que expresan temporalidades diversas y múltiples y ciertas dudas con respecto al futuro.

Una de las tantas secuelas que ha traído el proceso de globalización es la rapidez y la velocidad con que suceden los acontecimientos sin lograr comprenderlos en su inmediatez y, por lo mismo, no se perciben sus antecedentes, ni “hay tiempo” para pensar en sus consecuencias: las catástrofes naturales son presentadas como parte del espectáculo mediático, ¿cuántos muertos dejó el temblor en China en vísperas de sus olimpiadas? Treinta y cinco mil, cincuenta mil, qué más da, son sólo datos que se informan junto a un anuncio de tarjetas de crédito. El mismo fenómeno sucede con el creciente número de muertes cotidianas, relacionadas con el narcotráfico en México. La información mediática nos hunde en la indiferencia y embotamiento, pues la realidad la percibimos como ficción: eventos en que coinciden causa y fin, hechos cerrados sobre sí mismos presentándolos como ininteligibles. El exceso y la velocidad de información imposibilita comprender o atender la profundidad de un fenómeno, con lo que escapa el significado del mismo y se aleja de nuestro conocimiento, por lo que el futuro parece inaprensible, e incluso ni se puede figurar.

Esta percepción sobre la temporalidad requiere sin duda estructuras a partir de las cuales se establezca cierta continuidad y orden significativo a la experiencia vivida. En este sentido, es importante narrarnos, porque en la narrativa se expresa la temporalidad. Ricoeur plantea a la narrativa como el lugar donde se da inteligibilidad a la experiencia humana, y ese ser “narrándose” al que se refiere la temporalidad –como gran eje simbólico de lo cultural– pone en juego niveles muy distintos de continuidad y discontinuidad de los individuos y de las sociedades con respecto a sí mismos. “Relatando historias, los hombres articulan su experiencia, se orientan en el caos de las modalidades potenciales del desarrollo; jalonan de intrigas y de desenlaces el curso demasiado complicado de las acciones reales del hombre” (Ricoeur, 1979, p. 18).

Por ello, se enfatiza la necesidad de la afirmación de la diferencia, la importancia del saber narrativo, de sus contenidos para comprender esta fase capitalista.

El imaginario en la globalización, relaciona la identidad mucho menos con mismidades y esencias, y mucho más con trayectorias y relatos [...]. Contar significa tanto narrar historias como ser tenidos en cuenta por los otros. Lo que entraña que para ser reconocidos necesitamos contar nuestro relato, pues no existe identidad sin narración, ya que ésta no es sólo expresiva sino constitutiva de lo que somos. Para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta, es indispensable que la diversidad de identidades pueda ser contada y narrada (Martín-Barbero, 2001).

En estas sociedades con interconexiones cuasi-planetarias, los sujetos buscan dar sentido a sus experiencias de forma narrativa, y desde ahí crean sus propias y diferentes temporalidades (desde los enlaces simbólicos-narrativos). El avance y velocidad de las tecnologías permiten la modificación de las categorías de tiempo y espacio con las que ordenamos nuestra existencia y experiencia, lo que hace necesario crear nuevas formas para categorizar la realidad emergente en nuestras prácticas socioculturales, en el lugar de trabajo, hogar, escuela, ocio, etcétera.

Un elemento detonador en los cambios de la percepción del tiempo y espacio, ha sido sin duda el desarrollo de las tecnologías en la comunicación, cambios que se reflejan tanto en las formas de relación entre capital-trabajo; en la rapidez de las transacciones financieras y comerciales, así como en los hábitos cotidianos (los sabores, las formas de consumo, incluso en las formas de pensar), es decir, en todo el arsenal de intercambios que se suceden a diario en esta sociedad. Planteado así el problema, la revolución en las comunicaciones y la tecnología que se está llevando a cabo, entraña, por un lado, el fin de la visión impuesta por el Estado moderno que planteaba códigos culturales que apuntaban hacia la consolidación de una identidad –la mexicana– hegemónica y uniforme, que desconocía la presencia del “otro” y, por otro lado, la posibilidad de percibir la multiculturalidad y los nuevos procesos de interculturalidad. Este ambiente de posibilidades debe ser aprovechado por la escuela

para impulsar una educación que mire hacia el reconocimiento de la pluralidad y de nuevos contextos multiculturales globales. Vale retomar a García Canclini (2005), quien contempla el fenómeno de la globalización como un conflicto de imaginarios que refleja las contradicciones, desgarros y fragmentaciones que caracterizan nuestro complejo mundo actual. Este choque de interpretaciones se resuelve por la yuxtaposición de diversos tipos de aprehensión simbólica del tiempo que, atendiendo a distintas formas de elaboración de la identidad, supone el enfrentamiento a dos tendencias diferentes: la primera va hacia la homogeneización y, una segunda, apunta hacia la diversidad.

La modificación de las prácticas se encuentra en los diversos mecanismos de integración de las economías nacionales a la economía globalizada (mediante la apertura comercial de las economías al libre mercado internacional y la liberalización del flujo de bienes, de servicios, de capitales y de valores culturales) y en las actividades cotidianas, como el simple envío de una imagen por celular o una comunicación por *Twitter* para establecer nuevas formas de relaciones sociales. Pareciera que la tecnología nos permite trascender las “fronteras territoriales” en cuestión de segundos (aunque uno siga ubicado en el mismo espacio), a partir de la red de interconexiones tecnológicas que globalizan gran parte del hacer de millones de seres humanos. No cabe duda de que la globalización implica un proceso de interdependencias económicas, políticas, culturales y sociales. A. Giddens y W. Hutton (2001, p. 29) centran muy bien la problemática, al precisar que:

hay que hablar de la economía global y de los mercados financieros globales como elementos claves. Pero es un error fundamental equiparar la globalización sólo con el mercado; es un error básico, también, ver las dinámicas principales de la globalización en términos económicos. El impulso más importante de la globalización no es primordialmente el mercado, sino la revolución de las comunicaciones (especialmente la revolución electrónica).

Nuestras actividades cotidianas están cada vez más influenciadas por las tecnologías y el consumo, incluso si pensamos en un bucólico campesino de la Sierra Norte de Puebla, éste también se encuentra atado –de forma indirecta– a estos procesos de consumo, comunicación y nuevas formas de interacción social. A decir de Castells (1998, p. 82), lo fundamental es que las

nuevas tecnologías de la información y la comunicación basadas en la microelectrónica, las telecomunicaciones y los programas de ordenador, creados para el funcionamiento en red, proporcionan la infraestructura de esa nueva economía. Aunque la internacionalización de las actividades económicas no es nada nueva, esa infraestructura tecnológica sí lo es.

La globalización no sólo pone en juego una mayor circulación de mercancías y de intercambios comerciales-financieros en cuestión de segundos, sino que rearticula, de forma profunda, las formas de relación entre culturas y países, entre lo local y lo global, mediante una mundialización de las prácticas culturales, es decir, las tradiciones ya no son de un territorio o de una nación, sino que se hibridan, como es la tradición del día de muertos en México que aún permanece, sólo que ahora mezclada con el *Halloween*. O bien, las formas de aculturación que experimentan los migrantes africanos a España no son de la misma naturaleza que los fenómenos que se generan con los migrantes mexicanos hacia Estados Unidos. Por ello, pensar la globalización es hacerlo también sobre un conjunto de procesos que si bien homogeneizan “símbolos culturales y formas de vida” como “un solo mundo mercantil” (Beck, 1998, p. 71), también crean condiciones para que sea visible la diversidad cultural y se creen y recreen otras prácticas culturales, dada la diversidad de conexiones que se producen entre lo “local-global y local”. Mucha razón tiene Martín-Barbero (2008) cuando afirma que la globalización no es ni un paradigma ni un proceso, sino multiplicidad de procesos que se cruzan y se articulan entre sí pero que no caminan todos en la misma dirección.

De hecho, se configura una reinención de la percepción cultural del mundo (de lo político, empresarial y social, de lo cotidiano), construyendo nuevos imaginarios del acontecer diario y valorativo de los individuos y sociedades que lo viven. La rapidez de las comunicaciones posibilita una compresión del tiempo –de acuerdo con D. Harvey–, dado que los acontecimientos son subidos a la red, casi en el mismo momento en que se producen. Con ello, se llevan a cabo nuevas formas de inmersión en el tiempo y el espacio, es decir, se viven cambios radicales en las condiciones en que el hombre habita el mundo, en que percibe su historicidad y, por supuesto, su conciencia histórica.¹⁰

Aunado a la aceleración de los procesos de esta segunda modernización –expresión de U. Beck–, se ha gestado una voracidad en la creación y concentración de riqueza por parte de los poseedores del capital. Como muestra, en el último decenio del siglo, la riqueza generada superó los mejores periodos anteriores de la historia económica. Desde 1995, el comercio y la inversión extranjera alcanzaron niveles históricos: el comercio mundial se duplicó, el de los países industrializados casi se cuadruplicó, mientras que el de las economías menos industrializadas se duplicó (Sánchez, en Millán y Alonso, 2000, p. 30). De la misma manera en que se ha generado este crecimiento económico espectacular, también se ha incrementado y profundizado la exclusión y la pobreza al interior de la mayoría de los países –ya sea de economías modernas, atrasadas o intermedias. En esta fase del capitalismo, los países industrializados se han beneficiado de la liberalización de las inversiones y el comercio y han reforzado sus economías.

Sólo una pequeña parte de la actividad está globalizada, pero ésta es la que condiciona, determina y domina al resto del planeta;

¹⁰ Gadamer (2001) afirma que la conciencia histórica implica la autoconciencia del movimiento temporal que determina a la naturaleza humana como capacidad para saber percibir y comprender el tiempo mismo: la conciencia histórica es la autoconciencia del sujeto de ser él mismo un ser temporal, y por tanto creador de historia.

para la mayoría de la población el disfrute pleno de los “beneficios” de la sociedad del conocimiento y de la información se circunscribe a determinados grupos sociales, concentrándose en los de mayor poder adquisitivo y cultural.¹¹

De acuerdo con datos de Florescano y Eissa (2008, pp. 248-249), quienes no cuentan con un equipo de cómputo en casa, señalaron como la principal causa la falta de recursos económicos (60.1%); aquellos que sí tienen una computadora en casa, pero sin conexión a internet, reconocen como principal razón la falta de recursos económicos (49.2 %). Si bien en México han aumentado los usuarios de internet (poco más de cinco millones en 2000, cerca de 14 millones en 2004), sólo significa 15% de la población en México.

Las disparidades que muestra el uso de la tecnología se corresponden a la desigual distribución de la riqueza en nuestro país, ya que en esta economía conviven algunos de los magnates más ricos del mundo –según la revista *Forbes*–,¹² con una población que en más del 50% vive en situación de pobreza (pobre de patrimonio, es decir, no cuentan con un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades de salud, educación, alimentación, vivienda, vestido y de transporte público), y de ese total 20% vive en pobreza extrema (CONEVAL, 2008).¹³ De acuerdo con Villarreal (2008), la globalización se vive

de manera disímbola, diacrónica y segregada entre los polarizados deciles de sus habitantes multimillonarios, pobres y miserables, así como entre sus regiones o municipios con niveles de vida equivalentes unos

¹¹ En el 2009 en México, de cada 1000 habitantes sólo 57 tenían acceso a la televisión restringida concentrándose en ciudades como el Distrito Federal; en contraste, ese año en Chiapas sólo 20 de cada 1000 habitantes tenía acceso a este servicio.

¹² La revista *Forbes* señaló en el 2010 que el hombre más rico del mundo era Carlos Slim y en el 2014 lo volvió a poner en ese lugar.

¹³ Entre 2006 y 2008, aumentó la pobreza de patrimonio, la cual pasó de 42.6% a 47.4%; a su vez, la pobreza alimentaria aumentó de 13.8% a 18.2%. En términos absolutos, el incremento fue de 5.9 y 5.1 millones de personas, al pasar de 44.7 a 50.6 millones a 14.4 a 19.5 millones de personas, respectivamente (CONEVAL, 2008).

a los del primer mundo u otros a los de África subsahariana. Asimismo, la participación en los distintos aspectos de la globalización es variable dependiendo de las actividades profesionales de cada quien, su escolaridad, ingresos, identidades culturales, consumo cultural, prácticas culturales, rango de edad y otras variables.

Por ello, no se puede hablar de sociedades totalmente globalizadas, ni mucho menos de un proceso homogéneo que borre las tradiciones y/o prácticas culturales de la diversidad de los grupos etno-culturales, sin embargo, sí se vive el deterioro de prácticas tradicionales o su hibridación: las prácticas, tradiciones e imaginarios de los diversos grupos sociales que componen la sociedad mexicana son sometidas a una alteración impuesta por la oferta universal de productos, mensajes y servicios del mundo globalizado, que irremediablemente provoca una reducción progresiva de las prácticas tradicionales, modificando los espacios de interacción entre la tradición y lo que se ha dado en llamar la sociedad de la tecnología.

Si bien, todos participamos y somos actores sociales de estas nuevas formas de relación, la experiencia de los procesos de la globalización no se vive de la misma manera; para algunos, la globalización es el acceso pleno a la tecnología, al consumo de marcas que homogeneizan los satisfactores de la vida diaria, comunicarse en “tiempo real” y transferir voz e imagen a todos los lugares posibles del planeta, sentirse cosmopolita aun sin moverse de su localidad. Para otros, la globalización es la supeditación en la esfera del trabajo, a lo impuesto por las empresas transnacionales y las políticas neoliberales, que han logrado empobrecer a las mayorías y concentrar las riquezas en unas cuantas manos. Otros más, enfrentan la globalización como un acto de resistencia –o, en disidencia contra el nuevo modelo de acumulación y a sus lógicas de imposición hegemónica–, como es el caso de los globalifóbicos o el movimiento de los indígenas de Chiapas, organizados en el EZLN, en México. Este movimiento indígena-insurgente plantea estar en disidencia contra las formas que ha asumido el nuevo modelo de acumulación y sus

lógicas de imposición hegemónica, por ejemplo, en las primeras declaraciones, se señalaba que habría que “suspender el saqueo de nuestras riquezas naturales en los lugares controlados por el EZLN”. Reivindica reformas políticas, económicas y culturales, y no sólo reclama la conquista del poder para llevar a cabo un programa. A su vez, plantea “la construcción de un mundo nuevo, en el que quepan todos los mundos”. De muchas maneras, este movimiento representa la visibilización y reconocimiento mutuo de todas las resistencias y rebeldías que ha consolidado su presencia a través del poder de sus comunicados –vía internet–, con lo que logró traspasar la esfera local al espacio público nacional e internacional.

Para los actores sociales, asociados a los grandes capitales y fervientes creyentes del neoliberalismo, esta fase del capitalismo significa la desaparición de las barreras nacionales al libre intercambio de mercancías, capitales –e incluso de personas–, condición que se traduce en grandes y exagerados beneficios económicos, profundizando la diferenciación social tanto en los países ricos como en los pobres. A decir de Samir Amin, el rasgo más importante de esta etapa del capitalismo es el colapso del equilibrio característico del sistema mundial de posguerra, que se traduce en una mayor polarización tanto al interior de las economías, como de manera regional creando polos de desarrollo que se multiplican desde lo macro y lo micro, al mismo tiempo que se manifiesta el fracaso para crear “nuevas formas de organización social y política que van más allá del estado nación” (Amin, 1999, p. 16).

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.

Estamos en presencia de un sistema económico que se caracteriza por ser una economía global que se basa en el conocimiento-innovación, y en la organización de nuevas formas de redes de socialización, que sin embargo coexiste con las tradiciones y los mitos –como lo dice una canción popular–: “un, dos, tres gotas de agua bendita y se te aclara el futuro y vas hasta el fin del mundo [...]. Existen computadoras, pero todo se resuelve en tres gotas de agua bendita”. A pesar de que se pensó que la globalización iba a homogeneizar a todos como ciudadanos del mundo con los mismos valores, lo que se está viviendo son fenómenos que nos muestran la diferencia, como por ejemplo, las formas de organización que asumen las comunidades oaxaqueñas trans-territoriales.¹⁴

Así pues, la globalización no es ni unívoca ni lineal, genera varios y variados procesos globalizantes, se podría afirmar que no tiene el mismo ritmo para todas las economías y sociedades, a pesar de que su extensión y profundidad es avasalladora; hay economías y/o grupos sociales que están muy lejos de una integración mundial equivalente para todos, por ejemplo, las economías más industrializadas cuentan con mecanismos regulatorios que facilitan los intercambios, pero los países con economías intermedias, como la mexicana, conviven sólo de manera parcial su integración.

Al respecto, García Canclini (1999) plantea que en términos socioculturales, la integración de los actores sociales al desarrollo tecnológico puede ser más imaginada que real debido a la desigual distribución de la riqueza y oportunidades educativas, a la diversidad cultural y a la desconexión de un gran porcentaje de la sociedad mexicana de la tecnología y a los satisfactores sociales. Para E. Florescano y F. Eissa (2008, p. 249) lo más preocupante aún es la mala distribución de estos servicios e infraestructura en el territorio nacional. Como es de suponerse, el acceso a la tecnología

¹⁴“Oaxacalifornia” es un espacio que geográficamente no existe, pero es un “lugar” en el que los migrantes oaxaqueños articulan sus vidas en California recreando los lazos de pertenencia cultural y construyendo nuevas prácticas políticas y culturales que se extienden más allá de las fronteras geográficas.

coincide con los niveles de marginación; mientras en la Ciudad de México la población que cuenta con computadora representa 20%, en Guerrero, Chiapas y Oaxaca se encuentra el extremo opuesto, todos menos con 3%.

En esta línea argumentativa, lo único que es igual para todas las economías es que están sujetas a las necesidades de los grandes poderes fácticos (los medios de comunicación y el narcotráfico, por ejemplo), lo que implica: libertad absoluta en el comercio mundial mediante la eliminación de las barreras nacionales y regionales proteccionistas que existieron en el modelo nacionalista a la mexicana; una división social de trabajo entre sociedades y aumento del predominio del capital financiero, entre otras condiciones. Igualmente todas las economías resienten los efectos de la globalización, desplegando problemas que van más allá de sus fronteras: entre las cuales encontramos: creación y concentración acelerada de la riqueza; crecimiento del desempleo y aumento de la pobreza; volatilidad de los capitales; emergencia de nuevas fuerza motrices, como el comercio electrónico, la biotecnología; mayor participación de la mujer en la economía y los intercambios de bienes intangibles; la conjunción de estos factores apuntan hacia futuros diversos. De acuerdo con G. Sánchez (2000, p. 30), la aparición de nuevos problemas, como el cambio climático, no pueden resolverse al interior de las fronteras territoriales, sino que se tienen que enfrentar a través de acuerdos multinacionales y el reforzamiento de organismos multilaterales; lo que apunta hacia una nueva configuración internacional que requerirá nuevos marcos de cooperación y de ética.

Ningún país queda al margen de la articulación entre economías y sociedades: la comunicación en redes; el incremento del comercio mundial; la transferencia de tecnología y de capitales; las formas de concebir el ocio; la cultura de masas, la hegemonía del capital financiero (especulativo); el debilitamiento de las fronteras y soberanías nacionales, conforman el nuevo orden mundial, que produce una aparición de un sistema global en el que aumenta la interdependencia política, económica y cultural de las sociedades.

La globalización es un fenómeno de simultaneidad mundial de flujos y nuevas formas de poder en el que la información, los capitales y las mercancías, así como los individuos atraviesan –mediante la informática– las fronteras sin ningún límite, lo cual produce mutaciones en los sentidos identitarios, en las tradiciones y en las prácticas culturales, que a decir de G. Canclini (1995) se vuelven inestables. Dicho de otra manera, las sociedades en general, manifiestan crisis de identidades y una mudanza de valores,¹⁵ que se agudizan junto a otros procesos que deterioran la calidad de vida, como la corrupción, la injusticia, la violencia, la falta de oportunidades para los jóvenes, entre otros grandes problemas nacionales. Así pues, la realidad sociohistórica que enfrentamos tiene múltiples significados: no es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la que se puede abordar sencillamente recurriendo a una teoría.

Zemelman (en Sánchez y Sosa, 2004) precisa que, para dar cuenta de la multiplicidad de significaciones de la realidad en su devenir histórico, no hay teorización alguna, que pueda explicar o aprehender la complejidad en sus múltiples determinaciones, sino que tiene que haber capacidad de construir y construirse frente a la realidad que se pretende investigar. Aceptar este planteamiento implica reconocer la necesidad de una constante resignificación conceptual –en todas las ciencias– que esté más en función de la realidad y no de los corpus teóricos. La no correspondencia entre los corpus teóricos y la realidad es un problema epistemológico, ya que la realidad no se puede aprehender de manera unilateral por una teoría, sugiere la acción investigativa frente a la realidad, es decir, adoptar una actitud para “construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (p. 23). Más adelante señala que si bien es cierto que la teoría requiere ser resignificada y revisada a

¹⁵ Los marcos valorales son un sistema de reglas internalizadas sobre preferencias que se aprenden por medio de procesos de ideosocialización; entre éstos, los de mayor importancia son la familia, la escuela, las iglesias, los medios de comunicación masivos y el gobierno (Alducín, en Millán, p. 597).

la luz de las exigencias de las realidades históricas –muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas–, lo nodal es la actitud investigativa frente a lo que queremos conocer, cuestionarnos sobre ¿cómo podemos colocarnos ante aquello que queremos conocer? (p. 22).

No cabe duda de que el peso de la globalización está presente en cada uno de los actos cotidianos de los individuos y de las comunidades (ya sean éstos de carácter político, económico, cultural o de simple diversión), en los que encontramos la contradicción entre lo global y lo local y el poderío de los grandes capitales. En un centro comercial o *mall* no sólo se va a comprar, sino que se asiste para apropiarse –simbólicamente– de las marcas y aspiraciones de las grandes transnacionales; o bien, al concurrir a un “complejo” cinematográfico el visitante sólo tiene la opción de ver entre diez títulos de películas, las mismas que se están proyectando en todo el país; al acceder a más de 140 canales de televisión por cable que abarcan información de todo el mundo y de todo tipo, se aprecia que finalmente no se sale de los mismos estereotipos; al buscar información en internet y encontrar en menos de 39 segundos miles de páginas (que fueron determinadas por el buscador) y, finalmente, al conversar o “chatear” constatamos que podemos hacerlo con alguien que se encuentra en lugares que ni idea tenemos de que existen, etcétera.

El acelerado ritmo de vida en la sociedad actual imprime un cambio sustancial en nuestros procesos cotidianos. El internet, por ejemplo, permite la realización de tareas simultáneas, ya que podemos estar frente a la computadora y observar casi en tiempo real la colisión del cometa *Shoemaker-Levy 9* con el planeta Júpiter, o hacer transacciones financieras con un *clíc* del *mouse*. Sin movernos de nuestro lugar, revisamos y tenemos acceso a bancos de información sobre diversas temáticas, por ello, el internet se nos presenta como un medio que democratiza la información, sin embargo este “medio democratizador” realmente fortalece un modelo de exclusión y de selección ya que, por un lado, los buscadores de información tienen

sus propios criterios de búsqueda que no necesariamente corresponden a las necesidades del usuario y, por otro lado, un número cada vez mayor de adolescentes se ve marginado por no tener acceso a tecnologías avanzadas. De acuerdo con Castells, este modelo de desarrollo tecnológico fundamentado en la política neoliberal recrea la pobreza y la exclusión social de los jóvenes, pues como se ha señalado anteriormente, el consumo de determinados bienes materiales –ya sean herramientas o servicios tecnológicos– permiten acceder a otros bienes simbólicos o culturales, y lo que en realidad impulsa este modelo es ahondar la diferencia entre los jóvenes con cierto capital cultural contra aquellos que carecen de capacidad monetaria para adquirir esta tecnología y formar parte de una comunidad digital.

Ese mundo que solía estar basado en la costumbre creada desde la visión modernista y las tradiciones seculares (que nos ayudaban a construir y definir nuestra identidad), es ahora multidimensional. Hoy la realidad se explica de manera más fragmentada y diversa que recorre todo el espectro, desde aspectos realmente íntimos de la persona a cuestiones planetarias lo que abre nuevas perspectivas para aprehender y explicar la realidad.

El hecho de tener acceso a la información de lo que está sucediendo en tiempo real, nos hace percibir el tiempo como lo inmediato, lo que no tiene ni pasado ni futuro. De una noticia o evento pasamos a algo nuevo, y el anterior inmediatamente se cubre con el velo del olvido. Por ejemplo, los habitantes de este planeta fuimos testigos del ataque militar de Estados Unidos al golfo Pérsico en 1991, lo presenciamos con cierta curiosidad e imaginábamos una de las escenas del filme de George Lucas, *La guerra de las galaxias*, ya que los medios de comunicación estadounidenses se encargaron de prepararlo como un gran espectáculo de la lucha del bien contra el mal para evitar una guerra nuclear. Pero así como el mundo de las comunicaciones impone el desarrollo de una “atemporalidad histórica”, el uso de las *streaming* pueden hacer visible –también en tiempo real– diferentes miradas de un conflicto local, es decir,

podemos saber aquí y ahora qué está pasando en cualquier lugar del mundo, y hacer de esta práctica un medio para pensar la realidad global desde una perspectiva de múltiples narrativas.

La percepción de tiempo y espacio se ha modificado, hoy es parte de nuestra realidad virtual. Hace tiempo, Marshall McLuhan precisaba que hoy vivimos en una aldea global.¹⁶ En esta aldea global lo que pasa en cualquier lugar del mundo repercute en “otros lugares”; la red conecta sociedades, lugares, culturas, la actualidad de las vidas de pueblos e individuos, la economía, la miseria, la contaminación medioambiental, los enfrentamientos, la política, todo es parte de esta sociedad conectada en red. A decir de Bauman, “todos dependemos ya unos de otros. Las distancias cada vez importan menos, lo que suceda en cualquier lugar puede tener consecuencias en cualquier otro lugar del mundo” (1999, p. 94).

La percepción del tiempo y espacio se ha transformado, ya no podemos pensar en esas sociedades apartadas en las que el tiempo parecía no transcurrir, o bien, que se medía por las necesidades del ciclo agrícola y/o de sobrevivencia.¹⁷ En la actualidad los eventos y sucesos que ocurren alrededor del mundo pueden ser experimentados u observados casi instantáneamente por todos los actores sociales, desde un sujeto de la tribu Mazai en África hasta un académico en su prestigiada universidad, que estén utilizando internet u observando la televisión. La vida actual se experimenta de una manera diferente, pues se puede participar simultáneamente en eventos que suceden a miles de kilómetros de nuestro entorno, el teléfono, y el e-mail, por ejemplo, transforman la percepción de tiempo y espacio, se construyen prácticas locales con relaciones sociales globalizadas que organizan aspectos importantes de la vida cotidiana. Los individuos tenemos y desempeñamos roles diferentes, pero al

¹⁶ Para McLuhan, la aldea global fue creada, fundamentalmente, por la rapidez del avance de la tecnología en los medios de comunicación, en este sentido cualquier fenómeno afecta a todos por igual en el mismo momento.

¹⁷ Un tiempo cíclico respondía al modelo impuesto por la directa y cotidiana percepción de los ritmos cíclicos naturales y astronómicos.

mismo tiempo, mientras más nos conectamos con los habitantes de diferentes lugares del mundo, las diferencias se acentúan. Lo global no puede prescindir de lo local, ni lo local o nacional puede expandirse, o aun sobrevivir, desconectado de los movimientos globalizadores” (García Canclini, 1995, p. 52).

Hoy nos enfrentamos a símbolos y prácticas culturales globalizadas que se imbrican con nuestras formas de ser y de pensar, que nos llevan a pensar en la coexistencia de procesos multidimensionales en los que se encuentran implicadas instituciones, interacciones, relaciones sociales e identidad(es). De hecho, se ha dado una transformación de la percepción cultural del mundo, creando un nuevo imaginario del acontecer diario y valorativo de los individuos y sociedades que lo viven. El incesante avance de las tecnologías de la información no sólo ha hecho más pequeño el mundo, también ha abierto nuevas necesidades de categorías explicativas. Por ello, la globalización debe ser vista como un fenómeno cultural que plantea nuevos desafíos en la definición de las identidades (que son fundamentales en la construcción de sentido de pertenencia, lo que puede permitir el impulso de proyectos en común), pero sobre todo en la construcción de sociedades que partan del reconocimiento de la multiculturalidad para impulsar sociedades interculturales y democráticas.

Esta transformación es lo que ha llevado al cambio de paradigmas de nuestra sociedad global. Y, en cualquier caso, este “quiebre” del pensamiento moderno es el que amplía nuestros criterios de análisis hacia posiciones autorreflexivas, que por paradójico que nos parezca, es modernidad en sentido reflexivo. Lo que implica discutir algunos aspectos para tratar de desenmarañar la complejidad de los procesos de globalización, ya que ésta hace referencia a “procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana” (Gimeno, 2005, p. 2021).

La globalización ha abierto un nuevo campo de conocimiento, preparado por la profundización del propio proceso y por el incesante avance de las tecnologías de la información, lo que ha generado que cuestiones como la identidad –individual y colectiva–, el hiperconsumo, los cambios valorales y la ubicación en el tiempo y espacio específicos, se conviertan en puntos de reflexión que nos permitan comprender lo “multidimensional” de la diversidad cultural. Y a partir de ese análisis trabajar sobre la viabilidad del conocimiento histórico en la sociedad globalizada.

Ante este conjunto de ideas, de búsqueda de nuevas explicaciones, la reflexión sobre los cambios o mutaciones en las sociedades globalizadas, se torna indispensable delinear nuevos significantes de identidad y algunos lineamientos de un proyecto de sociedad inclusivo y democrático, así como la función que van a desempeñar: la escuela, la familia, la política, la historia y, más concretamente, el discurso histórico escolar en la configuración de la conciencia histórica.

DEBILITAMIENTO DEL PROYECTO NACIONALISTA

En el mundo globalizado el proyecto nacionalista ha experimentado serias transformaciones que lo debilitan hasta casi su extinción, por un lado, los organismos supranacionales¹⁸ imponen lineamientos que resultan draconianos para economías como la mexicana y, por otro, la clase política obedece ciegamente estos principios en aras de insertarse al mundo globalizado. Ante lo cual, los preceptos que cohesionaron el proyecto nacionalista (la educación laica y gratuita, la salud pública como un bien social, el campo como soporte del crecimiento y el petróleo como “piedra de toque” en la definición del desarrollo económico), se abandonan y dejan de ser determinantes

¹⁸ Como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), entre otros.

en el diseño de las políticas públicas. Durante casi todo el siglo XX, estos preceptos fueron fundamento de la idea de lo nacional, el nacionalismo y un Estado fuerte, y hoy se debilitan frente a la política de privilegios y corrupción que beneficia a los poderes fácticos (principalmente a los dueños de los medios de comunicación y a los “amigos” de los que detentan el poder político) y las transnacionales en detrimento del bienestar de la sociedad.¹⁹

Mientras que durante el siglo XX el Estado fue punto de referencia para el afianzamiento de los diversos pactos sociales –tan necesarios para la consolidación del proyecto de nación y la economía–, hoy se debate entre la pérdida de su autonomía para impulsar acuerdos con los grupos sociales y la deslegitimación de sí mismo frente a la sociedad que representa. Para Manuel Castells (1999, 2004), la globalización erosiona la soberanía del Estado-nación y su capacidad para tomar decisiones autónomas frente a la influencia que han ido adquiriendo los organismos internacionales y supranacionales, que se imponen como un gobierno de carácter meta-nacional que perfila los lineamientos del sistema de la economía global.

Los estados y sus economías son cada vez más dependientes de las propuestas de esos organismos metanacionales, poderío que se extiende en todos los ámbitos de las sociedades (economía, comunicaciones, democracia, cultura) que en gran medida afecta la subsistencia de las identidades culturales.

Ante la transnacionalización del capital, el desvanecimiento de las fronteras y la rapidez de las operaciones financieras y de la comunicación, el Estado ha transferido las instancias de decisión económica a las necesidades de las empresas transnacionales, quienes deciden y definen las políticas nacionales, con lo que deslegitima su poder y vacían de contenido su existencia misma. Lo

¹⁹ El abandono de políticas públicas que caracterizaban al Estado-benefactor proviene de la política neoliberal en México y, específicamente, con la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN) en 1994, que trajo consigo la focalización del mercado en grandes empresas.

cual no significa que el Estado vaya a desaparecer como figura del sistema político, sino que crea nuevas formas de organización de política-institucional. De acuerdo con M. Castells, en la medida en que el Estado tiene como preocupación fundamental atender los flujos globales de toda índole, desprotege a sus gobernados. Al mismo tiempo que la globalización adelgaza al Estado-nación, lo va reemplazando por el Estado-red, mucho más funcional respecto a los intereses de las empresas transnacionales que dirigen las transformaciones tecnológicas, económicas y culturales.²⁰

Hobsbawm (1998) señala que las naciones ya no son los elementos más importantes del mundo actual, sino que han sido superadas por fenómenos transnacionales en los planos económico y cultural. Si bien, los Estados nacionales están en vías de desaparición –ya que han sido rebasados por los flujos de capital financiero y de información que interconectan al mundo–, y se adecuan a las exigencias meta-nacionales, siguen administrando “pactos sociales” que en la mayoría de las veces no corresponden a las necesidades de gran parte de sus gobernados. En otro texto, este mismo autor plantea que podemos “tener una economía globalizada, podemos aspirar a una cultura globalizada, tenemos ciertamente una tecnología globalizada y una ciencia globalizada; pero, de hecho, políticamente hablando, el mundo sigue siendo pluralista, dividido en estados territoriales” (2000, p. 61).

Los Estados-nación-territoriales utilizaron al nacionalismo como elemento constitutivo de la ideología que cohesionaba al Estado, a través de una historia tejida con base en los orígenes de la nación, símbolos nacionales, mitos, hazañas de los personajes históricos escritos en una sola voz: nacionalismo que también ha sufrido transformaciones en la era de la globalización, ya que hoy se

²⁰ Expresión de esta nueva situación internacional son la Unión Europea con su Banco Central Europeo y moneda única, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que regulan la desregulación y la negociación en la globalización. Al mismo tiempo que los estados debilitados buscan volver a legitimarse a través de la participación ciudadana (Cfr. Manuel Castells, 1998).

experimentan otras formas o significantes de identidad. Las identidades se expresan cada vez menos en relación con la identidad histórica constituida por el Estado, y cada vez más se encuentra en relación con las identidades locales o regionales, étnicas u otras identidades de carácter individual (de género, de preferencia sexual, de acción política, “transfronteriza virtual”, etcétera), que han desembocado en la prefiguración de una nación que expresa su diversidad cultural y geográfica, pero proyectada en su dimensión de lo nacional. Así pues, en el México del siglo XXI las prácticas culturales y las tradiciones inventadas en las que se sustentó el nacionalismo identitario manifiesta su debilitamiento.²¹

La seguridad de la sociedad mexicana se cimentaba en torno a consensos básicos sobre valores del ser y tener una identidad, que se entrelazaban con el pleno crecimiento económico de mediados del siglo XX y un Estado paternalista-benefactor, que “resolvía” los satisfactores esenciales, pero impedía y limitaba la plena ciudadanía. Su justificación era la defensa de un proyecto común, con el cual contribuían a crear los lazos sociales que lo legitimaban, sin embargo, hoy los valores se diluyen y transitan hacia otras formas de legitimación discursivas –como la democracia y los derechos humanos–, con las cuales se ha intentado el desplazamiento de la ideología paternalista del Estado benefactor, tan arraigada en la sociedad mexicana, en aras de insertar plenamente a esta sociedad en el mundo globalizado.

Así como la presencia del Estado-benefactor se desdibuja, otros actores y formas de convivencia van diluyendo su poder y presencia, por ejemplo, los sindicatos dejan de tener interlocución con los propietarios del capital y/o el Estado para negociar sus condiciones laborales. En la actualidad, las condiciones de los contratos

²¹ “La tradición inventada viene a ser un proceso de formalización y ritualización caracterizada por su referencia al pasado, y que se impone a través de un conjunto de prácticas de naturaleza simbólica, destinadas a inculcar ciertos valores o normas de conducta, gracias a la repetición que implica automáticamente una continuidad con el pasado” (Hobsbawm y Ranger, 2002, p. 4).

sindicales son impuestas desde perspectivas neoliberales que priorizan la individualidad institucionalizada, es decir, los individuos pasan a ser defensores de sus intereses particulares en detrimento de los intereses de la colectividad. Para ello, el Estado crea una serie de prácticas institucionales a las que somete la creatividad de los individuos, sean obreros, académicos o intelectuales. Todos se someten a una lógica institucional. Asimismo, las conquistas sociales: educación pública y gratuita, jubilación, salud, vivienda, etcétera, se encuentran seriamente dañadas por las políticas impuestas por organismos internacionales, en aras de instalar la “institucionalidad” globalizada al servicio de los capitales transnacionales o de los poderes fácticos. Incluso la burguesía nacional, privilegiada en la modernización industrial, se encuentra en desventaja frente a la internacionalización del capital. Bien lo dice García Canclini, la globalización, al mismo “tiempo que se le concibe como expansión de los mercados y, por tanto, de la potencialidad económica de las sociedades, estrecha la capacidad de acción de los Estados nacionales, los partidos, los sindicatos y en general de los actores políticos clásicos. Produce mayor intercambio transnacional y deja tambaleando las certezas que daba el pertenecer a una nación” (García Canclini, 1999, p. 21).

Quizá una de las funciones más significativas en que se evidencia el debilitamiento de la presencia e importancia del Estado moderno capitalista en la globalización, sea la pérdida total de autonomía en la toma de decisiones para definir su política interna frente a poderes metanacionales —compañías transnacionales y los organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial, la OCDE y la OMC—, ya que los procesos de control se hacen infinitamente más complicados, y las empresas transnacionales que se instalan en los procesos productivos estratégicos diseñan e imponen las políticas de desarrollo, al margen de los intereses de la mayoría de la sociedad. Políticas que han de ser aplicadas por todas las economías, desvirtuando los “pactos sociales” y la democracia de cada una de ellas. Como se ha señalado en párrafos anteriores, las economías intermedias y de

bajo desarrollo, las aplican como parte de las políticas de reordenación económica con carácter imperativo, lo que implica el menoscabo de la pretendida soberanía nacional y el alejamiento de la sociedad a los gobiernos que las representan. La globalización enfrenta a los Estados a una “crisis de eficiencia” –según afirma Castells–, y a una de pérdida de soberanía nacional.²² Frente a la posible privatización de la empresa petrolera mexicana –Pemex–, lo que es bueno para la empresa petrolera española Repsol, no es bueno para la sociedad mexicana, incluso ni para su Secretaría de Hacienda.

El gradual debilitamiento del Estado-nación –debido a la expansión de los procesos que ayudan e intervienen en la producción, gestión y dispersión de los productos– responde al hecho de que las funciones que ha realizado históricamente se convierten en una traba para la libre circulación. Ante ello, el problema es simple, hay que modificar sus funciones y vaciarlas de contenido, perfilando sus nuevas funciones –en las cuales, por supuesto, no se contempla “la defensa de intereses nacionales”, ni soberanías arcaicas–, hacia la mayor libertad y movilidad del capital, mercancías y trabajo. Si en la primera mitad del siglo XX predominó el paradigma del intervencionismo estatal en la economía y el bienestar social, aderezados con regímenes no democráticos y/o autoritarios –como es el caso del Estado mexicano–, en la actualidad el paradigma preponderante es el libre mercado y la democracia; valores que se imponen desde “fuera” –y no como resultado de una mayor politización de las sociedades o de un crecimiento económico interno. Así que se podría afirmar que, con la globalización, los pactos sociales que se habían gestado en el siglo XX se ven vaciados de contenido, y la ideología del “proyecto en común” es desplazada por la difusión ideológica del

²² Para el Comité de intelectuales en defensa del petróleo, la soberanía se identifica con su independencia. Es decir, un país soberano no puede estar sometido a voluntades ajenas ni a poderes externos. Pero, además, la soberanía como independencia, en los regímenes realmente democráticos descansa en el pueblo. Manifiesto, 13 de mayo de 2008.

discurso globalizador y neoliberal. Dos son los síntomas más acuciantes para las economías como la mexicana, o eufemísticamente en “crecimiento”: pérdida de soberanía nacional y anulación de algún proyecto de sociedad que incluya a las mayorías. A partir del Consenso de Washington se marca la entrada a la globalización, y se establecen las políticas económicas que los países fuertemente endeudados de América Latina deben seguir: disciplina fiscal, nuevas prioridades en el gasto público, reforma fiscal, liberalización financiera y comercial, tipo de cambio, inversión extranjera directa, privatizaciones y desregulación (Guillén, 1995, p. 57), con lo que se pretende combatir dos “errores” de estas economías: la excesiva intervención del Estado en la economía y el “populismo” económico redistributivo.

Así, podría afirmarse que la globalización repercute en la soberanía de los Estados-nación, la debilita y vuelve penetrable, pero no la desaparece. Para Castells, la presencia del Estado se erosiona porque abandona por sí mismo y le arrebatan la función típicamente política: mantener el “pacto social” con sus gobernados, en términos económicos, el Estado-nación pierde sus capacidades de gestión y acción económica, así como el ejercicio institucional de la violencia,²³ o la definición de políticas culturales y educativas, etcétera, dejando a los Estados-nación sólo pequeños márgenes de acción; políticas sociales para mitigar la pobreza; políticas culturales que “preserven” lo identitario y las culturas a través de mostrarlo en “expos” internacionales. Este mismo autor señala que, a causa del proceso de globalización, los Estados-nación,

han sido transformados de sujetos soberanos en actores estratégicos, ocupándose de sus intereses y de lo que se supone que representan, en un sistema global de interacción, en una situación de soberanía compartida

²³ Un ejemplo de ello es el Plan Mérida, que implica la aportación de recursos económicos para la lucha en contra del narcotráfico, recursos que son condicionados en detrimento de la soberanía nacional de esos países.

sistemáticamente. Ostentan una considerable influencia, pero apenas tienen poder por sí mismos (Castells, 1998, p. 338).

Al perder espacios de poder y decisión y crear más lazos de dependencia, los Estados tienen que aceptar procesos democratizadores impuestos desde fuera, como sucedió al sistema político mexicano, el cual, después de haber ejercido un control autoritario que se fortaleció a través de la limitación de la participación política de la sociedad, tuvo que aceptar que en la elección presidencial del 2000 ganara un partido de oposición, ello en aras de mostrarse ante el mundo como una sociedad moderna en la que “la democracia-globalizante es una realidad” (*sic*). Si bien se puede aceptar que hay una democracia que se desarrolla por la vía electoral, la realidad es que se vive una creciente crisis de credibilidad del sistema político por parte de la ciudadanía, ya que los ciudadanos eligen a sus gobernantes, pero no influyen en la definición de la política económica, la cual es impuesta desde el exterior y por los poderes fácticos del país. Por otro lado, la competencia entre los partidos políticos, regulada institucionalmente, utiliza a los medios de comunicación y los recursos económicos del erario público para convencer a sus electores, vía una publicidad que incentiva más la “no-politización” que a la participación, lo que ha acrecentado la aversión de los ciudadanos hacia los partidos políticos y la política profesional. Esta forma de hacer política afirma la democracia en el aspecto electoral al mismo tiempo que obedece las necesidades externas, de “democratizar” a la sociedad.

Otro factor que limita aún más el principio de soberanía en que se basa el orden político del Estado-nación está relacionado con los efectos globales de los problemas locales, como es el caso de los problemas ambientales, que ya no son competencia sólo de los Estados nacionales, sino de los organismos meta-nacionales que imponen los procesos regulatorios. La soberanía del estado se ve impotente para tratar cuestiones de orden ecológico, éstos rebasan sus fronteras y/o sus capacidades de negociación frente a los centros de poder.

La sociedad cuasi-planetaria en la que vivimos parece moverse en la dirección del establecimiento de una política globalizada, visible a través del aumento de organismos internacionales y organizaciones cívicas que actúan en el ámbito internacional.

El espectacular desarrollo de las nuevas tecnologías redujo a un mínimo las distancias, facilitó una extraordinaria expansión del mercado e hizo que la competencia por controlar los mercados fuese más importante que la competencia por los territorios. Esto erosionó el valor de las fronteras geográficas, cuya custodia fue una de las principales razones de los Estados-nación.

En la medida en que los Estados-nación se someten a las decisiones de los más fuertes en el marco de la geopolítica pierden autonomía, como lo señala Castells:

En lo que toca a las dinámicas supranacionales, la actuación económica del Estado-nación se ve incapacitada para fomentar la productividad y la competitividad de su economía como consecuencia de verse sometida a intereses económicos y flujo de capitales globales; por otra parte, en lo tocante a la política, el Estado-nación ha de someterse a la ley del más fuerte en la geopolítica, lo que supone a la postre que habrá de relegar o prescindir de los intereses de sus ciudadanos, intereses que constituían la fuente de su legitimación política (Castells, 1998).

Los Estados nacionales resultan cada vez más pequeños para las grandes decisiones económicas a nivel mundial, ya sea la Unión Europea o el Banco Mundial, y en términos de política interna resultan demasiado extensos para las exigencias de mayor participación política de la sociedad. Es inminente que la globalización marca una ruptura con las anteriores formas de organización política, económica y cultural, un quiebre entre los Estados-modernos que se constituían a partir de su territorio, de la negación de las culturas locales y de la emergencia de otros tipos de nexos histórico-social, en los que se vislumbran, por un lado, los movimientos de “reterritorialización cultural que, aun sin tener en muchos casos tendencias

fundamentalistas, sí está significando una recuperación del valor que lo local había perdido a favor del Estado nacional, de los centralismos nacionales, sobre todo heredados del siglo XIX y, por otro, la revitalización de la heterogeneidad cultural. Fenómeno contrario a lo que se planteó en la formación de los estados nacionales, que de acuerdo con Smith (1997) es una concepción primordialmente espacial y territorial impuesta desde un Estado hegemónico.

Paralelo al debilitamiento de las prácticas culturales nacionalistas, emergen otros valores como la multiculturalidad, diversidad, democracia y ciudadanía que se integran al discurso de Estado para sumarse a los referentes culturales de la sociedad. De acuerdo con F. Vizcaíno (2004), el nacionalismo de Estado pierde peso en la vida política y transforma muchos de sus contenidos, desdibujando los referentes que le dieron sustento, como por ejemplo, el recelo hacia Estados Unidos ya no se fundamenta en el país que nos arrebató la mitad del territorio, ahora sólo hay acuerdos comerciales.

Aunado a la pérdida de la autonomía de los Estados nacionales, con la globalización también se ha propiciado la emergencia de fenómenos culturales y políticos que dan posibilidad de configurar otros sentidos identitarios, como fue el reclamo del EZLN, en el que se destaca el reforzamiento de su identidad cultural como principio básico de organización social y movilización política. La presencia del movimiento indígena zapatista obligó a repensar las tradiciones identitarias, ya que dio cuenta de la “visibilidad del otro” y puso en cuestionamiento uno de los grandes mitos fundadores –el del mestizaje– de más larga duración del nacionalismo mexicano. Para Aguilar (2006), la mezcla de razas había sido uno de los mitos fundadores del nacionalismo mexicano, y ahora se desgajaba.

En México, el siglo XX registra el ascenso y decadencia de un poderoso imaginario nacional: el mestizaje, metáfora de fusión e integración. En el mismo texto señala que:

El levantamiento del EZLN no fue simplemente otra más de las revueltas campesinas. Fue, en esencia, un reto frontal a la concepción de México

como una nación uniformemente mestiza. Las demandas del reconocimiento de autonomías étnicas de usos y costumbres, cuestionaron de raíz las bases normativas e históricas de la constitución del país.

Otro de los problemas que enfrentan los Estado-nación es el problema relativo a la escritura de la historia nacional. En primer lugar, es sabido por todos que las historias nacionales surgen como parte de la memoria de los estados nación en aras de consolidar un proyecto. Sin embargo, grandes interrogantes saltan a la vista, después de ser testigos de la emergencia de nuevas identidades y nuevos significantes de identidad: ante la pérdida de autonomía de los Estados-nación, ¿qué historia se tendría que escribir? y sobre todo ¿para qué escribir historias nacionales? O bien, ante el surgimiento de una multiplicidad de memorias no sólo ligadas a los territorios –memorias regionales, memorias locales– sino también, en general, a memorias culturales. ¿Qué hacer? En el caso de América Latina, memorias indígenas, memorias negras, pero también memorias femeninas, memorias olvidadas, como el movimiento estudiantil del 68.

De alguna manera se diría que la historia oficial, aquella centralista a partir de la cual se ha hecho la historia de España, de Francia o de Colombia, ha sido la que privilegia una memoria, la de la burguesía, la de su clase hegemónica, frente a las memorias plurales que hoy estallan poniendo en crisis aquella historia del poder, del centralismo, la de los vencedores. Al respecto Fontana (1992) señala que la visión de la historia forjada como legitimación del orden burgués industrial sólo sirvió y sirve para justificar las relaciones de dominación generadas por el capitalismo. Esto cristalizó en una visión unilineal de la historia basada en un absoluto determinismo que no da pie a la configuración de otros modos posibles de pensar la realidad social.

¿DESDE DÓNDE PENSAR LAS IDENTIDADES EN LA SOCIEDAD GLOBALIZADA?

Para ubicar la problemática sobre las identidades en nuestra sociedad, en principio habría que descartar la idea de que la globalización crea una identidad y una cultura global homogénea y, en segundo lugar, tomar en cuenta que la sociedad mexicana no es un arquetipo de la modernidad ilustrada, sino que, en ella, se conjuga una diversidad de *habitus*²⁴ y de tradiciones que interactúan de forma diferenciada en cada momento histórico. Al respecto, el sociólogo G. Giménez (2003) sostiene que la interconexión creciente entre todas las culturas no se traduce en una identidad global porque no existe una cultura homogénea que pueda sustentarla, ni símbolos comunes que sirvan para expresarla, ni memoria colectiva que pueda nutrirla, ni otredades con las que pueda confrontarse en la misma escala, y agrega que, pese a la globalización, la mayor parte de la población mundial sigue identificándose por referencia a una comunidad nacional, a pesar de que las funciones del estado se hayan debilitado. Se tiende a plantear que la globalización genera un proceso de creciente homogeneización cultural, cuando en realidad ha posibilitado la visibilidad de los grupos sociales y reconocimiento de las diversas prácticas culturales y la flexibilidad de estas prácticas en las identidades.

En el mundo actual, se perfilan prácticas de resistencia cultural que buscan expresar otros sentidos identitarios (el derecho a la diferencia de género, la étnica, la ecológica, por citar sólo algunos) que escapan a los valores impuestos por la identidad nacional, por lo que no tienen como único interlocutor al Estado, sino al mercado, al consumo, a las comunidades internacionales –como lo hacen los llamados globalifóbicos y los defensores de la ecología, como el

²⁴ Se toma el concepto de *habitus* propuesto por Pierre Bourdieu, ya que permite articular lo individual y lo social, así como las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas. Lo precisa como una estructura estructurante, “que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas” (Bourdieu, 1988, p. 170).

caso de Greenpeace,²⁵ e incluso la lucha del EZLN que aboga por el reconocimiento de los pueblos indígenas de México, de América Latina y del mundo.

La globalización ha permitido valorar esas expresiones políticas, culturales, étnicas que hacen referencia a una sociedad diversa y plural, que podrían apuntalar un proyecto de sociedad que contemple las fuerzas provenientes tanto de la sociedad globalizada que en apariencia unifican al mundo, y de las fuerzas internas en las que confluyen tradiciones, religiones, imaginarios, diferencias regionales, etcétera. Lo cual tendría consecuencias inimaginables en la definición de los sentidos identitarios, por ejemplo, la legitimidad de las luchas políticas de los grupos indígenas en contra de los impactos destructivos de su entorno ecológico, se identifica plenamente con la lucha de comunidades internacionales.

Se trata de entender a la identidad como un espacio donde se expresa la diversidad y lo que da pertenencia. J. Rüsen plantea que los seres humanos deben poder referirse a sí mismos en tanto individuos, pero también deben poder referirse a sí mismos en su ubicación social, de modo tal que puedan diferenciarse de otros. Con una manera de referirse a sí mismos, la vida humana se organiza por medio de interpretaciones culturales o construcciones de sentido. La diferencia entre lo propio y lo otro es un factor constitutivo de la orientación cultural en todas las formas de vida humana (Rüsen, en Kozlarek, 2007). En el mismo sentido, Martín-Barbero, señala que:

entender esta transformación en la cultura nos está exigiendo asumir que identidad significa e implica hoy dos dimensiones diametralmente distintas, y hasta ahora radicalmente opuestas. Hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, territorio, y de tiempo largo, de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso estaba hecha la

²⁵ Asociación ambientalista meta-nacional que no depende de ningún Estado, empresa, iglesia o partido político.

identidad. Pero decir identidad hoy implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente– hablar de redes y de flujos, de migraciones y movibilidades, de instantaneidad y desanclaje. Antropólogos ingleses han expresado esa nueva identidad a través de la espléndida imagen de *movin-groots*, raíces móviles, o mejor de raíces en movimiento. Para mucho del imaginario substancialista y dualista que todavía permea la antropología, la sociología y hasta la historia, esa metáfora resultará inaceptable, y sin embargo en ella se vislumbra alguna de las realidades más fecundamente desconcertantes del mundo que habitamos (Martín-Barbero, 2002, p. 8).

El hecho de que las personas se encuentran ante espectros múltiples para configurar su identidad, al mismo tiempo que están carentes de un sentido de identidad colectivo (por la manipulación de los medios de comunicación, la insensatez de la memoria histórica impuesta desde el poder y por la limitación de la participación política), puede ser un punto de partida importante en la reconfiguración de los significados de identidad, porque la densa multiculturalidad de la que se constituye la nación se ha hecho visible y puede influir positivamente en crear los sentidos de pertenencia, entretejidos con una perspectiva intercultural. Vivimos un proceso, donde las identidades singulares se hacen “visibles”, otras emergen como parte de la globalización, algunas se debilitan o asumen nuevos valores –como la identidad nacional–, en pocas palabras, se invalida la uniformidad de la identidad univocista, al mismo tiempo que se cuestiona la idea de una identidad (Aguilar, 2006, p. 216).

El monolingüismo y la uniterritorialidad de la modernidad, escondieron la densa multiculturalidad de lo que hoy es México y lo arbitrario de las demarcaciones que trazaron las fronteras de lo nacional. Hoy las identidades son cada día más multilingüísticas y transterritoriales, y se constituyen no sólo de las diferencias entre culturas desarrolladas separadamente, sino mediante las desiguales apropiaciones y combinaciones que los diversos grupos hacen de elementos de distintas sociedades y de la suya propia. A la

revalorización de estos sentidos identitarios se añade el reclamo de los grupos étnicos, raciales, regionales, de género que hacen para elaborar su propia memoria, a través de la construcción de sus narraciones y sus imágenes. Martín-Barbero señala que este reclamo adquiere rasgos mucho más complejos en países en los que el Estado está aún haciéndose nación, y cuando ésta no cuenta con una presencia activa del Estado en la totalidad de su territorio, como es el caso de algunos países en América Latina.

Así pues, las identidades son proyectos colectivos, que pugnan por espacios de poder en la sociedad, ya que son los propios actores –y no el Estado– quien dota de sentido a la identidad. Para M. Castells, las identidades etno-culturales son identidades de resistencia generadas por los actores para resistir a una dominación social, religiosa, del territorio y lingüística; se trata de una afirmación con respecto al sistema de dominación, es decir, que existe en la medida en que se resiste. Junto a estas identidades fuertes colectivas, existen las identidades individuales alrededor de un proyecto personal o principio electivo particularmente importante en sociedades en las que las identidades comunitarias no se desarrollan, a lo que M. Castells llama la identidad familiarista o el individualismo colectivo o familiar. Todas ellas vistas en un contexto en el que las tradicionales formas políticas del Estado-nación están en crisis y en proceso de reestructuración de nuevos proyectos que pugnan por configurar una nueva sociedad.

Lo que hoy da sentido a las identidades es finalmente la necesidad de pertenencia y de un “lugar”. En este sentido, M. Barbero señala que ni el uno ni el otro son formulables en meros términos económicos o políticos, pues ambos se hallan referidos al núcleo mismo de la cultura en cuanto mundo del pertenecer “a” y del compartir “con”. Razón por la cual la identidad se constituye hoy en la fuerza más capaz de introducir contradicciones y el avance de las sociedades (Cfr. Martín-Barbero, 2002).

Ante la incidencia de la globalización en la reconfiguración de las identidades, es indispensable ubicar los cambios que se están

experimentando, como, por ejemplo, la noción de territorialidad. En la escuela se enseñaba que la frontera trazaba los límites territoriales que definían al país, no había dudas al respecto, del río Bravo hasta los ríos Suchiate y Usumacinta se encontraba el espacio que definía la nación, y los que habitábamos el territorio comprendido en ese espacio éramos mexicanos, sin embargo, en la actualidad, esa noción de territorialidad se diluye, lo que da sentido de identidad y pertenencia a la nación y/o región hoy ya no ese espacio, por ejemplo, en la ciudad de California viven más de 4.3 millones de un total de 11.7 millones de mexicanos que se encuentran asentados en Estados Unidos –de acuerdo con la Secretaría de Relaciones Exteriores–, los cuales forman comunidades propias y subculturas al interior de la cultura norteamericana y celebran, al igual que los que habitamos este territorio, el 15 de septiembre y el 20 de noviembre, fechas cívicas importantes en el sentido identitario-nacional, pero sobre todo fiestas regionales cívicas y religiosas. Hoy la frontera es un valor difuso que se puede desplazar según la problemática que se busque comprender. Cada vez más nos acostumbramos a pensar el mundo como una realidad sin fronteras geográficas internas y a repensar la validez de nuestras concepciones y prácticas culturales y sus diferencias con las de otras culturas.²⁶

Paralelo a la emergencia de valores como la multiculturalidad, diversidad, democracia, derechos humanos y ciudadanización que se integran a los referentes culturales de la sociedad, se vive el debilitamiento de los principios y valores de la identidad nacional (que no por ello han desaparecido). Ante lo cual, la redefinición de las identidades giran en torno a las nuevas experiencias con la ecología, el feminismo, las redes sociales, el consumo, la sexualidad, etcétera, ya no más como asalariado, proletario, o nacionalistas. Bajo esta idea, vemos que los jóvenes buscan construir sus identidades,

²⁶ Un ejemplo de la desterritorialización en las prácticas laborales son las formas flexibles del trabajo que hacen posible que un ingeniero en sistemas, que reside en la Ciudad de México y trabaja para una empresa trasnacional, puede controlar la calidad de otras filiales de esa empresa en Latinoamérica, sin moverse de su lugar.

a partir de lo que les dan los medios electrónicos y los productos culturales: música, cine, televisión, internet, páginas web y blogs, literatura, revistas, moda, etcétera. Búsqueda que obedece a la necesidad de ver expresados sus afanes y aspiraciones –ser el reflejo de otros jóvenes– que comparten las inquietudes propias de su edad, dicho de manera simple: ser parte de una comunidad –así sea virtual o de consumo.

Bosquejar las nuevas formas de identidades culturales implica partir del hecho de que el mismo concepto de identidad es ambivalente o se ha quedado rezagado, ya que es incapaz de expresar la forma en que se han “integrado” a la sociedad de la comunicación, las migraciones masivas y las amalgamas interculturales, que van definiendo las nuevas identidades. La complejidad de los procesos que emergen implican el análisis de los espacios donde se mezcla lo real, los pensamientos, las formas de ver el mundo, de concebirnos y de concebir al “otro”, de analizar lo local y lo diverso, frente a los fenómenos de homogeneización impuestos. Se impone la necesidad de penetrar en el análisis de los cambios que se están generando, tanto en las sociedades y los sistemas de comunicación como en las representaciones que cada nación tiene de sí misma y de las otras.

Un país de tradición multicultural como México –históricamente formado por el mestizaje–, en el que se impuso una visión hegemónica de lo que era la nación, se desconoció la diversidad cultural étnica, en aras de fortalecer un nacionalismo de Estado. Por ello, la reflexión acerca de las identidades culturales, la soberanía y el nacionalismo es un punto de partida para perfilar un proyecto de sociedad que asuma los desafíos de hoy con una perspectiva que vaya más allá del deber ser o las justificaciones ideológicas, que sea capaz de prever dónde y cómo concentrar los esfuerzos requeridos para avanzar en el sentido del desarrollo social para el presente, ya que consolidar el presente permite vislumbrar un proyecto de futuro, pero con los pies bien puestos en el “aquí y ahora”. Es indispensable construir un sentido de pertenencia y solidaridad, pero no desde el nacionalismo de Estado; el reto es pensar esta sociedad

desde la diversidad, en conjunción a las nuevas modalidades de ciudadanía en torno a un proyecto de sociedad. Bien lo precisa M. Barbero, la identidad se plantea como una construcción que se relata, en la que se refleje:

la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta es indispensable que la diversidad de sus identidades nos pueda ser contada, narrada. La relación de la narración con la identidad no es sólo expresiva sino constitutiva: no hay identidad cultural que no sea contada. Contada en cada uno de sus idiomas y al mismo tiempo en el lenguaje intermedial que hoy las atraviesa mediante un doble movimiento: el de las traducciones –de lo oral a lo escrito, a lo audiovisual, al hipertexto– y ese otro aún más ambiguo, pero igualmente constructivo que es el de las apropiaciones y los mestizajes, el de las hibridaciones (Barbero, 2000).

El proceso de identidad nacional tiende a reconstituirse como parte de su propia historicidad; la identidad –ya sea individual o colectiva–, no es un ente inmutable, es un proceso que está en permanente reconstrucción, dotando de sentido a los grupos sociales en su desarrollo histórico. En los umbrales del siglo XXI, el nacionalismo no puede mirarse a través del cristal del patriotismo del siglo XIX que convocaba a defender la patria vía la lucha militar frente al enemigo que profana “con su planta tu suelo”. Hoy, debe construirse desde la perspectiva de un proyecto de sociedad que se enuncie a partir del compromiso de los intereses de la nación, que se expresa en la disposición para defender los bienes económicos como el petróleo –aun en contra de quien nos gobierna–, en defender los valores culturales que dan muestra de la diversidad de nuestro país,²⁷ sin menoscabo de la búsqueda y definición de coincidencia en el sentido identitario, con la finalidad de arribar a una plena ciudadanía.

²⁷ La defensa de “la milpa” implica proteger una forma de producción sustentable de las comunidades rurales (se siembra maíz, frijol, calabaza, la cría de animales, etcétera) y regresar a los pueblos su autonomía alimentaria).

Las identidades deben pensarse como un resultado histórico abierto y en transformación, que se nutre tanto de la visión nacional, como de los localismos y particularismos de diversos grupos, por ello, hay que evitar pensarla como una esencia o como realidad inmutables: se considera que la realidad ya no se puede encapsular en una sola definición de nación e identidad nacional, más bien tendríamos que pensar en que habrá tantos “nacionalismos” como concepciones de nación, de identidad y de proyecto nacional entre los diferentes grupos que integran la “comunidad imaginada”.

En la definición de un nacionalismo más acorde con las necesidades actuales, es necesario dar cuenta de la diversidad y la multiculturalidad, de los movimientos democratizadores, del desdibujamiento entre lo propio y lo ajeno, de la presencia de la tecnología en la vida cotidiana, de los cambios en la percepción de la temporalidad, de las grandes oleadas migratorias, de la desaparición de los límites entre lo público y lo privado, es necesario para configurar otras formas de identidad social, incluyendo la nacional.²⁸ Y es aquí, donde la historia que se enseña tiene un papel fundamental, ya que la nación se construye tanto de la imposición de patrones, conductas o discursos históricos identitarios, como de la confluencia de situaciones particulares (costumbres religiosas, mitos o memorias locales) que definen o configuran sentidos de identidad.

Por último, habría que volver a hacer énfasis en que la nación y el nacionalismo, si bien son valores que vienen del pasado y que fueron parte de esas tradiciones inventadas, no dejan de ser principios fundantes de la sociedad, ya que existen y están vigentes en la conciencia de amplios grupos sociales. Por ello, es factible que éstos se sientan convocados en la defensa de los recursos petroleros como un acto de nacionalismo. A pesar de que la sociedad mexicana sea parte del proceso de globalización, sigue expresando

²⁸ En 1992, se otorga en nuestra Carta Magna el reconocimiento a México como país pluricultural, lo cual debería representar un cambio histórico fundamental para dar cuenta de las nuevas identidades sociales.

planteamientos de carácter nacionalista, no con un ánimo trasnochado o de mentalidad de carbonero como dicen algunos intelectuales, como Aguilar Camín (2008) quien señala que “una mayoría abrumadora de mexicanos cree con fe de carbonero que la propiedad pública del petróleo o el monopolio gubernamental de la energía eléctrica son pilares de la integridad nacional, ejes de la nación y de la nacionalidad” (p. 198). Creo que sus palabras bastan para entender el punto de vista de los intelectuales que ven en el nacionalismo un peligro para México y, no como un acto de identidad y de orgullo de comunidad, de que ese “algo” que está en el suelo de México nos pertenece a los mexicanos y no al “otro”, haciendo referencia a las empresas transnacionales. Así se podría afirmar que el nacionalismo no es sino expresión de una idea de futuro que sostiene ese sector de la sociedad.

No podemos negar que la identidad nacional es parte sustantiva del proceso de construcción de los Estados-nación, para legitimar su posición hegemónica, la cual comparte con otras formas identitarias –las experiencias vividas, la tradición, la memoria colectiva–, una serie de elementos que confluyen en la configuración de la identidad colectiva de cada sociedad. Las formas identitarias responden a condicionantes histórico-políticos particulares, que al estarse modificando –a consecuencia de procesos de globalización económica y cultural– afectan los límites y diferencias entre los Estados nacionales y, con ello, los contenidos mismos de dichas identidades nacionales. Captar las tendencias que orientan hoy día las transformaciones tanto de las estructuras políticas de nuestro país como de los sujetos políticos y sociales, y de las instituciones en nuestra sociedad, implica indagar qué es lo que está ocurriendo en el plano de las identidades sociales y, en particular, del nacionalismo como “forma específicamente moderna de identidad colectiva” (Habermas, 1989), dado que confluyen diversas circunstancias y compromisos en la esfera de lo cultural y de lo político.

II. EL SENTIDO DE LA HISTORIA

*El pensamiento humano no ha producido
un sistema categorial universal capaz de englobar
una experiencia temporal e histórica,
teniendo ella misma valor universal.*

Paul Ricoeur

En el siglo XXI nos encontramos en un mundo cada vez más complicado y paradójico. La vida diaria de los individuos, de los grupos sociales y de las naciones, se ha modificado sustancialmente; se enfrentan nuevas experiencias que cuestionan radicalmente los patrones de interpretación hasta hace poco aprobados y competentes para explicar y vivir en el mundo: experimentamos puntos de vista diversos en la forma de comunicarnos, de concebir y vivir el tiempo y el espacio; de significar las certezas y las dudas que dan sentido a nuestro mundo. Tal es la magnitud de los cambios, que las certezas que ayer daban seguridad a nuestra vida, hoy se convierten en nuestras peores pesadillas. Por ejemplo, a mediados del siglo XX no dudábamos de que el avance de la ciencia y la tecnología se traduciría en un pleno control de las fuerzas naturales;

sin embargo, ese mismo desarrollo nos asoma hacia el horror de la destrucción paulatina de nuestro entorno ecológico, lo que nos debe conducir a modificar la manera en que habitamos y concebimos al planeta. A la par de estos fenómenos, se experimenta una crisis económica mundial, desde el 2008, que pone en entredicho la validez de las teorías neoliberales que habían sido dogma en materia económica en los últimos treinta años. Los economistas de los países con desarrollo económico mayor precisaban que no se podía prever la magnitud ni el impacto de la crisis del primer decenio del siglo.

Experimentar asimismo la cultura occidental –camino y modelo a seguir por lo menos en nuestra sociedad– ha mostrado sus fragilidades: destrucción del medio ambiente, guerras racistas y territoriales, nacionalismos a ultranza, concentración vertical a nivel mundial en el sistema alimentario por unas cuantas empresas, crisis alimentaria y un largo etcétera. Seguramente estos síntomas también fueron fragilidades de otros momentos coyunturales de la historia, sin embargo, hoy se aderezan de una pobreza extrema, un individualismo que reduce los lazos de solidaridad social y renuncia a la tradición, un híper-consumo que refuerza la satisfacción personal por encima de lo colectivo, y la irrupción acelerada de la tecnología de las comunicaciones en nuestra cotidianidad trastoca la percepción del tiempo/espacio, misma que nos lleva a experimentar la temporalidad en un presente que se percibe con amplitud pero sin profundidad reflexiva. Ejemplo de esta afirmación lo encontramos en muchas percepciones de los jóvenes, enumero tres situaciones: ocurridas en una charla cotidiana de maestros de historia de secundaria, uno de ellos intenta dar más información acerca de un personaje histórico e incluso cuestiona lo que dice el libro de texto, ante ello, otro de los maestros simplemente le dice, “a mí déjame en paz, yo quiero ser feliz”; segundo ejemplo, el periódico *El País* de España reporta una encuesta que se aplicó a jóvenes estudiantes, ante la pregunta de por qué no usan el condón, la respuesta es que “ellos quieren sentir, no pensar”; y un último ejemplo es lo que afirman

algunos jóvenes sicarios mexicanos: “no nos importa morir el día de hoy”, mientras hayan gozado de placeres efímeros como ropa de marca, mujeres y dinero.

Al mismo tiempo que se debilita la percepción de futuro, se experimenta el desgaste de los valores ilustrados (verdad, libertad, justicia, razón, entre otros) junto con la idea de progreso, imaginarios que movilizaron a los hombres y mujeres de la sociedad moderna occidental. Estamos viviendo una mutación de valores que se encuentra montada en la revolución tecnológica de los medios de comunicación y el desvanecimiento de los valores universales coligados al pensamiento moderno-occidental.¹

Todo ello implica no sólo nuevas racionalidades y construcción de imaginarios sociales, sino sobre todo una nueva e histórica necesidad reflexiva que ponga en la mesa del debate la viabilidad de la permanencia de los valores y de las categorías de la modernidad, o bien su concreción, pero bajo nuevas configuraciones que den respuesta tanto a los problemas que emergen en la sociedad actual como a los que pretendió dar respuesta en su momento: “inconformidad con el presente, creencia en su carácter histórico (y, por ende, perfectible) y confianza en la potencialidad del ser humano para dirigir ese cambio” (Acanda, en Cruz, 2002, p. 211). Un supuesto importante de esta investigación es que no estamos en un mundo “posmoderno”, sino que en realidad lo que se vive son las consecuencias de la modernidad, por lo que, a partir de ésta, tal vez no se podría renunciar de tajo a algunos planteamientos del pensamiento moderno.

Es este el contexto de nuevas formas que ha asumido el tejido de relaciones humanas, con procesos de interconexión que desbordan las fronteras de lo nacional y desdibujan las identidades, mutan los valores y cubren toda la superficie del globo. Reflexionar sobre la

¹ Se utiliza el planteamiento de Habermas (1989) que concibe a la modernidad como un concepto filosófico y sociológico que consiste en un “proyecto” para imponer la razón y los valores propios del humanismo, como la idea de progreso y la ética universal como ejes rectores en los que se debe edificar la sociedad.

pertinencia de los valores y categorías modernas no sólo tiene un afán cognitivo o filosófico, sino que está en correspondencia con la necesidad de repensar las nuevas problemáticas que emergen de una sociedad globalizada con el único afán de configurar nuevos escenarios para la búsqueda de respuestas. Hoy, desde la academia y desde otros espacios de poder –como los medios de comunicación masiva–, se lanza una serie de afirmaciones que desvaloran categorías como progreso, certidumbre en el futuro, incluso el propio sentido histórico de la realidad. Por ello, es importante reflexionar sobre la pertinencia de estas conceptualizaciones para explicar las transformaciones que configuran las nuevas realidades del mundo globalizado.²

Es ineludible ejercer la crítica y repensar las formas de aprehender e interpretar la realidad histórica, ya que en ellas se condensan nuestras formas de concebir la temporalidad y la idea que podemos tener del presente y futuro, pero, sobre todo qué idea podemos forjar del “presente-futuro” en las generaciones que se están educando en este siglo. En esta investigación se parte de la premisa de que estos momentos de incertidumbre –ante la falta de un proyecto de sociedad inclusivo y democrático– que atraviesa la sociedad mexicana en general, pero en mayor medida los jóvenes, es imprescindible construir representaciones de futuro atadas firmemente a la comprensión de las tensiones del presente, dicho de otra forma, que el presente sea el plasma que dota de inteligibilidad a todas nuestras acciones, ya que ello confiere sentido histórico a la vida, sólo así podrán tener necesidad de voltear la mirada hacia el pasado; bien lo dice el filósofo de la historia M. Cruz, al precisar que la inteligibilidad del pasado se encuentra en función de un proyecto de futuro;

² Vattimo (1990), uno de los críticos de la modernidad ilustrada, afirma que la tecnología de la comunicación ha mostrado el agotamiento del pensamiento moderno, pero, sobre todo, ha puesto de manifiesto la transformación de las formas de imaginar y construir la realidad social, los medios de comunicación son los que dotan de imaginarios a la sociedad y de sentido a la realidad, son “órganos de la historización”.

el discurso de la historia y el de la acción son caras de una misma moneda. En su argumentación retoma la célebre frase de Ortega y Gasset, “que la historia no tiene otro origen que su preocupación por el futuro” (Cruz, 2005, pp. 147-148).

Esta necesidad –de dar cuenta del pasado para plantarse en el presente y configurar un proyecto de presente/futuro– se inserta en la reflexión filosófica del sentido de la historia y de los supuestos en los que se montaron los diversos paradigmas historiográficos entre los siglos XIX y XX que, expresado de forma general, lo plantearon como un proceso de perfeccionamiento de la humanidad en pos de una finalidad racionalmente determinada. El interés de reflexionar sobre la función y el sentido de la historia y la(s) concepción(es) del pasado, se asocia a la posibilidad que tiene (o pueda tener) este conocimiento en la construcción de nuevas formas de acción que den sentido a la realidad vivida –ahora que los proyectos de la Ilustración y la modernidad han mostrado sus fragilidades–, e ir más allá de los planteamientos filosóficos de la crítica posmoderna que, si bien pusieron al descubierto la propensión por los universalismos y el etnocentrismo en la historia –sólo por citar dos de las características relevantes del pensamiento historiográfico ilustrado–, ha llevado al extremo la crítica, al condenar a la historia a su desaparición, por su vocación absolutista y haberse impuesto sobre la diversidad.³

Por su parte, las aportaciones de las diferentes escuelas y corrientes historiográficas de los últimos años, han mostrado que la historia es mucho más que la simple idea de una progresión entre pasado, presente y futuro (lo cual, efectivamente no posibilita aprehender la realidad en toda su diversidad, fragmentación y multiculturalidad), y han puesto en tela de juicio la idea de un sentido único

³ La argumentación posmoderna rechaza el pragmatismo y racionalismo del modernismo, y dice que la historia ha dejado de tener sentido por dos razones: por el desencanto de la gran meta-narrativa del pensamiento moderno y por la reducción del discurso histórico a simple texto, lo que lleva a la dilución entre verdad histórica y ficción.

y objetivo del tiempo, a partir del cual se puedan definir las distintas concepciones y percepciones de temporalidad de los diversos grupos humanos. Hoy se reconocen plenamente las múltiples cualidades que el tiempo expresa, así como la función de las prácticas sociales en su construcción.

Es fundamental repensar el propósito de la recuperación del pasado en la búsqueda y construcción de nuevas alternativas en contra de las injusticias intrínsecas al capitalismo, a partir de los imaginarios actuales y frente a las cambiantes condiciones de hoy, porque de lo contrario se estaría aceptando la visión catastrofista y poco esperanzadora de sociedad mundializada –tal como lo plantean ciertos intelectuales posmodernos, los cuales son escépticos frente a las grandes utopías que planteó el modernismo–, en la que el pasado no se considera necesario para entender el presente, ni es fundamento para vislumbrar un futuro. Por ello, se debe tener claro que los problemas del presente deben ser un punto de partida para incursionar en el pasado, pues toda sociedad, comunidad o individuo, tiene que comprender su presente para construir ideas de futuros posibles, de acuerdo con sus circunstancias actuales claramente ubicadas en su tiempo y espacio. “Ubicar el pasado en los problemas del presente y el presente en las posibilidades de futuro” (Giroux, 1998, p. 12).

La idea que se plantea es que efectivamente ya no se puede descansar el futuro en utopías, como lo hizo el modernismo, sino en crear un fuerte sentido de realidad, de sentir y comprender las tensiones del presente, para ubicarse en el mundo donde uno está parado; para que el pasado tenga sentido y no sea un simple ornamento cultural o un pesado lastre a cargar. Hay que dotar de un nuevo sentido al presente, que vaya más allá de la idea modernista que lo sacrificaba en pos de un futuro, al mismo tiempo, hay que rebasar los planteamientos posmodernos, que ven al presente como la experiencia en sí misma, efímera y hedonista y sin futuro, ya que están convencidos de que no hay formas de cambiar la realidad. Por ejemplo, para el sociólogo posmoderno M. Maffesoli (2009),

“el futuro ya no moviliza energías”. Tal vez, habría que plantear la necesidad de recuperar la utopía, pero no como un marco categórico de la comprensión, sino como el momento mediante el cual asumimos nuestros compromisos con el pasado, recuperando el compromiso político con el presente y la responsabilidad sobre las posibilidades de futuro.

Para crear este sentido de realidad es necesario que toda sociedad comprenda el pasado del cual es parte, ya que con ello se contribuye a comprender “quiénes somos” (sentido ontológico), y a trazar metas en común que permitan ser y sentirse parte de una comunidad: bien lo expresa Collingwood (1974), la historia contribuye a saber lo que podemos ser, indagando lo que somos. Por ello, es necesario hacer partícipe a las sociedades y/o colectivos a narrar sus historias, construidas desde la mirada incluyente de la diversidad: el “conocimiento histórico es decisivo para todos, desde los niños a los jóvenes y los viejos. Hay que apropiarnos de la historia, con todos sus horrores y sus monstruosidades, y con su belleza y esplendor, su crueldad y persecuciones, y todas las obras magníficas de la mente y la mano humana; es necesario hacerlo para conocer nuestro lugar correcto en el universo, para saber quiénes somos y cómo debemos proceder” (Kolakowski, 2004).

La necesidad de conocer el pasado (y no exclusivamente “nuestro” pasado) está implícita en la idea de apertura, de conocerlo en la diversidad, para no sentirnos extraños o inseguros frente al “otro”, porque en cualquier tipo de discurso siempre es el enemigo, tal como nos lo hicieron creer las historias patrias para fortalecer el Estado-nación. Hay que aceptar que en el mundo actual la identidad nacional decimonónica es una entelequia –que si bien cumplió su papel histórico en la conformación de las naciones–, hoy emergen nuevos sentidos desde diversos horizontes, de alguna manera cada hombre o mujer o grupo social va construyendo su identidad en el hacer cotidiano, tal como lo afirma Fernando Savater; hoy construimos nuestra identidad frente a un “menú de identidades” que conforman nuestro entorno: “cada vez más, vamos a

estar mezclados con personas distintas, con personas diferentes, con personas que van a estar ofreciendo el menú de identidades posibles que tenemos cada uno de nosotros. Este menú es cada vez más amplio” (Savater, 2002, p. 237).

El trabajo historiográfico tiene que tomar como un desafío epistemológico y ontológico a las nuevas prácticas culturales, signadas por la diversidad cultural y la instantaneidad en las formas de comunicación; Jörn Rüsen dice al respecto que:

Las ciencias históricas estarían mal aconsejadas si viesen a estos procesos de la cultura intelectual del presente, encogiéndose de hombros, como necesidad de la moda, en vez de tomarlas en serie como desafío a su propio trabajo epistemológico. A fin de cuentas, es en este trabajo epistemológico en donde crecen los impulsos determinantes sobre los cuestionamientos que surgen de los problemas de orientación del presente y que sólo pueden ser planteados ingeniosamente con una contemporaneidad sensible (Rüsen, 2002, p. 432).

O bien, quizá haya que replantear el problema desde otra mirada, desde nuevas formas de concebir la relación entre la tríada pasado/presente/futuro que no sea vista de forma lineal y ascendente, sino en situar al presente como el plasma de la inteligibilidad de la acción para el presente/futuro y poder construir futuras formas de compromiso social entre los sujetos o agentes sociales. Para M. Cruz, habría que construir y enfrentar las formas emergentes de aprehender la realidad sin los lastres heredados de entender lo humano (Cruz, 2005, p. 149).

Los tiempos que se han llamado como posmodernos⁴ son tiempos de transición, en los que se están gestando nuevas identidades,

⁴ Lyotard afirma que lo posmoderno no necesariamente es un término que implique la idea de «periodización» histórica, ya que «periodizar» es una idea moderna. Posmoderno “indica simplemente un estado de ánimo o mejor, de pensamiento”. Podría decirse que se trata de un cambio en relación con el problema del sentido (Lyotard, 2008).

pero, son al mismo tiempo de crítica y reflexión para la historia, ya que se ha reavivado el debate sobre la viabilidad de este conocimiento y su papel en la definición de las identidades y de la memoria de los colectivos –discusión tan antigua pero tan presente en la definición de las formas de relación social.

Estas nuevas condiciones del capitalismo exigen de la Historia un esfuerzo creativo para definir su pertinencia en relación con las formas que debe asumir la conciencia histórica –lo que por cierto implica un acercamiento con la sociología, la antropología y la psicología en cuanto herramientas conceptuales para el análisis de la realidad socio/histórica– y su viabilidad para comprender nuestros alcances y limitaciones, lo que debería permitir desestructurar las narrativas creadas desde la visión euro-centrista, que fueron construyendo representaciones que signaron nuestras prácticas culturales (por ejemplo, esa breve narrativa: “el mexicano es flojo por naturaleza”), y a partir de esa comprensión crear otras representaciones que doten de significados múltiples de comunidad, que permitan avanzar hacia el futuro, en pocas palabras hay retomar lo que plantea A. Heller, que la conciencia histórica abarque “tanto la conciencia de nuestras limitaciones históricas como la de nuestras posibilidades históricas, nuestra relación con el pasado, con la(s) tradición(es), con la cultura en general y con nuestra cultura en particular” (Heller, 1999, p. 13).

Se trata de repensar el papel de la historia –y de su significado– tanto en la definición de las identidades emergentes y de los mundos conquistados, como en las implicaciones del pasado-presente en la construcción de un proyecto de futuro, que a su vez dé respuesta a las visiones unilaterales de futuro. De alguna manera, el sentido de la historia debe trascender a ésta misma, como simple panegírico de los nacionalismos o de las identidades circunscritas a lo territorial y apuntalar una historia que da respuesta a la crisis de identidad a partir del cuestionamiento de los valores del modernismo. Es necesario “ubicar, investigar y cuestionar, como problemas abiertos al debate, aquellos aspectos que conciernen o afectan hoy

en día la viabilidad misma del pensamiento histórico, así como las transformaciones que vive continuamente” (Pappe, 2001, p. 14).

En cada momento histórico, los hombres se enfrentan a problemas nuevos que exigen respuestas nuevas. Y es el historiador quien debe dar cuenta de los cambios expresados en los espacios identitarios, desde los considerados tradicionalmente (la lengua, el territorio, los simbólicos, el patriotismo, etcétera), hasta los fenómenos asociados al mundo globalizado, en el cual se reivindican la visibilidad de diversas identidades.

La interconexión tecnológica ha trastocado nuestro día a día, transformando la manera en que nos relacionamos con la familia, los amigos, el medio ambiente, la política y las relaciones económicas, sin embargo, lo que es vigente, tal como cuando se inició el capitalismo, es la lógica de reproducción del capital sólo que ahora a mega-velocidades. M. Lowy expresa que en la época actual se vive un enorme desencantamiento del mundo que el “capitalismo, bajo su forma neoliberal, ha reducido más que nunca todos los nexos sociales, todos los valores, todas las cualidades a la condición de mercancías. Vivimos el reino de la cuantificación de la mercantilización, de la monetarización universal. Es una época en la que todos los sentimientos humanos son ahogados en eso que el viejo Marx llamaba “las aguas glaciales del cálculo egoísta” (Lowy, en Matamoros, 2005, p. 28).

Si bien, el desencanto debilita las formas de vida y las esperanzas de las grandes utopías del modernismo, lo real es que no podemos deshacernos de ellas fácilmente, ya que, por un lado, la lógica de producción ampliada de valor capitalista sigue con plena vigencia (los individuos siguen siendo vistos como grandes consumidores de mercancías no sólo en sus necesidades sino en la forma de representarlas y satisfacerlas) y, por otro, el presente exige compromisos para poder dibujar proyectos de futuro que estén íntimamente relacionados con el presente (reconocimiento del hombre como sujeto histórico). Es decir, los compromisos no deben ser perfilados bajo esas concepciones progresistas del tiempo, sino bajo

una experiencia temporal que dé sentido al presente como parte nodal de la experiencia y de la acción.⁵

Ante las incertidumbres en la sociedad globalizada surge la necesidad de tender un puente crítico-reflexivo sobre sus consecuencias en todos los órdenes de la experiencia humana y en particular en la Historia, porque pareciera que ésta ha perdido rumbo, ya que, a decir de la crítica posmoderna, se ha perdido la perspectiva del progreso o de futuro. Si bien, es verdad que los modos de percepción y sensación sobre la temporalidad se han transformado, esto no quiere decir que la experiencia temporal (como devenir) haya desaparecido, sino que ahora coexiste con una experiencia temporal que se generaliza en el presente, amén de las otras experiencias temporales que han convivido con la visión moderna (filosofía hindú, las comunidades indígenas mesoamericanas, etcétera). Es cierto que, en una sociedad saturada de información, el presente se experimenta de forma extendida y con poca profundidad, lo cual no significa que el futuro se derrumbe en aras del “presentismo” –al que hace mención F. Hartog–,⁶ sólo se hace más difuso y sin certeza. Al igual que se hace difuso el proyecto de sociedad nacional.

Para la teorización posmoderna –también fragmentada y difusa–, la historia que se funda en las grandes narrativas (que asignan significación a los acontecimientos históricos de acuerdo con un esquema general de desarrollo para justificar un fin) está perdiendo viabilidad, en la medida en que no responde o da sentido a la experiencia actual signada por nuevas formas de contar y experimentar

⁵ Bajo el concepto de «progreso» caen las versiones progresistas del tiempo, tales como las filosofía idealistas, de la historia, el evolucionismo, el optimismo militante, hasta las utopías; todos aquellos planteamientos que ven el presente en función del futuro (Reyes Mate, 2005, pp. 273-74).

⁶ En nuestra actual conciencia histórica hay una preeminencia del presente que es visto como el único horizonte posible. Un presente que se encierra en sí mismo, que fabrica cotidianamente el futuro y el pasado que necesita, a través de los medios de comunicación y la difusión de hechos que inmediatamente presenta como históricos (Cfr. Hartog, 2007).

el tiempo.⁷ Si bien, la crítica posmoderna logró evidenciar la situación de cómo las sociedades comenzaron a vivir en un sentido cada vez más fragmentado, en su identidad cultural y sus prácticas culturales, también dio la pauta para pensar la necesidad de nuevas escrituras de la historia, que tendrán que estar en función de las necesidades del presente, es decir, de dar sentido a la realidad, situación que toda comunidad y/o grupo social necesita para vivir. Bien lo señala Moradiellos:

A pesar de que la realidad se encuentre en fragmentos, o la experiencia del tiempo se viva de forma presentista, “todas las sociedades tienen conciencia temporal de su pasado, en una forma u otra. En efecto, el hombre es por naturaleza gregario y todos los componentes de cualquier grupo humano son conscientes de que hubo un período temporal anterior a los acontecimientos vividos y recordado por cada uno de ellos individualmente [...]. Y la conciencia o concepción del pasado comunitario del grupo constituye un elemento inevitable de sus instituciones, valores, ideas, ceremonias y relaciones con el medio y otros grupos humanos circundantes” (Moradiellos, 2001, p. 87).

Sin embargo, estas nuevas narrativas ya no fueron (ni serán) las de la modernidad sustentada en los grandes relatos en torno a ideales, utopías al futuro o personajes históricos inamovibles, con cortes temporales que priorizan determinados momentos históricos, o historias que se ciñen a la comprensión de lo territorial. Hoy, se tiene que apuntalar la escritura de la historia, rescatando el pasado que es históricamente familiar en las sociedades (la memoria colectiva), desde diversos horizontes interpretativos, así como dar

⁷ Para el posmodernismo estamos enfrentando el fin de los grandes relatos (emancipación del ciudadano, realización del espíritu ético y moral, debilitamiento del pensamiento racional, la visión de una historia unitaria y lineal y el debilitamiento de los valores universales) que dieron fundamento a la modernidad.

visibilidad a lo invisible y construir las historias desde otros horizontes interpretativos, que ayuden a problematizar el presente.

La historia de los grandes relatos, con su sentido progresivo de la humanidad, ha sido tan fuerte en la formación de nuestra cultura occidental, que en ella se deposita y, a su vez, se deriva la vivencia del tiempo, concebida como un proceso unitario, el cual se constituye por un pasado para ser narrado y un futuro prometedo concatenado a ese pasado, es decir, se vive entre la continuidad de los tiempos, el presente y algún pasado, que se conectan mediante explicaciones causales, A. Heller utiliza una metáfora para explicar esta percepción del tiempo de la modernidad:

El tren se mueve hacia delante, se supone que también la historia se mueve hacia delante. El tren se mueve hacia delante sobre rieles, de estación en estación. La historia, así creen muchos, tiene sus leyes inmanentes y no puede moverse hacia delante sin seguir estas leyes, desde una estación futura hacia la otra. Algunos pasajeros suben al tren, otros bajan. Los pasajeros cambian, pero el tren sigue andando o, mejor dicho, corriendo. Quienquiera esté sobre el tren será llevado al destino prefijado, conocido o desconocido (Heller, 1999, p. 287).

Si bien, esta visión de continuidad lineal es cuestionable, no se puede confundir con el hecho de que el pasado nos constituye o, dicho de otra manera, somos herederos del pasado, sobre el cual construimos nuestro sentido de presente.

La crítica al pensamiento moderno ha puesto en cuestionamiento la idea del tiempo como avance progresivo de las sociedades, ya no es posible creer en esos relatos teleológicos y universales signados por el ideal de progreso que avanzaba inexorable hacia un fin. Hoy se tiende a pensar la historia desde una temporalidad intrínseca a cada cultura, “este ámbito del proceso de significación se debe entrecruzar en una temporalidad determinada que se constituye, a su vez, de acuerdo con las nociones básicas de cada cultura y mediante ellas mismas” (Pappe, 2001, p. 30). O bien, desde

múltiples temporalidades –como lo planteó el historiador F. Braudel, a mitad del siglo XX–, situación que nos enfrenta a la crisis de la idea de historia como relato teleológico y a la idea de historia como un todo unitario impulsada por una conciencia de temporalidad progresiva.

En la medida que la historia es una creación moderna, nuestra concepción del pasado también resulta serlo. La reconstrucción permanente del pasado, su estudio, a la vez que su valor generativo para el presente, forman parte de la dialéctica de la moderna conciencia histórica.

Planteado así el problema, el cuestionamiento a la categoría de progreso implica un cuestionamiento al conocimiento histórico, en la medida en que éste se ha fundamentado en la perspectiva de la tríada temporal (pasado, presente, futuro), y en una conciencia que da cuenta de esa temporalidad, no en balde “la categoría progreso ocupa el lugar de concepto fundamental histórico de la conciencia histórica moderna” (Rüsen, en Silvia Pappe, 2001, p. 428).

Es en esta problemática en que se plantea que la recuperación del pasado tiene que ubicarse en otros horizontes interpretativos, para lograr trascender la idea de que sólo es un antecedente del presente. Se trata de dar significado al pasado desde un presente que reconstruye y que contempla las diversas formas de experimentar la temporalidad histórica (sin perder de vista, que en la experiencia temporal se entretajan los elementos de configuración de la representación mental intersubjetiva de lo que una sociedad percibe de sí misma y la forma de relatar sus historias), para ir más allá de las formas en que la modernidad la había planteado. Es decir, el presente como punto de partida para cuestionar al pasado y regresar a él para construir un proyecto de futuro; valorar el presente desde él mismo, lo cual no significa que únicamente existe el presente, mientras que futuro y pasado son irreales.

La idea de tener “un futuro sin carga alguna de historia” o, como lo ha planteado A. Heller, de ser reacios a subirse al tren rápido de la historia, después de haber viajado en las estaciones de

Auschwitz,⁸ implica despojar a la experiencia temporal a su anclaje histórico, con lo cual se reduce al presente a una simple sucesión de momentos que se convierten en pasado, y éste a su vez se percibe como una carga inútil para poder establecerse en la comodidad del presente, sin crear una representación posible de futuro. En contraposición a este planteamiento, hay que ubicar el énfasis de la temporalidad en la constitución del significado histórico que construye cada cultura y época, que no es otra cosa que “la correlación vivida y buscada en su significado, entre recuerdo y expectativa, olvido y esperanza, pérdida y posibilidad. Los conceptos de tiempo en los cuales se constituye como categoría la experiencia de cambio y de transformación, no son menos fundamentales para todo pensamiento histórico” (Klaus E. Muller y Jorn Rüsen, en Pappe Silvia, 2001). El presente es parte indisoluble del pasado y del futuro, lo que significa “que hay futuro en todo presente (y que el pasado, la principal dimensión histórica, tiene sentido porque al haber futuro merece la pena ocuparse de él” (Cuartango Román, en Cruz, 2002, p. 192).

Toda conciencia que el hombre adquiere de lo histórico es, de alguna manera, una conciencia de la temporalidad. El tiempo nos da la clave de la conformación actual de la conciencia histórica del sujeto, dicho en palabras de Gadamer, este es el privilegio que tienen el hombre y la mujer contemporáneos de conocer la historicidad de todo presente y la relatividad de todas las opiniones. Palabras que son una clara exhortación al presente, a observarlo y a actuar en él históricamente, y que apuntan a no perder de vista la conciencia del presente al observar el pasado, pues el presente lo contiene y lo significa.

La reflexión sobre el presente cobra particular relevancia en el contexto actual, caracterizado –según Gadamer– como un

⁸ Para teóricos como Theodor Adorno, Lyotard, Heller y otros más, Auschwitz es el punto álgido que demostró el fracaso del proyecto ilustrado, el fracaso del sentido de la historia como un proceso lineal y progresivo.

momento en el que los ámbitos de la vida personal y comunitaria han caído en formas culturales cada vez más anónimas y coactivas, causadas por la “ferocidad del pensamiento tecnológico vaciado de historicidad” (Moratill (introducción), en Gadamer, 2001, p. 35), que en sí mismas imposibilitan la comprensión del presente. La voracidad del capitalismo no es algo nuevo, desde sus orígenes renacentistas ha estado regido por la lógica de la expansión y de la innovación incesante. Lo relevante de hoy es la transformación de la experiencia del tiempo –tal como lo había planteado el pensamiento racional–, en el presente ya no se experimenta la temporalidad como la “sucesión de lo diferente” que lleva de forma progresiva a un fin, hoy la experiencia del tiempo es plural, puede ser simultánea, diferente, idéntica, inédita, pero lo seguro es que guarda una coincidencia con el pensamiento moderno, el avance hacia lo inexorable, que no puede predecir hacia donde nos lleve. Todo ello contribuye al derrumbe de la necesidad de un pasado único –como genealogía– y de los sentidos identitarios que se configuraron paralelo a estas genealogías.

Habría que reconocer que la crítica posmoderna mostró las debilidades del pensamiento moderno, ya que puso en la mesa del debate la posibilidad de existencia de las categorías que le dieron fundamento, tal es el caso de la categoría progreso, que de acuerdo con esa argumentación se encontraba desgastada y, por tanto, obsoleta para crear en la sociedad una mirada de futuro promisorio ante el desaliento de enfrentar un mundo signado por la desesperanza ante las guerras, los desastres ecológicos y un consumismo brutal que borra identidades, el tiempo dejó de ser lo continuo para abrirse a la diversidad (Vattimo y otros, 1994, p. 12). Podremos estar de acuerdo o no con esas argumentaciones, pero lo cierto es que la concepción o idea de la historia como un proceso unitario –tanto como saber del pasado y como experiencia del hombre–, asociada a la idea de progreso, ha evidenciado insuficiencia para explicar otras realidades que no están suscritas en la visión occidental y que cada sociedad construye sus representaciones de temporalidad.

LA EXPERIENCIA TEMPORAL EN LOS TIEMPOS (POS)MODERNOS

No cabe duda que, en este principio de siglo, la experiencia del tiempo se ha transformado. Hoy, por ejemplo, utilizamos la tecnología para ahorrar tiempo y, sin embargo, no lo tenemos, tal como le pasa al conejo blanco de *Alicia en el país de las maravillas*, que siempre mira su reloj y va apresurado diciendo “¡Dios mío, voy a llegar tarde!”. Tampoco se tiene tiempo para compartir las largas sobremesas de las familias de antaño. Hay una especie de “aceleración/compresión del tiempo” y a la vez se vive un “desordenamiento del espacio”, es decir, vivimos tan aprisa que no nos damos cuenta de lo que pasa a nuestro alrededor, pero sí podemos estar informados de lo que pasa en otras lejanas latitudes (la tecnología nos lleva en unos cuantos segundos a mundos virtuales alejándonos de lo real). Transformación de la experiencia temporal que se ha acompañado del uso y la presencia de las tecnologías de la comunicación que cambian nuestra percepción del mundo y nuestras prácticas culturales. Para F. Hartog (2007) esta nueva forma de experimentar el tiempo se encuentra determinada por el predominio de un presente que se antoja efímero, al mismo tiempo que el pasado se transforma en una mercancía más de consumo y no en una necesidad real de las sociedades por conocer su pasado, el cual se convierte en una mercancía a consumir. Un ejemplo de ello es la moda “retro” que recrea lugares vetustos, entre más viejo y “original” sea un lugar más satisface al consumidor o el consumo de lugares turísticos antiguos (pirámides, ciudades, lugares) que ofertan un pasado inmóvil, que sólo está para recrear necesidades lúdicas.

La experiencia del tiempo se expresa de forma fugaz, los acontecimientos se viven al instante y desaparecen a gran velocidad, el pasado parece diluirse sin dejar rastro que lo vincule a la realidad-presente y, con ello, la necesidad de pasado se debilita al mismo tiempo que se convive con la idea de “un futuro, sin pasado”.

Un ejemplo de ello son los discursos de políticos –de izquierda o de derecha, del gobierno o de la sociedad civil–, que apuntan a proyectos de futuro que se bordan en un vacío de pasado, sin comprometer su mirada para saber quiénes somos (sentido ontológico) y qué potencialidades podemos desarrollar en pos de una sociedad democrática e igualitaria.

Para el pensamiento moderno ilustrado, el tiempo resulta ser la concatenación de la tríada pasado-presente-futuro; el presente se constituye entonces a partir de una serie de sucesos a través de los cuales se construye la historia de las sociedades, el pasado se valora en función de ese presente, y el futuro es el fin a perseguir, es decir, hay una marcada predominancia del futuro, lo cual se tradujo en la idea del progreso y desarrollo de la historia como una potencia activa y autónoma que movía el mundo, la cual constituye un momento de la conciencia histórica que articula el saber del pasado con la definición del presente, que avanza de forma ineluctable hacia el futuro. Así, la modernidad se asienta sobre la historia como valor que da sentido a la vida que se vive y la “percepción del tiempo social como tiempo histórico; continuo, ascendente, irreversible, necesario, unitario, universal, previsible. Proyectado hacia un fin” (Vidal, 1999, p. 8).

Sin embargo, en la sociedad de la tecnología, la experiencia del tiempo se vivencia de forma contingente, fragmentada y se recrea en el instante de lo cotidiano, de lo vivido: el presente deja de ser parte de la cadena concordante entre pasado y futuro. Al respecto, Heller afirma que la conciencia histórica posmoderna es presentista, porque es un sentimiento que se extiende de que vamos a estar permanentemente en el presente y, al mismo tiempo, después de éste. Con el mismo gesto nos hemos apropiado de nuestro presente con mucha más profundidad de la que nunca habíamos conseguido. “La experiencia temporal del mundo interconectado, no reclama un lugar de privilegio en la historia; se limita a mostrar que nos encontramos en un presente, dotado de una densidad temporal nunca antes experimentada” (Heller y Fehere, 1999, p. 161).

Así pues, para los hombres y mujeres que vivimos en la sociedad del conocimiento, el presente se teje a partir de la intensificación de la comunicación y la tecnología que multiplica las formas de relación social en el tiempo y el espacio, lo que se traduce en una comprensión de la percepción temporal (Harvey, 2008). El presente se recrea en sí mismo, lo que implica, en términos prácticos, que lo cotidiano se realiza a partir de lo material, como el consumo desahogado e individualista de mercancías que nos lleva a una vivencia “presentista”. Es decir, el tiempo se experimenta de forma contingente, discontinua, fragmentada y no posee una trayectoria con un orden necesariamente racional. Por su parte, el espacio-distancia se hace más confuso, incluso se ha llegado a plantear por ejemplo la existencia del “no lugar”, ya que se puede estar (y no estar) en muchos lugares al mismo tiempo.

De acuerdo con esta perspectiva, los acontecimientos del presente serán relevantes en función del propio presente, creando una percepción de que el pasado no importa y, por tanto, no hay un proceso progresivo hacia un fin. Bajo este argumento, se ha afirmado que la experiencia temporal propuesta por el pensamiento ilustrado se ha transformado. Esta afirmación es cierta en un sentido, pero peligrosa en otro. Es cierta, en la medida en que la vivencia del tiempo no es ni continua ni absoluta, en la que el pasado es antecedente directo o causal del presente, hoy las nuevas condiciones nos han mostrado que el tiempo es flexible y discontinuo, dicho en otras palabras, que las historias tienen diferentes tiempos y continuamente se añaden nuevas experiencias, pero regresando a la afirmación que dio inicio a este párrafo, también es peligrosa, porque modifica el tratamiento que se le da al pasado, porque se pretende evadir su importancia en las diversas experiencias de vida de hombres y mujeres, como por ejemplo en la definición de sus múltiples identidades. Al eludir la idea de progreso como fin de las sociedades humanas, de alguna manera se pretende abandonar el sentido de continuidad y, con ello, de la memoria histórica. Desde esta perspectiva, en la sociedad se pierde el sentido de recuperación

del pasado y se inauguran formas que banalizan el pasado, que ven en el pasado lo “retro”, es decir, se toman pequeños fragmentos del pasado de manera bastante ecléctica y se mezclan a voluntad con el presente, en algunos momentos para homogeneizar y en otros para hacer resaltar la diferencia. O como dice M. Cruz:

En ese constante *revival* de viejas propuestas estéticas que terminan por confundir las edades y los tiempos [...]. Que todo se represente una y otra vez, que en cierto sentido desaparezca por completo impide seguir pensando en el pasado de la misma manera que antaño. Este pasado sin pátina, sin aura, termina siendo una modalidad, apenas levemente anacrónica, del presente. Pero, al propio tiempo, la masiva incorporación del pasado al presente está provocando que cambie nuestra experiencia de este último (Cruz, 2005, p. 164).

Hay pues una compulsión por el pasado como moda o simple consumo, pero no como parte que define nuestro ser histórico, de nuestra existencia misma.

La aceleración de la vida actual hace posible que se pierda de vista con relativa facilidad la experiencia histórica del tiempo, los acontecimientos se suceden de forma vertiginosa y no hay posibilidad de construir representaciones de la realidad de mediano alcance; da lo mismo ver en televisión la violencia desatada por los narcotraficantes en cualquier ciudad del país, que la moneda mexicana pierda valor frente al dólar y al euro, que se firmen reformas energéticas que dan al traste con la soberanía de un país, o el debate de los candidatos presidenciales en Estados Unidos. Todos ellos son fragmentos de noticias que aparecen en el mismo segmento informativo y, posiblemente, mañana sean olvidados, para pasar a otros nuevos. La televisión nos bombardea con un presente efímero mediante imágenes que se presentan para ser olvidadas inmediatamente. Cada segmento de imágenes borra la imagen anterior que sólo sobrevive hasta la siguiente imagen. No se sabe si cuanto más informados estamos, más conocemos o más ignoramos.

Al respecto, Bourdieu (1998) afirma que la falta de perspectiva histórica que se observa en la información que presentan los noticieros de televisión –imágenes desarticuladas e inconexas, sin vínculos territoriales ni temporales– es una “retahíla de acontecimientos que, surgidos sin explicación, desaparecerán sin que sepamos su solución” (p. 133). Más adelante, precisa que la información televisiva convierte a los hechos sociales en hechos naturales, producto de fuerzas indeterminadas y desconocidas, que “produce una representación del mundo preñada de una filosofía de la historia en tanto que sucesión absurda de desastres respecto a los cuales no se entiende nada y sobre los cuales nada cabe hacer” (p. 135).

Así pues, los medios de comunicación juegan un papel determinante, por un lado, abren puertas para conocer otras formas de sentir y de pensar la realidad, y por otro, determinan lo que debería sentirse y pensarse. Son ellos quienes generan las verdades virtuales y las necesidades de esos mundos que crean al interior de ellos. En este sentido, Diego Lizarazo plantea que los medios de comunicación construyen un tejido simbólico que se tiende en las prácticas colectivas sobre las diversas sociedades y demarca acciones, percepciones y pensamientos de los actores sociales. La conformación ineludible de una espesa red planetaria que interconecta medios de comunicación, sistemas de difusión por cable y redes cibernéticas de múltiples servicios, establece una visión y una experiencia del mundo en la que los referentes locales se vinculan fácilmente con los signos remotos del otro extremo del planeta, que con las señales de los espacios propios o vecinos. “Una complejísima pléyade de símbolos transnacionales se ordena de manera transversal tejiéndose con las representaciones locales, armando una tesitura híbrida que define el espesor nuevo de las culturas” (Lizarazo, 1998, p. 199).

Esta instantaneidad de la información, de los hechos acontecidos, tiene la intención implícita de homogeneizar la información que manejen las mayorías y de imponer un solo ideal o modelo de vida –en la más cara tradición del modernismo–, para hacer del olvido una experiencia de vida. Los individuos se encuentran

entregados al consumo del úsese y tírese, en que predomina el olvido y más necesidad de consumo, para olvidar lo recién consumido. ¿Será posible que los posmodernos tengan razón y que las sociedades se conviertan en sociedades amnésicas? Si no queremos que esto suceda hay que educar a la sociedad y en particular a los jóvenes, hay que dotarlos de un fuerte sentido de realidad, para que sientan necesidad de rescatar el pasado y configuren su(s) identidad(es) como una necesidad ontológica, para que tenga conciencia de que su hacer cotidiano es parte de un proceso histórico. Por ello, se plantea la necesidad de recuperación del pasado, ya que el sentido que se vaya creando de esa recuperación va a orientar la percepción e imaginario que se tenga sobre su identidad como sujeto con historicidad.

Desde el punto de vista metafísico, el pasado quizá no sea nada, pero respecto a nuestra experiencia, el pasado lo es todo. Todo nuestro conocimiento del llamado mundo externo no es sino una corriente continua, ininterrumpida, de actos a través de la cual lo que era el pasado se convierte en presente (Kolakowski, 2004).

En fin, lo importante de la crítica posmoderna es el cuestionamiento que hace a los supuestos en que se asentó la historia: las verdades incuestionables, lo falaz del diálogo entre presente y pasado, los mitos históricos que fueron utilizados para justificarse y legitimar el momento histórico en el que se encontraba el grupo triunfante, y los falsos universalismos. Hoy ya no es posible justificar las explicaciones universales que hablan de la persecución de un fin armonioso frente a la “barbarie de la sociedad occidental”, o argüir verdades absolutas fundadas en la razón del modernismo para acallar una pluralidad de discursos. Hoy pues, se revela una manera diferente de pensar el ser histórico, dado que el énfasis de la temporalidad está en el presente –condición que permitió la irrupción de la memoria como medio para dotar de sentido de identidad–, es decir, se permitió la revalorización de la memoria a partir de la emergencia de nuevas subjetividades de diversos grupos sociales que buscan

su identidad en su memoria o de un pasado excluido, no narrado, creando nuevas necesidades de pasado.

La expansión del interés por el pasado, que incluye un aumento de la producción de memorias colectivas, se ha ido desarrollando [...] a raíz del sentido de fragmentación de la condición contemporánea. Son las nuevas subjetividades las que pugnan laboriosamente por heredar, por aprender a contarse de otra manera, para decir la propia identidad (Birulés, en Cruz y Bauer, 2005, p. 145).

Sea como se denomine a esta etapa del capitalismo –“sociedad del conocimiento”, “tercera etapa del capitalismo posmoderna” o “sociedad líquida”–, lo real es que los valores que le fueron considerados intrínsecos –como la razón, la política, la democracia, la historia, los nacionalismos– experimentan una cierta deslegitimación y cierta obsolescencia.

Si bien es cierto que la concepción de la historia que descansa en la linealidad como desarrollo único y de un fin último, ha entrado en crisis, esta condición para el trabajo del historiador implica reflexionar sobre los valores universales y la escritura de la historia en que está montado este conocimiento y someterlo a la crítica tanto de la teoría posmoderna, como de las concepciones que reivindican el sentido moderno de la historia, como lo que propone Barros en *Historia a debate*, cuando afirma:

Nosotros encontrábamos el sentido de nuestro quehacer historiográfico y justificábamos que la historia, el pasado, sirve para comprender el presente y para situarnos de cara al futuro. En la medida en que está entrando en crisis esta relación de temporalidad, nos está afectando a la concepción de la historia en sí misma, a la concepción de temporalidad del pasado y al tipo de historia práctica que estamos haciendo [...] Esta concepción de la historia de la linealidad, como un desarrollo único ha entrado en crisis y esa es gran parte, de la crisis de la profesión historiográfica, que está relacionada (Santana, en Barros, 2000, p. 358).

En la medida que la experiencia del tiempo se reduce a la vivencia del presente, pareciera que no hay necesidad de explicarse la realidad –ni de dar cuenta de las diversas dimensiones de la temporalidad histórica–, en la que se tenga en perspectiva el pasado. Estos planteamientos, que en principio pueden parecer seductores porque dan cuenta de los cambios que se experimentan en el mundo globalizado, responden a visiones que pretenden que todo siga igual para que nada cambie, justificando la voracidad del consumo efímero (incluyendo al pasado) y del presente en sí mismo para no mirar hacia el futuro. En sociedades como la mexicana, se hace necesario perfilar proyectos de futuro que den constancia del pasado como factor político en la definición de nuevas identidades que construyan sus propias narrativas, alejándose de la historia hegemónica que se impuso a través de la narrativa histórica nacionalista y de la actual historia oficial; de arrancar la interpretación de “los orígenes de la nación” basada en la victimización de los héroes, para apuntalar narrativas de identidad que den sentido al presente, pero no al presente efímero del “soy feliz porque no pienso”. Deshacernos de los mitos patrióticos que sólo crean en la sociedad sentimientos de adhesión y/o sumisión y que se convierten en verdaderos lastres para salir del marasmo en el que nos encontramos como sociedad. Al respecto es interesante rescatar lo que dice Nietzsche:

Es cierto que necesitamos la historia, que el refinado paseante por el jardín de la ciencia, y por más que mire con altanero desdén nuestras necesidades y apremios rudos y simples. Es decir, necesitamos la historia para la vida y la acción, no para apartarnos cómodamente de la vida y la acción, y menos para encubrir la vida egoísta y la acción vil y cobarde. Tan sólo en cuanto la historia está al servicio de la vida queremos servir a la historia (Nietzsche, 2008).

En sí, la crítica a los valores en los que se ha asentado la modernidad ha evidenciado, entre otras cosas, el importante cambio en la percepción del tiempo social –particularmente entre los jóvenes–,

ya que la concepción de tiempo como devenir se ha fisurado por la presencia de la tecnología de la comunicación en todos los actos de nuestra cotidianidad. En la actualidad, la percepción temporal está más estrechamente vinculada con el presente, es decir, cada suceso es en sí mismo, y no necesariamente está en función del anterior, ni del posterior, ni mucho menos, responde al desarrollo de un logro. La frase que se nos repetía a los que hoy somos adultos, “estudia y serás alguien”, se inscribía perfectamente en el supuesto de progreso del modernismo, sin embargo, hoy vemos, por un lado, que los jóvenes que estudian y llegan a obtener los grados de maestro y/o doctor antes de los treinta años, no concretan, en forma inmediata, el éxito prometido, y por otro lado, su vivencia del presente es efímera. Será por ello que el progreso del modernismo no sea un valor significativo en sus vidas, ni mucho menos se le piense como reflejo de un proceso progresivo y emancipador que lleve a un puerto seguro, tal como lo anunció el modernismo.

LA HISTORIA EN LA MODERNIDAD

La modernidad puede expresarse como un proyecto de emancipación fundamentado en cuatro proposiciones: racionalidad, teleología, continuidad y progreso, conceptos que configuraron una idea de humanidad que definió al ser humano como artífice de su propio destino en pos de un fin racional y en un camino de libertad.⁹

Es decir, a la actividad humana se le confiere una dirección continua, en la cual el tiempo humano es lineal que avanza inexorable hacia un fin: el progreso.

Al ser el hombre quien controlaba a la naturaleza, el objetivo de la modernidad apuntaba hacia la construcción de un mundo

⁹ Dado que el pensamiento moderno se sustentó en el desarrollo del pensamiento científico, la realidad podría ser explicada como un ente objetivo que podría investigarse con los procedimientos de las ciencias físicas –en la cual convergen el mundo, material, el social y el histórico.

“ordenado” sustentado en un contrato de igualdad entre los individuos y/o las naciones. En términos políticos, la modernidad se concretó en el surgimiento de los Estados-nación, en los que confluían los valores y fundamentos que le dieron cohesión —la ilustración, la cultura, el derecho y la moral—, para configurar una visión de mundo regida por una moral civil, cuya finalidad sería conquistar la naturaleza bajo los presupuestos de la razón. Los Estados-nación justificaron su proyecto modernizador en la ciencia histórica, que describió el devenir de cada sociedad como historias que necesariamente arribarían al desarrollo pleno de sus potencialidades.

Dicho de otra manera, la modernidad representa la expresión de la civilización occidental como cultura finalista (teleológica) del progreso, estructurada en los ideales de libertad, igualdad y justicia, con el fin de instaurar un mundo secularizado, en el marco de un proyecto cultural que avanzaba de acuerdo con un plan racional. Pensamiento que plantó con optimismo la historia y el futuro de la humanidad, y concibió a la primera como un proceso irreversible hacia la autonomía y la plena libertad, depositando su confianza en el desarrollo sin límites de la ciencia y el conocimiento, y creyó en el progreso económico y moral de la humanidad en un discurrir lineal de la historia. El proyecto de modernidad se tejió a través de la razón para alcanzar “la posibilidad de mejorar el mundo a través de la acción premeditada de los sujetos” (Rüsen, en Pappe, 2002, pp. 431-432).

Un ejemplo de esos supuestos, era el trabajo historiográfico, en el siglo XIX y gran parte del XX, “para los historiadores no había otro tiempo más que el lineal y progresivo y está hasta tal punto identificado con el tiempo de la historia, que los pueblos que no se rigen con esta lógica, son considerados pueblos sin historia” (Picó, en Cruz, 2002, p. 129). Esta visión lineal y progresiva del desarrollo histórico de las sociedades, se expresó en una ciencia histórica que aspiró a estudiar el pasado con independencia del sujeto (excepción de la teoría marxista), basado exclusivamente en las huellas objetivas (o fuentes históricas) dejadas por ese devenir, que convirtió al pasado en su campo exclusivo de estudio, alejándola del estudio

del presente. El historiador A. Toynbee (1980) lo planteaba de esta manera: “La ilusión del progreso como algo que marcha en línea recta es un ejemplo de aquella tendencia humana en todas sus actividades” (p. 72).

De este modo, la historiografía de tradición moderna se basó en la idea de plena objetividad, universalidad y unidireccional del pasado humano, así como en la posibilidad de establecer relaciones de causalidad y principios de regularidad entre los fenómenos estudiados, que se fundaban en una creencia de progreso que es la que da sentido a la experiencia humana.¹⁰ Asimismo, impuso una visión eurocéntrica de la historia a las naciones conquistadas, dado que se consideraba que era el modelo explicativo y racional al que debería ceñirse el desarrollo de las naciones.

La historia se hizo posible debido a que la concepción del devenir de la existencia humana se insertó en el tiempo, como un proceso de perfeccionamiento indefinido según una finalidad racionalmente determinada.

No se trata, por consiguiente, de la aparición de un modo concreto de concepción de la historia, sino de la irrupción histórica de la propia historia por medio de la idea de progreso como solución al problema de la aprehensión social de la singularidad e irreversibilidad de los hechos tal y como se perciben por medio de los sentidos (Vidal, 1999, pp. 18-19).

Para los ilustrados, la historia debía desarrollarse conforme a unas leyes racionales –y, en consecuencia–, el progreso de la civilización tenía, por lo tanto, la misma necesidad que los hechos de la naturaleza. En el supuesto del tiempo progresivo, se dio importancia a la tendencia de cambio y movimiento que se orientaban hacia el futuro, por lo que el progreso y la historia se convirtieron en dos

¹⁰ En general, los filósofos de la Ilustración pensaban que el sentido de la historia se encontraba en la realización de la civilización –por supuesto del hombre europeo moderno.

categorías fundamentales en la modernidad, ellas posibilitaron la explicación de las génesis de las sociedades modernas o como éstas se han observado a sí mismas en términos temporales, estableciendo categorías universales para explicar a las diversas sociedades o “imperativos normativos válidos para todas las sociedades”, de acuerdo con lo precisado por Habermas. Así pues, esta concepción del devenir fue lo que posibilitó la conciencia del tiempo histórico, en la que el pasado era importante en la medida de que es parte de una acción inexorable situada en el futuro (hay que recordar que para la mentalidad premoderna la concepción del tiempo implicaba la repetición de los hechos del pasado).

Dentro de esta lógica, se conceptualizó una nueva racionalidad, que desplegó un modo de ser y de enfocar las relaciones del hombre con la naturaleza; el progreso científico, la emancipación del hombre; la apropiación de la naturaleza, la racionalidad, así como la conciencia histórica, se encontraban todas subordinadas a la idea superior de progreso. En ese sentido, es la modernidad lo que da fundamento a los relatos y representaciones que estructurarán el mundo moderno; la razón como idioma universal y, en consecuencia, la historia como el despliegue de una escritura civilizatoria que describe todas las realidades particulares en las certezas de una historia universal de igualdad, que concretaba la promesa modernizadora del capitalismo.

Para el pensamiento ilustrado, el devenir histórico era parte de un plan racional que apuntaba hacia el progreso o a la perfección de la humanidad, ideal, que, sin embargo, desembocó en un afán de explicaciones omnicomprensivas de los acontecimientos históricos, bajo la égida de un universalismo abstracto y homogeneizador. De acuerdo con C. Roldán, se trataba de una creencia en el progreso racional, de la instauración de unas leyes históricas que introduzcan orden y sistematicidad en el aparente caos del devenir fáctico, cosas ambas que conducirán a la instauración de la denominada “filosofía especulativa de la historia” y del estatuto científico de la misma filosofía de la historia.

De esta manera, como ha subrayado I. Berlin, la libertad y el progreso de la razón humana se trocaron en inevitabilidad histórica en manos de unas leyes inexorables que regían un destino impersonal o en la deificación de una razón que se arrogaba funciones proféticas pues si todo sucede de acuerdo con leyes necesarias, lo mismo que puede explicarse el sentido de los acontecimientos pasados, puede proyectarse de manera adivinatoria y vaticinadora sobre el futuro (Roldán, en Cruz y Bauer, 2005, pp. 192-193).

Así pues, la sociedad moderna se constituye bajo una lógica abstracta donde todos los bienes y valores producidos en circunstancias diversas por las distintas culturas, pueblos o grupos imaginables, se doblegan a una sola lógica económica: el principio del valor y su autorreproducción. “En términos concretos, se hace explícito el encubrimiento de todos los pueblos a un solo y particular proyecto civilizatorio, llamado proyecto de modernidad occidental, que se opone al localismo y a las historias en plural, historias marcadas por particularismos religiosos, de sangre, de territorio y jerarquías diversas” (Mateos, 2008).

La labor del historiador se orientará a la elaboración de grandes narraciones legitimadoras de los nuevos órdenes sociales emergentes de las revoluciones políticas y económicas del siglo XIX. De acuerdo con Vidal (1999), basados en un esquema heroico del progreso humano y en un concepto épico del desarrollo del Estado-nación, estos relatos se hilarán en función de un principio de conexión lineal, congruente con la propia ordenación lógico-textual de los acontecimientos protagonizados por los “personajes históricos” que llevaron a la libertad y al proceso emancipatorio a la sociedad, son claras odas justificadoras del orden establecido. Bajo esta lógica, las fuentes documentales alcanzarán su carácter trascendente y garante de verdad del conocimiento histórico y la acción humana se convertirá en la expresión de un tiempo que avanza, donde la causalidad queda inscrita en la orientación temporal racionalmente dirigida hacia un futuro previsible y deseable. La visión de futuro se vinculó a la idea de que las cosas tienden a mejorar

en el curso de ella y a una visión totalizadora del proceso histórico. Dicho en otras palabras, la modernidad abandona la función práctica de la historia –como *magistra vitae*–,¹¹ e impone una visión de pasado como fundamento del presente, con lo que provoca que el presente se desvanezca entre los aires del pasado y del futuro, ya que se considera al presente sólo parte de una finalidad y continuidad. La historia fue confirmada como pasado, lo que sirvió para fundamentar dos características de la historiografía del siglo XIX: a ser entendida como universal que abarcaba las historias particulares y a inscribirse en la idea de progreso.

Bajo el supuesto de que la historia es historia, en la medida que se transita en un devenir temporal (historicidad), se adquiere sentido en la medida de que es parte de un plan, en el cual los acontecimientos se articulan como un todo que avanza sobre las premisas de la idea de progreso indefinido del ser humano y del optimismo histórico universal, se inscribe una de las críticas más contundentes hacia el proyecto civilizatorio de la modernidad, precisamente por la pluma de F. Nietzsche, quien cuestionaba el canon cultural alemán, el cual pretendía producir un determinado tipo de humano que se afanaba en el progreso y la científicidad. En su texto *De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida*, plantea lo artificioso y desvitalizado que puede ser el conocimiento histórico. Para ello propone que se imagine a un hombre que estuviera absolutamente desprovisto de la capacidad de olvidar, que lo llevaría a la incapacidad de conocerse a sí mismo y al mundo circundante, en pocas palabras, estaría condenado a ver en todas las cosas del devenir: una persona así, “no creería en su propia existencia [...] vería todo disolverse en una multitud de puntos

¹¹ De acuerdo con R. Koselleck (p. 193), el modelo historiográfico de *magister vitae*, se articula en torno a dos ideas fundamentales: la repetición de los acontecimientos, noción que permitía inferir regularidades aplicables a las distintas épocas, y la inexistencia de una historia en singular en razón de la misma repetición de los acontecimientos.

móviles, perdería pie en ese fluir del devenir [...] apenas se atreverá a levantar el dedo”. Precisa que:

La historia concebida como ciencia pura, y aceptada como soberana, sería para la humanidad una especie de conclusión y ajuste de cuentas de la existencia. La cultura histórica es algo saludable y cargado de futuro tan sólo al servicio de una nueva y potente corriente vital, de una civilización naciente, por ejemplo; es decir, sólo cuando está dominada y dirigida por una fuerza superior, pero ella misma no es quien domina y dirige. En la medida en que está al servicio de la vida, la historia sirve a un poder no histórico y, por esta razón, en esa posición subordinada, no podrá y no deberá jamás convertirse en una ciencia pura como, por ejemplo, las matemáticas. En cuanto a saber hasta qué punto la vida tiene necesidad de los servicios de la historia, esta es una de las preguntas y de las preocupaciones más graves concernientes a la salud de un individuo, de un pueblo, de una cultura. Cuando hay un predominio excesivo de la historia, la vida se desmorona y degenera y, en esta degeneración, arrastra también a la misma historia (Nietzsche, 2008).

Para Nietzsche, las historias que se cultivan (anticuaria, monumental e historia crítica) se deben conjugar de tal forma que permitan a la historia ayudar a la humanidad, ante todo, a vivir, es decir, responden al principio de que el conocimiento del pasado es buscado en servicio del presente y del futuro. Por su parte, Walter Benjamin también se opone a la concepción de tiempo (desde otro horizonte político-ideológico) del modernismo “homogénea y vacía”, al proponer el tiempo-ahora o *jetztzeit*, que rompe el *continuum* de la historia y traslada al presente a los oprimidos, lo cual expresa en sus tesis XIV y XVIII (Reyes Mate, 2006).

De este modo, la historiografía –que aspiraba a la idea esencial de la plena objetividad, universalidad y unidireccionalidad del pasado humano, así como a la posibilidad de establecer relaciones de causalidad y principios de regularidad entre los fenómenos estudiados–, entró en crisis cuando fue cuestionada la idea de progreso, cuando todas las esperanzas del modernismo se mostraron

inconsistentes; si no hay un decurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá sostener que avanzan hacia su fin, ni que se cumple un plan racional. Por lo demás, el fin que la modernidad pensaba que dirigía el curso de los acontecimientos era también una representación proyectada desde el punto de vista de un cierto ideal del hombre.

La pérdida de confianza en los valores de la modernidad se encuentra asociada al resquebrajamiento e incumplimiento de los proyectos emancipadores (socialismo, capitalismo, liberalismo), los cuales fueron incapaces de llevar al pleno desarrollo económico, político y moral tanto a las sociedades altamente industrializadas como a las economías dependientes. Vivimos un momento en que disminuye la confianza en el futuro, disminuye la fe en el progreso, en las utopías y en el propio proyecto modernizador. Si bien es cierto, las sociedades modernas han logrado un alto nivel de bienestar, éste ha sido a costa de la explotación de los hombres y de las economías periféricas. Progreso que, en sí mismo, ha llevado al mundo globalizado a los desastres ecológicos, la carrera armamentista, los nacionalismos fundamentalistas, etcétera. Ante ello ¿qué se puede decir del optimismo histórico del progreso?

La crítica al proyecto modernista no se inició en los años setenta del siglo XX, cuando se da acta de defunción a los mega-relatos y de las utopías, sino en el seno del pensamiento moderno ilustrado (siendo la crítica en sí un procedimiento moderno e ilustrado), se generó la reflexión de parte de algunos pensadores y filósofos, que plantearon que la única forma de hacer historia era romper con ella, como fue el caso de Nietzsche. Al respecto, este filósofo alemán cuestiona la creencia de una razón que se fundamente a sí misma, ante lo cual postula un tiempo donde el eje central no sea la razón sino la vida, no el futuro sino el siempre-presente del eterno retorno. Al respecto precisa: “Que la vida tiene necesidad del servicio de la historia ha de ser comprendido tan claramente como la tesis, que más tarde se demostrará, según la cual, un exceso de historia daña a lo viviente. En tres aspectos pertenece la historia al ser vivo: en la

medida en que es un ser activo y persigue un objetivo, en la medida en que preserva y venera lo que ha hecho, en la medida en que sufre y tiene necesidad de una liberación” (Nietzsche, 2007). En resumen, su crítica es a la excesiva fe en la autonomía de la razón propuesta por autores como Hegel o Kant, cuya fe en la autonomía de la razón les ha impedido ver la ausencia de un telos que guíe la evolución de la Historia. Al respecto, dirá que la marcha de la humanidad a través de la Historia, no responde a ningún plan divino, sólo podemos encontrar una pluralidad de fuerzas particulares, cuya interacción (interpretada en Nietzsche como azar) es responsable de los cambios que se van produciendo con el paso del tiempo. En estas afirmaciones se aprecia su incredulidad para establecer alguna teoría sobre la Historia, porque hacerlo supondría concederle a la racionalidad una autonomía sobre la vida que, según él, no tiene.

Por su parte, W. Benjamin designa una concepción del tiempo opuesta a la “homogénea y vacía” que crea el historicismo. Los momentos que verdaderamente crean historia están cargados de este tiempo-ahora, que rompen con el *continuum* de la sucesión de hechos que entrega la ciencia histórica. Nietzsche concluye afirmando que: la única forma de hacer historia es romper con la historia, “quebrar los relojes”, como relata Benjamin que hacían los revolucionarios en Francia.

En esta lógica se entienden las razones de las críticas a dicha visión de la historia, que expresa W. Benjamin en su tesis IX de filosofía de historia, en la cual afirma, al igual que Nietzsche, que no hay progreso, que no hay un gran relato, no hay un cuadro omnicomprendido de la historia, sólo representaciones del pasado construidas por los grupos y las clases sociales dominantes, es decir, la visión de la historia y la memoria enmudecida por los vencedores:

Hay un cuadro de Klee que se llama *Ángelus Novus*. En él se representa un ángel que parece como si estuviera a punto de alejarse de algo que le tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y éste deberá ser el aspecto del ángel de la historia.

Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se han enredado sus alas y, es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán empuja irremediamente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Benjamin, 1982, p. 187).

De acuerdo con W. Benjamin, cuando el progreso se convierte en el “fin” de las sociedades y no éstas en el objetivo del progreso, se produce un dominio ideológico, que en la actualidad es más que obvio. Lo anterior tiene como consecuencia inmediata vaciar a la historia de sujetos y transferir la responsabilidad de ella a mecanismos anónimos deterministas (Mateos, 2008). Retomemos nuevamente la imagen del *Ángelus Novus*, para reflejar las preocupaciones teóricas sobre la historia y sobre nuestro presente. El ángel de la historia ayuda a ver la realidad, a develar el costo del progreso, de la racionalidad unidimensional occidental, de las visiones ideológicas de la historia. El problema es que el ángel no tiene la respuesta, la responsabilidad de la historia recae en nosotros como nos lo recuerda el propio Benjamin, al señalar que:

“Toda imagen del pasado que no se reconozca en el presente como una preocupación propia, corre el riesgo de desaparecer de manera irreparable” o como nos lo refiere en su tesis VI, “El don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza sólo es inherente al historiador que está penetrado de lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando este venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer” (Benjamin, en Reyes Mate, 2006).

Bajo estos planteamientos, el pasado se constituye no como algo que hay que acumular, por el contrario, se convierte en el reservorio de conocimiento, razón y esperanza. Esta esperanza no proviene

del futuro, tiempo vacío todavía, sino de los varios pasados que se mezclan y combinan para hacer la plenitud y la riqueza del tiempo presente. Nos dice Benjamin: “Nada que haya sucedido alguna vez debe considerarse como perdido para la historia. Es cierto, sólo una humanidad redimida recibe la totalidad de su pasado, lo cual significa que sólo para una humanidad redimida su pasado se ha vuelto citable en todos sus momentos” (Reyes Mate, 2006). Desde esta perspectiva, los grandes relatos historiográficos modernos van dejando de tener sentido. “La historia padece, en consecuencia, el impacto irreparable de una profunda crisis de comprensión del mundo como producto de la razón” (Vidal, 1999).

CRISIS DE LA HISTORIA ILUSTRADA

Así pues, las experiencias vividas en las últimas décadas del siglo XX en las sociedades occidentales, evidenciaron que la confianza depositada en el progreso como un ofrecimiento de futuro (mejor calidad de vida mediante la dominación de la naturaleza, mayor riqueza económica, más participación política e la ilustración cultural), se había debilitado. Ni la acelerada invención tecnológica, ni la expansión de las economías –más sólidas– fueron motivos suficientes para ahuyentar la crítica al “bienestar generalizado” que prometió el modernismo. Los planteamientos críticos a la razón ilustrada tomaron un sesgo nodal en la escritura de la historia; el rechazo a toda explicación unitaria y totalizadora de la Historia y a la de utopías salvadoras.

La crítica a los enclaves del pensamiento moderno hechos por el pensamiento posmoderno¹² proclamó la crisis de los grandes relatos –a partir del empirismo histórico como base de sus paradigmas–,

¹² No es mi interés ubicarme en el debate sobre la modernidad y la posmodernidad. Mi interés se centra en analizar el sentido de la historia en estos tiempos que se han llamado posmodernos y las posibilidades de acción que pueda tener la comprensión histórica.

y la imposibilidad de reconstruir el pasado, ya que los documentos no son pruebas reales de lo sucedido sino discurso y representaciones. J. F. Lyotard y G. Vattimo afirman la clara convicción de que el desarrollo de las sociedades no se puede expresar de forma unívoca, ni mucho menos se puede abarcar en un solo relato que sea capaz de explicar la diversidad de las sociedades. Para Lyotard, la modernidad se organizó en torno a una idea de “historia universal”, que tiene en su trasfondo la emancipación que articula en diversos enunciados –según el sujeto relator– a la totalidad de los otros y hace del conjunto un nosotros único, una comunidad de sujetos. Y precisa que esos relatos emancipadores han entrado a su fin o “el fin de las grandes narrativas”, dado que han sido incapaces de conducir a la liberación de las sociedades, pero sí han conducido a las peores catástrofes. Por su parte, G. Vattimo plantea que la posmodernidad marca la superación de los modelos cerrados de grandes verdades, de la idea de historia como huella unitaria del acontecer. “No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás” (Vattimo, 1990, p. 11).

Es de alguna manera, el reconocimiento de la transición entre una visión filosófica que se fundaba en el pensamiento racional a un pensamiento más flexible, situación que se traduce en prácticas historiográficas que ya no tienen como punto de partida la percepción de progreso como avance armónico que resolverá todos los problemas sociales, ni como punto de llegada, la explicación universal que se ajusta para todos y para todas las sociedades.¹³

La crítica a los valores modernistas (hecha tanto por los modernos como por los posmodernos) expuso las carencias de la práctica historiográfica; la pretendida “totalidad histórica” se resquebrajó

¹³ Muchos de los conceptos que utilizamos para explicar los cambios que se están generando en la actual fase del capitalismo, ya no son pertinentes a la luz de los nuevos procesos, hay que resignificarlos o inventarlos para poder hacer inteligible la realidad y no perder las múltiples determinaciones de la complejidad.

frente a la multitud de historias que emergían en todas las latitudes; la objetividad y la neutralidad sucumbieron ante la plena aceptación de la carga de subjetividad por parte del historiador; las verdades unívocas que intentaban expresarse en leyes nomológicas fueron puestas en duda por conceptos más fiables como el de “representaciones de la realidad”, pero sobre todo el abandono del ideal teleológico (construir historias para cumplir determinados fines) como meta de la historia. Todo ello, cimbró gravemente el realismo doctrinal, en el que se asentaba la búsqueda de leyes universales en la historia.¹⁴

Esta posición crítica frente al pensamiento moderno ilustrado, se acompañó del rechazo al historicismo y a la indagación del hecho histórico como objeto fundamental del trabajo del historiador, lo que facilitó el camino a plantear otras maneras de hacer historia que renovaron el trabajo del historiador (al mismo tiempo que incentivaron un relativismo en la escritura de la historia en la que se planteó la viabilidad de múltiples interpretaciones).¹⁵ Proceso que se apoyó de un cambio en la idea de historia, que en principio reconoció que la comprensión de la realidad no implica explicaciones que hablen de un desarrollo histórico coherente y causal orientado a la persecución de un fin en concreto, con lo cual se niega cualquier sentido teleológico de la historia, y se reconocen otros “atributos”; discontinuidad, ruptura y variedad de escalas en la temporalidad histórica e incluso se cuestiona la causalidad como atributo de la explicación histórica. Los valores de la modernidad se difuminan en un proceso de re-significación de las relaciones sociales, es decir, en

¹⁴ La crítica posmoderna se centró en cuestionar las concepciones inherentes a la historicidad del hombre moderno: superación, razón, progreso, unidad, determinación, utopía, revolución. Categorías que legitimaron una forma de ver y ordenar el devenir histórico.

¹⁵ El todo vale metodológico, propuesto por la historiografía posmoderna, se fundamenta en el supuesto de que los acontecimientos del presente no son parte de un devenir sino fragmentos que se pueden observar en infinidad de formas, lo que anima a bastantes historiadores a instalarse cómodamente en la fragmentación actual de la historia (Barros, 1996).

la creación de nuevas formas de pensamiento y construcción social. Chartier señala que la historia debe poner en evidencia la historicidad del pensamiento universal, oponer a la razón, entendida como una invariante antropológica, la discontinuidad de las formas de la racionalidad. Se trata por tanto de cuestionar “una racionalidad que aspira a lo universal, aunque se desarrolle en lo contingente, que afirma su unidad y que no procede por tanto más que por modificaciones parciales, que se valida a sí misma por su propia soberanía pero que no puede disociarse de su historia, de las inercias, de la gravedad o de las coerciones que la someten” (citado en Vidal, 1999, 2000).

Frente a la crisis de la evolución finalística de la historia y el cuestionamiento de las categorías humanas universales, se delinearon nuevos atributos en la historiografía, entre ellos, el reconocer que el tiempo histórico es flexible —que va más allá de los planteamientos braudelianos—, en el que el presente es el punto de partida de la historia pero también su punto de llegada —a diferencia del modernismo, que el presente era el lugar desde donde se apuntalaba el futuro—; es decir, el presente como la categoría constitutiva de la historia que proyecta hacia el futuro. Así pues, la concepción de temporalidad histórica pasó de la linealidad progresiva a plantear múltiples formas de pensar la temporalidad histórica y en reconocer en el presente el punto de inflexión entre pasado y futuro.

En este sentido es que se puede afirmar que la historia no es el discurso de la verdad absoluta que avanza de acuerdo con un plan trazado, que es el que aspira a la cientificidad y/o al establecimiento de leyes; “la historia no puede ser neutral: no puede emanciparse de la perspectiva del historiador, ni del presente del que se mira el pasado. La historia tampoco puede ser una ciencia, aunque se sirva de medios científicos. Apuntar a qué puede ser entonces la historia constituye la tarea fundamental de la nueva reflexión histórica” (Roldán, en Cruz, 2005, p. 202).

Podemos no compartir algunos de los excesos planteados por los posmodernos (como la afirmación de Vattimo de que “la historia tal y como ha sido concebida hasta hoy no existe ya en absoluto.

Es utópica en el sentido en que no se halla en ninguna parte que no sea la memoria y la interpretación”, pero no podemos negar el impacto de sus planteamientos (que se suman a los realizados desde el siglo XIX) en el basamento del conocimiento histórico, que cuestionó sus fundamentos. Así, la nueva historiografía incorporó supuestos, tales como: la importancia del lenguaje en la escritura de la historia, al plantear que el lenguaje no sólo es forma, sino que influye profundamente en el contenido (planteamiento hecho por H. White),¹⁶ es decir, para los posmodernos los hechos sociales son la base empírica que permite la explicación histórica, éstos son producto de la interacción entre la percepción que se tiene de ellos vista a través del lenguaje; la aceptación tácita de la subjetividad del historiador en la interpretación histórica, que trajo tras de sí el florecimiento de múltiples historias hechas desde diferentes miradas (a lo que algunos historiadores llamaron la excesiva atomización y fragmentación de las problemáticas históricas), entre otros. A la par de estos postulados, también entraron al debate viejos planteamientos: la crítica a la noción de realidad como totalidad, la idea de continuidad y universalidad de la historia, el sentido de la historia, la posibilidad de las múltiples interpretaciones, la afectación de la percepción en la conciencia temporal, etcétera. Lo interesante es que la reflexión posmoderna develó el hecho de que las narrativas rectoras se debilitaban (la del nacionalismo, por ejemplo), y ahora coexistían con nuevas narrativas que configuraban la identidad cultural de las sociedades.

Se cuestionaron los referentes culturales comunes a la interpretación moderna del mundo, sobre todo esas formas de pensamiento totalizadoras que originaron los imperialismos, los colonialismos y el eurocentrismo que impuso, en diversas regiones del planeta, su modo de entender la historia (vivida y escrita) y su estilo de vida como modelo universal, lo que trajo consigo otras “miradas” en

¹⁶ El libro de H. White al que se hace referencia es *El contenido de la forma: narrativa discurso y representación histórica*.

la forma de hacer historia, que ya no se conformaron con asignar atributos a lo estudiado, por ejemplo, lo que hacía de manera burda la antropología norteamericana, que para estudiar a los grupos indígenas mesoamericanos, replicó una visión lineal y etnocéntrica del desarrollo; “las teorías asimilacionistas estadounidenses fabricaron desde los años cincuenta una gran variedad de modelos de tipo *continuum*, todos los cuales coincidían en señalar la asimilación o *meetingpot* como el destino ineluctable de las minorías étnicas y raciales” (Giménez y Pozas (coords.), 1994, p. 156).

El universalismo en la historia impuso el reflejo de la historiografía europea a las historias de las naciones colonizadas, en la cual recrea su periodización, sus procesos, sus conceptos, categorías y sus héroes. Basta mirar la historia de los libros de texto de secundaria del siglo XX en México, organizada a partir de “narraciones míticas” y de culto a los héroes (emulando a personajes de la historiografía europea).¹⁷ Tal como lo dice P. Rodríguez, una historia que se impuso “siguiendo las mismas etapas de la historia europea: paleolítico, neolítico, edad antigua, edad media, edad moderna, posmodernidad, cuando en realidad ninguna de estas etapas las hemos vivido en nuestro propio desarrollo” (Rodríguez, 2002). La historia universal buscó explicar los cambios ocurridos en todo el desarrollo de la humanidad bajo sus parámetros, que aplicó al resto del mundo en función de sus intereses propios y para legitimar su supremacía como cultura civilizada sobre el otro.

Es en este sentido en que se enuncia que los planteamientos posmodernos resquebrajaron las certezas modernistas. Al respecto, G. Vattimo afirma que la modernidad deja de existir cuando –por múltiples razones– los conceptos y categorías enraizados en la cultura, dejan de tener pertinencia y son cuestionados por las formas para aprehender la realidad, tal como ha sucedido con las categorías progreso e historia, que han dejado de responder al tejido

¹⁷ Un ejemplo de esta imposición europeizante es la imagen de la “Patria mexicana”; una mujer indígena engalanada en una blanca túnica griega.

de las tramas de emancipación. Por su parte, el filósofo M. Cruz precisa que las categorías o conceptos constituyen los mimbres con los que se trenza el cesto de la interpretación, de modo que si éstos se desvanecen, la manera de dar cuenta de la realidad se convierte en sumamente ardua, por ello se tendría que aceptar el hecho de que hay necesidad de nuevas miradas para comprender la realidad, ya que los ejes de convergencia del modernismo se han ido desvaneciendo poco a poco (Cruz, 2005, pp. 187-189).

Frente a la pretensión universalizadora y totalizante de la razón moderna en la escritura de la historia, es necesario ubicarse en un horizonte plural que contemple la heterogeneidad y la diversidad, las vicisitudes de lo cotidiano, es decir, inaugurar otras miradas respecto del quehacer historiográfico. En las condiciones actuales, ya no es posible seguir planteando que la historia es una entidad unitaria con un desarrollo temporal que tiende a la realización de un fin o, como dice el filósofo M. Cruz: “nadie cree hoy estar asistiendo a la realización de la razón y de la libertad”. Esta concepción de historia, que implicaba la existencia de un centro alrededor del cual se reúnen y ordenan los acontecimientos de acuerdo con una ordenación de las vicisitudes de las naciones, ya no es viable ni creíble. Por ello, Vattimo señala que estamos frente al rechazo de una historia unitaria dirigida a un fin, lo cual abre la puerta a lo que él llama “experiencia de la multiplicación indefinida de los sistemas de valores y de los criterios de legitimación, [...] o multiplicación de los horizontes de sentido” (1986, p. 13).

Lo importante es que se están definiendo nuevas prácticas culturales en un contexto sociohistórico de mayor aceleración del capitalismo, vía el conocimiento y el desarrollo de la tecnología. Al margen de que aceptemos o no los presupuestos en los que se basa el posmodernismo —ese movimiento intelectual tan ambiguo en su propia definición, que abarca desde la arquitectura, el arte, la filosofía y los patrones de consumo—, se tienen que reconocer los cambios fundamentales en la estructuración de una nueva realidad social. Al respecto es interesante mencionar lo que dice Luhmann:

“la proclamación de la ¿posmodernidad? Tuvo por lo menos un mérito. Dio a conocer que la sociedad moderna había perdido la confianza en lo correcto de sus descripciones de sí misma. Ellas son posibles de otro modo. También se han vuelto contingentes [...]. Quizá el concepto de la posmodernidad había querido prometer tan sólo otra descripción, más rica en variantes, de la modernidad, que sólo puede imaginarse negativamente su propia unidad como imposibilidad de un metarelato” (Luhmann, 1997, p. 9).

El posmodernismo dejó al descubierto los sesgos culturales e ideológicos, cubiertos de racionalidad y progreso, que permitieron consolidar a los Estados-nacionales, así como a sus “grandes relatos”, que en sí mismos implicaban un deliberado sometimiento de culturas, grupos e individuos. En este sentido, la crisis deslegitimadora de las grandes meta-narraciones emancipadoras y especulativas –de acuerdo con Lyotard–, sirvió para poner de manifiesto la inviabilidad de un proyecto histórico fundado científicamente en los presupuestos ilustrados de la objetividad y la universalidad. Instalados en la exageración posmoderna Lyotard indicaba que:

Una ciencia que no ha encontrado su legitimidad no es una ciencia auténtica, desciende al rango más bajo, el de la ideología o el instrumento del poder, si el discurso que debía legitimarla aparece en sí mismo como referido a un saber pre-científico, al mismo título que un “vulgar” relato (Lyotard, 1989, p. 74).

La historia y sus métodos ya no están en condiciones de ofrecer conocimientos puros y plenamente acabados sobre el pasado, tampoco se puede esperar que la historia provea a la sociedad de una representación global y completa de su origen y desarrollo, hay que aceptar pretensiones más modestas de la escritura de la historia, como el hecho de aceptar que la interpretación histórica está en función de cada presente y en permanente reconstrucción.

Por otra parte, la crisis de la idea de historia lleva consigo la crisis de la concepción de temporalidad como devenir y como

explicación unívoca del desarrollo de las sociedades, la cual dio cuenta que otro tipo de realidad había sido relegada: la espacial o geográfica. De acuerdo con Kozlarek, este hecho

representó un reto que provoca un giro epistemológico: de un pensamiento orientado por lo que podemos llamar una ‘lógica temporal’ hacia un pensamiento en el que se manifiesta cada vez más evidentemente una ‘conciencia geográfica’. O dicho de otra manera, en contra de una epistemología que ha producido un conocimiento orientado sobre todo en el tiempo, se rebela una epistemología que produce un conocimiento orientado en el espacio, o más concretamente aún, en los lugares geográficos (Kozlarek, 2007, p. 9).

Como se ha señalado en el transcurso de este apartado, la categoría de progreso ocupó un lugar central en la práctica cultural de la modernidad y creó un sentido de temporalidad propio, que priorizaba la proyección hacia el futuro de las sociedades –unificando este desarrollo de forma abstracta, para todas y cada una de ellas–, lo que se tradujo en una lógica temporal para explicar lo social. Esta forma de dar inteligibilidad a lo social dejó fuera a la dimensión espacio-territorial, pretendiendo con ello uniformar todas las formas de aprehensión de la realidad a una sola: la de la modernidad occidental. Pero la lógica temporal se ha visto fracturada por múltiples razones, entre las que destacan las nuevas formas de percibir el tiempo y la constatación de que la mundialidad de las cuestiones humanas asume formas diversas, es decir, ser conscientes de “que nuestras vidas modernas remiten a lugares concretos y a experiencias concretas” y no a explicaciones universales como hacia el modernismo, que tiende a la homogeneización de lo específico, en los cuales está presente la diversidad.

El progreso deja de ser el referente cultural necesario, deja de ser la categoría rectora de la experiencia y de las prácticas culturales en la medida que sus potencialidades se diluyen ante las nuevas prácticas e imaginarios –el consumismo efímero, el desencanto

ante la barbarie cotidiana, el miedo frente a las catástrofes ecológicas, etcétera—, al no encontrar las promesas de la sociedad ilustrada que se marchitan ante el desencanto de las promesas no cumplidas, ‘en nombre de la ilustración’ que había prometido la culminación del tiempo al arribar a una relación de plena libertad y emancipación.

Si la modernidad ya no puede justificarse en el hecho de su recorrido hacia el alcance de un fin, hacia el progreso que pregona la historia moderna,

entonces también la historia pierde decisivamente su significado, así parece ser, como posibilidad de estas sociedades de hacerse una imagen de sí mismas a partir de recuerdos y de diseñar su futuro de manera estimulante para la acción. Con la pérdida de prestigio cultural de la modernidad, amenaza con perder ella misma su sentido. En su lugar aparecen otras posibilidades para satisfacer la necesidad de orientación temporal de la praxis humana de la vida en construcciones de sentido a partir de experiencias temporales (Rüsen, en Pappe, 2002, p. 428).

Para A. Heller, no basta reconocer que la historia no es lineal, progresiva o regresiva, para ella lo medular es que no hay ningún modelo de regularidad universal que pueda describir qué es la historia, sino una pluralidad de voces que devolverán a los hombres y mujeres su capacidad perdida para elegir vivir en el presente y desde ahí escribir su historia (Heller, 1999, p. 297).

III. LOS AVATARES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN MÉXICO

*Si no somos capaces de contrarrestar el abuso
y la manipulación de la Historia y el peligro mortal que,
con frecuencia, éstos traen aparejados en nuestros días,
¿no somos parcialmente responsables de lo que ocurra?*

Eric Hobsbawm

Una realidad ineluctable es que a pesar de los grandes cambios que se están generando en la sociedad globalizada –por el impacto de los medios de comunicación, el desdibujamiento de las identidades nacionales, así como la transformación de las prácticas culturales e imaginarios sociales dada la movilidad virtual de las fronteras–, la enseñanza de la historia sigue anclada a las prácticas culturales y educativas que definió su existencia en el siglo XIX: crear e implantar la narrativa de identidad nacional. Incluso la puesta en duda del conocimiento histórico –por parte del pensamiento posmoderno que generó grandes debates en el ámbito político y académico– poco cimbró sus anclajes en la función política que le fue instituida.

Para la gran mayoría de adolescentes que viven en la sociedad del mundo globalizado, la historia es considerada como un conocimiento sin un fin práctico –como sí lo tienen las matemáticas, el español o la clase de computación–, “se puede vivir sin saber lo que hicieron los que ya se murieron o lo que ya pasó” –tal como lo refiere una joven estudiante de secundaria–, y no percibir la importancia del conocimiento sobre el pasado en la comprensión de los problemas del presente. La apreciación de la estudiante, aunque no deseable es factible en la medida en que la enseñanza de la historia se ha caracterizado por una enseñanza que se asienta en una organización lineal y cronológica de acontecimientos –esencialmente políticos–, que da cuerpo a una versión unívoca del desarrollo de la sociedad, que se erige como única y verdadera. Sin lugar a dudas, esta forma de enseñanza conduce a los estudiantes a descartar la historia como un conocimiento significativo o importante en su formación y con muy poca utilidad para su vida cotidiana y tienen razón, si piensan que la historia “sirve para tener algo de cultura general”. Sin embargo, es pertinente aclarar que la representación que tienen los estudiantes –y en general la sociedad–, sobre el conocimiento histórico, no se corresponde con el hacer del historiador, el cual implica tanto habilidades del pensamiento lógico como del pensamiento narrativo que hacen de la historia un conocimiento complejo, producto de la investigación. En este trabajo se parte de un supuesto planteado por el psicólogo J. Bruner, quien afirma que la enseñanza de la historia puede ser tan compleja como las ciencias duras, porque el conocimiento histórico implica una forma de proceder científica con la que se problematiza la realidad sociohistórica. Su enseñanza puede estimular habilidades del pensamiento lógico y narrativo a partir de la puesta en práctica de acciones educativas que apuntalen la investigación interpretativa (Salazar, 2006).

Ante lo expuesto sobre la percepción de los jóvenes frente al conocimiento histórico, no es nada discordante que ante la pregunta “¿Para qué sirve estudiar Historia?”, los adolescentes de secundaria

afirmen mayoritariamente que para conocer las raíces de nuestra nación con 46% , y sólo 3.3% considere que este conocimiento sirve para explicar el presente, y en este amplio rango, 16.7% planteó que la historia sirve “para tener cultura”, 6% señaló que “para conocer la vida de los personajes históricos”, 15.3% “para comprender el presente y tener una idea de futuro, y finalmente 12.7% no se quiso comprometer, porque no respondió a la pregunta formulada.¹ La información muestra nítidamente que, para la mayoría de los jóvenes estudiantes de secundaria, la historia está asociada a la memoria histórica de la nación y un porcentaje bajo –pero significativo–, 15.3%, piensa que la historia es útil para comprender el presente y tener una idea de futuro. Otra de las preguntas que se integró a la encuesta inquirió sobre su gusto por la historia, a la pregunta ¿Te gusta la historia?, la gran mayoría contestó que “regular” con 46%; 21.3% señaló que les gusta mucho; la opción “poco” tuvo 22%, y 10.7% manifestó que “para nada les gusta la historia”. Seguramente los jóvenes no están equivocados, ya que a pocos les ha de gustar aprender de memoria un montón de información “poco útil” para su vida diaria.²

La interpretación de estas dos preguntas de la encuesta, me introducen al tema del presente capítulo: cómo y por qué la enseñanza de la historia en educación básica se encuentra anclada a la función política ideológica que le fue impuesta en el siglo XIX, a pesar de que el actual discurso en materia educativa planteó una enseñanza que coadyuve al desarrollo de competencias –de acuerdo con la terminología de la educación neoliberal– del pensamiento histórico en los estudiantes. Y, por qué la historia no logra dar respuesta a las necesidades de un presente que exige una formación

¹ Los resultados son producto de una encuesta que se aplicó a estudiantes de tercer año de secundaria. En este capítulo sólo se interpretaron dos preguntas pertinentes a la presente temática. La encuesta se expone en el capítulo IV, en el que se explica su metodología.

² No hago referencia a los pequeños amantes de las historias, que se sumergen en ese mundo, pero no necesariamente a través de las lecturas que ofrece la escuela.

crítica que mire hacia la diversidad multicultural y política con el fin de apuntalar una educación ciudadana y democrática.

El discurso de la política educativa bajo el signo del neoliberalismo ha promovido una enseñanza de la historia que acota la función socio-identitaria en aras de apuntalar las habilidades cognitivas del pensamiento histórico o competencias –tal como lo dicta el canon de los lineamientos de los organismos internacionales–, lo cual no es una mala idea, para superar la compleja problemática en que se encuentra la sociedad mexicana con respecto a la formación ciudadana. El problema se encuentra en que estas directrices educativas son sólo discurso, en términos psicopedagógicos pueden parecer muy innovadoras, ya que se hacen acompañar de conceptos emanados de la psicología cognitiva, tales como desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades y aprendizaje significativo, aprender a aprender, competencias y proponen como plataforma, el abandono de la memorización que por tantos años ha definido las clases de historia. Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se perfiló la idea de un currículum que profundice en el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones, pero sin abandonar el fortalecimiento de la identidad nacional. En cambio, en la Reforma a la Educación Secundaria (RES-2006), el énfasis de la propuesta curricular recae en el logro de “competencias propias de la asignatura” y el manejo razonado de los procedimientos explicativos y nociones de la historia, es decir que “la clase de Historia debe convertirse en un espacio donde los contenidos lleven a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y sobre sociedades distintas a la suya”.³

Interesante lo planteado por la Reforma, sin embargo, al analizar los “supuestos”, “fundamentos” y “enfoque” del programa de

³ Las competencias de esta Reforma Educativa (RE-2006) son las siguientes: *a*) comprensión del tiempo y el espacio históricos; *b*) manejo de información histórica para desarrollar habilidades y espíritu crítico, y *c*) formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural (SEP, 2006, pp. 9-16).

estudios Historia I y II, y confrontarlos con los contenidos temáticos y la organización curricular en los libros de texto de secundaria, se encuentran graves inconsistencias y contradicciones que la condenan a seguir atada a prácticas de enseñanza tradicional. Qué puede hacer un maestro de secundaria, si tiene que impartir 275 contenidos temáticos en un año escolar en el curso de Historia II, 40 aprendizajes esperados,⁴ con un libro para sus alumnos de 500 hojas, con un peso aproximado de 500 gramos, un índice de 11 páginas y, sobre todo, organizado a partir de la periodización de los grandes procesos políticos en que comúnmente se ha abordado la historia de México (desde Mesoamérica hasta el contexto de la globalización).

Con una propuesta psicopedagógica que se concreta en un conjunto de actividades didácticas que a veces parecen ocurrencias (un ejemplo: ve la imagen del Observatorio del Caracol en Chichén Itzá, y luego se pregunta ¿puedes imaginar cómo era un día de trabajo para los astrónomos prehispánicos) o bien, no se incentiva la investigación histórica, ya que los contenidos se cohesionan por explicaciones cerradas que dejan poco margen a la problematización de la realidad socio-histórica, ni mucho menos, desafían a las alumnas y alumnos para que piensen la historia desde otra perspectiva en la que se vean implicadas las formas de razonar del pensamiento histórico.

La propuesta curricular no viabiliza una enseñanza que desarrolle las habilidades del pensamiento histórico, ni permite comprender la importancia del estudio del pasado en la comprensión del presente, ya que carece de sentido y/o significado en una sociedad que día a día vive cambios acelerados –tanto en la definición de las identidades, como del nacionalismo–, que reclama de la historia, una mayor presencia para explicar las transformaciones culturales que se están viviendo. Por ejemplo, en el aparatado de Propósitos

⁴ Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser (SEP, 2011, p. 22).

generales de la enseñanza de la historia en la educación básica de la Reforma Educativa (2006) se afirma lo siguiente:

Desarrollar nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos, de modo que los alumnos puedan explicar la manera en que la localidad, la entidad y el mundo se transforman [...]. Desarrollar habilidades para el manejo de la información histórica, impulsar una historia formativa en el análisis crítico de la información y en la idea de que el conocimiento histórico está sujeto a diversas interpretaciones y a constante indagación, a partir de nuevas interrogantes [...]. Comprender que existen puntos de vista diferentes sobre los acontecimientos del pasado (SEP, 2006, p. 11).

Por cualquier arista que se le aborde, la temática de la enseñanza de la historia implica la labor de realizar un análisis complejo en el que confluyen lo político y la política, lo ético y la acción, los procesos cognitivos del pensamiento histórico y las necesidades surgidas de una educación por competencias, la formación de ciudadanos y la de la ciudadanía democrática:

- Desde la dimensión política encontramos que el discurso histórico escolar sigue anclado (por inercia tanto de la sociedad civil como por los políticos) a la función de instituir la memoria histórica de la nación, que fue definida por el liberalismo y la ideología nacional revolucionaria, a pesar de que el grupo gobernante que tuvo el mandato del 2000 al 2012, haya pretendido imponer otros personajes y acontecimientos históricos, intentando modernizar a la narrativa nacionalista y modificar el panteón cívico.
- En su dimensión educativa, la historia en la escuela sigue ofertando un discurso conformado por interpretaciones absolutas, aderezadas con información sobre la vida cotidiana, cine o cultura e incluso, con información actual relevante, como las protestas sociales. Sin embargo, siguen siendo

historias unívocas que no concitan al cuestionamiento para desarrollar un pensamiento crítico, ni dan respuesta o se corresponden con los retos actuales del presente.

- En su dimensión ontológica, la recuperación del pasado apuntala una visión esencialista que explica lo social (por ejemplo, la identidad es “lo nacional”), lo que no permite develar que la comprensión del pasado se encuentra en estrecha relación con la multiplicidad de significados de identidad (comprender para dar significado al ser) que, por cierto, se encuentra en una constante reconstrucción.
- En su dimensión epistemológica, si bien el conocimiento histórico se nuclea en torno a un conjunto de formas de producción de los saberes con nuevas perspectivas en la interpretación, explicación y comprensión de los acontecimientos y procesos históricos –que el claustro universitario asume como legítimos–, que ha trascendido a la historiografía tradicional/positivista, existe un grave divorcio entre el discurso histórico académico y el discurso histórico escolar que se imparte en educación básica, el cual sigue montado en la vieja concepción de historia, sólo que ahora hay nuevos personajes o acontecimientos recientes.

Será por esta confluencia de factores o por la interiorización de la cultura en los individuos –por vía de las tradiciones, memoria histórica y prácticas culturales–, que cada vez que se presenta una reforma escolar en la que se incluye a la historia se generan debates enconados, ya sea porque la sociedad se siente agraviada cuando se recortan periodos significativos de la historia de México que tradicionalmente se han enseñado, o porque se eliminan personajes históricos estructurantes de la memoria histórica –casualmente los personajes y héroes con arraigo popular–, o porque en la historia se encuentra uno de los sentidos de pertenencia más significativos; la historia en común que hace eco a la necesidad de identidad. En la propuesta inicial de la Reforma a la educación secundaria –a la cual

se le denominó Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES-2004)– se suprimió el estudio de las culturas prehispánicas y en los libros de texto de historia de primaria de 1992, se quitaron personajes históricos como “el Pípila” y el “niño artillero”, lo cual causó gran controversia en la sociedad.

Lo cierto es que en la actualidad, la enseñanza de la historia en educación básica oscila entre prácticas docentes que intentan innovar en el proceso de enseñanza mediante la puesta en práctica de acciones que dicen priorizar las competencias por encima del contenido –sin que haya una política de actualización seria y comprometida de parte del Estado– y, un discurso histórico que sólo da cabida a la memorización y no a la reflexión, un discurso que está contenido en sí mismo, ya que no emana luz a los problemas del presente y, por tanto, no muestra el *sentido* ni los amarres a un proyecto de sociedad, tal como se podría afirmar si lo tuvieron los liberales en su obstinación por consolidar al Estado-nación.

Para los grupos en el poder –los liberales decimonónicos y las élites posrevolucionarias– fue una necesidad ineludible consolidar el Estado y la nación, por lo que promovieron principios y valores identitarios en la construcción de la memoria histórica, así mismo, pusieron en marcha una serie de dispositivos culturales y políticos que coadyuvarían en este proceso, entre los que destaca el papel asignado a la educación y específicamente a la enseñanza de la historia patria y las fiestas cívicas a conmemorar.

En este largo proceso de consolidación, se dieron matices diferentes a los problemas planteados; por ejemplo, a la más grande tradición del nacionalismo identitario –el mestizaje– se le adecuó según el modelo de nación que tenía, en su momento, cada grupo en el poder.⁵ En la actualidad, ser mestizo es un hecho que se asume

⁵ De acuerdo con Navarrete (2005), el mestizaje era esencial para la consolidación de la nación mexicana, pues se consideraba que todas las naciones debían ser racialmente homogéneas como las naciones europeas para poder avanzar como ellas. Por ello, lograr la unificación racial de México se convirtió en el gran objetivo nacional y en una prioridad de todas las políticas del estado.

por descontado –no hay necesidad de explicitar la genealogía que dé cuenta de la identidad racial para marcar la diferencia frente al “otro”–, es más, hoy identificarse a partir de lo racial es políticamente incorrecto.

En pleno siglo XX, una vez que se consolidó la identidad de “lo nacional”, la élite política mantuvo los valores y principios que le dieron fundamento, pero sólo que ahora dejaron de ser determinantes en la definición de la política de gobierno; no los borró de su discurso, pero sí los dio de baja en las directrices de política de gobierno. Así, la soberanía, el nacionalismo, la autonomía de Estado para gobernarse e incluso, la integración a una identidad cultural se ha ido desvaneciendo frente a las políticas de libre comercio que impone el neoliberalismo, sin embargo, ciertos rasgos del nacionalismo y del patriotismo siguen presentes discursivamente en la definición de la política educativa y cultural. Bien lo dice el didacta español Raimundo Cuesta, “la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia” (Cuesta, citado en Valls, 2011).

Un claro ejemplo de utilización de la historia en su función más tradicional y pedestre fue la celebración del Bicentenario del Movimiento de Independencia en 2010, conmemoración que ensalzó un patriotismo que no se articulaba ni en forma ni en contenido con una representación de nación o nacionalismo –en el programa político económico de quienes gobiernan México no existe–, sólo fue una manifestación de lo que Rabotnikof llama la perspectiva de imperatividad del pasado, que lleva a cabo la fiesta cívica bajo una forma de liturgia religiosa: “los rituales conmemorativos (ubicados, para nosotros, en el nivel de hechos históricos conmemorables o con significación política), al igual que la ritualidad religiosa, instauran un puente inmediato entre el pasado y el presente” (Rabotnikof, 2011).

La recuperación de un pasado que sólo lo reactualiza bajo los mismos parámetros de la vieja historia nacionalista y mítica, una re-actualización de “un nosotros” que manifiesta la continuidad de los signos de identidad (lo mexicano, la nación), sin embargo, estos

signos de identidad no pueden re-vivificarse, ya que se enfrentan a nuevos aires que ha traído consigo la globalización.⁶

Como se aprecia, las prácticas en torno a la memoria histórica siguen impregnadas del romanticismo que estructura la narrativa nacionalista: conmemoración de aniversarios cívicos, culto a los héroes patrios, centenarios y bicentenarios de una manera muy parecida a como se hacía ya desde finales del siglo XIX, sólo que ahora vacíos de sentido, como el famoso monumento representativo a este festejo llamado Estela de Luz del Bicentenario, tan hueco como la conmemoración. Lo que unificó esta celebración fue el derroche de recursos económicos a cuenta del erario público, tal como lo muestran las irregularidades en torno a la construcción de la famosa “Estela de Luz” que se concluyó en enero del 2012 —quince meses después de la celebración—, y que fue bautizada por la crítica y el *vox populi* como “el monumento a la corrupción” (Villamil, 2011; Salazar, 2012).

En el siglo XIX y gran parte del XX, existía la voluntad de consolidar un proyecto de nación “modernizante” y la historia cumplía adecuadamente con su función política-ideológica, de divulgar una memoria histórica y concitar el sentimiento patrio. En palabras del psicólogo M. Carretero, “los objetivos identitarios en clave romántica imponían una adhesión emocional a las representaciones históricas, con la consiguiente construcción de sistemas valorativos y emotivos endogámicos” (Carretero, 2007, p. 20). Pero, a finales del siglo XX, la adhesión emocional patriótica no tiene vigencia en el discurso histórico escolar ni en las prácticas cívicas institucionales, aunque se sacan de vez en cuando para reafirmar un patriotismo trasnochado, pero no un nacionalismo.

El punto nodal de esta grave problemática es que no se ha incentivado un discurso histórico que coadyuve a una ciudadanía democrática, fundada en valores como la diversidad, la tolerancia, la

⁶ Con la globalización los sentidos de identidad se han flexibilizado, hoy emergen con fuerza las identidades de género, sexuales, ecológicas, etcétera, dejando atrás las que caracterizaron a las naciones: territorio, lengua, raza, etcétera.

multiculturalidad, entre otros valores, que determinan lo que pasa en este país, son los llamados poderes fácticos que pueden ser nacionales o meta-nacionales, financieros o narcotraficantes, para el caso da lo mismo, ya que mientras no se haya perfilado un proyecto de sociedad, que delinee caminos para construir metas en común, la enseñanza de la historia en la escuela no posee intrínsecamente un sentido político, ético, social, e incluso ni educativo.

Por ello, es que se plantea que el estudio del pasado puede ser liberador o inmovilizador, estar al servicio de la democracia, la justicia social y la tolerancia o contra ellas. Queda claro que la historia escolar no ha sido un producto intelectual objetivo, que busque educar para formar un pensamiento crítico, ante lo cual es impostergable plantear que enseñar historia en estos momentos tan difíciles que vive la sociedad mexicana, implica comprometerse con una visión del mundo que dé cuenta de los problemas del presente para vislumbrar a un mediano plazo, las metas en común. Aprender historia implica comprender el pasado para ser responsables en la construcción de la sociedad y comprometida con su presente. Al respecto, Eric Hobsbawm nos hace ver claramente la importancia del trabajo del historiador –pero no del historiador que pone su pluma al servicio del poder de los nacionalismos, ni de aquel que se encierra en la academia–, para crear nuevas interpretaciones de la realidad y narrativas de identidad que trastoquen los cimientos de los nacionalismos controlados por el Estado, y precisa que Renan tenía razón cuando escribió, hace más de un siglo:

El olvido histórico, incluso el yerro histórico, constituyen factores sustanciales en la formación de una nación, y –por la misma razón– el avance, el progreso de la Historia como ciencia es, con frecuencia, un peligro para la nacionalidad. Esta es, creo, una bella tarea para los historiadores: ser un peligro para los mitos nacionales (Hobsbawm, 2000).

A partir de esta idea, se propone que una de las funciones de la historia y su enseñanza, sea el derribar los mitos históricos que

inmovilizan a la sociedad e incentivar la producción de las narrativas de identidad que dé cuenta del presente. Y nada mejor para derribar la narrativa nacionalista, que los avances historiográficos que nos muestran otras interpretaciones que dan cuenta, no de esa historia romántica, sino que nos enfrente a los “horrores” de los procesos históricos en que se consolidó el Estado-nación.

En otro de sus textos, Hobsbawm precisa que el historiador participa, consciente o inconsciente, de un proceso de creación, desmantelamiento o reconstrucción de imágenes del pasado que no sólo pertenecen al mundo de la investigación especializada, sino que se hacen parte de la vida pública del hombre como ser político. También el historiador, con su obra, contribuye socialmente a inventar o a desmantelar tradiciones, a inventar con su discurso una idea de la nación (Hobsbawm, 2007).

Si bien, la historia carga consigo la función política-ideológica, su enseñanza tiene que enfatizarse sobre su función educativa; dar a alumnas y alumnos un modo de razonar que les permita analizar las condiciones actuales en las que viven. El pensamiento histórico relaciona, interpreta, valora e imagina, así que hay que dimensionar estas habilidades cognitivas al proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A), de forma que este modo de razonar les permita comprender los acontecimientos históricos de su presente en relación con el pasado, en pocas palabras, dotar de sentido a la recuperación del pasado, con base en las necesidades comprensivas del presente. Reflexionar sobre el para qué se educa, históricamente es esencial para que se viva de manera comprometida con el presente y en permanente problematización de la realidad (Cfr. Salazar, 2006).

¿Qué puede tener de importante para los adolescentes del México del siglo XXI, la lucha que libraron los liberales contra la iglesia en el siglo XIX si no se le cuestiona desde las problemáticas atinentes a su presente? O bien, para qué queremos que nuestros alumnos aprendan las Leyes de Reforma impulsadas en el siglo XIX, si no se explican en relación con problemas actuales, como los derechos humanos y el Estado laico, éstos son la clave para penetrar al conocimiento del

pasado. Así, penetrar al análisis del estado laico, necesariamente debe pasar por el tamiz del presente: los derechos humanos. Como bien lo propone C. Monsiváis, “sin la noción de derechos humanos el Estado laico estaba inconcluso, era una abstracción. La noción y la defensa de los derechos humanos le resulta fundamental al Estado laico y la sociedad civil”, más adelante señala: “Sin laicidad y sin laicismo, el país no dispondrá de sentido histórico o, como se diría ahora, de viabilidad” (2006, p. 149).

Cómo pretendemos que los adolescentes y jóvenes sean contestatarios frente a la voracidad e instantaneidad que les ha impuesto el consumo de las tecnologías y de las mercancías efímeras, si no se les ofrece una educación histórica que les ayude a desarrollar una perspectiva de futuro ni la posibilidad de mirar al “otro” para reconstruir los sentidos de pertenencia. Creo firmemente que sólo comprendiendo el pasado en función de los problemas del presente, es que se puede construir un claro sentido de pertenencia en los jóvenes y delinear diferentes proyectos de futuro, en esta sociedad que obliga a vivir el presente de forma inmediata. Me adhiero al planteamiento de R.G. Collingwood, quien señalaba que un pueblo como un hombre puede vivir ignorando su pasado, pero la presencia que el pasado tenga en él será índice de su grado de madurez.

Si partimos del hecho de que el estudio de la historia se hace desde el presente y que una reconstrucción vinculante con el pasado, en concordancia con las preocupaciones e inquietudes para comprender el “aquí y ahora”, entonces se tendría que admitir que la enseñanza de la historia tiene que tomar su sentido a partir de los cambios y transformaciones que se están gestando en todos los ámbitos de la vida de las sociedades y de los individuos. En este sentido, la historia en la escuela debe apuntalar una enseñanza en los alumnos que problematice la realidad, que ponga en tela de juicio las interpretaciones históricas que conformaron la identidad nacional, que incluso contemple las representaciones de los alumnos, sus imaginarios, sus afectos y sus preocupaciones, sólo así la enseñanza de la historia tendrá sentido y pertinencia en su formación.

Para arribar a una enseñanza que desarrolle el pensamiento histórico y construya valores y principios que generen significados de identidad en los jóvenes, es menester que en primer lugar, la historia que se enseña en la escuela responda a las necesidades e interrogantes que pueden tener los estudiantes en su presente y no a discursos que poco le dicen; en segundo lugar, los jóvenes no deben ser sólo lectores de historia, sino constructores incansables de narrativas que reflejen sus problemas pero también los del “otro”, y en tercer lugar, que la historia parta de un proyecto de sociedad que permita la emergencia de los nuevos valores como la otredad, la inclusión, tolerancia, democracia.

LA FUNCIÓN POLÍTICO-IDEOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es una verdad de Perogrullo decir que la historia la escriben los vencedores, y que su dominio político sobre el resto de la sociedad se convierte en la medida de lo histórico, más aún, esa medida se convierte en el punto de partida –de la escritura, rescate, divulgación y utilización del pasado– para justificar su idea de nación y legitimar su presencia en el poder. E. Florescano lo precisa de la siguiente manera:

La reconstrucción del pasado es una operación que se hace a partir del presente, los intereses de los hombres que deciden y gobiernan ese presente intervienen en la recuperación del pasado. Cada vez que un movimiento social triunfa e impone su dominio político sobre el resto de la sociedad, su triunfo se vuelve la medida de lo histórico (Florescano, 1986, p. 93).

La fundación de la nación mexicana se fue construyendo sobre una serie de mitos fundadores, acontecimientos y hechos históricos que reflejaban los intereses de quienes tenían el poder en sus manos, a la par que construían la representación de una sociedad

homogénea en la que no se daba cabida a la diversidad –cultural, étnica, lingüística, económica y/o racial–; es decir, los individuos, “uno frente al otro” se identificaban a partir de elementos comunes, ciudadanos de una sociedad imaginariamente nacional y una cultura común. Al respecto, Anderson (1993) plantea que las comunidades nacionales se concibieron como producto de un proceso de construcción política, social y cultural que tiene como resultado la generación de un vínculo imaginario de los ciudadanos con sus semejantes en los contornos del Estado nación. Afirma que la nación es “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (p. 23), que se plantea como soberana puesto que las naciones sueñan con ser libres y la garantía de esta libertad es el Estado soberano. En fin, la nación “se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal” (p. 25).

El proceso de “invención de la nación” fue complejo y contradictorio. Después de lograda la Independencia, se encontraba un escenario adverso; una economía en constante bancarrota que difícilmente podía sostener la infraestructura necesaria para integrar a la sociedad en términos nacionales que se conjugó con un problema mayor, la ausencia de formas autónomas de organización política de los grupos contendientes. Escenario que, por supuesto, no fue propicio para la emergencia de un Estado soberano con un proyecto de nación claramente definido.

Los grupos políticos en pugna aspiraban a diferentes formas en la organización política; para los liberales la transformación de la sociedad se afirmaba a partir de consolidar las libertades individuales, secularizar a la sociedad y una representación política republicana, en cambio, los conservadores pugnaban por mantener los privilegios y el centralismo como forma de organización política. De acuerdo con la historiadora J. Vázquez (2007), los dos proyectos de nación comenzaron a diseñar su propia versión del pasado con la intención de justificar y legitimar al nuevo Estado. Al mismo

tiempo que buscaron argumentos en el pasado para justificarse. Los dos anhelaban el progreso, pero los conservadores pensaban que para alcanzarlo debían mantenerse las instituciones novohispanas modernizadas y atribuían la debilidad del país a la importación del republicanismo, ajeno a sus viejas instituciones; mientras para los liberales, esas instituciones obsoletas obstaculizaban la modernización del país y había que abolirlas.

Ante tal diferencia de proyectos de nación, el rescate del pasado también tuvo diferencias abismales, para los liberales era fundamental el logro de la nación soberana y gobernar bajo los principios de identidad y legitimidad (Rozat, 2001, p. 12). Así, la nación se concretó con la representación de la raza mestiza como depositaria de la cultura de los grupos étnicos ancestrales y el futuro de la nación, es decir, se anclaron en su pasado, en la cultura azteca y, a partir de ella, se construyó la representación más importante de la nacionalidad mexicana —el mestizaje—, al mismo tiempo que se soslayaba el rescate del pasado de los otros grupos etno/culturales.⁷ En cambio, para los conservadores era nodal el periodo colonial en la definición de su identidad, ya que ahí encontraban la legitimidad a las formas de organización política que pensaban imponer; dos visiones encontradas que no lograron un punto de acuerdo, pero que aspiraban a construir el Estado, por ello, el concepto de nación se convirtió en el centro del debate de los grupos en pugna:

Se trataba de dos nacionalismos frente a frente, el conservador con toda nostalgia hispánica, su pesimismo y su antiyanquismo obsesivo y el liberal, antiespañol, antifrancés, durante algún tiempo, y con una medida de nostalgia indigenista, pesimista y defensiva. Como instrumento de dos

⁷ Por ejemplo, el norte de México estuvo excluido de la representación territorial de la nación. Para las élites mexicanas del siglo XIX, la patria se acaba en los límites de Mesoamérica, de modo que el espacio que rebasa dichos límites se considera, por así decirlo, excedentario o incluso superfluo. Por eso podía convertirse en vía de tránsito estadounidense sin ofender al sentimiento patrio (Héau-Lambert, *La identidad nacional, entre la patria y la nación...*, op. cit).

partidos políticos que querían imponerse en el país, se afinaban en la lucha política y el enfrentamiento iba determinando los héroes y la interpretación del pasado que lo sustentaba (J. Vázquez, 1975, p. 68).

Por su parte, la historiadora Carmen Vázquez (2006) da cuenta de algunos testimonios muy interesantes que hablan de ese fervor patrio –basados en el trabajo de Velasco (1975):

Algunos bellos rasgos de patriotismo de ciudadanos comunes y corrientes que, según distintos periódicos mexicanos se manifestaron entre 1846 y 1847. Se supo el caso de “una joven mexicana que vestida de capitán”, pidió ser empleada en la defensa nacional. Asimismo, se honró a un joven que había perdido una pierna en la defensa de Palo Alto. Fue señalado que los alumnos del Colegio de San Juan de Letrán cedieron parte de su alimento para sostener al Ejército del Norte, y por último, se habló de los habitantes de Nuevo México que se mantuvieron en resistencia contra la invasión. Velasco apuntó también que la historia de México, y concretamente la revolución de independencia, fue utilizada por la prensa para ilustrar el patriotismo del pueblo que contaba “con un pasado común digno de ser defendido”. El periódico *El Republicano*, del 18 de septiembre de 1846, invitó a defender la patria y hacer ver al mundo que, si los hombres de 1810 y 1821 supieron dar a los mexicanos la independencia, los hombres y mujeres del decenio de los cuarenta sabrían conservarla.

La victoria liberal (después de la derrota del imperio de Maximiliano) impuso una versión del pasado, en la que se hablaba de la defensa del territorio y la soberanía frente a los imperios, la lealtad y el compromiso con la patria y el fervor patriótico, la reivindicación de un pasado con raíces indígenas para crear la genealogía de la mexicanidad. Valores que emergieron ante la invasión estadounidense y la lucha contra el Imperio de Maximiliano, que acicatearon el nacionalismo, la valoración de la soberanía y de alguna manera, concitó la unidad en la población en contra de los invasores o “el otro”. Claros ejemplos de esta afirmación son la invasión estadounidense entre

1846 y 1848 –toma del Castillo de Chapultepec el 13 de septiembre de 1847, izamiento de la bandera de Estados Unidos en el Palacio Nacional, el 14 de septiembre de 1847, y la pérdida de gran parte del territorio mexicano–, que representó un momento de inflexión en la historia nacional, no sólo por la pérdida del territorio mexicano y la evidencia del poder de Estados Unidos sobre nuestro país, sino sobre todo porque dicho acontecimiento dio corporeidad “al otro”, y sobre todo, porque creó la necesidad de producir un discurso categórico, que hiciera del país uno solo. Al respecto, la historiadora C. Vázquez (2006) agrega que:

Durante la guerra que México sostuvo contra la invasión de los Estados Unidos, entre 1846 y 1848, resurgieron sentimientos de amor a la patria, entre otras cosas, por la necesidad de una definición frente a la pérdida de más de la mitad del territorio, motivo y resultado del conflicto. La patria era el referente fundamental que daba o no la honra de serle fiel. Muchos de los actores de entonces la invocaron como sus leales servidores. Desde el punto de vista de cada uno, fueron fieles a ella y todos por lo tanto eran a un tiempo patriotas, según definieron su sentir, y eran traidores según sus contrarios.

Uno de los muchos ejemplos de este inflamado nacionalismo, lo encontramos en *Lecciones de historia patria* (1886), de Guillermo Prieto, que según Carlos Illades constituye:

La gran epopeya histórica del romanticismo mexicano, ofreciendo una síntesis de los conocimientos existentes cosidos con un hilo argumental coherente entrelazador de las grandes épocas históricas entre sí y de éstas con el presente inmediato. Sin pretender ser necesaria y unívoca como la historiografía positivista que le sucedió dejó a sus lectores la convicción de que lo narrado en sus páginas contenía lo indispensable sobre su pasado que debían saber todos los mexicanos, que tal vez no era lo mejor, pero ciertamente la única a mano para construir un futuro (Illades, en Leyva, 2003, pp. 285-286).

Un ejemplo de lo afirmado en el párrafo anterior, es la siguiente cita de G. Prieto:

Un oficial obscuro, de Celaya, pequeño de cuerpo, delgado, de movimientos rápidos y con estridente risa, se caló su sombrero ancho forrado de tela, empuñó su espada, dirigió unas cuantas palabras a los soldados que lo rodeaban y prom, prom, prorrom, marchó arrastrando cuantos obstáculos se oponían a su paso hasta Padierna [...] Allí asaltó, mató, aniquiló cuanto se le puso [...] se asió al asta bandera, se encaramó y derribó hecho trizas el pabellón americano [...] y restituyó a su puesto nuestra querida bandera de Iguala, que parecía resplandecer y saludarnos como un ser dotado de corazón y grandeza (1997, pp. 7-8).

De acuerdo con las ideas modernistas de la época, un pueblo en el que no hay una memoria que dé cuenta de su génesis, no podrá consolidar un Estado, por ello, para los liberales era fundamental la construcción de una “épica que tuviera como eje las etapas históricas en que el liberalismo juega el papel del motor del progreso, de constructor de la nación (Guerra, 1987, vol. 1, p. 404). La recuperación del pasado coadyuvaría en el apuntalamiento del proyecto de nación, al mismo tiempo que construiría la memoria histórica, y crearía los arquetipos cívico-políticos que se deberían tener como mexicano: amar a la patria y honrarla.

Para E. Florescano, la historiografía contribuyó a este encumbramiento y fue la obra de Vicente Riva Palacio, *México a través de los siglos*,⁸ que centraba la trayectoria de México en: civilización precortesiana, conquista, periodo colonial, independencia, república y la Reforma (con sus héroes desde la visión liberal, Cuauhtémoc, Hidalgo y Juárez, que por supuesto se convertirían en parte del proceso de construcción y consolidación del Estado-nación). La

⁸ El subtítulo de esta obra muestra en gran medida el propósito de su autor: Historia general y completa del desenvolvimiento social, político y religioso, militar, artístico y científico y literario de México desde la antigüedad más remota hasta la época actual, que se divide en cinco gruesos tomos.

aparición de esta obra “infundió al difuso pasado coherencia, animación y prestigio, dotó al país de una narración emotiva sobre la formación del ser nacional y elevó la literatura histórica a un lugar augusto” (Florescano, 2002, p. 371).

Con el gobierno liberal, la función de la historia quedó claramente delimitada: crear narraciones de identidad a partir de grandes temas descriptivo-legitimadores del nuevo orden social, que construyeran y definieran a la nación, así como los códigos cívico-políticos de conducta que deberían seguirse para mostrar lealtad a la patria.

La historia se va a encargar de elaborar los hechos y acontecimientos históricos que conciten entre los individuos el sentido de pertenencia a la nación y por extensión al Estado (para construir la comunidad “imaginada” de ciudadanos que hasta entonces habían estado separados por el lenguaje, la etnia, la región, grupo social económico), con lo que se aspiraba a lograr una visión uniforme de los procesos históricos y sociales, donde las contradicciones estaban ausentes. La historia se encaminó a elaborar narraciones épicas y gloriosas que tenían como fin la cohesión social y la creación de una identidad nacional unívoca y homogénea, desde la perspectiva de los liberales triunfantes. “La historia patria confeccionada bajo la influencia del romanticismo se ajustó a este ejercicio consciente e intencional de producción de significados, que a su vez esbozó imágenes y provocó sentimientos (deseablemente nobles y patrióticos) en el público lector” (Illades, 2003, p. 14).

La idea de la historia como *magíster vitae*, que caracterizó la producción historiográfica de la primera mitad del siglo XIX, va a transitar a la historia como medio de ideologización para contribuir a la creación de los necesarios imaginarios para dar sustento a la idea de nación y, por ende, al logro de la conciencia nacional. Así, el romanticismo convirtió a la historia en el instrumento cultural, no sólo para que los escolares adquirieran el sentimiento patrio, sino para que la sociedad en general fuera partícipe de ese nuevo espacio común, al integrar a sus imaginarios el sentimiento de lealtad

a la patria, pero, sobre todo, el sentido de pertenencia a la nación. Por ello, es que se plantea que los

textos fundacionales de los nacionalismos tienden a borrar las barreras entre patriotismo –como afecto hacia el terruño–, nacionalismo –como entramado ideológico emanado de la hegemonía–, y estado –como estructura jurídica y burocrática–, en un intento por disimular las técnicas coercitivas que esconden. Se puede apreciar este aspecto de forma sobresaliente en los romances nacionales ya que interpelan a los sujetos a través de los sentimientos, no de la razón (Villena, 2006).

La historia junto con la geografía y la lingüística van a ser el medio a través del cual se construye y se divulga el pasado común y se crea la representación de nación en la mente de cada niño (que luego será el ciudadano de ella), a partir de lo cual se difunde un nacionalismo mediatizado por la escuela.⁹ A estas asignaturas se les dio la función de ser el medio de transmisión entre un proyecto de Estado que se construía y se inventaba, para incrementar lazos de pertenencia e identidad entre los diversos grupos culturales que habitan el recién conformado territorio mexicano. “Historia, territorio y lengua configuran los tres ejes más reconocidos en la invención de la comunidad nacional, ya que fortalecen las diferencias entre una y otra nación, la identidad nacional que facilita la lealtad ciudadana, la integración nacional y el desarrollo del carácter patriótico” (Carretero, 2007, p. 43).

Los principios como pueblo, territorio, soberanía, patria y lengua –que se configuraron en el siglo XIX–, que inculcaban un sentido de pertenencia y lealtad hacia esa nascente comunidad política y territorial se impulsan y toman otras formas en el siglo XX, así encontramos que terminada la Revolución mexicana, el grupo en

⁹ La lengua era vista como un factor importante porque era el medio para adquirir los instrumentos de la cultura, por tanto el establecimiento de una lengua nacional obedecía a la necesidad de integrar a toda la población, incluyendo a los diversos grupos étnicos bajo la perspectiva del mestizaje cultural.

el poder hace mayor énfasis en la defensa de la independencia económica frente a lo extranjero, en el rescate de las culturas indígenas como parte de la génesis de la mexicanidad y, sobre todo, en el impulso a una educación que llegara a grandes sectores de la población con la intención de forjar el alma nacional y la mexicanidad. Desde el Estado se tuvo claro que la educación era el espacio en el que mejor podían concretar sus principios ideológicos y difundir “lo nacional”, desarrollando el imaginario homogéneo de nación por encima de las poblaciones y las culturas locales y regionales, por lo que el estado reservó para sí el control de la educación.

En la medida en que la historia fue la encargada de la invención de la nación y de la implantación del imaginario nacionalista, y a partir de ello se institucionaliza la práctica historiográfica y el patrimonio de la nación¹⁰ y se establece un férreo control sobre su enseñanza. En este proceso, la enseñanza de la historia adquiere dos de sus características intrínsecas y desarrolla muchas de sus contradicciones actuales: *a*) un discurso histórico escolar pletórico de mitos fundadores y acontecimientos históricos que representan una nación homogénea sin contradicciones –culturales, regionales y económicas–, que conmemora los eventos históricos que justifican y legitiman sus intereses y proyecciones de futuro y, *b*) una enseñanza que se objetiva en la memorización de verdades absolutas y se ajusta al calendario cívico-nacionalista, con el fin de sostener y construir la memoria de la nación.

Bajo esta lógica se puede ver cómo el proyecto educativo de Vasconcelos movió a la sociedad a partir de la recuperación del pasado e hizo de cada maestro un misionero cultural que sembraba la nueva idea de conciencia e integración nacional. O bien, el manifiesto de Plutarco Elías Calles llamado Grito de Guadalajara, que señalaba la necesidad de “entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez,

¹⁰ Bermejo plantea que “el patrimonio no se estudia desinteresadamente, su existencia es necesaria, porque sirve como prueba, o como coartada, de la existencia de la nación” (Bermejo, 2004, p. 175).

de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución. No podemos entregar el porvenir de la patria y el porvenir de la revolución a las manos enemigas”. Pero el momento climático de la utilización de la historia para consolidar la identidad nacional, se da en pleno auge del nacionalismo revolucionario y del crecimiento y estabilidad económica, con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de texto Gratuitos (Conaliteg) y el Plan de Once años.

Estas dos acciones de política educativa pretendían, por un lado, responder a la demanda creciente de educación de la población, particularmente a los grupos menos favorecidos, a partir de la gratuidad de los manuales escolares y, por otro, transmitir normas y valores, así como llevar el proyecto sociedad a todos los rincones del país y se hizo palmario, el carácter nacional de la educación.¹¹ Para Torres (2008) las intenciones de la política educativa de “fomentar el amor a la patria, la conciencia de solidaridad internacional, la independencia y la justicia”, y de “promover el sentido de la democracia como forma de vida, del nacionalismo no agresivo pero activo, de la mexicanidad evocativa de costumbres y tradiciones populares” (p. 27), utilizaron a los libros de texto como vehículos promotores de ese nacionalismo, y precisa que: “Los libros de Historia y Civismo editados entre 1960 y 1972, que ostentaron la alegórica figura de la patria mestiza, cumplieron el papel de ser potentes difusores de símbolos que representaban la realidad básica y el carácter del país. Fueron aprovechados, asimismo, para prescribir un modelo de sociedad fundado en ciertas normas y valores” (p. 28).

El discurso histórico de los libros de texto, acorde a la idea de actuar como constructor de identidad (la nacional), impuso una

¹¹ Jaime Torres Bodet, autor de la reforma de 1946, promovió el proyecto educativo de unidad nacional que confirmó la actividad protagónica del Estado educador, en la conformación del sistema escolar mexicano, y ratificó como ejes centrales del mismo, los principios liberales del laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad (Barreto, 2008, p. 27).

historia de carácter centralista que no incluía las historias regionales, lo cual imposibilitó la presencia de otras historias que no estuvieran acordes a las premisas del grupo en el poder. Esta historia maniquea, de verdades absolutas, rebosante de símbolos patrios y de mitos fundadores es la que se convirtió en la materia prima de los programas de historia en la educación básica, lo cual desvirtuó el sentido de recuperación del pasado convirtiéndole en “fragmentos heroicos”, sin una perspectiva de totalidad o contexto explicativo que permitiera trabajar a partir de la comprensión de la realidad.

La enseñanza de la historia, junto con las otras prácticas culturales (la conmemoración, la museografía y las fiestas cívicas), se van a convertir en el eje articulador de la conciencia de identidad nacional. Por ello, no resulta extraño que esas prácticas y los espacios culturales se institucionalicen para crear la memoria histórica de la nación, y la historia se convierta en una materia obligatoria en los diversos niveles educativos. Por ejemplo, si se analiza la evolución de las fiestas cívicas se puede observar la consolidación del discurso nacionalista: vemos que, a principios del siglo XX, son escasas las festividades civiles: la del 5 de febrero, que conmemora la Constitución de 1857; la del 2 de abril, cuando don Porfirio venció a los franceses; la del 16 de septiembre, las “de mayor interés para la gente y las de mayor espontaneidad”. En cambio, en nuestros días se conmemora la del 20 de noviembre como inicio de la Revolución de 1910 (que por cierto ha perdido fuerza y emotividad); el “grito” del 15 y el desfile del 16 de septiembre, sobre todo el primero, en el que a la multitud poco le importa quién es el presidente en turno, lo que le atrae es el clamor de vitorear a los “héroes que nos dieron patria”: el natalicio de Benito Juárez; el 5 de mayo que recuerda el triunfo de los mexicanos sobre los franceses (*Cfr.* Bravo, 2007). Sin embargo, en la actualidad, las fechas cívicas han perdido su lugar en el calendario y su función en la memoria histórica, ya que pueden ser trasladadas al fin de semana para formar lo que se ha denominado como “fin de semana largo”, fenómeno que responde al consumo y no a la conmemoración.

En casi todo el siglo XX, se apuntalará la producción de imágenes, representaciones y acciones educativas y culturales, para consolidar la identidad nacional y al Estado mexicano: desde las expresiones artísticas como el muralismo de los años veinte y treinta; el proyecto educativo de Vasconcelos; la educación socialista y la de la mexicanidad; la fundación del Museo Nacional de Antropología e Historia (1939); el cine como creador de arquetipos de lo que se considera propio en la década de los cuarenta y cincuenta; el establecimiento de símbolos y fechas cívicas; y como corolario, además el surgimiento de los libros de texto gratuitos a principios de los sesenta—por citar algunas de las manifestaciones más conocidas—, expresan un nuevo rumbo del imaginario nacionalista. En fin, a través del discurso escolar se van a difundir ancestros comunes, mitos fundadores, hechos históricos heroicos y tradiciones unificadoras, con la intención de generar el sentimiento patrio y los valores que cohesionen el sentido de pertenencia intrínseca al nacionalismo. Proceso en el que también se territorializa el espacio, para

tatuarlo de tal manera, que el amor hacia el lugar donde se ha nacido se transfiera al territorio más amplio de la nación, porque está surcado por símbolos que lo señalizan como parte de una historia común que fraterniza a hombres y mujeres que nunca se conocieron, ni se conocerán jamás (Héau-Lambert y Rajchenberg, 2008).

Basados en un esquema de progreso, se dispuso una escritura de la historia que concebía al pasado como parte de la evolución de la nación que arriba al perfeccionamiento, usando a la historia como el medio para consolidar a la joven nación o como dice Fontana, para construir una “genealogía del presente”, que dé cuenta de los cambios que habían llevado al poder a la clase dirigente (primero los liberales, después Porfirio Díaz y finalmente los pos-revolucionarios). La historia del siglo XIX y hasta mediados del XX, se convierte en fiel sierva del nacionalismo, despojándose de todo tinte de científicidad o “maestra de la vida” para rendirse a la visión romántica de la historia.

LA HISTORIA ACADÉMICA FRENTE A LA HISTORIA ENSEÑADA

Sin duda, el avance de la historiografía académica en México —desde mediados del siglo XX— ha debilitado la idea de que el fin último de la escritura de la historia sea la construcción de la memoria nacional o del nacionalismo de Estado. Fue necesario que los historiadores —de acuerdo con la expresión del historiador Luis González y González—, se saltaran las trancas del nacionalismo y las prácticas tradicionales para ampliar el horizonte en la investigación histórica. Así, la historia académica se fue ensanchando a partir de las historias regionales, materias, de vida cotidiana, mentalidades, historia cultural, historia económica, de las mujeres, y un largo etcétera, que la distanciaron de los supuestos creados por la historia nacional oficialista. Para el historiador Enrique Florescano (1992) el desarrollo de la historiografía en México se nutrió de la pluralidad de perspectivas en la investigación histórica, lo que permitió que se incrementara la competencia entre distintos enfoques y corrientes de pensamiento, lo cual, a su vez, promovió la tolerancia, la aceptación de interpretaciones y la confrontación intelectual. En ese tenor señala que:

De 1940 a la fecha, se han publicado más obras históricas que en todos los periodos anteriores, como consecuencia de la multiplicación de las instituciones, revistas y casas editoriales dedicadas a difundir los productos académicos. En una proporción semejante, aumentaron las tesis de los historiadores, y aún más las reuniones, congresos y simposios. Pero ocurre que la mayor parte de esta producción está representada por estudios especializados, que sólo leen los mismos profesionales de la historia y sus estudiantes. Se produce más porque la obra publicada es el principal indicador de los méritos del investigador y un signo de prestigio; y porque, en fin, la historia es una profesión de letrados, y, sin obra, no hay historiador. Pero no se produce más para más gente o más lectores, como lo prueba el hecho devastador de que la institución académica tiene el récord mundial por concepto de almacenamiento de libros: cientos de miles (algunos hablan de millones) de libros guardados en las bodegas (Florescano, 2002, p. 488).

Sin embargo, este avance tan prolijo y abundante de la investigación histórica no se ha reflejado de igual manera en el discurso histórico escolar. En la escuela se sigue enseñando de forma muy parecida a como se enseñaba en siglo XX, a través de un conjunto de generalidades sobre la historia nacional o estatal, organizadas en torno a los procesos políticos que supuestamente marcaron el devenir de la sociedad (véase el índice de cualquier libro de texto de educación básica y se encontrará un recorrido cronológico de la historia política del país, aderezada de un poco de contenidos de tipo cultural o de vida cotidiana), sin que haya una mediación didáctica entre el avance del conocimiento académico y el escolar, lo cual no ayuda a develar el modo de razonar de la historia, ni las metodologías de investigación, ni las formas de proceder del trabajo del historiador, ni las interpretaciones posibles de la realidad. Lo cierto es que hay una gran brecha entre lo que se enseña en las escuelas de educación básica y media superior, y el conocimiento que se construye desde la academia. Brecha que se agudiza en el hecho de que la currícula se organiza a partir de la concepción de que el objeto de la historia es el estudio del pasado, y no la importancia del conocimiento del pasado en la comprensión del presente, concepción que define el problema medular del sentido o pertinencia de la historia: “conocer el pasado en sí” o “comprender el presente a luz de los problemas del pasado”.

Es importante señalar que la investigación histórica apuntala el conocimiento de temáticas con un alto grado de especialización, lo cual ayuda a develar nuevas interpretaciones a lo ya escrito, un botón de muestra es lo realizado en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM (2016), que en su página electrónica nos muestra los proyectos colectivos e individuales que realizan los investigadores: sobre historia colonial hay 35 proyectos; sobre historia de los pueblos indígenas hay 21; sobre historia moderna y contemporánea, 46 proyectos y, sólo dos se acercan a los años setenta. Por supuesto que la especialización de la investigación histórica no es censurable, pero sí el hecho de que se aleje de los problemas del

presente y se embelese en sí misma. Al respecto el historiador español Fontana señala que

los historiadores nos hemos alejado de los problemas que importan al ciudadano corriente, que debería ser el destinatario final de nuestro trabajo, para recluirmos en un mundo cerrado que menosprecia el del exterior, el de la calle –justificándolo con el pretexto de que los habitantes de este mundo exterior no nos entienden–, y nos dedicamos a escribir casi exclusivamente para la tribu de los iniciados y, sobre todo, para otros profesionales (Fontana, 2003, p. 17).

Grave problema cuando el del historiador se comunica con los problemas y necesidades del presente.

En las condiciones actuales, al historiador se le demanda que su conocimiento no sólo sirva para engrosar los estantes de librerías y bibliotecas, sino que sea capaz de ofrecer a la sociedad y a los diversos colectivos, por un lado, una multitud de historias significativas al presente y, por otro lado, una historia de la nación diversa “en un todo coherente, significativo y accesible al lector común” (Florescano, 2002, p. 488). La historia ya no puede mantenerse encerrada en torre de marfil y su producción consumida por sus iguales, o someterse a los requerimientos institucionales (becas, estímulos, historias oficiales, etcétera), hoy debe responder a las necesidades sociales del presente. Al respecto, Fontana nos recuerda un texto que escribió Marc Bloch, en los días posteriores a la derrota de Francia en 1940, sobre la responsabilidad que tiene el historiador con la sociedad y de no quedarse al margen de lo que sucede en su país: “No nos hemos atrevido a ser, en la plaza pública, la voz que clama en el desierto... hemos preferido encerrarnos en la quietud temerosa de nuestros talleres... De la mayor parte de nosotros se podrá decir que hemos sido unos buenos operarios. Pero, ¿hemos sido también buenos ciudadanos?” (Fontana, 2003, p. 25).

La importancia del trabajo del historiador se encuentra en el hecho de que sólo él puede dar voz a las historias olvidadas y ocultas.

Bien lo precisa Fontana que la historia que necesitamos ha de aspirar en primer lugar a concertar todas las voces de la sociedad, grandes y pequeñas, en una estructura coral. ¿Qué significa eso? Un ejemplo lo podrá aclarar: ha de impugnar que se haga historia de las mujeres como una suerte de especialización separada del relato general, para devolver a las mujeres a la historia, a su relato central (Fontana, 2003, p. 25).

En gran medida, el aislamiento del trabajo del historiador está asociado al hecho de que su formación no es concebida en un proyecto integral, en el que se defina explícitamente la enseñanza y la divulgación del pensamiento y producción intelectual de los historiadores. Ante esta realidad, es importante hacer énfasis en el hecho de que la historia no es una materia, sino conocimiento que implica un modo de razonar dentro de las fronteras del tiempo y que es un dispositivo cultural que debe estar alerta a las necesidades que va imponiendo la realidad socioeconómica y cultural de cada sociedad. La historia corre el riesgo de quedar cada vez más marginada, de convertirse en una simple curiosidad, como materia cultural o simplemente como la materia más aburrida de la escuela, si no se le vincula a las necesidades reales y cotidianas de la sociedad.

La historia es mucho más que una disciplina académica que aspira a comprender el pasado, se trata de un conocimiento cultural que organiza la experiencia temporal de las sociedades y define el sentido de la historicidad de los individuos, mediante la creación de su memoria histórica, al mismo tiempo que incide en la creación y definición de las identidades de cada nación y de los colectivos o grupos sociales. Ante ello, el conocimiento histórico debe repensar su utilidad para ubicarse como un conocimiento que tiene sentido y pertinencia en una sociedad tan cambiante como es la mexicana.

Una tarea fundamental para que la sociedad mexicana aspire a una ciudadanía actuante, es la de apuntalar la formación del historiador con una perspectiva integral –no sólo la investigación de archivo–, en la que se incluya tanto la docencia, como la divulgación de la historia como alternativa para divulgar una historia crítica y

romper el círculo de que los historiadores sólo investigan para sus iguales. Al respecto, la historiadora Andrea Sánchez plantea la necesidad de elaborar una sólida base teórica que permita divulgar la historia, ya que el propósito que da sustento a toda investigación científica es la de entregarla a la sociedad para su aprovechamiento, de manera que la función del historiador no sea sólo el estudio del pasado, del dato, sino la interpretación de los hechos en un presente (Sánchez, 1993).

Bajo esta idea, la formación de los historiadores tiene que desafiar las formas en que se ha encasillado a la historia en el currículo, pero sobre todo se les debe comprometer a demostrar la utilidad crítica y social, de la historia, a través de ubicar la necesidad de su hacer en la realidad presente, para que pueda reconstruir nuevas formas de identidad, tradiciones, prácticas culturales o memorias colectivas que den significado y sentido a este conocimiento.

En la revisión de algunos planes de licenciatura y de maestría en Historia (que se hizo por internet),¹² se evidenció la ausencia, en casi todos ellos, de una línea curricular que apunte la docencia y/o divulgación de la misma. Situación que es de llamar la atención si se tienen constancia de que, en su mayoría, los egresados se desarrollan profesionalmente como docentes. En la revisión se encontró que a nivel maestría, la Universidad Iberoamericana ofertó en la maestría en Historia, en 1998, una línea formativa sobre docencia y divulgación, sin embargo, parece que con el tiempo este interés desapareció, ya que en la revisión que se hizo en 2012 no aparece esta línea formativa en su mapa curricular. Otro ejemplo interesante es el que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) que, desde 1989, ofertó una línea formativa sobre la Docencia y divulgación de la Historia en la Maestría en Educación, actualmente esta línea se llama Docencia de la Historia, que se ha mantenido

¹² La revisión de los Planes de Estudio se hizo por internet, por ello en algunos casos se citará la fecha de consulta, dado que en las páginas no aparece la fecha de presentación del plan de estudios.

hasta la actualidad (2015). La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde 2007, ofrece la maestría en enseñanza de la Historia, que se encuentra vigente y de la cual han egresado cuatro generaciones. La UNAM ofrece un campo de conocimiento sobre enseñanza de la Historia, desde 2004, en la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México. Por su parte, el Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora ofrece una licenciatura en Historia, que tiene tres ejes formativos: la docencia, la divulgación y la gestión del patrimonio cultural, y aspira a un perfil de egreso que desarrolle las capacidades “para enseñar en particular a nivel medio básico y medio superior, divulgar el conocimiento histórico y participar de la gestión del patrimonio cultural de carácter histórico” (2008/2012). En el mismo tenor, la licenciatura en historia que ofrece la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Puebla, plantea una perspectiva amplia en la formación del historiador, ya que su plan de estudios tiene un área formativa de docencia, que incluye tres asignaturas: didáctica de la Historia, metodología en enseñanza de la historia y práctica docente; y un taller de divulgación de la historia y otro en docencia (2012).

A diferencia de estos dos ejemplos, importantes para fortalecer la docencia y divulgación de la historia, en el plan de estudios de la licenciatura en Historia de la Universidad Iberoamericana se encontró que, de las 47 materias, sólo se asigna un espacio curricular para la docencia de la historia (2008). En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dos son las materias que versan sobre la enseñanza de la historia (pero al ver los descriptores de las materias, nos damos cuenta que realmente son de política educativa), las demás se encuentran entre asignaturas de contenido histórico, teorías y metodologías (2008/2012). Hay claramente una ausencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, a pesar de que, en su mayoría, los egresados de estas licenciaturas se dedican a la docencia. Otro dato interesante es el que arroja la revisión sobre las tesis que se producen en el Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía

y Letras de la UNAM, sólo se encontraron un total de 61 tesis sobre enseñanza e historia (una de 1933, otra en 1963; cinco en la década de los ochenta, 26 en los noventa y 38 del 2000 en adelante).¹³

El hecho de que en la currícula de las licenciaturas en historia no se haya logrado una visión integral de estas actividades sustantivas en la formación del historiador, deja ver que la historia sigue atada al paradigma que se estableció desde el siglo XIX, el de la división entre la construcción del conocimiento, su enseñanza y su divulgación; la investigación es sólo para el claustro universitario; la divulgación se le deja a los museos y su enseñanza al sistema educativo en general. Por otra parte, es información conocida, que gran parte de los historiadores que se forman en las universidades ejercen profesionalmente como docentes, situación que debería llevar a replantear la importancia de la docencia y la divulgación, en función de la necesidad social, amén de que se formarían mejores enseñantes de historia. Ya se ha señalado por algunos historiadores que la profesionalización de la historia se caracterizó por una idea equivocada del quehacer científico, ya que

separó la investigación de la enseñanza y le otorgó condiciones favorables a la investigación [...]. En casi todas las instituciones es notable una separación cada vez mayor entre investigación y enseñanza, y el predominio de los intereses corporativos e individuales, sobre los más amplios de las instituciones y de la función social de la historia en la tarea de conocer y explicar la realidad nacional (Florescano, 1992, p. 18).

Por ello, se ha creado la falsa idea de que el investigador se encuentra por encima del profesor, sin embargo, el problema no es quien está por encima de quien, sino que ambas funciones tienen que ser vistas desde una perspectiva integral. Por su parte, Luis González señala que el docente “no recibe el mote de historiador. El nombre

¹³ Datos obtenidos de la biblioteca Samuel Ramos, de la Facultad de Filosofía y letras, UNAM.

del oficio generalmente se reserva para los autores de historias originales” (González, 1988, p. 22).

El mayor problema de la historia con la sociedad es que a los escolares de educación básica se les “enseña” una historia de verdades absolutas, y a la mayoría de la población una “historia” de promoción turística o de lugares comunes, como lo plantean las novelas históricas de la televisión mexicana de señal abierta o algunos programas de cadenas extranjeras, como *History Chanel*, que la presentan desde su enfoque eurocéntrico y de personajes históricos (por cierto, siempre de mejor factura que las producciones mexicanas). Un ejemplo empírico de esta afirmación lo podemos encontrar en la encuesta que aplicó A. Sánchez sobre el conocimiento que tiene la sociedad mexicana sobre algunos personajes históricos. Sólo voy a tomar los datos obtenidos de un personaje histórico:

Cuauhtémoc aparece como muy importante en la construcción de nuestra historia, con un 60.5%; pero un 32.5% de los encuestados lo considera “algo importante”; mientras que sólo el 7% lo considera “poco importante”. En cambio, sólo un 12% de los encuestados considera conocer “mucho” la vida y los hechos de ese personaje, mientras que la mayoría (47%) dice conocerlo “algo”; en tanto que el 37% afirma conocerlo “poco”. De aquí podemos deducir que la imagen del joven Abuelo, considerada como muy importante, más que a un conocimiento profundo, se debe a una percepción afectiva, muy probablemente inducida por la relevancia en que aparece mencionado en los libros de texto y formas de enseñanza primaria, además como defensor de la “patria original” frente al conquistador (Sánchez, 2004, p. 223).

Sin ánimo de comparar, en otros países encontramos situaciones muy parecidas a la mexicana:

En un ensayo reciente de Philippe Joutard, sobre la enseñanza de la Historia en Francia, se alude a problemas similares a los aquí mencionados, entre ellos el de la ignorancia del pasado. Según un sondeo realizado en 1980,

sólo el 19% de los escolares franceses interrogados sabía quién era el general De Gaulle, sólo un 13% quién era Napoleón y, más allá de estos dos personajes, ninguna otra figura histórica francesa sobrepasaba el umbral del 5%, incluida Juana de Arco o San Luis [...]. Incluso en medios educativos más especializados, como la universidad, se encuentra uno con ignorancias sorprendentes [...]. Según la revista francesa *L'Express*, en un sondeo realizado en 1994, resulta que, para más de la mitad de los entrevistados, el aspecto que más valoraban en relación con su pasado, con su propia memoria, en definitiva, con la Historia, era el turismo cultural: las visitas a museos, los “lugares de memoria” eran los preferidos (Villares, en Forcadell, 2009).

Aunado a la problemática anterior, se encuentra el hecho de que a la historia como asignatura escolar, se le ha asignado un papel secundario en la formación intelectual de los alumnos. Si se analiza la estructura curricular en educación secundaria, se encuentra que el Plan de Estudios 2006 asigna dos espacios curriculares para Historia, que se cursarán en segundo y tercer grados; cada ciclo escolar consta de 35 horas a la semana y sólo cuatro horas corresponden a historia, de tal suerte que sólo 7% del total de currículum corresponde a este conocimiento.¹⁴ Seguramente, para los funcionarios que nos gobiernan, la historia no es un conocimiento importante, desde su lógica neoliberal habría que hacer énfasis en las competencias que miden las pruebas internacionales como PISA (*Programme for International Student Assessment*). En 2000, la evaluación se centró en competencias lectoras: examinaba la capacidad de los estudiantes para usar, interpretar y reflexionar el material escrito. En 2003, se enfocó en la capacidad de los alumnos para dar usos funcionales a los conocimientos matemáticos en diferentes situaciones de la vida cotidiana. En 2006, continuó con la misma línea de razonamiento que en 2000 y 2003, pero en aquella ocasión el énfasis se puso en

¹⁴ Inicialmente se había propuesto sólo un espacio curricular para la historia, pero debido a la presión social se tuvo que ampliar a dos espacios, actualmente se imparte en segundo y tercer grados (anteriormente se impartía en los tres años de ese ciclo escolar).

Ciencias. En 2009 se evaluaron competencias en tres áreas: matemáticas, ciencias y el énfasis fue en lectura. En 2012 en matemáticas y en 2015 en ciencias. Tal vez, por ello, no se le dé la importancia al conocimiento histórico, ya que no es de interés para ningún estándar internacional, ni mucho menos para la burocracia política que gobierna este país, lo cual se corresponde al poco interés que hay en su divulgación, ya sean promocionales, películas, telenovelas, historietas, etcétera. Es decir, no existe una política cultural que tenga como prioridad divulgar la historia, incluso ni en su versión oficialista. La conservación del patrimonio cultural (como lo pueden ser las pirámides de Teotihuacán o una colonia de la Ciudad de México, como la Hipódromo Condesa, tan emblemática de la modernización porfirista, sólo por citar dos ejemplos) no es del interés de los gobernantes, lo que priva es el lucro y la falta de perspectiva con respecto a su importancia en la memoria colectiva e histórica de los mexicanos: hoy en los vestigios arqueológicos se celebran festivales dizque culturales que realmente son grandes negocios para empresas y poderes regionales, como la llamada Cumbre Tajín, con un fuerte derroche financiero con presupuesto público y poco beneficio a las comunidades indígenas.

La pérdida de presencia de la historia en la sociedad mexicana, se asocia a varios factores, entre los cuales destaca la visión que tiene la comunidad de historiadores con respecto a su trabajo.

En primer lugar, habría que mencionar que a la historia se le ha enclaustrado en el ambiente académico y sólo se reconoce el trabajo del historiador en la investigación, relegando a un segundo término la docencia, incluso al enseñante de historia se le percibe como el que “no la hizo” (*sic*); en segundo lugar, se observa que la divulgación se limita al interés personal que pueda tener un historiador o bien, a proyectos de corto aliento como las celebraciones o conmemoraciones históricas. Por último, habría que mencionar que la atomización del trabajo académico impulsado con mayor fuerza por las políticas neoliberales en las universidades, ha traído un desinterés por la reflexión colectiva sobre el sentido y la pertinencia de la historia:

sólo mediante la reflexión se pudiera arribar a la construcción de lineamientos sobre una escritura de la historia que dé vuelta a la tuerca de cara hacia la sociedad y salga de su enclaustramiento.

Habría que reconocer que la historia no ha jugado un papel protagónico en la comprensión de los nuevos procesos que se están gestando en la sociedad globalizada, como por ejemplo, en las nuevas formas de configurar las identidades de los diversos colectivos que reclaman reconocimiento a sus identidades o en el análisis ontológico, respecto a la experiencia del tiempo o conciencia de la historicidad, ni ha manifestado un interés sostenido por recuperar la memoria de los colectivos desplazados o invisibilizados por la historia, tal es el caso del movimiento estudiantil del 68, que si bien se han producido varios libros sobre esta problemática, parece no ser interés de los historiadores y qué decir de la historia reciente, que prácticamente está borrada en el trabajo del historiador.

Las condiciones del mundo actual requieren el debate intelectual en torno a nuestra memoria colectiva, y de algunas problemáticas históricas cercanas al presente, que parecen olvidadas y son rápidamente superadas, como el costo pagado por la izquierda al logro de la democracia o el memorial de agravios sufridos en Oaxaca en 2006, u otros muchos movimientos sociales. Tal vez se piense que esta tarea corresponde a la sociología, por ello es que hoy se plantea que los estudios sociales tienen que ser estudios fronterizos, que ya nos es válido pensar en estancos disciplinarios.

Por todas estas razones es claro que el diagnóstico sobre la situación de la Historia en la enseñanza no es muy alentador. La Historia que enseñamos no es capaz de ilusionar a los alumnos, apenas les gusta y, sin embargo, no sabemos muy bien qué camino escoger. Nos hallamos en una situación no tanto de incertidumbre como de perplejidad. Situación que no puede durar mucho tiempo, por lo que es necesario iniciar una revisión crítica de la historia a través de distintas vías.

Una primera vía de discusión y, por tanto de renovación, se encuentra en el hecho de aceptar que hay una desconexión del

conocimiento histórico con las necesidades que impone el presente (como la crisis de valores y de las identidades); una segunda vía es repensar a la historia desde su valor formativo, ya que hay gran potencial en la estructuración de los procesos de pensamiento de los alumnos, para lo cual es necesario que los aprendizajes se orienten para que puedan aprehender el modo de razonar de la historia y no sólo los resultados de la investigación histórica que, como ya se ha señalado, ni llegan a la escuela; una tercera vía es plantear los contenidos en función de los procesos de producción del conocimiento histórico, es decir, aprender a manejar el uso histórico de conceptos y procedimientos –como la de narración, empatía, etcétera–, y manejar la peculiaridad de las fuentes históricas, su validez, fiabilidad y el específico manejo que se hace en esta disciplina de las mismas. Lo importante no es el “contenido” que se va a enseñar, sino el sentido de su enseñanza. Todo ello en función de una historia que verse sobre el mundo plural y con puntos de vista múltiples sobre la realidad.

No se trata sólo de la recuperación de un pasado, sino también de una intencionalidad, que está dada por la apropiación que se ha tenido en esa historia. Y, al apropiarse de esa historia, se convierte en dinámica para la reconstrucción del tejido social, más que para la reconstrucción de las vidas individuales. Estamos hablando de alcanzar un sentido de pertenencia, un sentido de comunidad, incluso un sentido de nación.

Los historiadores deben ser los primeros en plantear que la historia no pertenece exclusivamente al claustro académico, su lugar también está en la sociedad, en la esfera de lo público. Tendrían que “contribuir en la esfera pública facilitando una memoria acertada y críticamente probada para que los grupos de la sociedad puedan internalizarla en la forma de un paso común que recordar” (LaCapra Dominick, 2004, p. 356). El historiador debería ser consciente y responsable de los diferentes usos del pasado y de las diferentes formas de relacionarse con él, para dotar de significado a su conocimiento.

Por último, habría que señalar que en materia de política educativa por parte de la SEP, no se han operado acciones que incentiven la investigación en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, sino que, al momento de llevar a cabo las reformas curriculares, simplemente adecuan las propuestas educativas que se están trabajando en otros países. Pero tampoco la comunidad de los historiadores ha generado una propuesta sistemática que debata y reflexione sobre la función de la historia y de su enseñanza en esta sociedad globalizada, es más, se podría afirmar que la investigación histórica tiene como principal destinatario a la propia comunidad de historiadores, que no tiene entre sus prioridades investigativas la docencia y divulgación de la historia, ni cómo “dimensionar” el conocimiento histórico a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un ejemplo que evidencia el poco interés sobre la divulgación de la historia, es el hecho de que en la radio existen entre cuatro o cinco programas de temas históricos: Conversaciones sobre historia, Agenda pública, México y sus historiadores y México y el mundo Siglo XIX, del Instituto Mexicano de la Radio (IMER); Temas de nuestra historia, en radio UNAM. Y para la televisión prácticamente no se producen programas de divulgación histórica. En 1996 se transmitió *La antorcha encendida*, y ya entrados en los festejos del Bicentenario de la Independencia, se proyectó la telenovela *Gritos de muerte y libertad*, en el 2010 (producida por Televisa, el monopolio televisivo más importante de México), la cual presenta una visión maniquea de la historia, plagada de inconsistencias históricas, y con una visión “presentista” de la historia que desvirtúa los acontecimientos históricos y su contexto.

Pero el ejemplo más claro del poco interés hacia la divulgación histórica, se encuentra en los mismos espacios de formación de historiadores. En el plan de estudios de las licenciaturas en historia no se encontró ninguna línea formativa que apuntale dicho interés. Situación que impide reflexionar de forma seria sobre la función que puede tener la historia en la escuela, en la formación de alumnos que desarrollen una conciencia crítica sobre su realidad, para que

no pasen a formar parte de una ciudadanía acrítica que observa, con resignación, cómo dirimen las clases dirigentes los grandes problemas nacionales. Una ciudadanía que se asuma como parte actuante, y no como menor de edad anclada a prácticas políticas paternalistas y autoritarias del sistema político mexicano.

LOS COMBATES POR LA HISTORIA EN EL NEOLIBERALISMO

No se puede negar que, a principios del siglo XXI, la sociedad mexicana es cada vez más compleja y plural. Los procesos políticos ya no son los mismos que se vivieron en el periodo del partido único —como dueño absoluto del poder. Hoy se dice que se ha avanzado en la consolidación de prácticas democráticas, con lo que se abre a una mayor participación ciudadana en diversos ámbitos, sin embargo, un espacio en que el Estado no ha abandonado su autoritarismo característico es precisamente en la definición de la política educativa y, más específicamente, en qué historia enseñar en educación básica.

En pleno siglo XXI, el Estado se adjudica el derecho de determinar los propósitos educativos de la historia en educación básica, los contenidos históricos a enseñar, la definición de lineamientos de planes y programas, la elaboración de los libros de texto gratuitos del nivel de primaria, y la validación de los libros de texto de secundaria. Incluso se podría afirmar que el control sobre el discurso histórico que se enseña se ha agudizado, ya que en las tres últimas reformas educativas, el Estado no ha permitido la participación efectiva de la sociedad en la construcción del discurso histórico escolar. Uno de los muchos ejemplos de esta afirmación es su acción frente a la polémica suscitada con los libros de Historia para sexto grado del 2009. Para educación básica, los políticos encargados de la reforma curricular dieron por terminada cualquier discusión con la sociedad (antes de que iniciara seriamente), sin más argumento que el de la autoridad.

Así pues, los combates por la historia en el neoliberalismo iniciaron con la presencia de los libros de historia para cuarto, quinto y sexto grados, de educación primaria –inscritos en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMB-1992)–, que se enlazaban a la ola de modernización económica y de cambios estructurales que se estaban instrumentando para insertar a la economía nacional en la esfera mundial.¹⁵ Ya en pleno siglo XXI, la historia vuelve a tener un papel protagónico en el debate público con la presencia de la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES-2004), que cercenó parte de la historia de México y redujo el tiempo escolar para su estudio. Reforma que tuvo que rectificar el rumbo ante los cuestionamientos que enfrentó por parte de la sociedad.¹⁶ Con este lineamiento de política educativa, en agosto del 2009, hace su aparición pública el libro *Historia* de sexto año de educación primaria, junto a los libros de primero y sexto grados para el ciclo escolar 2009-2010, como parte de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB-2009), que pretende la continuidad entre los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Estos tres momentos de cambio curricular en educación básica (ANMB-1992, RIES-2004 y RIEB-2009), se caracterizaron por generar querellas –con diferente grado de intensidad– al momento de su aparición pública, ya sea por la omisión de personajes históricos con fuerte raigambre en la cultura histórica de la sociedad, en 1993, o por la eliminación del estudio de las culturas mesoamericanas en la reforma a la educación secundaria, en 2004, o por la modificación del universo simbólico en el cual se había generado la memoria

¹⁵ Carlos Salinas de Gortari enfatizó la integración del nuevo sistema de relaciones internacionales, y rechazó el aislamiento de la economía mexicana. Además, resaltó la importancia de la revolución de los conocimientos y la competencia mundial, por lo que era prioritario revisar los contenidos educativos y adecuarlos a los adelantos científicos.

¹⁶ La Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES-2004) se presentó en junio del 2004. Ante la crítica se presenta la Reforma a la Educación Secundaria (RES), en agosto de 2005 y, sin dar respuesta a las críticas, en el mismo mes, pero del 2006, entra en vigor la Reforma a la Educación Secundaria (RES-2006).

histórica de la nación. Debates que evidenciaron que el control de la memoria histórica sigue siendo una preocupación del presente, tanto para los grupos del poder como para algunos sectores de la sociedad (intelectuales, maestros, indígenas).

La querrela escolar en torno a la enseñanza de la historia, se tornó en un campo de batalla ideológico tan importante que colocó en la agenda política nacional la discusión del papel de la historia en la conformación de la cultura histórica. A pesar de las diferentes intensidades del debate en cada uno de estos momentos de querrela, hubo coincidencia en la expresión de algunos posicionamientos:

- En primer lugar, se cuestionó la injerencia absoluta del Estado en la construcción del discurso histórico escolar y en la interpretación unívoca de la historia. Las voces discordantes pretendían que hubiera otras interpretaciones de la historia de México, en las que cupiera la historia de los grupos políticos que fueron vencidos y otras interpretaciones de la realidad.
- Un segundo posicionamiento se encuadraba en la tradición nacionalista, que ve a la historia como el medio idóneo para exhortar a los individuos a ser y sentirse parte de una comunidad nacional, mediante el conocimiento de su pasado y de las tradiciones comunes, con lo que cuestionaba tenazmente la ausencia de algunos acontecimientos y personajes históricos significativos de la narrativa nacionalista.
- La tercera vertiente criticó tanto la visión de historia oficial con aires modernizantes que se alejaba del cimiento nacionalista, como la visión tradicionalista de una narrativa histórica escolar atada a un nacionalismo ajado. Su postura era la de reivindicar el papel de la historia como un elemento de socialización para crear un sentido de pertenencia, de acuerdo con los problemas actuales y desde diferentes horizontes interpretativos. A pesar de su criticidad, esta posición sólo llegó a delinear la necesidad de construir un pasado compartido que abandonara la visión de verdades absolutas de la historia oficial.

Tres posiciones que argumentativamente se cruzaban y hasta parecía que coincidían (quien no está de acuerdo con derivar la historia de verdades absolutas), pero políticamente tenían intenciones diferentes. Así pues, las reformas curriculares se movieron en las arenas movedizas del discurso educativo oficial y las críticas de una sociedad dispersa que no logró institucionalizar sus propuestas.

Un elemento significativo en los tres momentos de la querrela escolar fue el cuestionamiento al papel del Estado para escribir la historia, así como su legitimidad para crear y divulgar los iconos de identidad, mismo que se cruzó con el enojo social, contra el destierro de acontecimiento y personajes históricos que dieron coherencia a la imagen que tenemos de nuestro pasado. El punto nodal que generó el cuestionamiento –por el cual corrió mucha tinta en los periódicos– fue la omisión tanto de personajes históricos fuertemente arraigados en la memoria histórica, y de acontecimientos históricos que son considerados como el fundamento de la nación mexicana y, en menor medida, la valoración equívoca de determinados temas históricos e inexactitudes históricas.

Las discusiones permitieron apreciar nítidamente la forma en que se expresaban los sedimentos nacionalistas en la sociedad mexicana, de cómo los héroes y los hechos históricos que ha impuesto la historia oficial, se integran y son parte consustancial del imaginario y/o memoria histórica que permean en casi toda la sociedad, tal como lo ha señalado Marc Ferro, “la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal y como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (1990, p. 9). Y el grado de esta interiorización del imaginario nacionalista va a tener un peso muy importante en la “querrela escolar”.

Así pues, el interés por revisar el debate en torno a estas reformas, se centra en comprender cómo los procesos y acontecimientos históricos sembrados por la historia oficial, hacen de nuestra memoria una realidad que se materializa en el presente e impacta en la forma en que recreamos nuestra identidad y actuamos como

ciudadanos, es decir, como acción que se piensa en el presente y se actúa en consecuencia.

Los libros de texto de historia de 1992

El momento más intenso y polémico de la querrela escolar sobre la historia que se enseña en educación básica fue el cuestionamiento a los libros de *Historia* de cuarto, quinto y sexto grados, presentados el 4 de agosto de 1992, producto del Acuerdo para la Modernización Educativa, anunciado en mayo de ese año (véase la cercanía de fechas, en menos de tres meses se cocinó el libro de texto de historia), que en una de sus directrices marca la decisión de reestructurar los planes y programas de educación básica, así como la elaboración y actualización de los libros de texto.¹⁷

El Acuerdo planteó una “reforma integral de los contenidos para los materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994” (SEP, 1992), así como el abandono de la organización curricular por áreas y sustituirlas por asignaturas, es decir, en lugar de Ciencias Sociales se propuso Historia, Geografía y Civismo.

En el caso de la historia, se ha estimado conveniente subsanar el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos, impartiendo durante el próximo año lectivo cursos de historia de México para los grados 4o., 5o. y 6o. Por tanto, se ha considerado indispensable preparar y distribuir, ya para el año escolar 1992-1993, dos nuevos libros de *Historia de México*, uno para el cuarto grado y otro para los grados 5o. y 6o, en virtud de que los libros de texto de *Ciencias Sociales*, hasta ahora vigentes, son inadecuados para el logro de los propósitos que se procuran. Para la redacción de

¹⁷ El 5 de marzo de 1993 se promulgó la reforma al Artículo Tercero Constitucional, por la que se estableció el carácter obligatorio de la educación secundaria. También se reformó su ley reglamentaria: el 13 de julio de 1993 se dio a conocer la Ley General de Educación, que sustituyó a la Ley Federal de Educación de 1973.

estos libros se ha obtenido la colaboración de distinguidos historiadores del país quienes, junto con un equipo de maestros y diseñadores, trabajan en una obra de alta calidad científica, pedagógica y editorial. Esta iniciativa exigirá la edición y distribución gratuita de seis millones y medio de volúmenes adicionales (*Diario oficial de la Federación*, 1992).

Respecto de la educación secundaria, se planteó que “se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo” (*Diario oficial de la Federación*, 1992), sin embargo, la reformulación curricular para secundaria quedó en manos de la industria editorial. En lo que se avanzó fue en el establecimiento, en julio de 1993, de la obligatoriedad de la educación secundaria, incrementándose a nueve años la escolaridad básica obligatoria, es decir, seis de primaria y tres de secundaria.

En el Acuerdo se señalaba que los nuevos planes y programas de estudio pretendían “subsana el insuficiente conocimiento de historia nacional de los alumnos”, provocado por la ineficiencia de los libros de *Ciencias Sociales*. Bajo este argumento, son los libros de *Historia* de educación primaria los primeros en reelaborarse, incluso se declara al ciclo escolar 1992-1993, año de la historia en México. “Los nuevos libros de *Historia* retoman el nombre de aquellos de los años sesenta, *Mi libro de Historia*, de 4º, 5º o 6º año, repitiendo la portada donde la patria está representada por una mujer de rasgos indígenas envuelta en la bandera nacional” (Villa, 2009, p. 75).

Unos días antes de comenzar el ciclo escolar (1992-1993), dio inicio la polémica en torno a la historia que presentaban los libros de texto,¹⁸ y se focalizó en la desaparición de algunos personajes históricos y sus acciones heroicas del discurso histórico escolar, así como varias inexactitudes históricas –inexplicables siendo que los

¹⁸ Los libros a los que se hace referencia fueron los presentados el 4 de agosto de 1992, mismos que tuvieron un tiraje de 7.5 millones de ejemplares, incluían además una guía para los maestros de primaria.

autores de los libros eran reconocidos historiadores—,¹⁹ sin embargo, lo medular fue el impacto de estas ausencias en los referentes identitarios que conforman la memoria histórica de la sociedad mexicana. Historiadores, literatos, políticos y en menor medida los maestros se volcaron a expresar sus objeciones a estos libros de texto.

Dos tendencias se asomaron en la polémica: para un sector de los participantes, eliminar de la historia a determinados personajes históricos conducía hacia el debilitamiento de la identidad nacional, para otros—con una visión más crítica—, la exclusión de los personajes históricos con raigambre popular implicaba el golpeteo hacia el sentido de pertenencia, ya que muchos de estos personajes no sólo eran imposiciones de Estado o mitos creados para justificar una genealogía (como el Pípila), sino que estos personajes eran (y son) parte de las luchas populares que gozan de amplio consenso en la población, como es el caso de Emiliano Zapata.

Así pues, para los polemistas de visión crítica, la defensa de los héroes patrios no entrañaba el amparo a los mitos creados desde la visión de la historia oficial, sino la reivindicación de los héroes populares como símbolo de las luchas sociales—al margen del control gubernamental y de las historias oficiales—, en palabras de Michel de Certeau: honrar a los muertos y darles un lugar (en la memoria colectiva) donde puedan conservarse. A diferencia de lo que planteaban los otros participantes, que se inclinaban por la defensa de una historia que apuntale el sentido de nación y de pertenencia a una comunidad, a partir de una memoria compartida, creada desde la historia oficial. Estos críticos señalaban que los libros “traicionaban” el espíritu que los había animado, “ultrajaban” al pasado histórico e iban en “contra de la nacionalidad” (Ramírez, 1992, p. 6).

¹⁹ El equipo lo coordinó Enrique Florescano, y quedó integrado así: época prehispánica: Johanna Broda, Linda Manzanilla, Luz María Mohar y Concepción Obregón; época colonial: Solange Alberro, Rodrigo Martínez, Clara García, Gisela Von Wobeser, Antonio Rubial y Carlos Herrejón; siglo XIX: Carlos Herrejón, Álvaro Matute y Jorge González Angulo; siglo XX: Jean Meyer, Héctor Aguilar Camín y Luis González y González.

Con palabras más o con menos, las críticas fueron muy duras en contra de los libros, por supuesto que las dos tendencias señaladas se mezclaban, ya que, en esa mezcla de opiniones se libraba una batalla por preservar una memoria histórica impuesta por el poder, por preservar la estatura de héroes populares como Villa y Zapata, y por abrir la interpretación histórica en la narrativa escolar. Las tendencias interpretativas que asumió la polémica en torno a la historia evidenciaron la ambigüedad de concepciones con respecto a la función social que tiene o debería tener la historia en la actualidad.

Las representaciones que conforman la memoria histórica son imaginarios que se han arraigado en las sociedades, y por lo mismo son muy difíciles de desterrar del conocimiento popular; el héroe es un símbolo de identidad y de admiración, pero también la expresión de lucha contra el poderoso y la adversidad. Un ejemplo de esta afirmación podría ser la manifestación de docentes que ilustró fotográficamente el periódico *La Jornada*, el 17 de septiembre de 1992, en la que se podía leer en las pancartas “Los héroes, parte esencial de nuestra historia”. Son un señalamiento de la forma en que los mitos del nacionalismo se enraízan en los imaginarios sociales. De acuerdo con Charles Hale estos mitos son importantes “porque son parte de enfrentamientos civiles, levantamientos sociales o de heroicas resistencias a la intervención extranjera. Se construyeron a partir de los elementos de la lucha en la que participó la sociedad. Ahí reside la importancia de los mitos, como el de la nación mestiza, y la identificación política del nacionalismo con la tradición liberal” (Hale y Orensanz, 1997).

Por ello, en el debate del 92, algunos intelectuales de izquierda defendieron con vehemencia hechos y personajes históricos populares como el Pípila. Es el caso de Paco Ignacio Taíbo II, quien afirmó que:

El Pípila había sufrido la guillotina de la nueva historia, también habían sido eliminados o se encontrarían ausentes: los Niños Héroes, ahora reducidos a una línea y convertidos en simples cadetes del colegio militar, sin nombres ni apellidos, lo mismo que el Juárez que antes

de ser presidente había sido pastorcito; el niño artillero; la yegua de Pancho Villa, llamada la *Siete Leguas*; el fantasma de Zapata, que durante tantos años posteriores a su muerte vagó por los campos morelenses (Taibo II, 1999, p. 92).

La especialista en historia de la educación Luz Elena Galván, enfoca claramente el punto de la querrela escolar, al afirmar que “se exageró al no explicar más sobre determinados personajes importantes que, como los Niños Héroeos o El Pípila, fueron ignorados. Se trata de dos grandes imaginarios que no es posible ‘sacar’ tan fácilmente de la historia de México” (Galván, 1998). Lo cual no significa que hay que seguir manteniendo esa serie de mitos fundadores en la enseñanza de la historia, que tergiversan la función social y educativa de la misma, simplemente hago énfasis en el impacto de quitar a los personajes históricos con fuerte raigambre en el imaginario social.

Los argumentos que se manifestaron a favor de la historia como medio de comprensión de la realidad y socialización de las memorias, expresan una postura que se niega a aceptar que la historia sólo sea un instrumento legitimador, en el que se cambien los héroes liberales para dar paso a otros personajes—sólo agregando tintes conservadores o modernizantes; según el gusto de la élite gobernante—, para consolidar una interpretación histórica que justifique “la modernización, democratización y el neoliberalismo”, que fue lo que hicieron los libros de Historia del 92, donde el conflicto social desaparece, en la medida que la interpretación histórica dominante hace énfasis en que el desarrollo de la sociedad no deviene de las luchas o conflictos sociales, sino de la evolución modernizante del país. Al respecto, es reveladora la mención que se hace sobre Emiliano Zapata y el zapatismo en *Mi libro de Historia quinto grado*. En este se nulifican la lucha y las demandas campesinas, la mención de Zapata se reduce a un máximo de diez líneas en diferentes páginas, sin un eje narrativo que ofrezca una explicación coherente sobre la lucha de los campesinos de Morelos y el papel de este personaje histórico; hay pues un interés deliberado de “borrar” el conflicto social y las luchas

populares. En cambio, la mención a Francisco I. Madero es amplia –de la página 108 a la 111–, con una visión laudatoria sobre este personaje y su acción histórica a favor de la democracia, que se repite en varios párrafos. Así que, la supuesta historia de bronce que se decía habría que enterrar, estaba muy “viva” al hacer referencia a personajes como Porfirio Díaz o Francisco I. Madero.

Por ello, no era extraño que algunos intelectuales –como Paco Ignacio Taibo II, Carlos Monsiváis, Elena Poniatowska, entre muchos otros– salieran a defender a los héroes populares de la historia cívica, como punto de apoyo para impedir la imposición de “otra” versión oficial de la historia, en detrimento de la versión liberal nacionalista en la que no sólo se encontraba la historia cívica, sino también estaban presentes las luchas populares, que se pretendía eliminar de un plumazo, para imponer una nueva versión que reivindicaba las instituciones y los procesos modernizadores. Me parece pertinente citar al propio Paco Ignacio Taibo, que fue severamente criticado por su defensa a los héroes populares, y dice así:

Y no es que uno fuera un ferviente enamorado de las propuestas de la imaginaria popular presentadas a lo largo de muchos años en la historia oficial y obligatoria de México; ni que piense que los libros anteriores resultaban maravillosos (ni mucho menos); sino que simplemente creo que no hay posibilidad de enseñanza de la historia si no se acude a los mecanismos de identidad entre el lector y su país, sino se recrea la historia de tal manera que el lector se reconozca en esos personajes, en esos momentos, en esas pasiones (Taibo II, 1999, p. 94).

La adhesión al héroe popular no es gratuita o por la sola imposición del discurso en el poder, responde también a ciertos “actos de identificación”, es decir, las acciones, valores u objetivos del personaje en cuestión ejercen un proceso de empatía o signos de identidad: “Los sentimientos de simpatía o antipatía vendrían a ser una externalización de la identificación con algún aspecto simbólico presente en la narración” (Rosa y Brescó, en Carretero, 2006, p. 198).

De acuerdo con lo mencionado por Enrique Florescano –coordinador de los libros–, se pretendía una historia no de héroes sino de procesos, una historia crítica y no mítica, una historia que desechara la mitología nacional y las verdades absolutas, para aspirar a una historia científica, que renovara los enfoques tradicionalistas en la historia de México, sobre todo en el nivel básico de la enseñanza (*Cfr.* Caballero, en Ayuardo y Annino, 2003), sin embargo, lo que se ofreció fue un discurso con verdades unívocas, sin posibilidad de crear otras interpretaciones posibles de la realidad, en el que echaban al olvido a los héroes populares y los matices de heroicidad de algunos de ellos, y una absoluta utilización del discurso histórico escolar con fines políticos y de manipulación ideológica.

La molestia contra los libros de texto gratuitos de Historia publicados en 1992, no se centró en las nuevas interpretaciones que supuestamente ofertaba el libro (algunos pincelazos de historiográfica cultural y vida cotidiana), como lo dijeron en su defensa los elaboradores de los textos, lo censurable fue que se les comprometió con una interpretación histórica acorde al proyecto de sociedad impuesto por el grupo gobernante, que aspiraba a la inclusión plena de la economía mexicana, al libre cambio y a la modernización económica. 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. Para el proyecto de desarrollo que impulsaba Salinas de Gortari –la inserción de la economía mexicana al libre comercio–, era fundamental la revisión de algunas directrices educativas que se desarrollaron como parte del Estado emanado de la Revolución Mexicana, las cuales tendrán que someterse a la prueba de los tiempos de modernidad, es decir, a la adecuación del nuevo proyecto económico que impulsaba la élite política.

Realmente la estructura de la narrativa nacionalista no cambió en mucho, para J. Aguilar, el discurso escolar y,

la concepción general de la historia y los valores éticos que de ella se desprendían, tampoco presentaban grandes modificaciones. Los libros nuevos no dejaban de ser fieles “apuntes claves del viejo nacionalismo mexicano oficial”. ¿Cuál era, entonces, la razón de ser de la agria polémica? La respuesta a esta interrogante, se halla en el hecho de que la enseñanza de la historia seguía siendo un instrumento de poder y legitimación, sin embargo, lo que cambió en los libros fue el universo simbólico en el cual se había generado la memoria histórica, en la que destacan dos áreas de transformación: la modernización económica y la relación con los Estados Unidos. El futuro de México, según los libros, se encontraba en una economía capitalista vigorosa vinculada a los mercados internacionales (Aguilar, en Toledo, Florescano y Woldenberg, 2006, p. 54).

Lo real es que los elaboradores pretendían una historia que transformara la percepción del nacionalismo como defensa de lo propio frente a las potencias y la oposición al “otro”, por un nacionalismo “más moderno” que incluyera al indigenismo y la democracia para estar *ad hoc* a los planteamientos de currícula extranjera.²⁰ La exaltación de lo “propio” ya no era útil, lo importante era la inclusión de los nuevos valores que empezaba a imponer la globalización. En una entrevista que se le hizo tiempo después a Enrique Florescano, acepta claramente la intromisión del proyecto de sociedad que se imponía poco a poco; a la pregunta del porqué se retiraron los libros. Él contesta:

Porque hubo una tormenta [...]. El libro, en el que había otros asuntos políticos, resultó afectado, como ha pasado con la mayoría de los libros

²⁰ En el libro se incluyeron algunas novedades, como los derechos humanos, la ciudadanía, la diversidad y la pluriétnicidad. En lugar de hablar de mestizaje y fusión como tradicionalmente se había presentado en textos anteriores.

de texto, los cuales no han sido criticados por su contenido mismo, sino por su vinculación con los asuntos políticos de cada sexenio. Confluyeron varias cosas: que se tratara el tema del 68, la gestión de Salinas de Gortari y que se revalorara a Porfirio Díaz; es decir, que se hiciera una revisión más a fondo para tratar de desmitificar la historia mexicana. Eso afectó a distintos sectores, principalmente a una parte de la izquierda mexicana (Robles, 2009).

La impugnación a los libros de texto de Historia, se situaba en el cruce de la memoria histórica con la necesidad de génesis y pertenencia de las sociedades —en tanto mecanismo de legitimación de las identidades—, por ello, no debe extrañar la incisiva defensa que se hizo de los héroes con raigambre popular, por parte de algunos intelectuales de izquierda. Las nuevas “voces” salidas del discurso histórico oficial quebrantaron el imaginario nacionalista y transgredieron los sentidos de identidad con las luchas populares, que implica un “nosotros-pueblo”. Así que la querrela situaba a la historia no como objeto de conocimiento y de propiedad exclusiva de la academia, sino en la arena de lo político; de los usos y abusos que se hacen de la historia.

Otro tema importante, aunque no tuvo un lugar central en la polémica, fue la incorporación de temas de la historia reciente, especialmente la de los últimos 30 años, en la que se incluyó el movimiento estudiantil del 68, las elecciones de 1988 y el cambio de modelo económico, entre otros. Incluir acontecimientos actuales puede parecer un gran acierto educativo, ya que los aportes, tanto de la historiografía como de la psicopedagogía, señalan la necesidad de conocer la historia presente y rescatar la memoria reciente. Sin embargo, el manejo que se dieron a estas problemáticas distó en mucho de utilizar metodológicamente el presente como punto de partida para problematizar la realidad sociohistórica. El movimiento estudiantil de 1968 fue presentado como una “agitación estudiantil” frenada por el gobierno, en el mitin del 2 de octubre por el ejército. Por supuesto, no se habló de la conflictiva situación

social y política que se vivía en ese momento histórico, ni del autoritarismo de Estado que limitaba la participación política de la sociedad. La mención sobre el 68 decía:

En el verano de 1968, la agitación estudiantil apareció en México, ante el nerviosismo de un gobierno preocupado por la imagen de México en los Juegos Olímpicos. El gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) actuó con dureza, pero en lugar de resolver el movimiento estudiantil, lo hizo crecer. Se sucedieron manifestaciones concurrecidas y acciones severas del gobierno en respuesta. En septiembre, el Ejército ocupó la Ciudad Universitaria y las instalaciones del Politécnico Nacional, en la Ciudad de México. El 2 de octubre, días antes de la inauguración de los Juegos Olímpicos, un mitin estudiantil fue disuelto por el Ejército en Tlatelolco. Corrió la sangre y la ciudad se estremeció. No se sabe cuántos murieron. El milagro mexicano parecía llegar a su fin (SEP, 1992).

La movilización estudiantil del 68 es un contenido histórico indispensable para que los jóvenes escolares entiendan el mundo donde están parados, y aprecien que la democracia y las libertades que se tienen en este momento están estrechamente vinculadas a la movilización política de finales de los sesenta. La inclusión de los temas del presente forma parte del debate sobre la enseñanza de la historia, y es un tema impostergable para la definición de las líneas por las que debe caminar el diseño curricular en historia, ya que la enseñanza de este contenido, en concreto, implica que el pasado se haga presente.

Finalmente, en una más de las acciones autoritarias del Estado, la Secretaría de Educación pretendió solventar la conflictiva social, primero convocando a un concurso público para elaborar los textos escolares que no tuvo impacto, ya que los libros ganadores no se publicaron, a pesar de la crítica a esta decisión; y en un segundo momento, elaborando y publicando el libro de *Historia de México*, para cuarto grado de primaria, y el de sexto año, en 1994. El de cuarto en

versión definitiva, y el de sexto grado en versión provisional (el cual repetía los contenidos de siglo XIX y XX del libro de cuarto año) que se hizo permanente. El de quinto año se publicó en 1995. Después, nada. Nadie más se volvió a ocupar de ellos, hasta su reemplazo en agosto del 2009, con los nuevos libros de texto de Historia, enmarcados en la Reforma Integral de Ecuación Básica (RIEB).

La reforma a la Educación Básica: (de la RIES 2004 a la RIEB)

Como se ha analizado en los párrafos anteriores, la enseñanza de la historia vive condiciones adversas y contradictorias, por un lado, se le imponen directrices educativas ordenadas por organismos internacionales que obligan la inclusión de contenidos temáticos más *ad hoc* a la globalización –como diversidad, multiculturalidad, democracia–, propósitos educativos en función del logro de competencias y evaluaciones con estándares internacionales con el fin de comparar y compatibilizar los aprendizajes, y por otro, se evidencia el abandono –por parte del Estado– de los valores y principios de identidad nacional, sin que se perfilen nuevas alternativas en la re-configuración de una narrativa histórica que cree sentidos de pertenencia, de identidad, pero sobre todo, de ciudadanía con vocación democrática en la sociedad actual. A pesar de estos tropiezos en la enseñanza de la historia, la sociedad sigue delegando en ella la tarea de ser la constructora de una narrativa de identidad, de ser el espacio simbólico donde se fragua el sentido de pertenencia.

En este contexto, el 18 de junio de 2004 aparece el documento sobre la RIES-2004, en el que se exponían los cambios que orientarían la concepción curricular para la educación secundaria.²¹ Uno

²¹ Tanto la Reforma a la Educación Secundaria (2004-2006) como la Reforma a la Educación Primaria (2009), se dice, forman parte de una política educativa

de los puntos sobresalientes de la reforma fue la reducción de asignaturas, de un total de 34 que había en el Plan de estudios de 1993, se proponían 21, más las asignaturas locales. El argumento para llevar a cabo la modificación curricular obedecía —de acuerdo con lo planteado en el documento—, a que muchas de las asignaturas que se impartían en secundaria en el Plan 93, resultaban “repetitivas” en relación con la educación primaria. Situación que atrasaba a los alumnos y les impedía profundizar más en los contenidos. De acuerdo con su argumentación, la reducción curricular permitiría que los maestros atendieran menos grupos y menos alumnos, lo que les facilitaría una mayor atención. La Secretaría justificaba la implementación del plan, señalando que, con ello, se reducirían los índices de deserción y que hubiera continuidad entre los contenidos de educación primaria con los de la secundaria.

De acuerdo con los lineamientos oficiales emitidos por la SEP, el programa de historia pertenece al campo formativo: exploración y comprensión del mundo natural y social, que se imparte en los tres últimos grados de educación primaria, y en segundo y tercer grados para la secundaria. Este campo formativo pretende desarrollar competencias encaminadas a la comprensión del medio social.

El enfoque del programa de historia presentó un conjunto de lineamientos psicopedagógicos que hacen énfasis en las competencias —no en la identidad nacional como lo explicitaba el Plan de 1993—, se dice que la asignatura se articularía en tres ejes: comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica y formación de la conciencia histórica. Sin duda, habilidades fundamentales para acercarse a la forma de proceder del conocimiento histórico, sin embargo, estos lineamientos psicopedagógicos (que se aceptarían de buen grado) se contradicen con la organización de los contenidos y con el énfasis que se hace de la

que pretendía lograr una “reforma integral” en educación básica, en la cual se establecería continuidad entre los tres niveles que componen la educación básica obligatoria: preescolar, primaria y secundaria.

historia política por encima de los otros ámbitos de análisis –económico, social y cultural–, a pesar de que en el programa se diga que la fragmentación de ámbitos es convencional.

Por otra parte, la periodización histórica que presenta discurre bajo la lógica cronológica de lo antiguo a lo contemporáneo, lo que hace prácticamente imposible establecer el vínculo entre el presente y la realidad pasada. No es casualidad que una de las críticas a la propuesta fue su estructura lineal. Luis Granados, en su aportación al debate, señalaba lo siguiente:

creo que carece de sentido concebir enseñar la historia como una aventura que “viene” del pasado hasta el presente y, por tanto, que deberían más bien dirigirse en sentido contrario al que siguen las manecillas de un reloj: desde la actualidad concreta hacia la comprensión abstracta (Granados, 2004).

Con la propuesta de la RIES, la historia se redujo a un solo espacio curricular –impartido en segundo año en cuatro horas semanales–,²² con un temario de cinco bloques que revisaría desde el siglo XV hasta el año 2000, e incluía muchos más contenidos que los programas de Historia Universal I y II e Historia de México. El punto a resaltar, ya que fue el que desató la polémica, se encuentra en el hecho de que se proponía comenzar el estudio de la historia a partir del siglo XV, dejando fuera del programa contenidos que se han considerado fundamentales en la historia de México, como el estudio de las culturas prehispánicas. La ausencia de este contenido fue el punto de arranque de la polémica.

Ante la pretensión de la SEP, de borrar la historia de las culturas prehispánicas –y, por ende, su impacto en la herencia cultural–, intelectuales, políticos, historiadores, organizaciones eclesíásticas, profesores de historia, organizaciones indígenas y la sociedad en general, emitieron diversos juicios en los que desaprobaban la

²² El Plan de estudios de secundaria 1993 contaba con dos espacios curriculares, uno para Historia Universal y otro para Historia de México.

desaparición de ese periodo histórico, arguyendo la importancia de ese pasado como parte de nuestras raíces culturales. Por ejemplo, la Organización Nación Purépecha Zapatista sostenía que las etnias michoacanas formarían un frente común para evitar que se llevara a cabo la reforma (Martínez, *La Jornada*, 2004). En este mismo sentido, la Comisión Pastoral Indígena del Episcopado Mexicano “subrayó que es de trascendental importancia recuperar los cimientos de una realidad nacional, ya que representan 10% de la realidad de nuestro país”. Para los miembros de esta comisión, “es básico para que los mexicanos reconozcamos hoy a los indígenas el lugar que les corresponde en la sociedad” (Henríquez, *La Jornada*, 2004).

La crítica a la reforma precisaba que la perspectiva historiográfica adoptada por la SEP, ponía el acento en el desarrollo de procesos como el mercantilismo y el modernismo, con una visión eurocentrista de la historia de México, sobre todo atentaba contra las raíces de la identidad nacional y memoria histórica de la nación mexicana. Lo que derivaría en el desconocimiento de la pluralidad cultural de la cual somos parte. Para López Austin esta visión de la historia,

mantiene la idea de una cultura nacional donde lo que ha existido es una cultura dominante que pretende la reducción de las demás. La falsa apreciación de la realidad y el desconocimiento de las culturas inscritas en nuestro ámbito político, impiden tomar las medidas adecuadas ante las condiciones adversas del cambio, condiciones que serán distintas ante cada tipo de cultura [...]. Si esto no se toma en cuenta, los daños que se ocasionen a las culturas indígenas serán graves, sobre todo si se propicia que sus formas más íntimas de vida queden intervenidas en condiciones directas de asimetría (López Austin, en Vázquez y Aizpuru, 1994).

La mayoría de las voces discordantes a la Reforma, argumentaron el hecho de que la eliminación de las culturas prehispánicas nos conduciría a la incompreensión del presente, así como a la

pérdida de nuestras raíces culturales en la definición de la identidad nacional. Los calificativos fueron, desde que era un suicidio que elimina nuestras raíces (E. Poniatowska), al socavamiento de la identidad nacional (León Portilla), hasta un crimen, como si nos cortaran la cabeza (E. Florescano). Bajo esta lógica argumentativa, fueron muchas las voces que se manifestaron para dar cuenta de la importancia que tienen las culturas prehispánicas en el imaginario identitario de la sociedad. Así, V. Ávila argumentó que:

Estudiar las culturas indígenas es una tarea fundamental para consolidar nuestra identidad [...]. Es precisamente en estos pueblos, donde reconocemos el origen pluricultural y multiétnico de nuestra nación. ([...] la ausencia de estos contenidos[...]) podría ser interpretada como un proyecto que nos sitúa nuevamente ante una visión criollista de la historia, donde lo que importa es la cultura europea y sus aportes, privilegiando un enfoque eurocentrista de lo que ha sido la historia occidental (*La Jornada*, 2004).

En este mismo tenor, Andrea Sánchez planteó que:

El desarrollo de esta región nombrada Mesoamérica, tenía miles de años de existencia donde se desarrollaron culturas y civilizaciones de gran importancia, que han dejado una huella importantísima en nuestra historia. Los descubrimientos geográficos son una visión eurocentrista, lo cual demuestra una gran ignorancia (*El Financiero*, 2014).

Por su parte, G. Von Wobeser consideró inadmisibles la exclusión de las civilizaciones prehispánicas y de las etapas anteriores al siglo XV, y anuncia que la Academia Mexicana de Historia hará una contrapropuesta a la Reforma (*La Jornada*, 2004). Josefina Vázquez expresó que:

no cree que el proyecto de la SEP tenga la pretensión de socavar la identidad, y considera que éste es un intento de solucionar el problema de reducir la materia y darle profundidad. Sin embargo, reconoce que una

de las consecuencias de la iniciativa –si queda tal cual–, ciertamente podría socavar la identidad nacional (*La Jornada*, 2004).

Todas estas intervenciones contienen sin duda indicios de las representaciones de la identidad nacional con las que ha contribuido fuertemente la historia y revelan cómo un dispositivo social como la escuela, contribuye a sentar las bases cognitivas de las “comunidades imaginadas”.

Por supuesto que la eliminación de las culturas prehispánicas no obedeció a razones de carácter educativo –como lo esgrimen las autoridades de la SEP–, sino a un intento revisionista de la historia oficial, que pretende una interpretación histórica, en la que se valore en forma positiva el desarrollo económico y político del país en su contexto internacional, donde se vea como natural una estrecha colaboración con Estados Unidos.²³ Es decir, los cambios en el currículo correspondían a la necesidad del proyecto de gobierno de la élite política de integrarse al concierto internacional, así como en el Porfiriato se erigió una interpretación “discriminatoria” de lo indígena (al mismo tiempo que se veneraba la heroica valentía de Cuauhtémoc), en aras de consolidar la modernización económica. En la sociedad actual caracterizada por sus afanes neoliberales, la clase política pretende una cirugía del pasado, en la cual se desconozca a las culturas prehispánicas y lo indígena, lo que manifiesta un deprecio por las herencias dejadas por esas culturas, que son parte de la memoria histórica de nuestra sociedad, pero sobre todo que son parte de muchas de nuestras prácticas culturales que nos conforman en la actualidad.

Es claro que una interpretación eurocentrista y tradicional de la historia conduce a la incomprensión de procesos tan importantes como el mestizaje y la propia herencia cultural multiétnica,

²³ Cada reforma escolar conceptualiza la forma en que se pretende se conciba la relación México-Estados Unidos. En el libro de *Ciencias Sociales* de 1976, hay una inclinación a criticar a Estados Unidos; y en el de 1992 se percibe un acercamiento y buena relación con ese país.

desconocer estos procesos, significa desconocer lo que es la sociedad mexicana. Para López Austin, no es posible comprender la realidad actual de nuestro país sin hacer referencia a la época prehispánica, ya que en ella se encuentran las raíces profundas de nuestra mexicanidad. Es entonces necesario enfrentar nuestra realidad pluricultural y para ello, el antecedente histórico indígena debe ser presentado como una realidad también pluricultural. Por lo que enfatiza que la historia antigua:

Debe servir para que los componentes de una sociedad pluricultural adquieran un conocimiento que facilite la comprensión de las tradiciones culturales ajenas como una base de comunicación, comprensión y respeto recíproco; debe servir para que todo hombre conozca cómo distintas sociedades humanas han construido formas de vida que les han permitido enfrentar su historia. El conocimiento de culturas ajenas permite apreciar racionalmente la propia y construirla para el futuro en un momento de grandes transformaciones. El conocimiento de las tradiciones de estructura fuerte permite también comprobar que la vida humana puede cargarse de valores más profundos, de disfrutes más plenos y de un sentido mayor que el que ofrece una visión limitada a los problemas inmediatos (*El Financiero*, 2004).

Un planteamiento que dota de sentido la comprensión del pasado fue el expuesto por Enrique Semo, al señalar que la desaparición de este periodo histórico implica romper con las raíces culturales de nuestra nación, y condenar a los adolescente al desconocimiento de la época económicamente más exitosa de nuestra historia, basada en el descubrimiento de la agricultura y el maíz, y en su gran aporte a la separación ciudad campo, lo cual dio lugar a un Estado fuerte, con una economía de distribución y con fondos para épocas de desastres y hambrunas. Es importante para los adolescentes valorar ese legado cultural (*La Jornada*, 2004). Incluso, si el problema se ve desde una postura pragmática, sólo hay que observar que México es uno de los países más ricos en patrimonio

arqueológico. Al respecto, López Austin señala que “al no crearse en la memoria colectiva el valor cultural que nos enriquece como nación, permitiría que el gobierno venda o concesione a la iniciativa privada los monumentos históricos y las zonas arqueológicas porque a estos sitios le habrán quitado el discurso histórico que le da identidad a un pueblo” (*El Financiero*, 2004). Tal como sucedió en el sexenio de V. Fox, cuando se utilizó el Castillo de Chapultepec para eventos privados.

El presentar una historia sin la diversidad de lo que fue el legado cultural indígena mesoamericano revela el esfuerzo de quien gobierna, por arrancar las raíces culturales de lo que ha definido la identidad nacional y a partir de ello, restar importancia a ese “pasado” que dentro de su perspectiva modernizadora (*sic*) –tanto de los positivistas porfiristas, como de los burócratas harvarianos o de los conservadores panistas–, significa un lastre para el desarrollo del país. Dentro de esta lógica, saber quién construyó Chichen Itzá no tiene la menor importancia. La interpretación histórica que pretendía la RIES-2004, conducía a una conciencia de la realidad desarraigada de las tradiciones que son parte de las raíces identitarias:

Puede suponerse que, con el desarrollo de esta corriente de pensamiento, la teoría de la educación y la educación formal misma se verán muy pronto seriamente cuestionadas. La libre empresa, triunfante ahora y con una intervención política en ascenso, exigirá una educación adecuada a los fines siempre inmediatos que la caracterizan. Su modelo, será el hombre desarraigado de la comunidad con el que la libre empresa pueda establecer una relación individualizada a través de los medios masivos de comunicación: un hombre aislable, receptor de mensajes, buen productor, buen consumidor, destinado al mecanismo de la creación y al flujo de la ganancia (López Austin, en Vázquez y Aizpuru, 1994).

No se puede negar que gran parte de la cultura en la sociedad mexicana, se encuentra en las tradiciones heredadas de las culturas indígenas, lo queramos aceptar o no, y tampoco se puede negar que

la cultura occidental tuvo una fuerte presencia: somos resultado de una mezcla de culturas y de grupos étnicos, más allá del mito de la “raza mestiza” del vasconcelismo. Sin embargo, lo nodal para la enseñanza de la historia en educación básica, reside en el hecho de que, en estos momentos de cambios y transformaciones en los imaginarios culturales, de lo efímero como definición en la percepción de la temporalidad de los adolescentes, es importante conocer y comprender esas raíces, ya que pueden ser las que coadyuven a perfilar nuevas formas de identidad colectiva y de relacionarnos como sociedad: son de alguna manera el palimpsesto de nuestra cultura. Sin una memoria que dé sentido de pertenencia, no es posible mantener nuestra propia continuidad como individuos y como miembros de una comunidad, ni mucho menos un proyecto en común.

El argumento de la SEP para erradicar la historia de Mesoamérica se encubría en un argumento psicopedagógico, se planteaba que, al reducir la historia a los últimos cinco siglos, habría más tiempo para estudiarla con mayor profundidad. Un grupo de académicos de la UNAM señalaba al respecto que:

Si los responsables de este proyecto entendieron bien la historia, sabrían que México no se ‘incorporó’ al mundo moderno, sino que asumió un lugar de absoluta desventaja en la división internacional del trabajo, del cual aún no puede salir. Sabrían también que en vez de negar un pasado donde resplandecieron las ciencias y las artes, habría que destinar recursos prioritarios a la conformación de una cultura nacional (Domínguez, *Milenio*, 2004, 8 de junio).

Los diversos puntos de vista de la querrela escolar del 2004, fueron esclarecedores para valorar el papel que la sociedad le ha asignado a la historia, al mismo tiempo que puso de manifiesto el hecho de que ésta no es sólo importante para la academia, sino para la sociedad en general, ya que en ella se cristalizan los imaginarios que dan sustento a la memoria histórica y al sentido de pertenencia. Sin embargo, una ausencia notable (aunque predecible) fue la diversidad

étnica en la actualidad, y señalo, que era predecible, ya que la percepción que se tiene de la historia, para la mayoría de la sociedad, es simplemente la recuperación del pasado como algo que nos haga recordar de dónde venimos, pero no lo que potencialmente se pueda aprender del pasado para perfilar algo de futuro.²⁴

Después de los severos cuestionamientos que se hicieron a la historia en la RIES, y del anuncio del subsecretario de Educación Básica, quien afirmó, el 22 de junio de 2004, que “guste o no, la reforma va en secundaria”, la Reforma tuvo que replantearse y, en agosto del 2005, se dio a conocer –a través de su página de internet–, la nueva propuesta que, a decir de especialistas en educación, sólo fue una reestructuración superficial del plan de estudios; reacomodó las asignaturas tradicionales de la secundaria, pero –casi en todos los casos– mantuvo y aumentó los contenidos informativos.²⁵ Finalmente, se le aumenta un espacio curricular, así que el gran logro (*sic*) de la querella, es que impartirá un curso en segundo grado y otro en tercer grado de secundaria.

Así pues, el debate se movió –al igual que el de 1993– sobre las aguas pantanosas de lo ideológico, pero sólo se circunscribió a señalar las ausencias que consolidan la identidad nacional; la ausencia del estudio de las culturas mesoamericanas. No se hizo hincapié en las formas de abordar el análisis de la diversidad de naciones que configuraron el mundo mesoamericano y qué sentido podría tener para el presente ese conocimiento. Es claro, que casi todos los estudiantes mexicanos han abordado ese contenido temático, sin embargo, eso no hace que los jóvenes sean receptivos a la multiculturalidad y respetuosos de la diversidad y las tradiciones de nuestra cultura. El debate no logró ir más allá de lo pre-establecido y

²⁴ Volver a la forma de producción en torno a “la milpa”, puede ser una alternativa para muchos campesinos y asegurar su subsistencia alimentaria.

²⁵ Tal fue el peso de la crítica que la SEP se vio obligada a abrir foros, de junio de 2004 a marzo de 2005, para que especialistas, padres de familia, organizaciones civiles e intelectuales, presentaran sugerencias, opiniones, críticas o propuestas en torno a la RIES.

saltarse las trancas, en la que se propusiera una forma alternativa de enseñar historia y de explicitar la importancia del estudio de ésta en el presente.

Al igual que en la disputa de 1993, el enfoque psicopedagógico de la Reforma, se adornó con aires renovadores venidos de Europa y se proponía que “los jóvenes analicen la realidad y actúen con una perspectiva histórica, se requiere que su enseñanza se oriente a que se comprendan los hechos y procesos bajo una concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad y es crítico, inacabado e integral” (SEP, *Historia I*, 2006).

Por supuesto, nadie estaría en desacuerdo con el planteamiento de que la escritura de la historia está en permanente reconstrucción, pero la pregunta que salta inmediatamente es ¿cómo va a lograrse que el alumno conciba a la historia como inacabada? Si los diferentes libros de texto para educación secundaria que actualmente circulan, sólo ofrecen una interpretación de los temas históricos a tratar. No problematizan, sólo manejan contenido histórico.

El colofón de la Reforma Integral, 2009

El último momento de la querrela escolar se presenta en agosto del 2009, en que tuvo lugar la presentación del libro de *Historia* de sexto año de educación primaria, de la Reforma Integral de Educación Primaria (RIEB).

Concebida bajo el mismo enfoque y fundamentos que presentaba la Reforma a la Secundaria (2006), se propone que los tres niveles educativos no se deben ver separados, sino como parte de un todo, la secundaria sería el último ciclo de esta etapa. Por ello, se planteó una continuidad curricular y pedagógica desde preescolar hasta secundaria que garantizara una trayectoria continua de aprendizaje, de desarrollo y competencias. Parte de esa articulación se fundó en el seguimiento de tres elementos sustantivos: *a)* la diversidad y la interculturalidad, *b)* el énfasis en el desarrollo

de competencias y c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP, 2009, p. 14). De manera que muestren mayor coherencia entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, y expliciten las competencias que los estudiantes deberán desarrollar” (SEP, 2009, p. 16).

Bajo este supuesto “pedagógico”, se organizarían los programas de historia, de ambos niveles educativos y los libros de texto de primaria. Con base en la revisión de los mencionados, tanto de secundaria como de primaria, se pudo observar, no sin un dejo de asombro, que la articulación pretendida se resolvió mediante la tradicional periodización cronológica que va de lo antiguo a lo actual.²⁶ Lo innovador hubiera sido que la articulación entre estos niveles educativos, se diera a partir de la diferenciación en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, frente a las formas de proceder y razonar del pensamiento histórico y que, efectivamente, se construyera una escritura de la historia que problematizará el pasado a partir de problemas del presente.

Así las cosas, con la entrega de los libros de texto para primero y sexto grados de educación primaria del ciclo escolar 2009-2010, se inicia la polémica en torno a la historia. Olac Fuentes Molinar (especialista en educación y exsubsecretario de educación básica) es quien detona el debate, al señalar en diferentes espacios informativos, las varias inconsistencias en los libros de texto.²⁷ Para el investigador, la RIEB-2009 es una reforma caótica, y los libros de texto son el resultado de un proceso “improvisado y sin coherencia interna”. Crítica a la que se suman diversos intelectuales, entre ellos, Antonia Candela (especialista en ciencias), quien opina de la misma forma al señalar que “los libros son un grave retroceso debido

²⁶ En cuarto grado se inicia con el poblamiento de América y se termina en el Virreinato, en quinto año se trabaja desde los primeros años de la vida independiente y se termina con el bloque intitulado De los caudillos a las instituciones (1920-1982).

²⁷ La exposición de sus objeciones a los libros de texto presentados se da en diversos espacios noticiosos con periodistas de *La Jornada* y *El Universal*, y conductores de programas radiofónicos (Carmen Aristegui, Javier Solórzano, entre otros).

a su pésima calidad”, ya que representaban una concepción educativa que apuntalaba la memorización “de información incorrecta, confusa, contradictoria y ya superada por la ciencia. Su concepción ignora decenas de años de investigación y experiencia en desarrollo didáctico” (*La Jornada*, 2009). Para ambos investigadores, los compromisos políticos con la cúpula del SNTE tuvieron más fuerza, para imponer una propuesta educativa; los especialistas fueron sustituidos por miembros del sindicato.

Entre las muchas observaciones que se hicieron a la reforma, en este espacio sólo se destacarán las relativas al libro de historia. Una de las más importantes fue la desaparición de la etapa de la Conquista y el establecimiento de las estructuras coloniales. Al respecto, Fuentes Molinar precisó que:

Los contenidos que estaban en quinto grado hasta el año pasado, que buscaban articular la historia de México con la de la humanidad, en la que se abordaban La Conquista y La Colonia, ahora la van a ver en sexto año, pero recortada porque ni siquiera llega a La Conquista. El bloque cinco, titulado La expansión cultural y demográfica, que cierra el nuevo libro de historia de sexto, aborda el Renacimiento, contemporáneo de otras temáticas que también incorpora, como la era de los descubrimientos y de los viajes de exploración de los siglos XV y XVI, pero sin mencionar la Conquista y el periodo colonial. El problema es: ¿Dónde van a ver historia moderna y contemporánea de México, hasta secundaria? (*Avilés, La Jornada*, 2009).

Cobijados en la interpretación histórica que se ha pretendido imponer desde la modernización salinista, La Conquista y La Colonia se presentan como problemas históricos agregados a la historia universal. Incluso el tratamiento que se da a Mesoamérica, es una visión incompleta, en que se hace uso de una escritura poco clara que sólo describe pero no explica, y que sostiene una concepción en la cual las culturas “nacen, resplandecen y mueren”. Al respecto, el investigador Hugo Casanova expresó que desde el contenido histórico

expresado se “desconoce el complejo y doloroso origen de nuestra nación” y, en cambio, hay una visión de una “historia eurocentrista” y agrega, si no tenemos claro cuáles son nuestros fundamentos desde el principio de la formación escolar, es muy difícil que posteriormente se logre. Enfatizó que es evidente una concepción “de la historia absolutamente tradicionalista, fundada en fechas y en nombres”, lo cual se había tratado de superar. Y además, la narración como un fundamento didáctico de la enseñanza de la historia, ya no existe. Estos libros, sintetizó, constituyen una muestra “más de las limitaciones de quienes gestionan la educación” (Avilés, *La Jornada*, 2009).

En este mismo tenor, Manuel Hermann, especialista en estudios mesoamericanos, puntualizó que la omisión histórica del gobierno de Felipe Calderón “es una falla terrible” para los escolares en formación y agrega:

Los fundamentos y raíces de nuestra identidad están originados durante la época prehispánica, con la conquista española, en la que empieza a gestarse un proceso de convivencia entre dos mundos de manera muy cercana. Gran parte de los fundamentos que tenemos sobre nuestra sociedad e instituciones, tradiciones, cultura e identidad están directamente originados en estos periodos que de una manera terrible están omitiendo los programas de educación pública (*La Jornada*, 2009).

Como se puede apreciar, la observación de Fuentes Molinar se convirtió en el detonante de la polémica, tanto de historiadores, como de políticos que de forma enérgica señalaban que no era posible aceptar esos cortes a nuestra historia, y con ello se condenaba a miles de alumnos a no ver estos temas fundamentales para entender nuestros orígenes. Por ejemplo, la Comisión de Cultura de la Cámara de Diputados definió como:

Atentado a la cohesión e identidad nacionales, la decisión de suprimir La Conquista y La Colonia de los libros de texto gratuito pues, señaló,

los conocimientos históricos son formadores de dichos principios [...]. Anunció que presentará el siguiente miércoles en la Comisión Permanente un exhorto a la SEP “para elaborar y distribuir de manera inmediata” materiales complementarios que integran el estudio de la Conquista y la Colonia, porque resulta indispensable resarcir este error (Méndez, *La Jornada*, 2009).

Si matizamos la afirmación de la desaparición de La Conquista y La Colonia, en el libro de sexto grado, se podrá precisar que la afirmación no es tan cierta, ya que esos contenidos sí están contemplados en el programa de historia de cuarto año de primaria y en tercer año de secundaria. Sin duda los libros de esta reforma son bastante cuestionables, pero el debate respondió al calor del momento o de opiniones de algunos políticos y académicos.

Es más, se podría afirmar que la querrela escenificada en el 2009, que por cierto duró menos de 15 días (a diferencia de la de 1993 que se extendió de julio a octubre del 2004), ocultó la problemática real de la enseñanza de la historia, que es la función que debe tener la historia en la sociedad globalizada y el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico. La discusión se concentró en “medias verdades” que de tanto repetirse parecían verdades, sin que hubiera un análisis en concreto de los materiales educativos, ni propuestas para reflexionar seriamente sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. Y a diferencia de las polémicas anteriores, la sociedad no se volcó a defender el papel de la historia como dispositivo identitario. Las razones pueden ser muchas, entre ellas, me atrevo a afirmar que estas dos temáticas, La Colonia y La Conquista, no interpelan a la sociedad como lo hicieron las culturas prehispánicas –del debate del 2004–, que son consideradas como parte de nuestras raíces culturales o los héroes de raigambre popular –del debate del 1993–, con los cuales la sociedad en general se siente plenamente identificadas, ya sea porque son parte del imaginario popular nacionalista, o por la estatura moral de sus acciones –o como dice sarcásticamente Aguilar Camín–, porque son héroes victimizados.

Pocas intervenciones versaron sobre la importancia de la historia y de su papel en la construcción de futuro, una de ellas (que por cierto no tenía la intención de estar en el debate) fue la del rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien señaló:

Debe reconocerse para entender el presente y así aspirar a la construcción del futuro. Aquel que pierde el orgullo de su pasado le resta dignidad a sus descendientes, y él mismo se disminuye frente a los suyos, frente a los que lo acompañan. Por eso nuestra nación tiene que sentirse profundamente orgullosa de su pasado: de lo que sucedió hace siglos, de nuestros pueblos originarios y lo que vino después (Olivares, *La Jornada*, 2009).

Por su parte, la intervención de la historiadora Patricia Galeana centró el debate en las tres aristas sobre las que se ha tratado en este aparatado: la historia-memoria, la historia e identidad y de cómo la historia finalmente es un instrumento de control o emancipación. Al respecto, precisó que las recientes reformas a los libros de texto gratuitos, sólo revelan que la enseñanza de la historia en México ha estado sujeta a los “caprichos” de los partidos y los políticos en el poder, por lo que es urgente que el Legislativo fije “límites” para evitar esos cambios arbitrarios:

Antes eran las mentiras del PRI y ahora las del PAN, lo cual ha conducido a un resultado negativo en cuanto a la formación de nuevas generaciones en el conocimiento y aprecio por su historia. Lamentablemente, agregó, la política siempre se ha “servido de la historia” y “están tratando de cambiarnos la historia con un fin totalmente político” (Avilés, *La Jornada*, 2009).

Como se ha explicado, la presentación pública de los libros de texto de historia de 1992, la RES en 2004 y el libro de Historia de sexto grado de educación primaria 2009, causaron gran revuelo entre los intelectuales, historiadores, profesores y la sociedad en general. El énfasis de las intervenciones de estos tres momentos de reforma educativa, se concentró en la función ideológico-política que

tiene la historia para crear la memoria colectiva, quedando en un segundo lugar el problema de su enseñanza y el impacto que pudiera tener en la formación del pensamiento crítico en los alumnos y alumnas.

Los libros de Historia que actualmente leen los alumnos de sexto grado de primaria de México (2009) –ni los de 2012–, no han incorporado ni los aportes, ni la experiencia de las propuestas educativas de otros países. La periodización que impregna al diseño curricular es la misma periodización tradicional de la historia de México. La historia que se enseña en la escuela sigue atada a su función “culturalista”, con una perspectiva lineal y cronológica –contrario a como procede el trabajo del historiador–, tal como lo hace la historiografía positivista. La historia que deben aprender los escolares de educación básica es un recuento de todos los momentos de la historia y de todos los aspectos –economía, sociedad, cultura, política– del desarrollo de un país. En el libro *De marras* se constata, de nueva cuenta, el divorcio entre los planteamientos psicopedagógicos (que dicen que son su fundamento y enfoque) y el contenido histórico.

Después del análisis de los debates, se puede afirmar que la inserción de la enseñanza de la historia en el currículum –de todos los niveles educativos–, no debe regirse sólo por la idea de su función identitaria. Habría que considerar que la enseñanza de esta asignatura tiene una finalidad educativa, que es la de comprender el mundo en que se vive. Que el alumno desarrolle su capacidad de asombro frente a la serie de acontecimientos que se suceden con una velocidad vertiginosa –la violencia soterrada de grupos extremistas, la búsqueda de un reencuentro con la naturaleza por parte de grupos pacifistas y ecologistas, la tremenda corrupción que cimbra las raíces de países como el nuestro, etcétera–, en fin, que no sea un mudo testigo de la historia, sino un sujeto participativo –desde su posición de ciudadanos– que tenga la capacidad de contribuir en la búsqueda de respuestas para construir “metas en común”, porque finalmente la historia es vida y nos permite hacer inteligible ese

pasado que hoy se reclama desde el presente. Si no es así, ¿para qué enseñamos Historia? El conocimiento histórico ha de ser obligatorio porque posibilita conocernos a nosotros mismos, ya que una parte de nosotros es precisamente nuestro ser como parte de una comunidad: la historia es la memoria de nuestro pasado colectivo, como nuestros recuerdos son la memoria de nuestro pasado individual.

A pesar del reconocimiento de que la Historia es una asignatura que puede coadyuvar a la maduración de un pensamiento crítico en alumnas y alumnos –aceptado incluso por la burocracia educativa–, las reformas educativas de los gobiernos neoliberales han sido poco decisivas para ofrecer a los alumnos materiales educativos que incentiven el desarrollo del pensamiento histórico y que reconozcan el valor formativo de esta asignatura, en general, las reformas educativas han priorizado asignaturas como el español y las matemáticas.²⁸ En la enseñanza de la historia no se innova, sólo se retoman los planteamientos constructivistas que se dice fundamentan los planes y programas. Sin embargo, el desarrollo de los contenidos temáticos de los programas demuestra todo lo contrario, ya que siguen alineados a la enseñanza tradicional con interpretaciones históricas unívocas; hay pues, una contradicción entre los supuestos psicopedagógicos que, se dice, fundamentan la propuesta curricular y los contenidos temáticos. Los aportes de la psicopedagogía fueron simples “acompañantes” que sirvieron para justificar discursivamente las reformas, pero que no se integraron propiamente al diseño curricular.

Por otra parte, la necesaria reflexión sobre el sentido de enseñar historia a los jóvenes, en una sociedad en que los valores (que dieron fundamento al Estado mexicano y al proyecto de sociedad que se impulsó desde el siglo XIX), como la identidad y el nacionalismo, están en desuso, no fue parte sustancial de las reformas. Por supuesto, el

²⁸ Por ejemplo, en la SEP, el Programa de Estudios 2009, sexto grado, Educación básica. En México, en los grados escolares de cuarto, quinto y sexto, al español se le dedican seis horas semanales o 240 anuales; a las matemáticas cinco horas semanales; y a la historia 1.5 horas semanales, con 60 horas anuales.

problema no es que los valores nacionalistas patrios caigan en desuso, sino la falta de alternativas que apoyen nuevos sentidos identitarios y la formación de ciudadanos con una cierta capacidad crítica, que es, finalmente, lo que define al pensamiento histórico.²⁹

La querrela en torno a la enseñanza de la historia, por momentos pareció una lucha por preservar la vieja historia patria con todo y su panteón cívico, pero la realidad es que fue una forma de hacer visible que la memoria histórica de la sociedad también se conforma de significados de identidad (no en balde personajes como Emiliano Zapata, tienen un alto grado de aceptación en la mayoría de la población), de recuperar de forma efectiva valores, como la diversidad, la multiculturalidad y la tolerancia, pero en concordancia con una memoria colectiva. Para ello, lo primero que hay que asumir es que no hay memoria justa, ni una recuperación neutra del pasado, sino combates por la historia, en la que hemos tenido la presencia avasalladora de la memoria nacionalista que ha hecho “invisible” la diversidad de historias que también son parte de nuestro ser identitario. Lo cual significa que se debe luchar por la posibilidad de una memoria crítica más acorde con los resultados de una historia crítica, reduciendo el alcance de los mitos, de cuestionar la realidad, en otras palabras, que la enseñanza de la historia tenga sentido. Aunque tal vez haya que concluir, con W. Benjamin, que “sólo a la humanidad redimida le cabe por completo la suerte de su pasado”. La historia es un discurso vacío, si no se reconoce lo ético de la experiencia moral y aventura de la conciencia. Se debe estar en contra de esta tendencia que piensa que la historia ha de dirigirse a la transmisión de un conocimiento que fomente un nacionalismo que inmovilice a la ciudadanía. Los llamados “logros culturales” deben ser mostrados en el contexto global de las sociedades en las que

²⁹ La discusión de las nuevas formas identitarias y la función de la historia en la sociedad globalizada se tocó marginalmente en el ANMEB, aunque discursivamente sí fue parte de la RES, en el 2006, y de la RIEB, en 2009.

surgieron con sus aplicaciones en su momento histórico, con sus funciones y limitaciones.

El conocimiento histórico no sólo es la reconstrucción de hechos históricos. Es, ante todo, la re-construcción de la realidad pasada y de la necesidad colectiva de la comprensión del pasado como identidad. Hoy se impone la necesidad de cuestionar el papel del Estado para trazar los rasgos de esa memoria, por ello, es preciso sacudirnos las verdades unívocas impuestas por la historia oficial y no aceptar la imposición de “otra” historia oficial acorde a los grupos neo-conservadores que hoy detentan el poder, que han buscado derribar los iconos de esa historia, sin otra interpretación como la liberal. Al respecto, no hay que soslayar el hecho de que en la actualidad muy poco del trabajo de los historiadores se sale de las grandes líneas impuestas por la historiografía liberal. Por ejemplo, el grupo en el poder que hoy gobierna México, ha pretendido incidir en la memoria histórica, no sólo mediante la revisión de la historia que se imparte en la escuela, sino cambiando los iconos de identidad. El expresidente Vicente Fox quitó el retrato de Benito Juárez de la oficina presidencial cuando tomó el poder, los funcionarios panistas han cambiado de nomenclatura a las calles, quitando nombres como Av. Constitución, para poner nombres de panistas con reconocimiento local o nacional como sucedió en la ciudad de Monterrey. La declaración del líder panista del estado de México, para contrarrestar el peso de la historia oficial, es más que elocuente: “rescatar la verdadera historia del país revalorizar las aportaciones de personajes como Agustín de Iturbide, Porfirio Díaz, Manuel Gómez Morín y Manuel J. Clouthier” (Cfr. García-diego, 2001, p. 38).

El hecho de que nos encontremos ante la confluencia de nuevas prácticas culturales que cuestionan los valores impuestos por el nacionalismo de Estado, debe conducir a pensar el papel que puede o debe tener la historia para apuntalar otros significantes de identidad, que puedan dar sentido de pertenencia al joven adolescente de pensarse como parte de una colectividad. Situación que

ubica a la historia dentro de una trinchera en la que debe librar muchas batallas para definir su pertinencia, así como los contornos filosóficos, políticos y antropológicos de las nuevas formas de pensar la identidad social. Evidentemente, no se trata de cambiar una historia oficial por otra, ni de levantar otros mitos de identidad, sino el de reconocernos como parte de una comunidad que asuma críticamente sus rasgos de identidad. Por ello, las batallas de la historia deben enfrentar la confluencia de fuerzas tan ambiguas, como el pasado creado por los mitos identitarios que se aferra al presente (“los niños héroes”, por ejemplo), o la idea de una nación uniformemente mestiza que niega las demandas étnicas de reconocimiento de autonomía, de usos y costumbres que cuestionan la raíz de los fundamentos históricos de la nación, junto a nuevos referentes culturales que se han integrado al discurso nacionalista, como la democracia, la multiculturalidad, la interculturalidad, etcétera, que fisuran a la historia oficial.

La pregunta que se debe multiplicar es ¿para qué queremos enseñar historia? Lo cual nos debe conducir a formas de enseñanza que se fundamenten en la problematización histórica. Ya no más una historia excluyente con héroes de bronce, con omisiones y condenas, a fin de dar pie a una historia incluyente, que dé sentido y significado a los problemas del presente.

En pocas palabras, los combates por la historia fueron espacios catárticos para dirimir tensiones políticas e inconformidades, sin embargo, se eludió la discusión sobre qué historia enseñar para formar en los jóvenes una conciencia histórica que le permita comportarse como ciudadanos en el siglo XXI.

Este espacio de “tensión” no llegó a suelo firme, ya que la participación se limitó a enviar acotaciones a lo planteado por las reformas curriculares, o hacer comentarios incendiarios, pero no hubo acuerdos intra-institucionales para financiar o alentar la investigación de mediano y largo aliento sobre la enseñanza de la historia. En estos tres momentos a los que se hace alusión, tampoco se abrió la posibilidad de mayor intervención de la sociedad para

discutir sobre la importancia de la enseñanza de la historia en la sociedad, ni se dio más claridad en torno al papel que debe tener esta asignatura en la configuración de la identidad nacional o de otras formas que doten de sentido de pertenencia y la preservación de la memoria histórica de los diversos grupos que constituyen la sociedad mexicana.

Quizás lo importante de estas polémicas es que mostraron que el discurso nacionalista, a pesar de haber quedado desarticulado a un proyecto de nación, sigue vigente en la sociedad, pero también que no hemos sido capaces de construir un discurso histórico para la enseñanza y divulgación en aras de consolidar una memoria común, lo que puede llevar a una “comunidad desintegrada” –por usar una expresión de Gérard Noiriel. Así que, más allá de las querellas escolares, lo importante es orientar la historia al papel que puede jugar en la formación de una ciudadanía que dé cuenta del “otro”, es decir, que se pueda ser frente al otro. Las figuras y acontecimientos históricos sembrados por la historia oficial (liberal y nacional revolucionaria o neoliberal) hacen de nuestra memoria una realidad que se materializa en el presente e impacta en la forma en que recreamos nuestra identidad y actuamos como ciudadanos, y de alguna manera actúan sobre el porvenir porque es una acción que se piensa en el presente y se actúa en consecuencia. Jean Meyer dice al respecto que el “carácter real de esa historia es el de tomar parte en la historia. El porvenir, por definición, no se puede imaginar. Ese tipo de historia casi nos hace el milagro de darle una cara al futuro [...]. Nos ofrece un repertorio de situaciones y de catástrofes, una galería de antepasados, un formulario de actuaciones, expresiones, actitudes para ayudarnos a ser y a devenir” (Meyer, 1995, p. 35).

IV. LOS VALORES DE IDENTIDAD NACIONAL EN LOS ADOLESCENTES MEXICANOS

*Para construir una cultura en la que el pasado sea útil
y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros,
como algo que está aquí listo para que lo ayudemos
y protejamos antes que nazca, porque de lo contrario,
será demasiado tarde.*

Margaret Mead

Para los adultos que nacimos antes de la revolución electrónica y de la presencia masiva de la tecnología en las comunicaciones, nuestra concepción del mundo se encuentra atada inevitablemente a la tríada temporal (el presente se concibe como parte del pasado y el futuro como consecuencia del presente), en cambio, para los jóvenes de la generación de los *chips* y la nanotecnología, la experiencia temporal va a sufrir cambios que disloca esta percepción del tiempo. En principio, se podría afirmar que ellos y ellas van a desarrollar nuevas experiencias influenciadas por la presencia invasora de la tecnología de la comunicación en su vida, en las que la temporalidad se objetiva en la experiencia del “presente en sí mismo”;

ante lo cual se pierde la conciencia de la temporalidad, de modelar objetivos en común que perfilen una idea de futuro. No se entienda, por lo anteriormente afirmado, que la temporalidad (pasado, presente, futuro) haya desaparecido en las prácticas cotidianas de los jóvenes, sino que se generan otras experiencias que expanden la vivencia del presente y por lo mismo no se profundiza. M. Mead (2002) señala que:

Hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: “¿Sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo”. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo”. Hoy súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con base electrónica, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá [...]. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal.

En el mismo sentido, lo plantea Florencia Saintout:

Si partimos de la idea de que ser joven tiene que ver no sólo con un dato biológico sino con un sentido socialmente creado y asignado, es que podemos pensar que no se ha sido joven de la misma manera en todas las épocas, incluso que no en todas las épocas han existido jóvenes. Que para conocer el estatuto actual de la juventud(s) es necesario desnaturalizar su existencia a partir de la historización de los procesos de nominación (Saintout, 2007).

Dicha argumentación se ubica precisamente en la intersección entre las prácticas intrínsecas a la modernidad y las que se han derivado de la era digital. Lo que implica reconocer que la experiencia temporal de los jóvenes es peculiarmente diferente a la de los adultos —y no sólo diferencia generacional, como fue en otros momentos—, ya que la representación de los jóvenes para acceder al mundo adulto y darle sentido a “sus futuros” no reproduce plenamente

las concepciones, imaginarios y tradiciones que organizaron la vida como lo hicimos los que nacimos en el siglo XX. Por ello, siguiendo la argumentación de M. Mead, es fundamental aprender junto con los jóvenes, la forma de dar los próximos pasos, pero para proceder así debemos entender de forma diferente la experiencia temporal; trascender la idea de que el futuro es una meta a largo plazo (tal como lo plantea el pensamiento moderno), y ubicar el presente en una dimensión de experiencia y vivencia estrechamente ligado a un futuro cercano y significativo en sus vidas, tal vez como lo plantea Koselleck: “horizonte de experiencias” (punto que será tratado en el último apartado).

La idea de “pensar el futuro como parte actuante del presente” abre la posibilidad de pensar el futuro no como algo lejano que hay que alcanzar, sino como el que dote de coherencia y pertinencia a las acciones y experiencia temporal en el presente, en el “aquí y ahora”, pero no un “aquí y ahora” de baja densidad o presente efímero, sino de un presente intenso que es el que irradia hacia un presente/futuro.

El hecho de que la experiencia de la temporalidad se sitúe con mayor intensidad en el presente (estimulada por el uso de la tecnología de la comunicación y el consumo),¹ resquebraja la idea del tiempo formada por la tríada pasado-presente-futuro, así como a la estructura que ha cohesionado a la narrativa histórica, que se ha caracterizado precisamente por mirar la realidad como algo que avanza inexorablemente a un lugar o momento de pleno desarrollo (no en balde la narrativa nacionalista se ha caracterizado por fundamentar el momento histórico del vencedor como el de pleno desarrollo, véanse por ejemplo los libros escritos en el periodo de Salinas de Gortari, cuya narrativa era de autoelogio). Así como la experiencia temporal del mundo globalizado se ha diversificado y

¹ G. Lipovetsky plantea que “el individualismo posmoderno”, se caracteriza por el impulso de los deseos de autonomía individual, un repliegue de las personas sobre sí mismas, en persecución de sus intereses privados a fin de lograr una mejor vida para ellas mismas, del culto al cuerpo, a las relaciones y al placer (Ruiz, 2000).

flexibilizado (por ejemplo, podemos estar en un lugar aunque no estemos en él, mediante el uso de la tecnología), la narrativa histórica nacionalista se ha quedado “pasmada”, ya que sigue en el viejo tenor de hablar de una identidad nacional por encima de la diversidad y la diferencia, y con una visión única de la realidad frente al complejo de información multimediática y lenguajes técnicos.

Por ello, la reflexión de Mead es vital para valorar la importancia del presente en la construcción, no de una visión de futuro, sino de muchos futuros posibles. La construcción de futuro en una sociedad como la nuestra no se circunscribe a lo planteado por el modernismo, sino que se ubica en las prácticas culturales, imaginarios y tradiciones re-actualizadas, que se asientan en los espacios o comunidades específicas, dando lugar a “puntos de encuentro” entre lo heterogéneo de las prácticas culturales locales y las impuestas por la sociedad globalizada. Bien lo dice Canclini, al señalar que en

un mundo tan interconectado, las sedimentaciones identitarias (etnias, naciones, clases) se reestructuran en medio de conjuntos interétnicos, transclasis y transnacionales. Las maneras diversas en que los miembros de cada etnia, clase y nación se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación (Canclini, 1997, p. 45).

La necesidad de nuevas formas de pensar el futuro incide en la configuración de la(s) identidad(es) –pensada como un “conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007, p. 28)–, contempla, tanto los sedimentos identitarios creados desde el poder (finalmente la mayoría de la población experimenta el sentido de pertenencia en un espacio territorial y partir de una memoria histórica homogénea), como los sedimentos

invisibilizados (étnico o las comunales-locales) y los que emergen con la globalización, que, como lo señala Giménez, genera identidades múltiples y flexibles. Al mismo tiempo que el rescate del pasado desde otros horizontes, coadyuva a la configuración de la heterogeneidad en las identidades. Un ejemplo de ello es la experiencia de las culturas subalternas (como los zapotecos de Juchitán y los yaquis de Sonora), ya que dotan de significado a las acciones de los individuos desde su espacio de experiencia, a partir de la construcción de narrativas que den cuenta de la diversidad y lo heterogéneo.

Al respecto, es interesante mencionar lo que señala un conspicuo representante del pensamiento posmoderno, que teje su análisis mediante conceptos tales como hedonismo, consumo, tecnología, placer, indiferencia, seducción, etcétera –me refiero a Lipovetsky–, que a pesar de la visión que tiene de los cambios que se están generando, también alude a la importancia de construir la idea de futuro en las sociedades y para los jóvenes en particular. En la entrevista hecha por Ruiz (2000), afirma que una sociedad que no construye proyecto de vida para los jóvenes, no tiene futuro y precisa que las incertidumbres del mundo actual están en estrecha relación con la descomposición del orden social, un ejemplo de ello son los niveles de desocupación que se viven en todas las sociedades y precisa que: “el fenómeno de la desocupación equivale a no tener futuro. Y cuando no hay futuro ni proyecto de vida con el que identificarse, se cuestiona específicamente a una sociedad que no brinda proyectos, que no admite ni siquiera los sueños de una gran mayoría de jóvenes. Esto causa un enorme vacío”.

En esta preocupación se percibe claramente la necesidad de una idea de futuro, sin embargo, tal vez, el matiz se encuentre en cómo enfrentar ese vacío que están experimentando los nacidos en la era digital, que viven una realidad cotidiana vinculada a la violencia extrema generada por el narcotráfico; el desempleo que va *in crescendo* en el segmento de la población más joven; los problemas intra-familiares que se agudizan con el desempleo y la falta de oportunidades; la deserción escolar, que se produce a pesar de

que la población joven siga depositando parte de sus expectativas en lo educativo, y un largo etcétera. A lo que se suma el desmoronamiento de las utopías revolucionarias que guiaron la acción social y política de muchos de los jóvenes setenteros que concluye con la caída del muro de Berlín.

Problemáticas que conducen a los adolescentes y jóvenes al ensimismamiento y a la búsqueda de soluciones que den respuesta a sus problemas de forma inmediata e individual. Lo que evidentemente es contrario al esclarecimiento de metas en común que conduzcan a un proyecto de sociedad incluyente en el que se refleje la diversidad. Hay que transitar de la conciencia basada en la historicidad lineal y absoluta, a una conciencia que aspire a dar cuenta de la diversidad y las memorias que dotan de sentido objetivo a las identidades de este momento histórico.

El asentamiento de la política neoliberal, la abdicación del Estado para definir sus políticas de desarrollo, culturales y educativas, y la concentración inédita de la riqueza, ha generado una enorme y desigual distribución económica y cultural de la riqueza, que conduce a un aumento del desempleo y subempleo como opción de vida para los jóvenes. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en México, siete de cada 10 desempleados son personas jóvenes entre 14 y 34 años de edad y 6 de cada 10 empleos son informales, y durante los últimos dos años la desocupación en este segmento de la población reportó el mayor avance. En el ámbito mundial, se plantean catástrofes ecológicas que siembran la desesperanza en el futuro, lo que plasma un panorama no muy alentador para la juventud, como en el periodo del modelo de desarrollo estabilizador en México, que tuvo como signo distintivo la certeza del crecimiento económico y el optimismo modernizador.

Las generaciones actuales se socializan en un mundo que los globaliza y, a la vez, los sitúa localmente; los jóvenes se ven atrapados en formas de vida atezadas entre fuerzas que tienden a situar las cosas en el espacio global, y fuerzas de resistencia que hacen volver a lo local. Las primeras

son fuerzas que estimulan nuevas actitudes frente al riesgo y celebran la incertidumbre –aunque no queda claro si elaboran dispositivos para hacerlas llevaderas–; las segundas oponen las viejas certezas, los relatos de otro tiempo (IFE, 2003).

Es decir, las modificaciones de muchas de las prácticas culturales fracturan los valores en los que se asentó la identidad nacional, al mismo tiempo que se experimenta una deslocalización de las prácticas (que hace permeables las fronteras) que dispersa los referentes culturales de identidad.

Ante los cambios impuestos por la globalización, que como se ha precisado van desde el debilitamiento de proyectos nacionales, la emergencia de nuevas identidades, hasta la presencia de la tecnología en las formas de comunicación social que crea incomunicación en la aparente comunicación excesiva, tenemos que aceptar que las identidades culturales y/o políticas, locales o grupales, se nutren tanto de los valores mediáticos que homogeneizan gustos y necesidades, pero también de la diversidad que ofrecen las prácticas y tradiciones de los diversos grupos y comunidades culturales que coexisten en este espacio territorial. Cada grupo social manifiesta formas diferenciadas para apropiarse e interactuar con los bienes culturales y los saberes, tanto los suyos como los de los “otros”, dejando claro que el espacio de interacción entre las prácticas modernas y las llamadas posmodernas es flexible y múltiple. Dicho de otra manera, los procesos de producción y de circulación de los mensajes pueden ser globales, pero las formas de apropiación son específicas, creando espacios de intersección que combina diversas temporalidades que expresan la heterogeneidad cultural distintiva de la sociedad tecnologizada.²

² Para García Canclini se da un proceso de hibridización que está determinado por las nuevas tecnologías comunicacionales, por el reordenamiento de lo público y lo privado dentro del espacio urbano, y por la desterritorialización de los procesos simbólicos.

A partir de la política de estado, de reducir y/o abandonar los sistemas de bienestar y protección social y de la plena aceptación de las políticas neoliberales en materia económica, se vive un debilitamiento de los valores e instituciones que dieron legitimidad al Estado nacional. Por ejemplo, la escuela deja de ser garante de la distribución equitativa de la riqueza y de la posibilidad de ascenso social para las mayorías, mientras que en la enseñanza de la historia se diluye el patriotismo –en su vertiente romántica–, y aparece un discurso escolar anodino que hace navegar a la historia escolar en las aguas turbulentas, entre la historia que se sumergió en la ideología nacional revolucionaria para legitimar a un Estado, y la falta de un proyecto de sociedad que la tiene al borde de su inutilidad social (pero justificada en una enseñanza que se dice busca el desarrollo de competencias).

Frente a la colisión entre una ideología desgastada y en desuso por una nueva ideología signada por el neoliberalismo,³ se da la posibilidad de configurar otros valores e imaginarios que dejen atrás la idea de que la identidad tiene que pasar por el tamiz de lo nacional o ser producto de la exaltación de un discurso hegemónico, para dar paso a formas y racionalidades inéditas en lo identitario.

El paso de una identidad a otra implica el desmantelamiento político y cultural de esa identidad y la disolución de “las razones de pertenencia a una sociedad nacional” (Martín-Barbero, 2002). En la sociedad mexicana, el discurso oficial de la élite política signado por el ideario del neoliberalismo elimina los conceptos como soberanía, nacionalismo, reivindicación social, autodeterminación, etcétera, y se presenta un discurso que se renueva con conceptos tales como derechos humanos, multiculturalidad, democracia, diversidad, tolerancia, etcétera, con la intención de afirmar

³ Para Lorenzo Meyer, el “nacionalismo revolucionario” murió con la crisis de 1982, y su sustituto –el neoliberalismo autoritario– abandonó completamente un modelo de crecimiento basado en la economía protegida y la independencia relativa, con el fin de abrazar la integración económica a Estados Unidos (Meyer, *Reforma*, 2008).

su concordancia con las políticas de organismos internacionales y con el surgimiento de nuevos imaginarios ciudadanos en los que se reivindican valores más plurales (*sic*). Conceptos que se enuncian de manera muy elegante en los discursos oficiales, pero que no se acompañan de políticas públicas que lleven a la práctica dichos principios. Sólo para ejemplificar mencionaré que se habla mucho de la importancia de la diversidad, pero no se reconoce ni jurídica ni políticamente la diversidad de las familias mexicanas: las políticas públicas siguen atadas a la vieja idea de la familia parental, donde el padre es el proveedor y la madre cuida a la familia. O bien, se habla del reconocimiento de la tolerancia y la ciudadanización, cuando observamos los enormes rezagos que tenemos en la vida democrática, como lo muestra la Primera encuesta nacional sobre discriminación en México.⁴

Los valores que han cohesionado la identidad nacional en la sociedad mexicana (la etnia, la patria, o la nación) se deterioran en la medida en que dejan de ser parte de un proyecto de sociedad, sin embargo, esos valores siguen subsistiendo pero se reconfiguran: el ser o sentirse mexicano en el momento actual –no se asocia a la defensa de la nación como fue en el siglo XIX o como lo pudieron sentir muchos mexicanos en su lucha contra el imperio de Maximiliano–, puede asociarse a la emoción de escuchar el himno nacional en un partido de fútbol, o bien manifestar el enojo por las leyes migratorias que Estados Unidos impone a los migrantes mexicanos (la diferencia frente al otro). Ambas acciones se pueden tipificar como nacionalistas, pero son de distinto orden.

La primera es la expresión de la ideología impuesta desde el Estado, y la segunda es una expresión de una ciudadanía consciente en el espacio de la participación política. Si bien se produce una

⁴ Un ejemplo de lo afirmado: 40% afirma que estarían dispuestos a organizarse para evitar que cerca de su lugar de residencia se establezca un grupo étnico, y 20.1% no compartiría su casa con un indígena. Por otra parte, nueve de cada diez indígenas piensan que en México hay discriminación por el solo hecho de pertenecer a una etnia (Conapred, 2005).

inflexión en la continuidad de las prácticas culturales que impuso la modernidad para consolidar la identidad nacional, los valores impulsados por el nacionalismo de Estado subsisten en las representaciones de la sociedad, a pesar de que no tengan el mismo sentido que tuvieron en el siglo XIX o a mediados del XX.

Sin duda, la globalización ha creado un ambiente cultural que trasmuta los códigos, valores, atribuciones de sentido y prácticas sociales de los jóvenes. Ellos y ellas tienen que enfrentar cambios en los estilos de vida, los patrones de consumo y en todas las expresiones de socialización, estableciendo nuevas formas de interacción social y percepción del tiempo. Las instituciones como la familia, la escuela e incluso la religión, han visto transformarse sus espacios de significación en las prácticas que había impuesto el modernismo (lo cual no significa su desaparición), creando un reajuste de las formas de vida cotidiana a las que estábamos acostumbrados los adultos.

Se podría afirmar que estamos asistiendo a una “cultura prefigurativa” –siguiendo la argumentación de M. Mead–, en la que por primera vez en la historia son los jóvenes quienes enseñan a sus padres. Incluso algunos autores se atreven a ir más allá y señalan que, por primera vez, nos hallamos frente a una sociedad adulta que tiene como modelo la sociedad adolescente; antes los adolescentes querían ser adultos, hoy los adultos pretenden ser adolescentes. Es decir, los jóvenes enfrentan cambios en todos los aspectos de su vida, desde el ámbito familiar (desmoronamiento del poder patriarcal, la inserción acelerada de la mujer en el mundo del trabajo productivo y reproducción, transformaciones de las relaciones de pareja), en la escuela (donde predomina un autoritarismo organizacional y una falta de definición de los objetivos educativos que apunten una educación que responda al mercado pero también a los valores éticos y democráticos), en lo social, una presencia enorme de los medios de comunicación con un discurso sensacionalista y poco crítico, también al enfrentar un mercado laboral que no ofrece oportunidades para su desarrollo personal y colectivo.

Ni los valores transmitidos por los adultos, ni por la escuela ni mucho menos, la historia oficial que enseñan los libros pueden ofrecer los anclajes que los jóvenes requieren para configurar nuevos sentidos de pertenencia. Se requiere estar a la altura de las circunstancias, como lo afirma categóricamente M. Mead, no podemos seguir enseñando la historia de la misma manera (como transmisión de información) ni seguir con los mismos contenidos que inmovilizan y alejados de su realidad; la idea que pretendo enfatizar es que la historia debe ser significativa para que a los jóvenes les diga algo y les ayude a problematizar su presente. Habría que hacer énfasis en una educación que reconozca la diversidad tanto cultural, como de las memorias y las historias que conformaron nuestra sociedad. Ya basta de estigmatizar determinados hechos de la historia y de sumarnos en esas “verdades” que se impusieron a través de la escuela.

Es necesario señalar que la historia, como discurso del poder, sigue siendo importante para grandes sectores de la población (en la medida que interpela a la emoción), ya que es un referente del nacionalismo de Estado que dota de sentido de pertenencia. Al respecto, García Canclini (1995) afirma que:

En las nuevas generaciones las identidades se organizan menos en torno de los símbolos histórico-territoriales, los de la memoria patria, que alrededor de los de Hollywood, Televisa o Benetton. Mientras en las grandes ciudades los centros históricos pierden peso, las poblaciones se diseminan; los jóvenes encuentran en ellas, en vez de núcleos organizadores “márgenes para inventarse” y encuentran su sentido de pertenencia, donde se diluyen las lealtades nacionales.

En pocas palabras, las identidades en los jóvenes se estructuran también en función de las transformaciones que se están protagonizando a partir de la interacción social, que se despliegan a través de las tecnologías y con la emergencia de una diversidad de sentidos identitarios.

El hecho de que los jóvenes estén viviendo cambios en los modelos de socialización los hace más competentes en la tecnología —ya que se apropian de ella de manera inmediata—, pero a la vez se hacen más vulnerables en la conformación de sus identidades. La experiencia de los jóvenes y adolescentes tiende a desligarse de las maneras tradicionales de construir los referentes identitarios que la modernidad propone (tiempo cronológico, espacio territorial, amor a la patria, etcétera), y se inserta en nuevas formas de configurar sus identidades: “más que buscar su nicho entre las culturas ya legitimadas por los mayores, se radicaliza la experiencia de desanclaje —expresión utilizada por Giddens—, que produce la modernidad sobre las particularidades de los mapas mentales y las prácticas locales (García Canclini, 1995).

Si bien es cierto que hay una tendencia en los jóvenes y adolescentes por vivir el presente de manera intensa y ser indiferentes ante los discursos de futuro, no significa que no tengan ningún referente de continuidad (la propia escolarización posee un fuerte sentido de continuidad), sino que éste se desestructura frente a la perspectiva diversificada de la experiencia temporal.⁵ Sin embargo, habría que ubicar la diferencia entre las miradas de futuro de los jóvenes. Para los que se ven obligados a trabajar, el futuro se vive lleno de vulnerabilidad. Un ejemplo de ello es la siguiente afirmación de la tesis de F. Saintout:

«Yo me imagino más grande trabajando acá, no me parece mal, ojalá pueda seguir trabajando porque con esto me da un poco, sino no sé qué haría» [...]. Estos jóvenes no tienen expectativas de una movilidad social ascendente [...]. En los jóvenes de sectores medios, en cambio, la problematización de la precariedad e inestabilidad está presente con fuerza, aunque se imaginan otras opciones. Es que aunque se asume la condición

⁵ El problema no es que los jóvenes vivan en un permanente escepticismo, el asunto es que viven el presente “como va”, a lo que se suman otros factores como el hiperconsumo, la moda y otras formas de comunicación que tienden a acentuar la experiencia del presente.

de inestabilidad como parte constitutiva del mundo del trabajo, hay una búsqueda de alternativas (Saintout, 2007, pp. 105-106).

Por su parte, García Canclini plantea que hay una contradicción entre este discurso presentista instalado en la comunicación social masiva, generalizada, y el disciplinamiento en el uso del tiempo que imponen, por ejemplo, las compras a plazos, financiadas, que implican compromisos largos, estabilidad en el trabajo, en la familia. Eso permanece como una exigencia subrepticia, poco explicitada pero que obliga a tener continuidad.

Hoy se impone la necesidad de nuevas maneras de pensar las identidades, las cuales ya no pueden ser pensadas a partir de la cultura que se gesta dentro de los límites territoriales, o por la idea moderna de historia universal, incluso ni por los mitos de identidad nacional. Actualmente resulta necesario concebir nuevos vínculos identitarios para construir múltiples representaciones posibles de la realidad, que concreten sus prácticas, imaginarios, narrativas de identidad y memorias.

En fin, que cada una de las sociedades se piense en función de sus comunidades, que trasciendan el nacionalismo de Estado, para configurar la nación del siglo XXI, entendida como la interacción de grupos de personas constituidas sobre la base de una misma experiencia, que comparten su disposición a generar significados, y cuyas prácticas e imaginarios sociales estén en función de relacionar las formas diversas de territorialidad tanto la virtual como la real. Es de decir, de apropiarse de la modernidad con la velocidad que imponen las tecnologías y la virtualidad, pero con los pies bien firmes en la interacción entre los diferentes ámbitos que conforman la cultura de una sociedad –sin abandonar la posibilidad de crear y ser parte, no de una identidad hegemónica, sino de varias identidades, para lo cual es importante dar visibilidad y viabilidad al sentido de pertenencia, en este mundo que se nos presenta como multicultural y fragmentado.

PERCEPCIÓN DEL TIEMPO EN LOS JÓVENES

La idea del tiempo, como un continuo universal (que moldea la vida individual o colectiva de hombres y mujeres), que se expresaba mediante narrativas evolutivas, se ha desdibujado frente a las prácticas culturales impuestas por los medios y la tecnología de la comunicación, que se expresan en narrativas construidas bajo la lógica de una temporalidad efímera, en la que “el todo” se comprime en un espacio y en un tiempo fugaz. Los noticieros televisivos son un claro ejemplo de esta afirmación, ya que reducen los hechos de larga o mediana duración a unos cuantos segundos, sin importar su impacto o importancia en la sociedad. De acuerdo con Martín-Barbero, los medios están contribuyendo a un debilitamiento del pasado, de la conciencia histórica, en la medida en que no anclan en los procesos de larga duración, algo que cotidianamente se vive.

La radio y especialmente la televisión trabajan sobre la simultaneidad de tiempos y la instantaneidad de la información que, posibilitadas por las tecnologías audiovisuales y telemáticas, se han convertido en perspectiva, esto es, en modo de ver y narrar. Los medios audiovisuales aplastan la temporalidad sobre la instantaneidad (Martín-Barbero, 2000).

Los cambios en la experiencia de la temporalidad influyen en las percepciones e imaginarios cotidianos. Por ejemplo, el adolescente y el joven del mundo globalizado no se encuentran ansiosos por emigrar “hacia la condición de adulto en el tiempo en que la naturaleza social parecía dictar como conveniente, sino que permanece en un tiempo de conflictos y en una tierra de nadie” (Moral y Ovejero, 2004).

La trayectoria a la que se estaba acostumbrado (hijo de familia, estudiante, profesionista, empleado, conformación de una nueva familia) se ve dimensionada a otras experiencias que modifican sus prácticas culturales y su perspectiva sobre la temporalidad

histórica. Para ellos y ellas, el pasado histórico no tiene mucho que ver con su cotidianidad.⁶

Si bien, las sociedades en su conjunto se ven afectadas por los nuevos fenómenos que trae la globalización, son los jóvenes como colectivo socio-generacional, los que están más expuestos y receptivos a los cambios que se van imponiendo; ellos y ellas se apropian de los valores y prácticas de la tecnología de las comunicaciones y de las nuevas formas de ver y pensar la vida, que se manifiesta en la aceleración tiempo y la movilidad del espacio, creando y recreando percepciones de la temporalidad en las que se conjuga, por ejemplo, la escasez del tiempo o el “no tengo tiempo”

frente a la abundancia de tiempo que dedican a las tecnologías; la inmersión y el desapego a una misma acción; el instante frente a la plenitud, todo en una misma experiencia. Será por ello, que las narrativas de identidad que expresan los adolescentes y jóvenes adolecen de las líneas de unión que marcan la incidencia del tiempo en la producción de los sucesos (IFE, 2003).

Visto el problema con este enfoque, las tecnologías de la comunicación se convierten en la condición *sine qua non* de las transformaciones en las interacciones humanas, y contribuyen a generar paradojas muy interesantes, por ejemplo, una “abundancia de tiempo” frente a la “escasez de tiempo”, para disfrutar el tiempo ganado. A decir de J. Beriain, el tiempo ganado –gracias a las computadoras, fotocopiadoras, cámaras digitales, etcétera– se convierte en tiempo perdido debido a la multiplicación de temporalidades transversales que consumen tiempo. Se necesita más tiempo para poder utilizar todo el conjunto de aparatos de los que depende la ganancia del tiempo, con lo que la paradoja entre «tiempo ganado» y «tiempo

⁶ La juventud es una categoría moderna que pertenece a un tiempo histórico en que los rituales de pasaje se diluyen, el tránsito hacia la adultez se hace más largo, y las transformaciones [...] de la vida hacen que la generación nueva ya no se restrinja a reproducir la vida de la generación precedente (Hopenhay, 2005, p. 136).

perdido» se sitúa en el centro del debate de las sociedades modernas avanzadas (Cfr. Beriain, 2008).

Al respecto, es interesante mencionar cómo los adultos (los nacidos antes de los sesenta, para citar experiencias palpables) viven como migrantes frente a la tecnología, la utilizan y la incorporan a su vida cotidiana, en cambio, los nativos digitales –niños, adolescentes y jóvenes–⁷ no conciben el mundo sin sus *gadgets*, ni sin las formas de comunicación vertiginosa que les permite, en un mismo tiempo, enviar un mail, mensajes por celular, tener cinco o más conversaciones simultáneas en *chat*, crear su propio lenguaje tecnológico, participar en algunas redes sociales virtuales, lo que hace de su experiencia temporal una forma flexible y múltiple, es decir, “cuanto más cosas hagamos al mismo tiempo y cuanto más rápido lo hagamos mejor. Todo lleva la marca del cambio permanente y acelerado, nada puede valer y ser considerado como algo seguro y permanente en el tiempo” (Beriain, 2008). Hay pues, una aceleración del tiempo y un estrechamiento del espacio que se produce mediante el uso del transporte, la transmisión, la conectividad y la interactividad.

A diferencia de los migrantes digitales, quienes asientan la representación de lo real en sus convicciones sobre lo duradero, el futuro y el progreso –conceptos propios de la tradición modernista–, hay una especie de traba que impide contemplar el mundo como una pluralidad de espacios y temporalidades heterogéneas. Me parece revelador este fragmento que encontré en un blog –de los muchos que visité para indagar sobre esta temática–:

Un investigador dijo alguna vez que los migrantes digitales eran conocidos por su acento, y tal vez el más notorio era la necesidad de imprimir todo lo que debían leer en formato digital. Ese es mi acento, debo leer en

⁷ Los “nativos digitales” son las personas que han crecido bajo el poder del internet y la tecnología de la comunicación. Expresión creada por Marc Prensky, en su ensayo publicado en 2004, *The death of command and control (La muerte del mando y control)* (Vázquez, 2015).

papel, intento acostumbrarme a lo contrario y todos los días leo de 15 a 20 cuartillas frente a la computadora [...] pero es más gustoso el papel, tachar, hacer anotaciones, subrayar y guardar. Del formato digital adoro la posibilidad de saltar de contenido en contenido, el hiperenlace seductor que te pide tomar el riesgo de saber más (Valero, 2009).

A diferencia de la descripción anterior, los jóvenes tienen proporcionalmente mayor participación en redes informáticas que otros grupos etarios, y también más acceso a información por su nivel de escolarización y de consumo de los medios de comunicación. Datos de la Encuesta Latinobarómetro resultan elocuentes: del año 2002 al 2007, el uso frecuente de internet, entre jóvenes de 18 a 20 años, aumentó de 5.50% a 14.80%, mientras en adultos de 30 años y más, se elevó de 2.0% a 6.60%. Si nos restringimos al uso “ocasional”, en los jóvenes aumentó de 19.0% a 31.80% en ese lapso, y en los mayores de 30, de 6.50% a 12.70% (Hopenhayn, 2009).

En algunos estudios empíricos hechos con adolescentes argentinos y españoles, se ha demostrado que los adolescentes y jóvenes integran la tecnología a su vida de manera casi obsesiva. Para ellos lo importante es estar conectados, estar “cercano” al “otro” (el *chat* significa “proximidad espacial” para acercarse al “otro” de forma virtual). Lo esencial de este comportamiento es que con todos se establece una rápida comunicación y movilidad sin desplazarse de su espacio (Morduchowicz, 2008).

Esta necesidad de “proximidad” y de rápida movilidad, que exige la aceleración de la tecnología, es incorporada a sus experiencias cotidianas. Es necesario señalar que este fenómeno no se instala de la misma manera en todos los grupos o comunidades, cada uno de ellos le imprime formas peculiares de apropiación, determinada tanto por su propio contexto cultural como por el acceso a la educación y a otros satisfactores culturales, sin embargo, todos enfrentan una transformación de usos y experiencias. En este sentido, es necesario precisar que la globalización no se establece de manera unívoca en todas las comunidades o grupos sociales, sino que es un

fenómeno multidimensional y “está subordinada y de hecho deriva del orden de la localidad de tiempo y espacio que percibimos como hogar” (Tomlinson, 2001, p. 10).

Es más, habría que considerar que la adolescencia y juventud implican una amplia diversidad. A decir del psicólogo A. Nateras, hay distintas formas de experimentar la juventud, es decir, los jóvenes son heterogéneos, diversos, múltiples y variantes (migrantes, estudiantes, pandilleros, religiosos, banda, indígenas, urbanos, de la calle, rurales, conservadores, desinstitucionalizados o invisibles “ninis”, que no están ligados ni a la escuela ni al trabajo, etcétera). Diferencias que se acentúan por la adscripción identitaria, la edad, la identidad de género, las preferencias sexuales, el estrato social, etnia, raza, incluso el tipo de familia, hogar y comunidad de los que se es integrante (Cfr. Nateras, 2005, pp. 60-61).

Es necesario señalar que la interconexión que incentiva el mundo globalizado, se ha convertido en necesidad generalizada a toda la sociedad –no tiene que ver con la situación de clase o el lugar de residencia de los jóvenes o adolescentes–, sino que está en correspondencia con la omnipresencia de los *mass media* y de las políticas educativas que se han llevado a cabo desde el Estado para “computarizar” y tecnologizar las prácticas educativas.⁸ Plantear que el uso del internet o la telefonía celular son elementos de exclusión social, es una verdad a medias, ya que según precisa M. Castells, el internet y las tecnologías no son en sí mismos un factor de exclusión, los factores de exclusión determinantes siguen siendo el acceso al trabajo y el nivel educativo de los jóvenes y adolescentes, porque sin educación la tecnología no sirve para nada (Pérez, *El País*, 2008).

La aceleración del tiempo ha implicado el debilitamiento de la capacidad de asimilación y reflexión de la experiencia vivida, lo cual impide vislumbrar con claridad el futuro y pensar en el pasado

⁸ En comunidades de extrema pobreza de Oaxaca, se desarrolló un proyecto educativo de innovación del aprendizaje (Proyecto Intel®Aprender-ILCE), el cual no se ha traducido en mejoría del nivel de calidad de aprendizaje, sólo se ha constatado que se habitúan fácilmente a la tecnología y se hacen sus consumidores.

como un elemento que tiene significado para el presente. Una sociedad que consume con voracidad y rapidez “la información sin historicidad” que crean los medios de comunicación, no se detiene a reflexionar sobre ella, y genera una experiencia temporal que se reduce a lo fugaz; el presente como un punto discontinuo que no tiene un espacio o tiempo determinado, es decir, el presente como experiencia vital efímera que se vive cómodamente. No hay la certeza de llegar a “algún lado”. Como lo planteaban e imaginaban nuestros padres y abuelos, hoy se experimenta una sensación de incertidumbre: “momentos que fluyen y cuyo significado radica en que el futuro del presente desaparece como desapareció el pasado del presente, reduciéndose el presente a una mera marca, a un punto dentro de una serie abstracta de puntos en la que el anterior y el posterior nada tienen que ver entre sí” (Berriain, 2008, p. 50). Los efectos de la aceleración tecnológica sobre la realidad son innegables, ellos y ellas viven en una constante aceleración de sus prácticas sociales que les hace olvidar su pasado y no pensar en su futuro.⁹ Tal vez Milan Kundera (1994) tenía razón cuando señaló que “el grado de lentitud es directamente proporcional a la intensidad de la memoria; el grado de velocidad es directamente proporcional a la intensidad del olvido [...]. Hay un vínculo secreto entre la lentitud y la memoria, entre la velocidad y el olvido”. Dicho en otras palabras, la aceleración actual de la sociedad informacional es tal que produce una ruptura del ritmo y de los ciclos vitales, modificando nuestra percepción del tiempo y el espacio.

Si a estas condiciones de aceleración de la vida social le agregamos que los adolescentes y los jóvenes no vislumbran un futuro porque “su presente” se vive en situaciones límites; en el que enfrentan un desempleo galopante (de cada 10 desempleados siete son jóvenes, entre 14 y 34 años de edad), y en los últimos dos años

⁹ Uno de los muchos ejemplos que se puede encontrar en la música juvenil está en la canción de Julieta Venegas, *El Presente* (2008), que dice: “El presente es lo único que tengo. El presente es lo único que hay. Es contigo mi vida con quien puedo sentir que merece la pena vivir”.

la desocupación de este segmento reportó el mayor avance; el suicidio como forma de escape (entre 1990 y 2000 la tasa de mortalidad por suicidio se duplicó en el grupo de 11 a 19 años de edad, según la Secretaría de Salud),¹⁰ aun los jóvenes que logran terminar una carrera profesional se enfrentan al desempleo, todo ello los lleva a vivir el presente como única opción de vida y el futuro aparece como algo difuso. Incluso la idea misma de futuro como tiempo “por venir” puede estar ausente de su proyecto de vida: si no hay futuro, el tiempo se agota en el tiempo vivido del presente.

El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día, fue la frase preferida por más de la mitad de los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud, realizada en México en 2005 [...]. Más adelante señala que “las dificultades para incorporarse al mercado laboral, la fragilidad de los empleos y la deserción escolar, conducen a la desesperanza respecto de lo que puede obtenerse de la esfera pública regida por leyes. Los jóvenes consiguen trabajar “por un amigo” (31.6%), porque un familiar los contrata o les consigue dónde hacerlo (37.1%). En el campo, el autoempleo familiar es la principal vía para alcanzar ingresos; en las ciudades, la intermediación de un pariente o un conocido (García Canclini, en Hopenhayn y Morán, 2009).

En el mismo tenor, Hopenhayn (2009) hace referencia a ciertos datos que hablan de la realidad latinoamericana y que atisban esa situación de desesperanza que se ha señalado, si se comparan las condiciones y oportunidades de empleo entre adultos y jóvenes trabajadores, salta a la vista que la situación es más dura para las nuevas que para las viejas generaciones.

A principios de esta década, el desempleo adulto promedio en la región alcanzaba al 6,7%, mientras el juvenil subía a 15,7% (CEPAL-OIJ, 2004).

¹⁰ Las principales causas de suicidio son el maltrato psicológico y físico, abuso sexual, exigencia escolar y disputas en el núcleo familiar, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Más educados y más desempleados simultáneamente, los jóvenes viven esta paradoja con un cierto sabor a injusticia. El mismo proceso educativo les ha transmitido la idea de que los mayores logros se traducen en mejores opciones de empleo a futuro. Conforme a datos de las encuestas de hogares procesadas por la CEPAL para 17 países latinoamericanos, el desempleo juvenil era 2.68 veces mayor que el desempleo adulto en 1990, 2.30 veces mayor en 2000 y 2.73 veces superior en 2005 (con tasas promedio de desempleo de 12.8%, 16.1% y 12.5% entre jóvenes para esos años). Por otra parte, y conforme a la misma fuente, la proporción de jóvenes en el mercado de trabajo que están ocupados en empleos de baja productividad (bajos ingresos, carentes de seguridad social y de contratos estables), se ha mantenido alta, con un descenso moderado reciente debido a cinco años sostenidos.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, las tecnologías de la comunicación han transformado en gran medida las prácticas sociales en las que se define e inserta el sentido de pertenencia e identidad de las sociedades, lo que nos sitúa ante exigencias cambiantes que hace tan sólo una década no existían. En la sociedad mexicana de la década de los sesenta, por ejemplo, no había la menor duda de que la sociedad y la economía avanzaban hacia el progreso, generando un sentimiento nacionalista que veía con agrado la modernización (a pesar de que sufría resignadamente las formas de ejercicio de la política), parecían claros y definidos los valores identitarios. En ese periodo de crecimiento económico, a los jóvenes urbanos se les consideraba como entidades o conglomerados homogéneos; se era de izquierda o de derecha, socialista o capitalista, revolucionario o reaccionario, del campo o de la ciudad, rocanrolero/hippioso o folkprotestoso, creyente o ateo, fresa o grueso, sin embargo, en la actualidad, ya no es posible definirlos a partir de categorías dicotómicas, ya que hay una gran diversidad y heterogeneidad de situaciones para acercarse a las identidades de los jóvenes (Nateras, 2004).

Para los jóvenes que nacen y se desarrollan en la cultura de la información, la certidumbre en el progreso no es una condición de

su existencia, sino que están expuestos a múltiples experiencias; su identidad no está en función de un núcleo de certidumbres, sino de una membrana lo más extensa y maleable posible, en la que encontramos percepciones que oscilan entre la desesperanza del mercado laboral al consumismo desesperado; de la compresión del espacio-tiempo al dominio de carreteras informáticas a supervelocidad; de la aceleración de la vida social a los grandes intervalos de pérdida y/o escasez de tiempo; de la cercanía a comunidades virtuales al alejamiento de realidades locales; de un ritmo intergeneracional a un ritmo intra-generacional, en fin: hedonismo, inmediatez, renovación, búsqueda, aislamiento físico, etcétera, son constantes que los mantienen en un estado de permanente tránsito hacia intersecciones desconocidas, generando una indeterminación en su identidad y su futuro. En realidad, no se sabe con certeza hacia dónde nos movemos con esa velocidad que impone la tecnología, lo único previsible es que existe una infinitud de escenarios posibles; nunca en la historia de la humanidad se había ido tan rápido.

Las nuevas generaciones de jóvenes –lo que el Banco Mundial denomina en su reciente Informe sobre Desarrollo Mundial 2007, *the next generation*– han nacido en la cultura digital e incorporan a su vida cotidiana toda una serie de *gadgets* –que la población nacida antes de la década de los sesenta no había siquiera imaginado–;¹¹ los adolescentes y jóvenes son ansiosos poseedores de la tecnología, todos desean el teléfono celular con más funciones o el iPod con 120 gigas de memoria al cual le caben tal número de canciones, generando una especie de fetichismo obsesivo por acumular *gadgets* (celulares, computadoras portátiles, memorias, iPod, etcétera). Los jóvenes desean que la tecnología de consumo que poseen esté dotada de todos los aditamentos que vayan más allá del uso que le puedan dar, incluso sienten la necesidad obsesiva por la actualización permanente

¹¹ El término *gadget* se dio a una nueva categoría de mini aplicaciones, diseñadas para proveer de información o mejorar una aplicación o servicios de una computadora, o bien cualquier tipo de interacción vía internet.

de sus aditamentos tecnológicos. Como lo señala Kerckhove, los nacidos en la cultura digital “desde el momento en que acceden a los ordenadores, nuestros niños desarrollan una especie de adicción a la velocidad que le hace aullar y patalear si sus programas favoritos tardan más de un nanosegundo en cargarse” (1999, p. 31).

La información se mueve a velocidades medidas en nanosegundos, donde las imágenes se suceden una tras otra (ya sean virtuales, mediáticas, reales o imaginadas), se evidencia el resquebrajamiento de valores y la transformación de percepciones de vida y mundo intrínsecas a la modernidad. Las tecnologías se han convertido en el caballo de Troya que penetra la comodidad de nuestro hogar y nuestra cotidianidad. La televisión, los discos digitales, la computadora, el internet, la telefonía celular, todos esos aparatos tecnológicos se convierten en dioses omnipresentes que reestructuran nuestra existencia e imaginarios sociales: “las tecnologías de los medios de comunicación poseen una significación cultural no sólo en términos de los mensajes y las representaciones que transmiten, sino por su capacidad de estructurar nuestra experiencia” (Tomlinson, 2001, p. 138).

En un mundo donde el poder de las tecnologías se ha instalado, los jóvenes no sólo afrontan el proceso acelerado de los tiempos de la globalización sino que, para anclarse a ellos, tienen que introducirse en las comunidades digitales, *so pena* de arriesgarse a ser excluidos de una generación que, si bien tiene acceso a herramientas tecnológicas y más información, no necesariamente tiene mejores niveles de educación o de empleo. Si bien es cierto, que el uso de internet se ha convertido en una herramienta que permite establecer una red de redes para establecer vínculos con el “otro”, ya sea de entretenimiento o simple ocio, no garantiza que el internauta aproveche todo el potencial que ofrece la información virtual. De acuerdo con Nateras, “hoy sabemos que tener acceso a mayores fuentes de información, no garantiza una mejor educación, y es precisamente esta sobresaturación de información lo que impide fortalecer procesos de sistematización, hábitos de formación, es decir, no están procesando los datos a los que tienen acceso” (*La Jornada*, 2006).

En estas condiciones, a partir de los cambios tanto en el sistema productivo, como en las formas de consumo y de la presencia de las tecnologías de la comunicación, se tienden a proyectar cambios actitudinales que influyen sobre las identidades juveniles, tales como aquellos derivados de la reinterpretación del significado social que puede tener el sentimiento de pertenencia a su comunidad, o bien la mercantilización de las relaciones sociales a través de un tiempo sobreactivado de divertimento. Todo ello provoca en el joven inseguridades añadidas a aquellas propias de su estado social ambivalente (Moral y Ovejero, 2004).

Es un mundo que los jóvenes tienen que enfrentar en todas sus consecuencias las formas contradictorias en que se vive. Los adolescentes en la actualidad viven en condiciones de grandes heterogeneidades, en las que cada cual demanda su lugar en ese universo de mundos posibles que ha tendido la globalización, sometándose a un microcosmos de atracciones y una vorágine de consumo y ocio que parece imponerse como norma y, sin embargo, hay valores introyectados en sus imaginarios o cultura, como la identidad nacional.

VALORES DE IDENTIDAD NACIONAL EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO¹²

Para apreciar los matices en la transformación de los valores y representaciones que se han generado en los tiempos globalizadores, respecto de los significantes que dan (o dieron) identidad en la sociedad mexicana fue necesario, en un primer momento, contextualizar estos cambios en el impacto que ha tenido la globalización en

¹² Agradezco los comentarios de los participantes del Seminario Enseñanza de la Historia (SPIEHCS) de la Universidad Pedagógica Nacional, integrado por maestros interesados en la problemática sobre la enseñanza de la historia. Comentarios que me fueron de mucha utilidad para continuar con el desarrollo de este apartado. También agradezco a la maestra Gabriela Soria, quien me dio las primeras pistas para poder interpretar la encuesta.

las prácticas culturales y en la construcción de nuevos imaginarios, los cuales mutan las formas en que se gestiona la pertenencia y se configuran las identidades de los colectivos, y en un segundo momento, examinar estas transformaciones a la luz de los cambios que han experimentado en los atributos que articularon históricamente los sentidos de pertenencia e identidad en la sociedad mexicana, entre los cuales se destacan los siguientes:

- a) el mestizaje, que fue tan determinante en las primeras décadas del siglo XX, hoy deja de ser la condición *sine qua non* que define la mexicanidad.
- b) La defensa de la nación, recursos naturales y soberanía para gobernar, que en un tiempo enarboló el grupo gobernante y le dio legitimidad, se desvanece frente a la egida de las políticas neoliberales impuestas tanto por los organismos internacionales como por los poderes fácticos nacionales que dominan la economía mexicana.
- c) La definición del “otro”, determinante en el imaginario social y memoria histórica para cohesionar a la sociedad, se diluye frente a nuevas formas de ver el mundo, por ejemplo, en casi todo el siglo XX los Estados Unidos encarnaron al “otro”, y el *antiyankismo* era un sentimiento que definía lo mexicano, sin embargo, hoy Estados Unidos se convierte en el amigo comercial e incluso benefactor, según consigna el libro de texto de educación básica del salinato.
- d) El horizonte de progreso –tan caro al pensamiento moderno–, en el que se justificó y legitimó el proyecto de sociedad impulsado por los gobiernos posrevolucionarios, se debilita frente a la instantaneidad de la experiencia temporal y de las condiciones de desigualdad e injusticia en que vive la mayoría de la población mexicana.
- e) La enseñanza de la historia de los tiempos liberales y globalizadores, deja de lado los tintes románticos del discurso histórico escolar que manejó durante años, para dar paso, según

dicen los programas de estudio, al énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias.

Es importante mencionar un matiz que permite más luz en el desarrollo de este apartado: si bien la identidad nacional fue una construcción desde el Estado, ésta también se coliga con la necesidad de los individuos y grupos sociales de ser y sentirse parte de una comunidad, de aceptar ciertos valores cívico-históricos que permitan la interacción entre los diversos grupos sociales, es decir, poseer “algo en común” que haga iguales a los desiguales –creencias, mitos, tradiciones o valores–, para establecer los vínculos de aceptación y relación con los “otros”. Así pues, la identidad nacional también tiene que ver con los procesos mediante los cuales los pueblos y/o colectivos se apropian de los artefactos culturales que constituyen el Estado/nación (expresión de las formas de control que se impone a los ciudadanos de una nación para lograr la interacción y el entendimiento entre los mismos), como de la aceptación y apropiación de esos valores, es decir, no se pertenece si no se comparte en mayor o menor grado un conjunto de ideas (Cfr. Béjar y Capello, 1996). Ampliando este argumento, G. Giménez plantea que la identidad también se encuentra en estrecha relación con un proyecto (personal o colectivo) que está muy ligado con la percepción de la propia identidad, porque deriva de la imagen que tenemos de nosotros mismos y, por ende, de nuestras aspiraciones (Giménez, 2005). Así, la pertenencia a través de los valores nacionalistas y de la memoria histórica (necesidad de encontrar en el pasado la comprensión de lo que somos) expresa de alguna manera lo que se espera del futuro, en la medida que la identidad colectiva abre la posibilidad de ser.

Para apreciar si estamos frente a una posible reconfiguración de los significantes identitarios en la sociedad (en los que se develen formas más *ad hoc* a los valores impuestos por el mundo globalizado y que responden a una formación ciudadana para la convivencia democrática, tal como lo afirma la más reciente reforma

a los programas de estudio de historia de secundaria)¹³ o siguen anclados a los valores y principios nacionalistas que divulgó el discurso histórico escolar, se creyó pertinente aplicar una encuesta a los jóvenes de tercero de secundaria. Ya que ellos y ellas se educaron con las reformas, producto de los lineamientos impuestos a partir de la globalización, amén de que han cursado en varios grados escolares la asignatura de Historia (cuatro años de educación primaria y dos de secundaria), y son quienes han enfrentado de lleno los cambios que trajo consigo el mundo-globalizado, tanto en términos educativos como en las representaciones culturales que se han gestado con la tecnología de la comunicación. Con intención de valorar si “la forma en que los integrantes de una nación sienten como propias el conjunto de instituciones que dan valor y significado a los componentes de su cultura, de su sociedad y de su historia” (Béjar, 1994, p. 102).

Es necesario precisar que el interés de esta investigación no se centra en la encuesta en sí misma, o en presentar números o estadísticas para reafirmar el conjunto de ideas que dan cuerpo a esta investigación, sino en explorar algunas de las representaciones en torno a la memoria histórica y su vinculación con los significantes de identidad que poseen los alumnos. Por ello, el carácter de la muestra no estuvo definido por criterios de representatividad numérica, sino por el interés de obtener más información que permitiera dar cuenta de los cambios en la identidad nacional, que he mencionado desde el primer capítulo, y construir otro conjunto de hipótesis para continuar investigando (perspectiva cualitativa) sobre esta apasionante problemática.¹⁴

¹³ Los propósitos de la reforma piden incentivar la “formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2006, p. 9).

¹⁴ Al respecto, plantea: “la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números: se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir sentido sobre la problemática que condujo al campo de investigación” (Obregón, 1999, citado en Saintout, 2007, p. 69).

La elaboración de las preguntas de la encuesta estuvo acotada fundamentalmente por lo que se enseña en la escuela según los programas de estudios (incluso, es parte de los contenidos temáticos de los programas de historia) y de lo que se ha definido como los valores de identidad, se trabajaron cuatro apartados: *a*) identidad nacional; *b*) historia, nación y patria; culturales; *c*) interés por la historia y, *d*) nuevos valores y prácticas.

El primer apartado versa sobre los valores que han dado sustancia a la identidad nacional, incluso la redacción de las preguntas estuvo matizada por la lógica del discurso del nacionalismo de Estado (el piloteo –con ocho alumnos– mostró que para ellos era muy difícil comprender preguntas que hablan de nuevas categorías, por ejemplo, ante la pregunta “¿qué tan orgulloso estás de pertenecer a un país multicultural?”, mencionaban que “no entendían muy bien la pregunta”. Así que la encuesta no debió alejarse mucho de los ítems que comúnmente se manejan con respecto a la identidad nacional, además, la intención era muy específica: valorar si los cambios “modernizadores” (*sic*) respecto a la enseñanza de la historia hasta el nivel de tercero de secundaria, han tenido un impacto importante en la representación de la identidad nacional, o si es que persisten los valores intrínsecos al discurso nacionalista impuesto tanto por los liberales mexicanos del siglo XIX como por los pos/revolucionarios.

Por lo antes mencionado, las preguntas se construyeron con base en las acciones o representaciones del nacionalismo de acuerdo con lo siguiente: ¿de qué se sienten orgullosos?, ¿qué significa ser mexicano?, ¿qué define su identidad nacional?, ¿el mestizaje sigue siendo parte de sus representaciones?, etcétera. Para reforzar esta línea de trabajo, un segundo apartado se concentró en la importancia de los contenidos temáticos que tradicionalmente refuerzan el nacionalismo, como puede ser el caso de la expropiación petrolera, con la idea de valorar cómo perciben los alumnos esos contenidos en función de una idea de nación y del nacionalismo. Para cerrar este conjunto de nociones sobre la historia y la nación, en un tercer apartado se

les cuestionó acerca de la importancia de la historia en su formación y en su representación social.¹⁵

El último apartado perfiló el impacto de las tecnologías en las prácticas culturales de los adolescentes, ya que se pensaba que estos cuestionamientos arrojarían nuevos escenarios en las formas de construir los significados de identidad. En fin, se intentó aproximarse a la representación del sentimiento patrio, sentido de pertenencia, así como a los nuevos valores que se incluyen en los contenidos temáticos, como multicultural, diversidad, tolerancia, etcétera.

Es necesario señalar que el estudio estadístico me permitió llegar a ciertas apreciaciones, sobre las percepciones en los estudiantes de secundaria, pero no a generalizaciones para la sociedad mexicana, ello hubiera implicado una encuesta de otras dimensiones en la que se contemplara la diversidad cultural, geográfica, educativa, de género, entre otras. Para el fin de la presente investigación, lo importante era captar algunas de las tendencias que están experimentando los adolescentes con respecto a las nuevas prácticas que trae consigo la globalización respecto a la identidad nacional y los sentidos de identidad. Por ello, la muestra se orientó hacia un contexto específico: estudiantes de tercer año de secundaria, de cinco secundarias públicas urbanas, de diferentes delegaciones y zonas de la Ciudad de México, que en términos generales representan a la mayoría de la población de esta entidad: estudiantes de ingresos bajo y medio, con poco capital cultural, un universo un tanto homogéneo, sin brechas socioeconómicas y culturales profundas entre los alumnos.¹⁶ Tal vez hubiera sido interesante ampliar la muestra a secundarias privadas, con diferente nivel socioeconómico y cultural.

¹⁵ Algunas preguntas sobre la temática “interés por la historia” se analizaron en el segundo capítulo III. En este apartado se trabajó sobre lo referente a la identidad, importancia de la historia y prácticas culturales.

¹⁶ Agradezco enormemente el apoyo de la maestra María del Carmen Chávez Becerra, egresada de la línea “La historia y su docencia” de la Maestría en Educación, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, quien de forma desinteresada apoyó la aplicación de la encuesta.

Es necesario señalar que la encuesta se aplicó en la clase de historia y con la presencia de su profesora, lo cual también pudo haber cargado la información hacia respuestas de tipo escolar, a pesar de que a los alumnos se les comentó que no era un examen y que se expresaran libremente. Las encuestas aplicadas fueron 198, como ya se dijo, en cinco secundarias públicas de la Ciudad de México.

Una de las primeras preguntas relevantes en torno a los valores creados por el discurso histórico escolar es precisamente el orgullo de ser mexicano. Lo que importaba era develar a qué o dónde se ancla ese sentimiento tan heterogéneo y resbaladizo. Para captar la representación que tienen los alumnos de secundaria sobre los elementos que han configurado el nacionalismo emanado del Estado, se les hizo el siguiente cuestionamiento: ¿De qué te sientes orgulloso como mexicano? para que lo representaran con una escala valorativa que va de muy orgulloso a nada orgulloso a través de un conjunto de ítems que tradicionalmente se han utilizado: raíces culturales, etnia, símbolos patrios, por mencionar algunos. El cuadro I es muy ilustrativo para evaluar cómo perciben los adolescentes los valores que comúnmente se han tipificado como los valores del nacionalismo.

A pesar de que los datos hablan por sí mismos, se hace énfasis en el hecho de que los valores que predominan en los alumnos son los intrínsecos al nacionalismo revolucionario, muy alejados de lo que —en términos discursivos— plantean las reformas educativas que se han llevado a cabo desde el periodo de Salinas de Gortari a la Reforma a la educación secundaria (2006). El primer elemento que salta a la vista es el hecho de que los alumnos se sienten muy orgullosos de lo que comúnmente define la pertenencia, así las bellezas y riquezas naturales obtienen el primer sitio en la percepción de los jóvenes con 90%; le sigue el ser mexicano, que aunque puede parecer tautológico hace referencia a la pertenencia de un territorio con 80.9% de aceptación; en tercer lugar se encuentra el orgullo hacia los símbolos patrios, con una aceptación de 75.1%, que no es más que un reflejo de lo aprehendido en la historia y en las prácticas cívicas que

Cuadro I. Orgullo de ser mexicano

	Muy orgulloso	Regular	Poco	Nada orgulloso	No responde
De las bellezas y riquezas naturales del país	90.0%	9.1%	0.6%	0%	0.30%
De ser mexicano	80.9%	14.3%	4.0%	0.9%	0%
De los símbolos patrios: la bandera, el himno nacional, los héroes	75.1%	18.6%	5.4%	0.6%	0.30%
De la familia	73.1%	20.3%	4.6%	1.1%	0.90%
De nuestro pasado indígena	66.6%	22.6%	10%	0.9%	0%
De la historia de nuestro país	65.1%	26.3%	6.6%	1.1%	0.9%
De los héroes nacionales, como Villa, Zapata, Juárez	44.9%	49.1%	4.6%	1.4%	0%
De ser mestizos	42.6%	39.1%	14.9%	3.4%	0%
De la solidaridad y/o ayuda que hay entre las familias y las comunidades	32.3%	44.0%	20.3%	2.9%	0%
De la educación que se imparte en nuestro país	3.1%	48.6%	36.9%	11.4%	0%

se desarrollan en la escuela. Es interesante observar cómo la familia –base de las formas comunitarias tradicionales e institucionales de la sociedad– obtiene 73.1% de aceptación, es decir, para los alumnos es claro que la familia es el espacio donde se adoptan las características específicas que definen a una sociedad y que cumple funciones educativas, económicas, culturales y psicológicas fundamentales para el desarrollo de ellos y ellas como individuos.

De nuestro pasado indígena, 66.6% manifiesta sentirse muy orgulloso (y sólo 0.9% manifiesta sentirse nada orgulloso), aceptación un tanto ambigua, ya que el orgullo es hacia el indígena que aparece en los libros de texto, no a las comunidades de indígenas que existen hoy en día (esta problemática se analizará en siguientes preguntas de la encuesta). Por su parte, otro valor intrínseco al discurso histórico escolar es precisamente “la historia de nuestro país”, que tiene una aceptación de 65.1%. Si bien, hay aceptación –porque es una asignatura en la que se estudia el pasado de nuestro país del cual somos parte–, no perciben su utilidad e importancia sólo afirman que se sienten orgullosos de la historia de nuestro país. Por otra parte, llama la atención que los héroes populares sólo tuvieran una aceptación de 44.9%, sin embargo, la explicación no es muy difícil de encontrar, ya que en el discurso histórico escolar, en los tiempos de la globalización, los héroes como F. Villa y E. Zapata, están en desuso porque son contrarios a los intereses interpretativos que enarbola la élite política y económica que gobierna México.

Otra de las respuestas que obligan al análisis más profundo es la que concierne al orgullo de ser mestizo. La respuesta de “muy orgulloso” obtuvo 42.6%, y 39.1% con una valoración regular. Con estos datos se podría afirmar que, en general, el ser mestizo es un valor aceptado en la población encuestada (sólo 3.4% no siente ningún orgullo frente a este valor), respuesta contraria a lo esperado, dado que “el ser mestizo” está fuera del discurso oficial en política educativa y cultural, amén de que se considera discriminatorio el caracterizar a la población por la raza. Si a esta respuesta le sumamos la representación de qué piensan frente al pasado indígena, observamos que hay 66.6% de “muy orgulloso”, y 22.6% de “regular orgullo”, lo que sumado da 89.2%, es decir, una aprobación alta, incluso sí contrastamos con la opción “nada orgulloso” que obtuvo 0.9%. Las respuestas anteriores muestran que los logros históricos del discurso nacionalista (el territorio, la etnia y el mestizaje) son intrínsecos a la identidad nacional o mexicanidad y que son valores que se encuentran a flor de piel en la población encuestada.

Al respecto, habría que mencionar que el orgullo nacionalista es una tendencia generalizada en la sociedad, según la información de algunas encuestas que se aplican en la sociedad, tales como la Encuesta Mundial de Valores 2005-2007, en la que se pregunta si es bueno o malo que haya disminuido el patriotismo, uno de cada cuatro piensa que es bueno que haya disminuido el patriotismo, y dos terceras partes creen que es malo. En relación a los símbolos patrios, la mayoría de la gente piensa que deben de tener un sentido nacional, ya que en referencia a la pregunta de que si se “¿está de acuerdo en que su estado o región tenga un himno local, en vez de un himno nacional?, sólo 10% responde afirmativamente, 85% se opone y el resto no quiso contestar” (Alducín, en Béjar y Rosales, 1999, pp. 126-129). Por su parte, en la Encuesta Bianual México, las Américas y el Mundo 2008 y 2010, se señala que: “nuevamente confirman que la identidad nacional es predominante en la sociedad mexicana y que se trata de un rasgo que persiste relativamente estable a lo largo del tiempo, a pesar de los vaivenes en la situación económica y política del país [...] en 2010, 62% de los encuestados responde sentirse mexicano antes que de su Estado, en tanto que 37% se identifica primero con la localidad que con la nación” (González, Schiavon, Crow y Maldonado, 2011, pp. 27-28).

Con la intención de afinar las primeras respuestas de los adolescentes, se les cuestionó un poco más sobre algunos de los puntos tratados en el cuadro I, por lo que se hizo otra pregunta sobre su identificación con el pasado indígena.

Cuadro II. ¿Te identificas con nuestro pasado indígena?

Mucho	14.7%
Algo	59.3%
No, para nada	12.7%
No lo sé	13.3%
No respondió	0.0%

Resulta interesante destacar que una gran parte de jóvenes contestó, con 59.3%, que había “algo” que los identificaba con las raíces indígenas, y 14.7% señaló que se identificaba mucho en casi en la misma proporción que 12.7% que señaló categóricamente el no identificarse para nada con lo indígena. Si relacionamos 66.6% que aparece en la primera tabla, sobre el orgullo de nuestro pasado indígena y la información que brinda el cuadro II, sobre la identificación con el pasado indígena, encontramos que los alumnos mostraron una aceptación mayoritaria de “algo” que nos identifica con el pasado indígena (a pesar de que 12% dijo no sentir ninguna identidad). Con lo que se puede apreciar que se reconoce la importancia de las raíces indígenas en nuestra identidad, pero el matiz a destacar, es que lo indígena se aprecia en función de la información de los libros de texto, es decir, el indígena es parte del pasado.

La percepción sobre la identidad nacional se desprende en buena medida de la historia común, en la que lo prehispánico y lo indígena tienen un lugar fundamental en nuestra definición como mexicanos, en la medida que poseen características relacionadas con la idea de un sustrato particular que nos distingue y nos hace diferentes de otros pueblos. De alguna manera las raíces indígenas nos definen como mexicanos, aun y a pesar de que la sociedad en general no muestre aprecio por los indígenas vivos, tal como lo muestra la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (2005 y 2010). Cabe aclarar que no son procesos que se correspondan, el primero está en relación con la valoración positiva de los indígenas en nuestras raíces (imaginario de la memoria histórica) y la segunda se encuentra en función de prácticas ciudadanas en las que predomina un perfil de racismo de baja intensidad en detrimento del respeto hacia la diversidad cultural.

Ante la respuesta del orgullo frente a las bellezas naturales, uno se cuestiona cómo construyen sus imaginarios los estudiantes, si en el análisis de algunos textos de historia de secundaria no se revela la intención explícita de enseñar una historia que ensalce las riquezas ni las bellezas de nuestro país, como lo hicieron los libros de

Historia y Civismo de 1962 (conocidos como Libros de la Patria). Tampoco se tiene claramente definida una política de Estado que tenga como prioridad dar a conocer la riqueza y cuidado de la biodiversidad. Incluso ni en los medios de comunicación del Estado (canales 11 y 22) difunden ampliamente reportajes que ensalcen esos valores. Bien lo dice B. Anderson: “la nación es antes que todo imaginada, en la que las más diversas comunidades poseen un sentimiento entrañable a su territorio”.

Para analizar a detalle el sentimiento de orgullo y pertenencia a la nación, se le establecieron algunos atributos, por lo cual se preguntó a los jóvenes qué es ser mexicano. La instrucción era que marcaran con una X qué tan de acuerdo estaban con la expresión que define lo mexicano: atributos que van desde el ejercicio de la

Cuadro III. ¿Qué es ser mexicano?

	Muy de acuerdo	Regular	Poco	En total desacuerdo	No responde
Tener identidad, conocer tus orígenes y estar orgulloso de ellos	82.8%	13.6%	2.7%	0%	0.9%
Haber nacido en México	74.2%	17.6%	7.7%	0%	0.5%
Amar a la tierra, a la patria y a los símbolos patrios	68.8%	21.3%	7.7%	0.9%	1.4%
Cuidar y amar nuestras tradiciones como el día de muertos	58.4%	28.1%	13.1%	0.5%	0%
Pertenecer a una comunidad que puede ser solidaria en momentos difíciles	48.0%	37.6%	14.5%	0%	0%
Respetar las leyes y la Constitución	41.6%	38.0%	20.4%	0%	0%
Ser descendientes de las razas indígenas y de los españoles	33.5%	40.3%	19.0%	7.2%	0%
Votar en las elecciones	23.5%	33.0%	28.1%	14.0%	1.4%
Ser conformista y quejarse ante los problemas	18.1%	15.8%	19.5%	45.7%	0.9%

ciudadanía (que no necesariamente define lo mexicano, pero sí da el sentido de ser parte de una comunidad) hasta la de haber nacido en México. Los matices se expresan en el cuadro III.

Las tendencias de esta interrogante volvieron a ser contundentes: 82.8% está muy de acuerdo en depositar el “ser mexicano” en los orígenes y en estar orgullosos de ellos. Afirmación que se complementa con los resultados obtenidos en relación si ser mexicano implica “amar a la tierra, a la patria y a los símbolos patrios”, en la cual 60.8% estuvo “muy de acuerdo”. Información que, en términos generales, coincide con la encuesta México, las Américas y el Mundo 2010, en la que se inquiera sobre el nacionalismo (o nacionalismo político) y el apego a lo nacional, a la pregunta ¿Qué tan orgulloso está usted de ser mexicano?

Una amplia mayoría (81%) de la población adulta en México, dice sentirse muy orgullosa de ser mexicana. Si bien, en 2010 no se registran cambios significativos respecto a 2008, en los últimos cuatro años ha habido una clara trayectoria hacia el fortalecimiento de este indicador. De 2006 a 2010, la proporción de mexicanos muy orgullosos de serlo aumentó 9 puntos porcentuales. Reafirma esta apreciación el bajo porcentaje de personas que se sienten “poco o nada” orgullosos de su nacionalidad (5%). En términos regionales, el sentimiento de orgullo nacional continúa siendo más alto en el sur (85%) que en el centro (81%) y norte (76%) del país. Los jóvenes, los más educados y quienes tienen mayor ingreso, se muestran orgullosamente mexicanos, aunque con menor entusiasmo que otros grupos (González, 2011, pp. 27-28).

Los datos de la Encuesta México, las Américas y el Mundo [...] revelan que el orgullo de ser mexicano y la identidad nacional son valores predominantes en la sociedad mexicana. La mayoría de las personas encuestadas también expresaron sentir más el atributo nacional que el de su localidad, a la pregunta ¿qué se siente usted más, mexicano o de su Estado? 62% de los encuestados responde sentirse más mexicano que de su Estado, en tanto que 37% se identifica

primero con la localidad que con la nación [...]. En el segmento más joven de los entrevistados (entre 18 y 29 años), el apego a lo nacional aumentó de 55% a 61%, de 2008 a 2010, mientras que el sentimiento localista bajó de 43% a 38% (González, 2011). Interesantes respuestas de esta encuesta nacional, ya que reafirma la preponderancia de la identidad nacional. Sin embargo, habría que mencionar un matiz: los indígenas primero se describen por su pertenencia étnica y en segundo lugar por la pertenencia nacional, simplemente se presentan como mayas, por ejemplo.

Si observamos detenidamente la primera fila (muy de acuerdo) del cuadro III, de forma descendente, encontramos que los valores con mayor aceptación son los que tradicionalmente definen lo mexicano: el pasado en común, los símbolos patrios, las tradiciones, etcétera. Para los alumnos encuestados, el ser mexicano se identifica, en primer lugar, con el hecho de tener identidad, de ser y sentirse parte de algo de una historia en común, con 82.8%, en segundo término se encontró que la relación con el territorio era fundamental, ya que 74.2% dijo estar muy de acuerdo con que ser mexicano es haber nacido en México y, por supuesto, amar a la tierra y a los símbolos patrios obtuvo 68.8% de aceptación. Bien lo aprecia D. Ramírez cuando afirma que “la nación adquiere corporeidad en la Patria”.¹⁷ Por ello, la respuesta de los alumnos no es muy sorprendente cuando señalan con 68.8% que están muy de acuerdo en “amar a la tierra, a la patria y a los símbolos patrios”, y 21.3% optó por un acuerdo regular.¹⁸ Lo que significa que

¹⁷ De acuerdo con la afirmación de un hombre de 68 años que vive en Tijuana, querer a México es igual que “querer a la madre. De la patria no se puede renegar porque es como renegar de lo que nos dio el ser, la que nos alimentó, la que nos ama y por eso la debemos de querer” (Ramírez, en Béjar y Rosales, 1999, pp. 316-19).

¹⁸ Un ejemplo de ese amor (*sic*) a los símbolos patrios, es la molestia de funcionarios públicos ante la campaña publicitaria en España de Burger King (2009), que ofrece el producto con la imagen de un texano vestido de vaquero y a su lado un hombre de la mitad de su estatura, con máscara de luchador y una túnica hecha con la bandera mexicana, incluidas águila y serpiente.

la Patria sigue encarnando un sentimiento o ideal de pertenencia en el sentido de amar y respetar los valores que nos dan identidad, lo que no se corresponde con que los adolescentes tengan una comprensión del conocimiento histórico o desplieguen actitudes de ciudadanía plena. De acuerdo con M. Carretero, el “amor a la patria” no es una acción que interpele el pensamiento crítico o al conocimiento, interpela a la emoción: situación que refleja con nitidez la contradicción entre los propósitos identitarios que intrínsecamente ha tenido la enseñanza de la historia en México y los objetivos formativos –desarrollo de competencias–, que han pretendido las últimas reformas educativas. Bien lo dice G. González: “mientras que el nacionalismo cultural y el económico siguieron su trayectoria descendente, el nacionalismo político mantuvo su vigencia sobre todo en asuntos simbólicos como el orgullo nacional” (González, 2011, p. 23).

Si leemos la tabla de forma horizontal, encontramos otros datos interesantes, por ejemplo, en el ítem “Ser descendientes de las razas indígenas y españolas” 33.5% está muy de acuerdo y regular 40.3%, que nos revelan que en el imaginario de los jóvenes, el mestizaje es un valor vigente, a pesar de que no se hable de él en el discurso escolar por no ser “políticamente correcto”.

Por otra parte, si observamos los últimos renglones encontramos que los valores asociados a la ciudadanía tienen poco aprecio en los alumnos, solamente 23% consideró estar muy de acuerdo que “votar en las elecciones” era importante y nos definía como mexicanos y 33% en regular acuerdo. Por su parte, 41.6% dijo estar muy de acuerdo en “respetar las leyes y la Constitución”. Es interesante señalar que la información vertida cuestiona y problematiza la supuesta articulación que debería haber entre la enseñanza de la historia y el desarrollo de competencias para la vida, tal y como lo plantea la Reforma Educativa del 2006.

Siguiendo el eje problemático sobre la pertenencia e identidad nacional, se hizo una pregunta más para profundizar su percepción respecto a la patria o cómo se traza ese vínculo afectivo hacia el

territorio y el pasado en común, que de acuerdo con el viejo discurso histórico escolar el sentir hacia la patria se expresa en sentimientos de entrega, reconocimiento y aprendizaje: así que se le pidió que seleccionaran con una X lo que era para ellos la patria.

Cuadro IV. ¿Qué es para ti la patria?

Un sentimiento de respeto a las personas que lucharon para que México fuera una nación libre	35.3%
El respeto a los símbolos patrios: la bandera, el himno nacional	29.3%
El territorio, el gobierno y el pueblo donde naciste	22.7%
El pasado común, el idioma y la cultura que heredamos de nuestros antepasados	11.3%
No respondió	1.3%

El orden de preferencia que manifestaron los alumnos, revela claramente que los valores que configuraron a narrativa histórica oficial siguen vigentes en el imaginario de los jóvenes. En primer lugar se destaca el respeto a los personajes históricos “que hicieron patria”, con una preferencia de 35.3%; en segundo lugar los símbolos patrios, con una aceptación de 29.3% (ambos parte del discurso histórico oficial); posteriormente el sentido de pertenencia o territorio, con un 22.7%; y finalmente, con muy poca aceptación, la herencia cultural (en la que se incluyó el pasado –en la percepción de los adolescentes el pasado no necesariamente se vincula a la historia–) con 11.3%. La respuesta esperada era que los alumnos no percibieran a la patria solamente a través de la narrativa nacionalista de héroes y hazañas patrióticas, sino que se expresara la diversidad cultural de lo que somos parte (dado que en los lineamientos de política educativa se encuentra el reconocimiento a la diversidad y valorar la herencia cultural como propósito educativo) o que por el hecho de vivir en una sociedad globalizada esta percepción ideológica se hubiera modificado.

Después de haber analizado qué es ser mexicano y qué es la patria, se indagó sobre los elementos que a decir de los estudiantes

definen su identidad y se les pidió que señalaran con una X la opción que les parecía más adecuada.

Cuadro V. ¿Qué elementos definen mi identidad?

	Mucho	Poco	Nada	No sé	No respondió
Lo que define mi identidad es mi familia, mi comunidad y mi país	49.3%	36.7%	11.3%	2.7%	0%
Mi familia, mi comunidad y las tradiciones culturales definen mi identidad	36.0%	44%	15.3%	2.7%	2%
Las tradiciones culturales y la historia de mi país son lo que definen mi identidad	33.3%	38.7%	22.7%	4.0%	1.3%
Mi familia es la que define mi identidad	32.7%	48%	18%	0%	1.3%
La religión y el lenguaje definen mi identidad	32.0%	40%	22.7%	4.0%	1.3%
Mis amigos y mi familia definen mi identidad	28.7%	42.7%	27.3%	1.3%	0%
Mis amigos y grupo de amigos de Internet son los que definen mi identidad	6.0%	28.0%	64.7%	0.7%	0%

De acuerdo con la información analizada hasta el momento, se ha encontrado que la escuela y el discurso histórico escolar son cardinales en la representación de la memoria histórica, sin embargo, no son los únicos espacios que brindan los sentidos de identidad. No se puede soslayar que los espacios fundamentales de cohesión social en la sociedad mexicana son precisamente la familia y el medio social. En ellos, se concretan la transmisión de valores y la forma de relación tanto al interior como fuera de ella. No en balde, para los jóvenes estudiantes la familia representa la institución que más seguridad les ofrece frente a las otras instituciones, como la iglesia, los partidos, etcétera.

La información vertida en el cuadro V nos indica que los jóvenes consideran que lo que define su identidad, en primer lugar, es la opción en la que aparece la triada familia/comunidad/país con

49.3%. En las siguientes opciones se jugó con los mismos elementos sólo que combinados, para poder situar el énfasis de cada uno de ellos, así que en segundo lugar se observó que familia/comunidad/tradiciones obtiene 36% de aceptación, en tercer lugar los datos indican que las tradiciones junto con la historia son los que definen su identidad con 33.3% , la familia como opción única sólo obtiene 32.7%, y en igual orden de importancia se encuentra la religión y el lenguaje con una aceptación de 32%. En siguiente lugar, se encontró que los alumnos y alumnas consideran a los amigos y la familia como importantes en la definición de la identidad, pero no así los amigos o comunidades virtuales, esta opción obtuvo sólo 6%.

Como se puede apreciar, en el imaginario de los jóvenes sigue prevaleciendo las instituciones que se han llamado modernas, tales como la nación (encarnada en el país), la comunidad, la historia, las tradiciones culturales, el lenguaje e incluso la religión. Es de llamar la atención que a pesar de que la tecnología de la comunicación se ha instalado en la cotidianidad de los jóvenes, las comunidades virtuales no son fundamentales en la definición identitaria (sólo 6% dijo que eran muy importantes), dato significativo para valorar la convivencia de las prácticas culturales impuestas por la globalización y las propias de cada sociedad o comunidad. Sin embargo, hay que considerar que la población encuestada tuvo un perfil muy homogéneo, tal vez, si la encuesta se hubiera aplicado en colegios particulares con un nivel medio y alto de ingresos, las respuestas hubieran variado un poco, pero es una hipótesis que habría que investigar.

El hecho de que los alumnos sientan plena identificación con las instituciones como la familia, su comunidad y, sobre todo, su país significa que, de alguna manera, los dispositivos de “invención de la nación”, siguen siendo eficaces, a pesar de que en los momentos actuales no haya un proyecto nacionalista y de bienestar en el cual los jóvenes puedan anclar sus expectativas de futuro. Así, la permanencia de los valores modernos se asocia por un lado a que la escuela y el discurso histórico no se han desembarazado de sus

contenidos y prácticas escolares, pero sobre todo a que la familia sigue siendo el espacio idóneo de socialización y de trasmisión de valores (entre ellos, la memoria histórica). Por supuesto, que con la afirmación anterior no se desconoce la importancia que tienen en la actualidad los medios de comunicación en la construcción de nuevas prácticas culturales o memoria cultural de la sociedad, sin embargo, el interés se centra en la forma en que los *mass media* divulgan la historia. En términos generales, los medios de comunicación siguen presentando un discurso histórico basado en personajes y acontecimientos políticos, sólo que ahora se derrumba a los personajes históricos populares y se ensalza a otros, sirva de ejemplo la exposición maniquea de la imagen de Vicente Guerrero en la novela histórica del Bicentenario producida por Televisa Gritos de Muerte y Libertad (2010).¹⁹

Por supuesto que las repuestas de los alumnos son de llamar la atención, ya que en las condiciones de crisis económica, con una sociedad enferma por la violencia desatada por el narcotráfico y de la ausencia de un proyecto de sociedad que dé cabida a los intereses de las mayorías, se podría esperar que los jóvenes estudiantes manifestaran una valoración negativa de su nacionalidad, lo cual no es así.²⁰

En los siguientes datos se vuelve a manifestar la fuerte confianza que tienen los jóvenes en la familia, la escuela y la historia de México. La respuesta que salta por su contundencia es la confianza que se tiene hacia la familia con 90.7%, lo que reafirma la percepción de que es el elemento más importante en la formación de los

¹⁹ Vicente Guerrero es presentado como un lunático harapiento, con un discurso muy “patriótico”. La siguiente escena se lleva a cabo en un lugar de la selva: el padre de V. Guerrero le dice “entiéndelo m’hijo, ya no tenemos insurrección... acepta la propuesta del virrey”. “La respuesta está tomada, padre –afirma Vicente Guerrero–”. “¡Te matarán!”. “La patria es primero –replica Guerrero–”.

²⁰ En el estudio que realizaron Carretero y Kriger, sobre identidad nacional en adolescentes argentinos en el contexto de agudización de la crisis económica y política de Argentina, encontraron que los adolescentes tenían una contundente valoración negativa de su nacionalidad (Kriger, 2007).

Cuadro VI. Confianza en las instituciones

	Bastante	Poca	Nada	No lo sé	No responde
La familia	90.7%	7.3%	0.7%	0%	1.3%
La escuela	41.3%	52.0%	5.3%	0.7%	0.7%
La historia de México	38.7%	47.3%	9.3%	4.0%	0.7%
El Ejército	26.0%	58.7%	10.7%	4.7%	0.7%
La Iglesia	20.7%	47.3%	29.3%	2.0%	0.7%
La justicia	14.7%	58.7%	24.7%	1.3%	0.7%
Los medios de comunicación	12.0%	52.7%	26.7%	8.0%	0.7%
La presidencia	7.3%	52.0%	5.3%	0.7%	0.7%
La Cámara de Senadores y Diputados	6.7%	36.7%	53.3%	3.3%	0%
Los sindicatos	6.0%	52.7%	34.7%	6.7%	0%
Los partidos políticos	4.7%	32.7%	60.0%	2.0%	0.7%

individuos y el espacio que dota de identidad, que junto con la escuela han jugado un papel determinante en la configuración de la memoria cultural, a pesar de que la escuela ha dejado de tener el papel predominante y de ser la depositaria de futuro como lo expresaba la frase “estudia y serás alguien”. La escuela sigue siendo apreciada por los jóvenes con 41.3% y 52.0% de poca confianza. Es decir, para los jóvenes queda claro que la escolarización no es un bien que le vaya a redituarse en el mundo laboral como fue en tiempos pasados, a pesar de ello, siguen depositando en ella la esperanza de futuro. Como lo interpreta A. Moreno, de acuerdo con la Encuesta Mundial de Valores 2005-2007, la sociedad mexicana se encuentra entre el cuadrante de valores moderadamente auto expresivos que buscan consolidar ciertas libertades y los valores tradicionales (Moreno, 2010, pp. 83-87).

Un dato revelador es la poca confianza hacia las instituciones políticas, así 60% dice tener nada de confianza en los partidos políticos, mientras que sólo 4.7% expresó tenerles bastante confianza. En el mismo nivel se encuentra el Poder Legislativo con 53.3% de nada de confianza, y 6.7% de bastante confianza. Con la misma baja

aceptación se encuentran los sindicatos, es decir, dos de las más importantes instituciones del sistema político no son de confiar para los jóvenes. Interesante es observar que la valoración hacia el ejército no es tan mala, ya 26.7% dice tener bastante confianza y 58% poca confianza, y sólo 10.7% nada de confianza. En cambio, las otras instituciones mencionadas merecen un poco de confianza, y no podría ser de otra manera, ya que la corrupción que impera en nuestras instituciones salta a la vista (a pesar de lo poco que informan y ocultan los medios de comunicación). Así pues, el hecho de que expresen nada de confianza en los partidos políticos con un indicador de 60% y los sindicatos con 34% es más que elocuente.

Es de llamar la atención la percepción que tienen los adolescentes sobre la historia de México, en este conjunto de cuestionamientos expresaron con 38.7% tener mucha confianza en ella y 47.3% poca confianza (9.3% manifestó no tener nada de confianza en la historia), pero si comparamos con el resultado del cuadro I sobre si sentían orgullo de nuestra historia, 65% manifestó tener mucho orgullo. Esta ambigüedad en los datos puede tener dos interpretaciones: la primera de ellas es que la historia implica a nuestro pasado y, por tanto, hay que estar orgullosos de él, y la segunda, de carácter cognitivo, cómo se puede sentir confianza sobre un conocimiento que sólo hay que memorizar y que puede interpretarse de “muchas maneras” (*sic*). Para el análisis de la información se partió del supuesto que la regular confiabilidad que se tiene sobre la historia de México, se liga al manejo factual y a la ausencia de un sentido práctico de este conocimiento, como lo tienen las otras ciencias, es decir, a los alumnos no se les hace partícipe de las formas de construcción de la historia; ellos y ellas son sólo consumidores de narrativas que elaboran otros. Ante esta imprecisión, se hicieron otras preguntas con el fin de valorar las respuestas a la luz de otras variables.

Como ya se explicó ampliamente en el tercer capítulo, la enseñanza de la historia ha cumplido cabalmente la función ideológica al crear y difundir la memoria histórica de la nación, subordinando su función educativa, es decir, la formación de habilidades

cognitivas que coadyuven en la formación del pensamiento histórico y la construcción de historias que puedan ser significativas a los colectivos o comunidades. Con la intención de conocer la representación que tienen los alumnos hacia la historia, se les cuestionó sobre la utilidad del conocimiento histórico.

Cuadro VII. ¿Cuál consideras que es la función más importante de la historia?

Conocer el pasado	42.0%
Crear la memoria histórica de los pueblos	20.7%
Crear el sentimiento de identidad nacional	20.0%
Reivindicar el pasado de los grupos o pueblos vencidos	6.0%
Que se enseñe en la escuela	6.0%
No respondió	5.3%

A la pregunta sobre la función que consideran más importante en la historia, la mayoría contestó que la historia sirve para conocer el pasado, con 42%. Respuesta esperable, dado que al conocimiento histórico se le ha definido en términos generales como el estudio del pasado –como dijo un alumno “el pasado, que ya pasó”–. Las dos opciones que le siguieron en aceptación, se vinculan a la idea de la historia/pasado: crear la memoria histórica tuvo 20.7%, porcentaje muy similar a la idea sobre que la historia sirve para crear la identidad nacional. Como también se ha señalado en el transcurso del trabajo, la constitución de la identidad de lo mexicano fue el propósito fundamental del Estado mediante la construcción y difusión de una narrativa histórica, que sólo hablaba de la historia de la nación dejando fuera las otras muchas historias y horizontes interpretativos. En este tenor a los alumnos les queda claro que la historia que se enseña en la escuela sólo sirve para conocer la semblanza política de la nación, por tanto, no sirve para reivindicar la historia de los vencidos (esta opción sólo registró 6%). Finalmente, es de llamar la atención que, para algunos alumnos, la historia es una materia que hay que llevar en la escuela, que seguramente en su percepción no tiene ninguna utilidad.

Para indagar más sobre la percepción de la utilidad de la historia, se les presentaron algunas opciones que iban desde la tradicional (como en la pregunta anterior), hasta de nuevas formas de pensar y enseñar la historia. Ante la pregunta ¿para qué sirve la historia?, la respuesta mayoritaria fue la de “conocer las raíces de nuestra nación”, con 46%, que de alguna manera se corresponde con el 42% del cuadro anterior, en la cual se acepta que la función que corresponde a la historia es conocer el pasado. Es decir, se reitera el hecho de que la historia implica el estudio del pasado.

Cuadro VIII. ¿Para qué sirve estudiar Historia?

Para conocer las raíces de nuestra nación	46.0%
Para tener cultura	16.7%
Para comprender el presente y tener una idea de futuro	15.3%
No respondió	12.7%
Para conocer la vida de los personajes históricos	6.0%
Para comprender los problemas del presente	3.3%

La opción “para tener cultura” tuvo una aceptación de 16.7%, lo que muestra que para los escolares la historia no representa más allá que un montón de acontecimientos factuales que hay que memorizar para “tener cultura” (*sic*). Las respuestas que más llaman la atención son, primeramente, la de 15.3% que considera que la historia sirve para comprender el presente y tener una idea de futuro (que en términos ideales debería ser la función que la historia cumpliera en la escuela), seguida por la de 3.3% que consideró que la historia sirve para comprender el presente. Si juntamos los porcentajes (ambas opciones se divorcian de la idea de que la historia es el estudio del pasado) tenemos que 18.6% de estudiantes, asigna a la historia un valor educativo, pero sobre todo una finalidad para la vida. No es sólo tener cultura o estudiar lo que “ya pasó”, sino de alguna manera es un conocimiento que puede llevar a la acción, ya que proyecta hacia el futuro.

En el análisis de los datos se encuentra la evidencia de que la perspectiva y sentido de la enseñanza tradicional que prevalece en la educación básica, es el memorizar algunos acontecimientos sin que se le dé un tratamiento didáctico contextual y sin que tenga un sentido a la comprensión de su presente. Ante la pregunta ¿para ti qué representan los héroes en la historia?, sobresale la idea clásica de que los héroes son personajes históricos que ganaron grandes batallas. El 43.3% afirmó que los héroes son individuos que destacaron por su valor en las batallas; otro 26% hizo un reconocimiento a que los héroes son personajes de gran inteligencia que aportaron ideas a la humanidad; y sólo 20% señaló que son individuos que destacaron porque sus cualidades eran adecuadas al momento que les tocó vivir, tal como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro IX. Qué representa un héroe en la historia

Individuos que destacaron por su valor en las batallas	43.3%
Personajes de gran inteligencia que aportaron grandes ideas a la humanidad	26.0%
Individuos que destacaron porque sus cualidades eran adecuadas al momento que les tocó vivir	20.0%
Gobernantes con gran poder y autoridad que controlaban a los pueblos	10.0%
No respondió	0.7%

El cuadro X presenta los resultados de la percepción de los estudiantes respecto a los personajes históricos basada en la historiografía tradicional o en las cualidades de cada uno, sin darle importancia a su momento histórico. Ante la pregunta ¿Cuál de las siguientes acciones o características de Benito Juárez ayudaron a consolidar una forma autónoma para gobernarse frente a otros países? Los alumnos contestaron con 48% que sus ideales, honestidad y coherencia de sus acciones, que si bien podríamos estar de acuerdo con esta afirmación, la información que ofrecen los libros de texto lo explican en función a la defensa que hizo B. Juárez de la nación frente a la intervención francesa (por ejemplo, en los libros de texto de

secundaria actuales no se hace énfasis en su pasado indígena, como lo hacían los manuales anteriores).

Cuadro X. Acciones de Benito Juárez para consolidar la nación

Sus ideales, honestidad y coherencia de sus acciones	48.0%
El que haya sido el primer y único indígena que ha gobernado México	19.3%
La defensa de la república y su lucha contra el Imperio de Maximiliano	17.3%
El combate al excesivo poder de la Iglesia	10.7%
No respondió	3.3%
El que haya sido licenciado en derecho	1.3%

Los elementos hasta aquí analizados me llevan a plantear que entre los adolescentes encuestados prevalecen los valores y referentes culturales que utilizó la ideología “liberal-revolucionaria” (sólo que ahora sin los tintes patrióticos de la historia patria), que utilizó al pasado para crear la narrativa de la nación que justifica y legitima al Estado. Uno esperaría que con los aires globalizadores, las cosas hubieran cambiado, que la enseñanza de la historia apuntalara los valores que incentiven la formación de ciudadanía democrática, que ampliara su mirada hacia la diversidad y la multiculturalidad –tanto fuera como dentro de la nación–, sin embargo, poco ha cambiado el discurso histórico en la escuela.

Si bien, ya no se encuentra la narrativa en torno a la grandeza de los héroes, ni el panegírico de acontecimientos políticos militares, ni las hazañas (inventadas o no) de héroes populares, sí se encuentra un discurso histórico que privilegia el análisis del proceso de construcción de las instituciones como el propio estado, apuntalando ideas como modernización, democratización y valores más de sociedades globalizadas, pero con el mismo discurso anodino y descriptivo que no incentiva las habilidades del pensamiento histórico, para que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan crear las historias que les son atingentes y puedan comprender el mundo donde están parados, es decir, historias significativas. En lo que coinciden

ambas narrativas (la descriptivo/legitimadora que constituye la justificación de la narrativa nacionalista y la descriptivo/globalizadora que aspira al desarrollo de habilidades del pensamiento) es que están alejadas del interés de los adolescentes, pero sobre todo que la historia carece de finalidad que ayude a construir una sociedad mejor.

Un punto de partida que hay que tener claro, es que la historia ha dejado de tener el papel que se le había asignado en la construcción de la memoria histórica o memoria de la nación. Para la actual élite política –enceguecida por las políticas neoliberales–, el proyecto de la nación es el que satisface las necesidades de los poderes fácticos y no las de la gran mayoría de la población, por lo que ha contribuido al desmantelamiento del propio Estado, debilitando primordialmente sus funciones redistributivas, de bienestar social y de expectativas de futuro, al mismo tiempo que pierde el sentido de construcción de la memoria histórica y la posibilidad de generar un sentido de pertenencia, lo que conduce a que la historia en la escuela manifieste un vacío e indefinición de su papel en la sociedad del siglo XXI. Bien lo dice M. Castells: “la separación entre estado y nación conlleva la crisis de la identidad nacional como principio de cohesión social, al desligar dicha identidad de su sujeto (el estado), para la mayoría de la población la identidad nacional se convierte en un principio débil, en un principio que no basta para construir el sentido de la vida” (Castells, 1999). Por ello, es que se plantea que la historia es sumamente importante en la conformación de la identidad, pero ésta debe estar cohesionada por un proyecto de nación.

Si bien, no se avala que la historia siga construyendo una narrativa univocista y homogénea, si es indispensable que la historia juegue un papel importante en la construcción de una ciudadanía democrática que se abra a otras miradas y horizontes interpretativos en la construcción de la memoria cultural de la sociedad mexicana (problemática que se abordará ampliamente en el último capítulo).

De acuerdo con lo afirmado anteriormente, se puede apreciar que la representación de los adolescentes sobre la historia es que

estudia los acontecimientos políticos que sucedieron en el pasado y que su utilidad se orienta a la creación de la memoria histórica de la nación, pero sin relación directa con el presente o más directamente con su cotidianidad. Sin embargo, habría que aceptar que las respuestas han sido ambivalentes, es decir, que pueden interpretarse de la mejor manera que al investigador le convenga, por ejemplo, en los cuadros IX y X se ve claramente el manejo de una historia tradicional con fuertes tintes del romanticismo. Pero en otras dos preguntas, más cercanas o inscritas en lo que se podría aceptar como “historia del presente”, se encuentra un pensamiento lógico más que la sola información fáctica.

A la pregunta de cuándo México empieza a ser una nación, la gran mayoría de alumnos contesta la respuesta correcta con 61.3%, pero 35% restante responde de forma incorrecta según la información factual. Sin embargo, en una charla que sostuve con un pequeño grupo (en la secundaria República del Perú), al hacer la pregunta me daban “argumentos” (*sic*) que sostenían que era después de la Revolución mexicana, porque a partir de este acontecimiento se creaba la identidad nacional. Interesante punto de vista, ¿no lo creen?, estimados lectores.

Cuadro XI. ¿Cuándo México comienza a ser una nación?

Cuando México se declara independiente de España	61.3%
Cuando se termina la Revolución mexicana	22.0%
Cuando llegan los primeros pobladores, hace 40 000 años	7.3%
Cuando se inicia la II Guerra Mundial	4.7%
Cuando se derrota al Imperio de Maximiliano	2.7%
No respondió	2.0%

La siguiente interrogante también mostró que los alumnos pueden no saber fechas o acontecimientos (la encuesta no inquirió sobre este tipo de información), pero sí expresan de forma apropiada la relación que puede establecerse entre un hecho histórico y el

impacto o importancia social. En la siguiente pregunta se les informó lo siguiente: Los estudiantes universitarios en 1968, se movilizaron en contra del autoritarismo del gobierno (que no permitía las libertades políticas de la sociedad). Véase el cuadro XII.

Cuadro XII. El movimiento estudiantil del 68 ayudó a consolidar

La democracia	53.3%
La autodeterminación para gobernarse de los pueblos	20.7%
El nacionalismo	14.7%
El patriotismo	4.7%
La herencia cultural	4.0%
No respondió	2.7%

Como se puede apreciar, la respuesta que da la mayoría de estudiantes es alentadora. Así vemos que los estudiantes contestan con 53.3% que la movilización estudiantil influyó en la democracia. Pero al igual que en otras preguntas, me surge otra duda, de dónde toman la información los muchachos si regularmente nunca se arriba al análisis de los últimos 40 o 50 años. Desde mi horizonte interpretativo, es que este tema entra en lo que sería la historia del presente o reciente, ya que mucho de lo que aprenden los jóvenes, se da en el seno de la familia o la comunidad, lo cual reafirma la idea de que habría que hacer énfasis en la enseñanza de la historia presente.

Sí, ellos y ellas parten del supuesto de que la historia no tiene relación con el presente, sus prácticas cívicas o ciudadanas no son vinculantes al conocimiento de la historia. Sin embargo, nada más alejado de ello, ya que, como lo precisa Josefina Mac Gregor (2010), para apreciar los comportamientos y actitudes inherentes a la ciudadanía es necesario conocer los valores y representaciones que los individuos tienen en su historicidad, lo que permitirá dar cuenta de los cambios en la definición y situación política de la ciudadanía, y que permitirá comprender a la sociedad actual.

Ante la pregunta sobre la participación activa de la sociedad, los alumnos contestaron con 48.7% que la participación incentiva la democracia, lo cual puede considerarse como adecuado. Las otras opciones, aunque factibles, se definen de acuerdo al momento histórico. Por ejemplo, en la defensa a la nación, encabezada por Juárez, la participación militar y política de algunos sectores de la sociedad fue cardinal para recuperar la soberanía nacional frente al Imperio, en cambio en este momento histórico en el logro de soberanía nacional entran en juego otros muchos factores. En el discurso de los textos escolares actuales, la participación social se relaciona fundamentalmente con el logro de la democracia y no con la soberanía nacional, como lo expresa ese 24.7% que relaciona la participación ciudadana con la soberanía nacional. Finalmente, el 4% que no contestó, quizá no tiene la menor idea de la importancia que pueda tener la movilización para conseguir objetivos sociales y políticos.

Cuadro XIII. La participación de la sociedad incentiva...

La democracia	48.7%
La soberanía nacional	24.7%
La autodeterminación de los pueblos para gobernarse	13.3%
El nacionalismo	6.7%
No respondió	4.0%
La herencia cultural	2.7%

Con el siguiente bloque de afirmaciones, se pretendió aproximarnos a la representación de futuro y en la vida cotidiana de los jóvenes estudiantes, con la intención de contrastar los planteamientos de que los jóvenes viven en plena incertidumbre. La instrucción era que dijeran si estaban “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, con cada una de las afirmaciones que se muestran en el cuadro XIV.

Las respuestas (aparte de que me sorprendieron, como casi todos los resultados de la encuesta) apuntan que entre los alumnos la

Cuadro XIV. Representaciones en su mundo cotidiano

	MA	DA	ED	TD	NR
Estudia y serás alguien	69.3%	20.7%	4.0%	3.3%	2.7%
Hay que saber escuchar la opinión de otros, aunque no estemos de acuerdo con ellos	67.3%	26.7%	2.7%	0.7%	2.7%
La tecnología ayuda a comunicarnos, pero todos necesitamos un trato más humano y personal	44.7%	41.3%	8.0%	3.3%	2.7%
Hay que vivir el momento presente y no pensar en el futuro	37.3%	39.3%	16.0%	4.7%	2.7%
La vida sólo tiene sentido cuando una persona se entrega completamente a su ideal	21.3%	30.0%	35.3%	10.0%	3.3%
Es importante escribir la historia de grupos sociales (indígenas, mujeres) para crear la memoria histórica de la sociedad mexicana	17.3%	64.0%	14.0%	1.3%	3.3%
Sólo mirando hacia el pasado encontraremos soluciones a nuestros problemas actuales	16.7%	43.3%	30.7%	6.7%	2.7%
En esta sociedad no hay otro remedio que ser competitivo e individualista	16.0%	31.3%	39.3%	9.3%	4.0%
Es mejor confiar en los medios de comunicación que en la gente que te rodea	7.3%	12.0%	45.3%	32.0%	3.3%

MA= Muy de acuerdo; DA= De acuerdo; ED= En desacuerdo; TD= En total desacuerdo; NR= No respondió

idea de futuro está presente en su cotidianidad, ya que, por ejemplo, depositan su confianza en gran medida en la escuela, a pesar de que la realidad cotidiana les diga que ser profesionista no necesariamente implica el éxito o la seguridad laboral. Por lo mismo, se esperaría que sus representaciones estuvieran más en la vivencia del presente, como afirman algunos estudios de corte psicologista o de antropología cultural. Los resultados arrojados respecto a las afirmaciones “hay que vivir el momento presente y no pensar en el futuro” y “estudia y serás alguien”, muestran la importancia que se

le atribuye a la idea de futuro. Sin embargo, es pertinente aclarar que la encuesta no se enfocó a obtener información sobre la representación de cómo experimentan la vivencia del presente (que sería objeto de otro tipo de investigación). En este sentido, es interesante mencionar que su opinión respecto a la formación de las redes sociales no es tan marcada, ya que privilegian la comunicación personal sobre la virtual.

Si observamos detenidamente, sobresalen dos aspectos en la apreciación de los jóvenes: el primero es que manifiestan estar muy de acuerdo con la frase “estudia y serás alguien”, con 69.3%; y la segunda, “hay que saber escuchar la opinión de otros, aunque no estemos de acuerdo con ellos”, con 67.3%. Digamos que en principio muestran una actitud de mirar hacia el futuro y de responsabilidad frente a los otros, sin embargo, no sé exactamente el porqué de esa respuesta, ya que en general son educados bajo sistemas autoritarios donde el poder descansa en el profesor y las autoridades educativas,²¹ y en la familia prevalece el autoritarismo (no en balde, todos de alguna manera, en nuestras prácticas ciudadanas, somos producto del sistema político impuesto por el partido en el poder que gobernó por más de 70 años el país, o como se diría jocosamente: “todos somos hijos del PRI”). Pero más allá de este comentario, la respuesta es interesante porque muestra un espacio de posibilidad para elaborar programas educativos que incentiven la tolerancia como una forma de convivencia democrática. En esta misma batería de afirmaciones, se incluyó una que hacía referencia a la importancia del pasado para la comprensión del presente, y sólo 16.7% contestó estar muy de acuerdo de que “sólo mirando hacia el pasado encontraremos soluciones a nuestros problemas actuales”.

A manera de comentarios finales de este apartado, se podría afirmar que los jóvenes estudiantes de secundaria se encuentran plenamente identificados con su nacionalidad y la memoria histórica

²¹ Véase el libro de Rodríguez, 2009. En éste encontramos narrativas de los alumnos en las que se muestran claramente las formas que asume el poder en la escuela.

creada y expresada en el discurso escolar del siglo XX, que miran al mundo a partir de sus experiencias concretas (que no rebasa los 16 años de vida), sujetas a la familia y la escuela o más específicamente a lo que dicen los maestros y los libros de texto. Así para ellas y ellos, la perspectiva tradicional de la historia prevalece en sus representaciones y se engarza perfectamente con los atributos signados por la identidad nacional.

Por otra parte, el nacionalismo que se percibe manifiestan los estudiantes de secundaria, no es el de una ciudadanía crítica, es más bien el sentimiento o vivencia de ser mexicano, que se despliega en la prácticas del nacionalismo ramplón de los medios de comunicación y que se hace parte de la vivencia cotidiana de la sociedad, por supuesto esa visión de la historia está desligada de la política y el compromiso social, como dice C. Monsiváis, el nacionalismo que persiste es sentimental de a madres, el de los excluidos de la Nación, el del futbol, de la música popular, de las evocaciones regionales, del antiimperialismo de sobremesa o de madrugada, de las reflexiones vacías y circulares sobre el carácter de los mexicanos, de los reflejos condicionados de un patriotismo no muy claro en su registro histórico. Es el que obedece ciegamente a las instituciones.

No se puede negar que el principio identitario dominante, desde que somos nación, ha sido la identidad nacional (construida en torno a un proyecto en el que se reivindicaban dos principios básicos: la patria y la nación, principios que se despliegan en el territorio, la lengua, la defensa frente al “otro”, etcétera). Sin embargo, éste no es un proceso que se haya constituido exclusivamente a partir del discurso de legitimación construido por el Estado, también han estado presentes ciertas características de las identidades locales, regionales y étnicas –más cercanas a la realidad de los individuos–, que determinan el curso de la historia, como por ejemplo, la adhesión de los indígenas en el siglo XIX a las luchas liberales contra los invasores, que respondían más a sus necesidad locales que a la defensa de eso que se llamaba patria. Partir de este reconocimiento, puede ayudar a tender el puente hacia el futuro, dicho en otras palabras,

el construir ese sentido de pertenencia ligado al pasado, pero ya no a la memoria esencialista o teleológica, sino a nuevas escrituras de la historia (como se menciona en el primer capítulo de esta investigación), o tal vez, como lo plantea La Maldita Vecindad (un grupo de *ska*) que en una de sus canciones dice “desgraciada la nación, sin memoria, sin historia”, así las cosas, tendríamos la obligación de esas nuevas escrituras que doten de identidad y pertenencia.

Es claro que la ausencia de un proyecto de sociedad que impulse la formación de una ciudadanía democrática basada en la comprensión del pasado y en la enseñanza de valores éticos y cívicos que den respuesta a las nuevas condiciones del mundo globalizado para coadyuvar en el impulso de proyectos en común, hace de la historia un conocimiento estéril si no se replantea su función educativa y el uso público que pueda tener en la formación ciudadana. Al respecto, hay que mencionar que si bien ha habido algunos logros por parte de la sociedad civil para construir algunas coordenadas que posibiliten la aceptación de ciertos valores y principios que den sentido de pertenencia y convivencia cívica y política,²² estos no han podido cuajar, debido, en parte, a que la élite política que, desde la década de los ochenta, gobierna este país, se encuentra enferma de poder, corrupción y servilismo hacia los poderes fácticos.

²² Hay grupos políticos y de la sociedad civil que reclaman la preservación de la soberanía y el nacionalismo, como condiciones inherentes para sacar a México del atraso y la definición de nuevas formas de construir las identidades (a partir de lo cultural diversa e inclusiva): no como lastre del pasado.

V. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIUDADANÍA

Fundada, pues, en el rompimiento entre un pasado, que es su objeto, y un presente, que es el lugar de su práctica, la historia no cesa de encontrar al presente en su objeto y al pasado en sus prácticas.

M. de Certeau

Como se ha expuesto en el primer capítulo, en el México actual se viven momentos difíciles, que lejos de acercarnos al pleno desarrollo económico, anunciado desde finales del siglo XIX con la modernización porfirista, o el llamado “milagro mexicano” de la década de los cincuenta, o el “liberalismo social” de Salinas de Gortari, o más recientemente, con las llamadas “reformas estructurales” de Peña Nieto, lo que vivimos es la generalización y profundización de una crisis sociocultural y económico/financiera, que se extiende en todos los planos de la vida del país y de las personas: el optimismo basado en el progreso se tambalea frente a la debilidad de las certezas que cimentaron la modernidad y de los efectos devastadores de las políticas neoliberales llevadas a cabo durante los últimos treinta años en el México actual.

Así, el comienzo del milenio para la sociedad mexicana se ve signado, tanto por el abandono de una política de desarrollo económico que pretendía la regulación de los excesos del mercado y cumplía con ciertas funciones redistributivas que expresaban un proyecto de nación signado por el nacionalismo, como por la agudización y/o emergencia de fenómenos que configuran nuevas realidades, tales como la formación de comunidades trans-territoriales, un narcotráfico virulento asociado a las esferas del poder político, el acelerado crecimiento de la pobreza extrema y concentración de la riqueza, la falta de una clase política con visión a mediano plazo, y un largo etcétera, que provocan una cierta mirada desesperanzadora sobre la idea de futuro/progreso que se había asentado en la mayoría de la sociedad en el siglo XX.

Situación que perfila una crisis que podríamos representar como crisis civilizatoria, tal como lo menciona Bolívar Echeverría, quien plantea que la crisis civilizatoria es un fenómeno que ha acompañado al capitalismo. Sin embargo, considera que la crisis en la que estamos inmersos actualmente, es una crisis de la calidad misma de la vida civilizada, que no se reduce a lo económico o financiero, incluso ni a la crisis de los Estados nacionales frente a la globalización, sino que está afectando los usos y costumbres en todos los órdenes (sexuales, culinarios, habitacionales, cohabitacionales), lo que transforma la definición misma de lo que es la política, de lo que es la familia, de lo que es la educación, de la relación entre la ciudad y el campo, etcétera (*Cfr.* Bolívar Echeverría, 1994, pp. 75-87). Por ello, se considera que la crisis civilizatoria implica la confluencia de varias crisis de la civilización capitalista: “porque al mismo tiempo estamos viviendo, por lo menos, cuatro crisis de manera simultánea: ecológica, climática, energética y alimentaria, todas producidas por la suicida mundialización del capital” (Vega, 2003).

Con este panorama que afecta todos los órdenes de la vida —el económico-político y las relaciones sociales en la cotidianidad—, las interrogantes y propuestas de solución se debaten entre la reivindicación de los estados de bienestar; la re-funcionalización de los

valores universales de la modernidad, para que se correspondan a los nuevos cambios signados por la globalización: la reivindicación de las tradiciones étnico/cultural, como alternativa para la construcción de una nación multicultural; la vivencia del presente de forma hedonista/consumista, de acuerdo con lo que impone la homogeneización capitalista globalizada, o bien, en la búsqueda de nuevas formas de convivencia que den sentido a la existencia en una sociedad diversa y multicultural que experimenta transformaciones en su conciencia temporal y en los signos de identidad.

Como es de suponerse, en cualquier planteamiento de los mencionados, la historia tiene una función a desempeñar, ya sea para continuar con la visión de la narrativa histórica homogénea que crea un determinado tipo de ciudadano, o bien, para perfilar una educación histórica encauzada sobre el pensamiento crítico cohesionada por narrativas con valores democráticos que respete la diferencia para la convivencia plural, como afirma G. Sacristán (2002):

Ofrecer una construcción simbólica acerca de los que somos como colectivo [...]. Un espejo que nos de la representación de nuestro presente, de quienes somos nosotros, y que nos devuelva la historia de dónde venimos, de lo que nos han hecho nuestros predecesores, y que lo haga ofreciéndonoslo fielmente, junto a las deformaciones con los que ha sido representada, los incumplimientos, las injusticias, las marginaciones y las luchas por conseguir los ideales de la ciudadanía democrática (p. 165).

En este contexto de inaplazable reflexión se presentan algunos lineamientos en torno a la enseñanza de la historia, para apuntalar una propuesta de educación histórica y ciudadana que trascienda las formas canónicas que organizaron la temporalidad de forma lineal y ascendente, en pos del progreso/futuro, con el fin de coadyuvar en la formación de una conciencia histórica que dé cuenta del pasado en las tensiones del presente y proyecte expectativas de futuro. La conciencia histórica, de acuerdo con Rösen (2002), proviene de la perspectiva temporal en la que el pasado se relaciona con el

presente y con el futuro, dicho de otra manera, el pasado es porque el presente lo necesita en su comprensión del “aquí y ahora”.

En la medida en que la reconstrucción del pasado se ubica en “la tensión de los problemas que experimenta la sociedad en el presente”, las historias que emerjan contribuirán considerablemente a una historia diversa, que sin abandonar la perspectiva de la historia nacional –como uno más de los referentes de identidad–, refleje las muchas historias para crear nuevas representaciones de quiénes somos y cómo podemos incidir en nuestro presente y futuro, sólo así es posible avanzar en una reflexión ciudadana sobre los usos públicos del discurso histórico: “la orientación temporal de la vida y la creación de una identidad histórica que son las dos funciones esenciales de la consciencia histórica [...]. Ciudadanía y consciencia histórica orientan la vida y hacen que el futuro adquiera una relevancia especial en tanto que permite educar en el poder ser” (Pagés, 2003, pp. 11-42).

Bajo esta perspectiva, la historia y su enseñanza será el plasma que dé significado a la experiencia de lo vivido y dé posibilidades de miradas de futuro, tan necesarias en estos momentos de crisis en nuestra sociedad (que se encuentra en atonía frente a los graves problemas que se están viviendo y urge resolver). Una educación histórica y ciudadana no se construye únicamente en el ámbito escolar o mediante los avances en la historiografía académica, sino que, en ella, confluyen tanto los medios de comunicación, la mega velocidad de la información, como las prácticas y tradiciones intrínsecas a las comunidades, todas conforman la memoria cultural de las sociedades.¹

Para enfrentar la avalancha de información, es impostergable que la escuela ayude a los alumnos a construir un pensamiento crítico que dé sentido a la información generada día a día. Aunque el

¹ Agnes Heller (2003) precisa que “la memoria cultural está conformada por objetivaciones que proveen significados de una manera concentrada, significados compartidos por un grupo de personas que los dan por asumidos. Éstos pueden ser textos, tales como pergaminos sagrados, crónicas históricas, poesía lírica o épica. Monumentos, alegorías, etcétera”.

reto es titánico, es fundamental enfrentar el problema desde el lugar donde uno está inserto, que es el espacio escolar.

Uno de los puntos de reflexión generado por la globalización, en que coinciden diversos especialistas (antropólogos, sociólogos e historiadores, entre otros), es el cambio en la experiencia temporal en los individuos y las sociedades, mismos que se caracterizan por una vivencia del tiempo en forma contingente, fragmentada y que se recrea en el instante de lo cotidiano o inmediatez de la experiencia del presente —el presente deja de ser parte de la cadena entre pasado y futuro—, lo que trae consigo desvalorizar el pasado e incertidumbre ante el futuro.² Bajo esta perspectiva, se plantea que el sujeto no concede valor a lo que dura, sino a lo que parece responder al instante y a la satisfacción inmediata de los deseos y necesidades, es decir, a las exigencias de un orden que no puede controlar debido a la velocidad con que se llevan a cabo las actividades en su cotidianidad.³ Esta forma de experimentar la temporalidad no sólo afecta la vida de las personas en su diario transcurrir, sino que, por una parte, las enfrenta a la temporalidad impuesta por la narrativa de la modernidad organizada bajo una idea ascendente del tiempo y teleológica del devenir, y por otra, a la vivencia de temporalidades múltiples que se acompañan de la velocidad de los medios y las redes de comunicación. Lo que conduce a una experiencia temporal que entrecruza la flexibilidad y rapidez de lo vivido con una representación de progreso que no se logra vislumbrar con certeza.

Otro de los debates que emergen enfáticos en el mundo globalizado, es el problema en la definición de las identidades políticas y culturales. Como se analizó en otro capítulo, la perspectiva de identidad homogénea que imponía del proyecto nacionalista, se ha trastornado frente a la flexibilización de factores de diversa índole (las

² Véase capítulo II de esta investigación, en el que se trata ampliamente el tema.

³ La sociedad de consumo ha determinado un presente cada vez más inflado e hipertrofiado que, junto con el desarrollo de “las innovaciones y la búsqueda de beneficios cada vez más vertiginosos, vuelven obsoletos a los hombres y a las cosas cada vez con mayor rapidez” (Hartog, 2007, p. 140).

oleadas migratorias, el desbordamiento de las fronteras virtuales, la abdicación de las élites políticas a impulsar proyectos de sociedad nacionalista, entre otros), lo que hace difícil encuadrar en una sola identidad a los sujetos o comunidades. Ante esta situación es necesario replantear las formas de identificación de las diversas comunidades (cívicas, indígenas, regionales nacionales o metanacionales), para afianzar las condiciones de impulsar proyectos de responsabilidades compartidas. Hoy, por ejemplo, diversas comunidades étnicas y/o culturales reconstruyen sus sentidos de identificación al dotar de significado a sus tradiciones, imaginarios y prácticas con la recuperación de sus memorias, narraciones o “sus mundos nombrados”.⁴ Al tiempo que la narrativa de identidad nacional se fisura con la emergencia de identidades múltiples de los diversos grupos sociales, que reclaman la visibilidad de su presencia, dejando atrás la imagen omnicomprendensiva de la nación homogénea. Así pues, la

idea de que existe una sola historia verdadera pierde protagonismo, al resaltarse la existencia de una variedad de historias, ya sea que se trate de versiones complementarias o en competencia. Las explicaciones alternativas al pasado se encuentran no sólo en el ámbito académico y educativo; las fuentes de la memoria colectiva suelen ser multifacéticas. La interpretación única está ausente de la historiografía, hoy caracterizada por la diversidad y el pluralismo, en los que numerosas entidades locales o minorías toman la palabra para rescatar las particularidades y las individualidades, haciendo contrapeso a versiones pretendidamente únicas y globales, complejizando el mundo y sus relatos. La historia pasó de ser monolítica a fragmentarse en historias plurales (Cateiro, 2011, p. 228).

En este nuevo umbral de la experiencia temporal –que no prioriza un lugar para el pasado– y de la pérdida de centralidad de la función de la historia en la definición de identidad y de una ciudadanía

⁴ La más importante función de la sociedad es nombrar o imponer orden significativo sobre la realidad (Zermeño, 2001, p. 184).

acorde a los nuevos retos, a lo que se aspira es a perfilar un conjunto de lineamientos filosóficos, culturales y metodológicos, que contribuyan a generar nuevas ideas para la enseñanza de la historia, que comprenda el presente como el lugar donde confluyen el pasado y el futuro, en el que se encuentra la inteligibilidad de las historias de los sujetos de carne y hueso en toda su historicidad, es decir, el presente como el espacio en el que se da significado a la experiencia vivida y no en las genealogías legitimadoras para el poder. Tal como lo afirma Fontana:

Tenemos una responsabilidad muy grave ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicarle qué sucedió en el pasado –que en el fondo es la parte menos importante de nuestra labor–, sino a la que debemos enseñar aquello que mi maestro Pierre Vilar llama “pensar históricamente”. Lo que implica enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado, y a no dejarse engañar por tópicos que quieren jugar con nuestros sentimientos para inducirnos a no utilizar la razón (Fontana, 2003, p. 24).

El reto se complejiza aún más, si pensamos que la historia debe jugar un papel determinante en la formación de valores para una ciudadanía que enfrente los problemas de los diferentes escenarios que experimenta la sociedad mexicana, que van desde la violencia asociada al narcotráfico, la corrupción de la clase política, la impunidad frente a los hechos de corrupción, y la puesta en práctica de las políticas liberales, que atentan contra el bienestar de varios grupos sociales, que hace aumentar el descrédito de las instituciones.

HISTORIA(S) PARA LOS PROBLEMAS DEL PRESENTE

Las categorías –propuestas por R. Koselleck (1993)–, “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativas”, me permiten entretejer la argumentación sobre la importancia cognitiva de pensar el

presente como el lugar de confluencia del “pasado en el presente” y de la posibilidad de “futuro en el presente”, es decir, de enfatizar la idea de que el presente es el lugar donde se sitúa el análisis de las historias de los sujetos sociales en toda su historicidad, donde se expresa la complejidad de la experiencia temporal (entre el pasado y futuro), a través de una permanente intermediación al que podemos ubicar como el tiempo/presente.

Koselleck argumenta que el espacio de experiencia es ante todo una totalidad en la que se superponen de forma compleja los diversos sedimentos de tiempo. En este sentido, la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados y la expectativa “es aquella línea tras la cual se abre en el futuro un nuevo espacio de experiencia”. Por tanto, el presente es el lugar en que se contempla la brecha entre experiencias y expectativas, en el que se acumulan disímiles experiencias y pluralidad de actores. En palabras de Koselleck:

La experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena [...]. Algo similar se puede decir de la expectativa: está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir [...]. La experiencia y la expectativa tienen modos de ser diferenciables (Koselleck, 1993, p. 338).

Entonces, expectativa y experiencia se constituyen como categoría del conocimiento de la historia/presente, y lo hacen mostrando y elaborando la relación interna entre el pasado y el futuro, antes, hoy y mañana: “no se puede tener un miembro sin el otro. No hay expectativa sin experiencia, no hay experiencia sin expectativa”

(Koselleck, 1993, p. 336). Dichas categorías abren la posibilidad de comprender las historias concretas en la experiencia de los grupos o sociedades y

constituyen las anticipaciones vinculadas a acontecimientos pasados transmitidos y conservados. Inversamente, las expectativas no cumplidas, los acontecimientos que no responden a las anticipaciones se transforman en nuevas experiencias. Es la tensión entre ruptura y continuidad, entre experiencia y expectativa, lo que permite explicar el cambio histórico como ruptura o continuidad al nivel de la corta o media duración (Mudrovic, 2005, p. 101).

Así pues, estas categorías tienen un valor innovador o heurístico⁵ para dar cuenta de un presente histórico construido desde la historicidad de los individuos y/o grupos sociales, es decir, del espacio de experiencia compartido por los contemporáneos en el que se inserta y de los que los precedieron: la “historia concreta se madura en el medio de determinadas experiencias y determinadas expectativas” (Koselleck, 1993, p. 347). Podríamos ejemplificar tal afirmación con el “zapatismo” de los indígenas de Chiapas, nacido en 1994, cuyos miembros re-significaron en su presente los valores y demandas que en el pasado enarbolaron los campesinos indígenas de Morelos en la Revolución mexicana de 1910. Los indígenas zapatistas comparten el mismo presente histórico, en tanto sus espacios de experiencia se intersectan y dan cuenta de la importancia que le brindan los grupos sociales a la historia. Ya que este colectivo, por ejemplo, eligió un icono histórico de lucha campesino/ indígena con el que se identificaba y encontraba sentido su lucha: “así el presente histórico está constituido por aquellas generaciones que se solapan sucesivamente generando una cadena de transmisión de acontecimientos que son reconocidos como su pasado

⁵ Tomo la idea del valor heurístico de las categorías propuestas por Koselleck citado en Mudrovic (2001, pp. 329-336).

aun cuando no todos los hayan experimentado directamente” (Mudrovic, 2011).

Lo importante es que se valora al espacio de experiencia como el lugar donde lo acontecido cobra significado, donde el pasado coadyuva al sentido de identidad, pero, sobre todo, donde el pasado aporta comprensión al presente, tal como lo dice Lowenthal, “saber lo que éramos confirma lo que somos” (1998, p. 288), y de alguna manera nos ayuda a proyectar el futuro. Lo que se pretende es ubicarse en los problemas del presente con la intención de producir y entender la propia historia, problemas que demandan explicaciones (para efectivamente poder mirar al futuro). Como, por ejemplo, la ausencia de una cultura política democrática, o la indiferencia de grandes sectores de la sociedad frente a la política, o simplemente mandar al olvido los problemas que se viven en la historia reciente. Bien lo afirmó M. Bloch: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (1995, p. 155).

Entender el presente como el “espacio de experiencia” constituido por un pasado que tiene su sedimento en la experiencia (que no se puede medir cronológicamente pero sí establecer, a partir de indicadores temporales de acontecimientos pasados en torno a los cuales se organiza la experiencia), y un “horizonte de expectativas” que permita asentarse en el “pasado/presente” para dar cabida a las miradas de futuro. Lo que está en el centro de esta preocupación es que hay que experimentar la vivencia del presente de forma reflexiva, es pues hacer “un cuestionamiento del hoy a través de un estudio histórico de los problemas que nos afectan” (Cuesta, 2012), a partir del intento por encontrar en el pasado los sentidos de identidad necesarios para impulsar proyectos en común en el presente:

El viaje que el historiador emprende hacia el pasado no concluye ahí, sino que regresa necesariamente al punto de partida, que sus elaboradas

construcciones teóricas encaminadas a dar cuenta de lo ocurrido carecen de valor si nada dicen a los hombres de hoy (Cruz, 2005, p. 148).

En pocas palabras, si la historia no sirve para entender los problemas del presente “¿para qué les puede servir a nuestros estudiantes?” (Fontana, 2003).

El presente como punto de inflexión entre pasado y futuro puede parecer una idea poco novedosa, ya que lo han expresado varios historiadores desde diferentes tradiciones filosóficas, desde M. Bloch, que en su obra histórica expone la presencia del presente, o más recientemente, la obra del español R. Cuesta, donde demuestra que las luchas sobre el pasado son batallas en las que el presente está en juego.

Si bien, la materia de trabajo de los historiadores es el pasado, esta reconstrucción se hace desde la necesidad del presente: desde el lugar llamado presente se formulan las interrogantes y se crean las narrativas que interesan a determinadas comunidades o colectividades con la intención de actuar en él, ya sea desde el Estado que escribió la narrativa nacionalista con la intención de justificarse a sí mismo, o bien desde los grupos “olvidados” o “borrados”, que tienen la necesidad de escribir sus historias y reclamar sus identidades políticas. Tal como lo afirma Bloch: “la ignorancia del pasado no se limita a entorpecer el conocimiento del presente, sino que compromete, en el presente, la acción misma” (1995, p. 152).

La función de la historia debe transformarse en la sociedad de la comunicación, en la que se exigen nuevas reconceptualizaciones. No entenderemos el sentido nuevo que tiene el presente histórico si no lo situamos en las mismas coordenadas en que se entiende cuánto han cambiado estas sociedades, que han llegado al comienzo de un nuevo milenio, con elementos inéditos en lo tecnológico, lo social, lo cultural, así como en los grandes desequilibrios entre los que todas esas dimensiones se desenvuelven. El presente es, paradójicamente, un tiempo que lucha contra lo fugaz y lo inestable que impone el mundo de la comunicación, donde muchas novedades

resultan casi inaprensibles, pero forman la trama de una realidad social cada vez más acelerada en su cambio.

Conocer el pasado, aparte de satisfacer la innata curiosidad de las colectividades por su pasado, se ata ineludiblemente a la pretensión que se tenga de futuro. Dicho de otra manera, conocer el pasado para actuar en el presente. Por ello, la historia puede entenderse –siguiendo a autores como E. Carr, M. Bloch y L. Febvre o Walter Benjamin–, como un proceso en constante construcción y revisión, en el que se busca reflejar el presente para intentar entenderlo mejor y poder actuar en él; ese tiempo que algunos han llamado “historia del presente” (Aróstegui, 2004), “historia inmediata o historia que estamos viviendo” (Barros, 2006), “historia crítica” (Cuesta, 2011), entre otras designaciones: diferencias varias, sin embargo, la coincidencia que las une es pensar al presente como parte integrante de la complejidad de la experiencia temporal y como horizonte epistemológico en la escritura de la historia.⁶

La argumentación anterior me es útil para afirmar que la historia no sólo es cronología, ni el estudio del pasado, sino que su enseñanza debe estructurarse desde la experiencia presente del sujeto social cargado de su pasado y desde sus problemas reales, para poder actuar en el presente (y no del pasado de la gran narrativa nacional anclada a una interpretación que sólo puede explicarse a partir del tiempo homogéneo y de una causalidad lineal). Lo medular para esta investigación es el énfasis en el hecho de ubicar el presente como eje transversal del currículo y, con ello, coadyuvar al desarrollo del pensamiento histórico.

La tesis XIV de W. Benjamin argumenta con mayor firmeza la idea de que “la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo repleto de ahora (Reyes Mate, 2006, p. 223). Afirmación que

⁶ M. Bloch, en su libro *La extraña derrota* (2002), rompe con la perspectiva de que la historia no es análisis del presente, y que el estudio del presente pone en peligro la objetividad de su análisis. Al respecto, argumenta que sin “inclinarse sobre el presente, resulta imposible comprender el pasado”.

lleva implícito que, desde el presente, el pasado debe estar en permanente construcción, es decir, el pasado está abierto porque no todo en él ha sido dicho. El pasado no son las verdades que se apilan como ladrillos hasta formar un muro de verdades, sino lo que significa para el presente, por las formas en que se relaciona con el “tiempo-ahora” y su impacto en el presente y en el futuro. De ahí que para W. Benjamin el “tiempo-ahora” repleto de humanidad, sea la chispa que conecta el pasado con el futuro.

También desde la mirada educativa, la interrogación del pasado debe responder a la comprensión de los conflictos de nuestro presente e incluso de nuestras visiones respecto del futuro. Se trata de que los temas históricos abordados en la escuela reflejen las preocupaciones que inquietan en el presente y que pueden llevar al pasado reciente e incluso lejano, pero con la intención de encontrar las claves que nos expliquen el “aquí y ahora”, o que nos ayuden a dar respuesta a problemáticas que lleven a comprender mejor quiénes somos. Lo que se traduce en confiar en la plenitud del presente y asentar la vida e identidad ahí y no en el futuro, como lo plantea la mentalidad moderna.

La historia ha de replantear nuevas maneras de concebir y relacionarse con el pasado, en las que no es suficiente con el proceder científico consolidado durante el siglo XX –aunque siempre necesario, dado que dota de fiabilidad–, sino que tiene que abrirse a nuevas posibilidades en las formas de reconstruir los significados del pasado y de la escritura de la historia. Para ello, es ineludible pensar la investigación histórica en la problematización de los problemas del presente, entendido como el horizonte de significación del pasado.

En este sentido, hay que tener en perspectiva los diversos horizontes culturales que permiten a un grupo re-construir el pasado y pensarse a sí mismo, más allá de las verdades impuestas por la interpretación unívoca de la historia dominante. Condición que abre la posibilidad a la recuperación de la memoria reciente de los sujetos sociales, lo cual, por supuesto, tiene una implicación importante, ya que pone en la mesa del debate las posibilidades de re-construir el

pasado desde otras prácticas, que el discurso historiográfico dominante había marginado, lo que puede trascender la idea de historia en su visión erudita o como parte de la edificación cultural de la sociedad. Me refiero concretamente a la memoria⁷ como acción que da sentido –en muchas ocasiones– a la acción del presente, pero que también ha sido observada como un punto de referencia entre la conservación de la experiencia y la re-construcción del pasado para configurar los sentidos de identidad, que son diversos y de variada índole: la historia y la memoria son dos formas distintas de aproximación al pasado. Bajo esta argumentación es que se plantea que la memoria histórica creada por la narrativa nacionalista (identidad hegemónica), es una memoria que no ayuda en mucho a la comprensión del presente, ya que el pasado sólo puede tener relevancia en la medida que es significativo para explicar el presente.

Para J. Aróstegui, la memoria colectiva no es una suma de las memorias individuales o de “cualidades individuales”, sino una reflexión de unas sobre las otras. Basa su argumento en una cita del clásico estudio de M. Halbwachs sobre la memoria colectiva, que es muy esclarecedora: “para evocar su pasado el hombre necesita frecuentemente acudir a los recuerdos del otro”. Así que plantea que cualquier contenido de memoria tiene siempre una indudable proyección colectiva, son el reflejo de la realidad social y en ellos juega un papel esencial el contexto de socialización (Aróstegui, 2004, pp. 19-20).

Al respecto, es necesario señalar que la historia no sólo implica una acción cognitiva para conocer el pasado, es también memoria que habla de un pasado que fue relegado pero que guarda en su seno el olvido de las culturas indígenas, las mujeres, y de muchos otros grupos culturales y/o étnicos que configuraron la sociedad mexicana. La recuperación de esa memoria es necesaria para dar

⁷ El auge de la memoria colectiva se ha asociado a la comprensión de determinados acontecimientos traumáticos que vivieron algunas sociedades en el siglo XX (el franquismo, el holocausto, la dictadura en Argentina, etcétera).

una mayor inteligibilidad a los cambios del presente, es de alguna manera el encuentro entre el presente con el pasado, lo que implica “cepillar la historia a contrapelo” –como lo afirma W. Benjamin–, para no perder las huellas de esos actores anónimos.

Es importante aprehender la realidad pasada desde otras ópticas, y no sólo desde el discurso hegemónico colonialista y eurocéntrico, con el que se ha construido la historia de México, y narrar las otras historias desde miradas alternas que den posibilidad de alumbrar los claroscuros de la historiografía hegemónica. Ante estos retos epistemológicos, la historia ha abierto otras posibilidades que

parten del desplazamiento del principio de enunciación o eje de observación del pasado, de las élites a los subalternos [...]. No se trata de cubrir “olvidos historiográficos” [...], sino de avanzar en el proceso de rectificación de un núcleo epistemológico que, por su misma naturaleza, no es capaz de rendir tributo a aquella zona de sombras o contraparte de la historia (Zermeño, 2001, p. 113).

Es decir, la rectificación epistemológica en la historia ha llevado al cuestionamiento y replanteamiento de los conceptos que constituían el discurso hegemónico y que permitían nuevas formas de nombrar a la realidad.

Así planteado el problema, el conocimiento histórico debería ser el facilitador en la comprensión de las problemáticas que inquietan a los diversos grupos sociales en el presente, pensado desde un horizonte flexible que incluya tanto las formas de hacer historia de la historiografía profesional con formas de proceder científicas (que finalmente ha sido punto de partida para una escritura que escapa al control del grupo hegemónico), como de otras de relación con el pasado, como la muy polémica “memoria”, ya que en ésta se asientan, en gran medida, las posibilidades de pensar el pasado en relación a problemas que están en estrecha vinculación con la realidad, como el problema de las identidades. Así pues, la memoria puede

ser vista como parte de la experiencia directa del sujeto en social, o la manera en que una comunidad se apropia de sus recuerdos y tradiciones para establecer su pertenencia. La memoria histórica se ha convertido en un verdadero catalizador de las discusiones sobre el presente y el futuro, especialmente en países sometidos a formas dictatoriales de gobernar, la reivindicación de la memoria histórica se ha erigido en un símbolo de lucha contra los valores que las dictaduras encarnaron y en un acto de reparación y justicia postrera (Sánchez Costa, 2009, p. 27).

A partir de esta argumentación es que se inscribe la necesidad de la presencia de la memoria en la escuela, entendida como un acervo de vivencias y experiencias comunes que han compartido determinadas comunidades y que puede ayudar a dar claridad al presente. Por ejemplo, para el historiador J. Aróstegui, hay dos tipos de memoria: por un lado está la memoria espontánea ligada a la experiencia vital, propia o directa del individuo o del grupo, y por otro, la memoria adquirida, producto de la transmisión de otras memorias, de la memoria de sus predecesores; ambas son decisivas en la configuración de sentidos de identidad y en la conformación de la memoria histórica. Los entrecruzamientos analíticos de estas memorias son absolutamente esenciales para penetrar en los significados de la acción pública de la historia y la memoria. Para Aróstegui, la historia presente se caracteriza por ser una historia vivida que rompe con la historia tradicional, ya que es el cruce e interacción de experiencias y recuerdos (memorias vivas y memorias transmitidas) entre generaciones distintas; es pues la trama vital de la conciencia histórica.

En el mismo tenor, pero desde una perspectiva diferente, R. Cuesta (2015) plantea que debe haber historia con memoria bajo la égida del pensamiento crítico. Una historia con memoria que tenga como características principales ser una historia del presente, crítica y genealógica: una historia del presente porque parte de la actualidad; una historia genealógica porque sospecha del presente, lo problematiza y busca en el pasado las causas de los problemas que nos afectan; y una historia crítica, porque niega el objetivismo y el

criterio de la verdad científicista de las ciencias sociales. “Su cultivador, el genealogista, practica la dialéctica negativa y mira hacia el pasado, no para capturar el origen imperecedero del hoy, sino para desentrañar (a veces entre la etimología de las palabras) la procedencia de los engaños del presente (Cuesta, 2015, p. 104).

Por supuesto que no se plantea una historia a la medida de los intereses de cada grupo o comunidad política, bajo la égida de una utilidad práctica o de una historia que no posee un mínimo de rigor científico, 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. Parafraseando a Koselleck, no hay expectativa sin experiencia, no hay experiencia sin expectativa. La historia se guía a partir de la esperanza y el recuerdo (entendido este último como traer el pasado a la conciencia).

Se muestra como elemento importante de la propuesta que el alumno, como parte de una colectividad, sea quien interprete y se apropie de la historia que intenta comprender, y no simple depositario de la narrativa meta-nacional. Por ello, un punto de partida importante es que el sujeto que elabora una narración sobre su relación con la realidad social, de alguna manera está configurando su identidad (Ricoeur, 2000). Es decir, en la medida que las prácticas culturales de una comunidad se puedan expresar, se recupera la capacidad de significar sus acciones y experiencias cotidianas, de apropiarse de su realidad-presente y de su realidad-pasada. Narrativas que irradian elementos de identificación nuevos y contradictorios en las que se habla de las preocupaciones e incertidumbres del presente, pero también de su pasado y la posibilidad de imaginar el futuro. Y precisamente, una de las formas de recuperar parte de esos significantes de la realidad, ha sido mediante el rescate de su(s)

memoria(s) desde el lugar de su experiencia: lo que ha permitido pensar sus identidades no impuestas por el poder (la identidad esencialista), sino desde la conciencia de la heterogeneidad cultural. Es decir, las significaciones de identidad no pueden disociarse de los procesos de reconstrucción de una comunidad política (local-indígena, nacional, o meta-nacional).

Y es aquí donde se retoma la idea de interpretación narrativa de P. Ricoeur, en la que plantea que la narración permite traducir la experiencia en discurso, además de comprender los sucesos históricos y las acciones de los partícipes –inteligibilidad narrativa–, porque narrando se convierte en inteligible la experiencia y lo vivido, los hechos y su historia, tanto del pasado de la vida de ese actor colectivo particular, pero también del pasado compartido con los otros, que de alguna manera dan cuenta de la temporalidad: la figuración de la trama es siempre el principio de conciencia del tiempo.

Así pues, considerar que la identidad está ligada a la experiencia del tiempo, implica proponer que la identidad de los individuos y/o de los grupos sociales va a depender de la forma en que se combinen los múltiples aspectos temporales de las diferentes esferas sociales por las que transcurre la vida de cada persona o colectividad, y de la forma en que se establezca una conexión entre el pasado, el presente y el futuro. Lo que de muchas maneras constituye su memoria cultural “conformada por objetivaciones que proveen significados de una manera concentrada, significados compartidos por un grupo de personas que los dan por asumidos” (Heller, 2011).

En este sentido, crear significados de identidad del sujeto social y/o de las colectividades, implica la construcción y/o recuperación de la memoria cultural, que es lo que da posibilidad de existencia: un ejemplo, con la intención de aclarar la idea, los grupos o comunidades emergentes –feministas o indígenas–, a partir de la experiencia colectiva reivindican demandas de reconocimiento político que los identifiquen, al mismo tiempo que les dé pertenencia a una comunidad, para lo cual deben restablecer o establecer una memoria cultural para su grupo, ya que, como lo precisa A. Heller,

“sin memoria cultural compartida no hay identidad”, y agrega a su argumento que para los grupos étnicos la reconstrucción de su memoria cultural no es complicada, ya que

nunca habían perdido enteramente su memoria cultural, incluyendo a veces su lengua, aunque no la hayan usado. Muchas cosas que han sido olvidadas pueden ser rescatadas, fundidas con nuevos mitos, con historias de represión y sufrimiento, combinado también con una heterogénea memorabilia cultural (Heller, 2011).

Una idea de esta reflexión hace énfasis en que las acciones políticas/éticas que llevan a cabo los distintos actores en el presente, se insertan en una determinada interpretación/narración sobre la historia. De ahí la importancia de incidir en la forma de interpretar y de apropiarse del pasado, ya que éste confluye ineludiblemente en la configuración identitaria de los actores, en tanto que opera como trama que dota de sentido⁸ a sus acciones en el espacio público. Es decir, la narrativa/pasado a la que se adscriben los distintos actores –sean individuales o colectivos–, nos muestra cómo se anuda su propia existencia y la responsabilidad histórica de su acción política. Encontrar sentido es conectar líneas que enlazan un pasado con la encrucijada presente. Ni es mera cronología ni evolución, es un relámpago que ilumina posibilidades actuales (Aguilera, en Cruz, 2002, p. 105).

Este planteamiento sugiere que en la forma de apropiarse del pasado y en la narrativa adscrita, se devela la posibilidad del presente actual, la opción de actuar o no en él. Tal como lo dice P. Ricoeur: “el presente ya no es una categoría del ver, sino del obrar” (Ricoeur, citado en Mudrovic, 2001, p. 332). Por ello, es importante que la interpretación del pasado que se logre construir, se anude

⁸ Encontrar sentido es conectar líneas que enlazan un pasado con la encrucijada presente. Ni es mera cronología ni evolución, es un relámpago que ilumina posibilidades actuales (Aguilera, en Cruz, 2002, p. 105).

a la configuración identitaria, en tanto ésta opera como trama de sentido de sus acciones en el espacio de experiencia, es decir, ver al sujeto en toda su historicidad, pero teniendo en cuenta el sentido de la experiencia, por ejemplo, en los elementos de identificación que se pueden derivar de la relación “identidad y tradición oral”.

Para ejemplificar, tomo el caso de la temporalidad impuesta por la narrativa nacionalista. Esta narrativa organiza su relato de forma lineal, a partir de verdades incuestionables que, desde el poder, se quieren contar. Ante ello, dos preguntas saltan: ¿qué presente se puede reconocer en ese pasado inmóvil y pétreo? y ¿cómo se puede actuar cuando esa narrativa tiene el propósito de formar un ciudadano amnésico, que no cuestione su presente? O bien, en qué pasado se reconoce el presente actual para que, a partir de allí, se pueda emprender una acción política que cuestione las injusticias del orden social imperante. En W. Benjamin aparece una noción de historia que cuestiona la “historia oficial”, que se construye sobre el silencio de los dominados –de ayer y de hoy–, y que plantea una relación de redención y compromiso con el pasado que no pudo ser, como manera de configurar un nuevo presente responsable de aquellos que sufren la historia oficial (Acevedo, 2011).

Así pues, el propósito es incidir en la construcción de narrativas de identidad que no tengan el nombre de la nación, sino que reflejen las diversas memorias culturales que conforman a la sociedad mexicana, de tal manera que las narrativas develen las formas de relacionarse con el pasado, cómo se posiciona frente a la vida de los otros y frente a la vida con otros, sean contemporáneos, sucesores o predecesores, ya que la identidad del sujeto está signada por esa relación que guarda con el pasado, y por la dimensión temporal de la experiencia humana.

Así bosquejado el problema, la historia en la escuela se plantea más cerca de los problemas e interrogantes de las comunidades y/o grupos y de sus historias, es decir, más en función de su “aquí y ahora”, de su memoria, problemas y sueños de futuro, para que ésta se convierta en el medio trascendental, como creadora de

representaciones que den significado a la experiencia vivida, y que de alguna manera la enseñanza de la historia sirva para el actuar y no sólo para la recreación memoristas de información.

HISTORIA, MEMORIA Y SENTIDOS DE IDENTIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Ante la pluralidad y transformación de las prácticas culturales en la sociedad globalizada, una exigencia hacia la enseñanza de la historia implica la re-conceptualización de su finalidad educativa y social. Replanteamiento que, en primer lugar, tiene que afirmar a la Historia como actividad investigativa en la que se despliegan ciertas habilidades cognitivas y se posibilita el desarrollo del pensamiento crítico; en segundo lugar, la historia en la escuela debe ser pensada como un elemento cardinal en el fortalecimiento de las identidades étnicas, político y culturales de los diversos grupos sociales (nacional o local), con la intención de fortalecer sus sentidos de pertenencia; y en tercer lugar, la historia debe coadyuvar en la formación de una ciudadanía activa que sea capaz de tomar decisiones frente a los dilemas (micro o macro) que aquejan a la sociedad.

Para cumplir con esas funciones, la enseñanza de la historia debe ser situada en un nuevo horizonte (en el que por supuesto se trascienda el discurso de acontecimientos y de grandes héroes que hicieron patria) que ayude a la construcción de nuevas narrativas que permitan a cada sociedad y grupo social ordenar significativamente su experiencia y la comprensión de la realidad socio/histórica: narrativas signadas por la pluralidad de ideas y de interpretaciones posibles de la realidad. Narrativas en las que esté presente la memoria con la intención de revelar los significantes que puede tener el pasado en el presente –a decir de W. Benjamin “un pasado cargado de ahora”–, de recordar con la intención de encontrar en el pasado la intención de actuar. El rememorar el pasado por muy lejano que sea, como por ejemplo lo hecho por Cuauhtémoc en la conquista

de Tenochtitlán, tiene la intención de encontrar en ese pasado parte de lo que somos y cierta heroicidad para emular. En ese pasado encontramos ciertos significantes para el presente (y, por supuesto, trascender la narrativa nacionalista, de buenos y malos), o conocer hechos trágicos en toda su dimensión de nuestra historia, como la matanza estudiantil del 68, de la cual han pasado más de 48 años de la masacre, es bastante tiempo: las generaciones más jóvenes de mexicanos aún no habían nacido y no lo vivieron, pero en la conciencia de muchos de ellos saben que este acontecimiento no se debe olvidar, como dice una de las consignas más cantadas en las marchas: 2 de octubre no se olvida, es de lucha combativa.

Sin duda, la enseñanza de la historia debe ubicarse en una nueva perspectiva, desde dónde contemplar las relaciones entre historia y memoria, ya que ésta última en sí misma es un constructo histórico e implica el despertar de una “conciencia crítica que rescata el pasado ausente, el pasado ignorado de los vencidos, de modo que el tiempo pretérito deja de ser un depósito inerte de experiencias y hechos y se convierte en un objeto de confrontación dialéctica con el presente (Cuesta, 2015, p. 70), y una reflexión crítica a los conceptos como tiempo, historia, conciencia histórica, conocimiento, etcétera.

Ambas exigencias –la memoria y la historia– pueden parecer contradictorias, ya que la primera se encuentra cercana al fortalecimiento de los sentidos de pertenencia que tienden a objetivarse en prácticas de identidad de los colectivos, y la historia se encuentra más próxima a la objetividad y/o científicidad, sin embargo, ambas pueden complementarse en el proceso de enseñanza. De lo que se trata es de propugnar por una educación histórica que fortalezca los sentidos de pertenencia, pero al mismo tiempo una ciudadanía que sepa actuar de forma pro-activa en la sociedad formada por un “mosaico de identidades y no-identidades, de un mosaico de grupos con formación de memoria cultural y otros grupos sin ella” (Heller, 2011), lo que permitiría generar la construcción de proyectos en común que cohesionen y sean parte de la vida misma de los colectivos.

En esta aparente disyuntiva, el problema se complejiza y pareciera de difícil solución, ya que, tanto los sentidos de pertenencia como los valores ciudadanos, son importantes en las sociedades globalizadas. Sin embargo, parafraseando al historiador colombiano Renán Vega, el problema no es tan complejo si se tiene como punto de partida el reconocimiento de lo propio para relacionarnos creadoramente con otras culturas, no para negarnos ni para imponernos, sino para aprovechar ese intercambio cultural, con ello se abre la posibilidad de discutir un proyecto de sociedad fundado en una sociedad diversa, plural, que aspira a ser democrática.

Lo importante es redirigir la mirada y no ver los problemas desde una sola perspectiva o quedarse atrapado en la verdad canónica y universal que impuso el discurso dominante, sino ubicar nuevas formas de aprehender la realidad y de hacer frente a los problemas que se presentan socialmente. El historiador no puede voltear la cabeza a las nuevas problemáticas que se están configurando, como la presencia y emergencia de diversos grupos sociales que se movilizan por el pleno reconocimiento de sus identidades y derechos ciudadanos, tanto las comunidades indígenas como otras formas de identidad que expresan la heterogeneidad cultural de la sociedad actual; situación que exige de la historia un tipo de conocimiento del pasado que permita enfrentar las variadas condiciones que han emergido políticamente en el mundo-globalizado (a pesar de que muchas de ellas existían con anterioridad) para coadyuvar de forma efectiva en la construcción y/o en el reconocimiento de nuevos sentidos de identificación que expresan la diferencia, ésta debe ser una brecha más, por la cual puede avanzar el trabajo historiográfico. Pero también, es importante que el trabajo del historiador desmitifique a los héroes y/o tradiciones inventadas, con el fin de comprender de forma objetiva la realidad/pasada, una historia que no se centre en el héroe, sino en el contexto histórico que nos permite comprender el actuar del sujeto social.

Considerar la memoria para el trabajo historiográfico tiene consecuencias de orden práctico, porque no tan sólo se cuestionan

los límites inherentes al pensamiento histórico que se expresan en el análisis de la forma y escritura de la historia, sino que se construye una forma de aprehender la realidad que desplaza el eje de observación del trabajo del historiador y ubica al pasado en el presente, algo así como “captar el presente como historia de modo tal que se rompería con la noción de la historia como «pasado»” (Gómez, 2006, p. 31, citado en Cuesta, 2015). La idea es construir otras formas de mirar y estructurar la comprensión del pasado que había quedado en la sombra de la historiografía moderna. Si bien es cierto, tanto la historia como la memoria parten de distintas formas de apropiarse del pasado, ambas pueden confluír en una finalidad sociopolítica y cultural, que dé sentido de realidad/presente al conocimiento histórico, dicho de otra manera, “la memoria como bastión de la vida y de la historia”⁹

No se puede soslayar el hecho de que la historiografía se ha abierto a nuevas vetas de análisis, interpretación y testimonio político que debe insertarse en el debate actual sobre memoria e identidad. Conocer el pasado y la(s) memorias con todos sus matices y recovecos debe conducir al conocimiento de la realidad mexicana bajo un enfoque historiográfico innovador que revele las múltiples caras de los procesos históricos, hasta hace muy poco ocultos de manera insistente por el poder. La sociedad tiene que acceder a las diversas memorias para impedir la constante de la impunidad –que ha caracterizado al sistema político, vía el olvido. Quizá sea por ello que Roger Chartier plantea que

el saber histórico puede contribuir a dispar las ilusiones o los olvidos que durante mucho tiempo han desorientado a las memorias colectivas: por el contrario, las necesidades de las remembranzas o las exigencias de la conmemoración frecuentemente están en el origen de investigaciones históricas rigurosas y originales. Pero, no obstante,

⁹ Tomado de la letra que escribió el poeta Guillermo Velázquez como adaptación de la letra original de *La memoria*, del Mtro. León Gieco.

historia y memoria no son identificables. La primera se inscribe en el orden de un saber universalmente aceptable “científico” en el sentido de Michel de Certeau. La segunda está gobernada por las exigencias existenciales de comunidades para quienes la presencia del pasado en el presente es un elemento esencial de la construcción de su ser colectivo (Chartier, 2006, p. 80).

Como es obvio señalar, no se está planteando que el rescate de la memoria testimonial –que en sí misma es muy enriquecedora pero no explicativa– deba ser la meta del trabajo del historiador, sino historizar la experiencia de la memoria. Aróstegui dice al respecto que para que la memoria trascienda sus limitaciones y sea el punto de partida de una historia, es preciso que se opere el fenómeno de su historización: la memoria no es una historia construida, sino una materia que debe ser historizada. Por ello, se plantea el rescate de la memoria que ha sido escamoteada, manipulada y distorsionada a conveniencia de los grupos del poder, aprovechándose del manto de silencio que se ha tendido sobre ella.

La memoria en sí misma no es (ni aspira a ser) una explicación, pero sí pretende dar sentido a la re-construcción del pasado y la comprensión de los problemas del presente. Por ello, la historiografía y, sobre todo, la historia en la escuela deben pugnar por la recuperación de la memoria para dar visibilidad a esos actores y procesos históricos que son necesarios para comprender y dar significado al presente.

Me queda claro que la historia debe tomar en cuenta la memoria para dar cuenta de las nuevas problemáticas, pero también debe alejarse del riesgo de crear “historias” que manipulen, como lo ha hecho la memoria del poder, o que desde lo testimonial pueda crear falsas representaciones; tanto la historia como la memoria tienen estas dos caras, pueden ser un discurso que manipule y engañe o lo contrario, un conocimiento que da elementos para comprender y significar el presente. A decir de R. Chartier, en el mundo contemporáneo, la necesidad de afirmación o de justificación de identidades construidas

o reconstruidas puede inspirar una reescritura del pasado que deforme, ignore u oculte las aportaciones del saber histórico controlado. Esta desviación, impulsada por reivindicaciones frecuentemente muy legítimas, tiene que enfrentarse con los criterios de validación necesarios. No se trata, pues, de encumbrar a la memoria sobre la historia, sino de considerársele como “matriz de la historia en la medida en que sigue siendo el guardián de las problemáticas de la relación representativa con el pasado” (Chartier, 2006, p. 80).

A pesar de la fuerza de la memoria impuesta, el pasado y las memorias de ese pasado permanecen y están presentes, en especial aquellas que aportan sentido a la realidad que actualmente se vive y que ayuda a construir un puente hacia el futuro, como es el caso del zapatismo y Emiliano Zapata, referidos en páginas anteriores. La memoria da sentido de pertenencia al “yo” que comparte recuerdos con cierto significado con el “otro”, lo cual le asegura continuidad para afirmarse en el futuro, por ello, uno de los aspectos mediante los cuales se mantiene la memoria colectiva es precisamente la comunicación que se hace del significante –a través de ella es posible que el significado de acontecimientos pasados permanezca–; la memoria no transmite ni la hazaña en sí ni la heroicidad de un acto, sino el significado de ciertos eventos para los sujetos del presente, dicho de manera sencilla, lo que es significativo para el presente.

El pasado cobra sentido cuando deliberadamente lo buscamos y lo interrogamos, en esta acción hay cierta intención genealógica como diría R. Cuesta, que pretende crear vínculos empáticos con los hechos del pasado, ejemplo de ello es la carta que le escribió el 10 de abril de 1997 el “Subcomandante Marcos” al general Emiliano Zapata, en la que da cuenta de la permanencia de las injusticias contra los pueblos indios. Esa carta es un claro ejercicio de cómo rememorar hechos significativos del pasado lo lleva a ser parte del presente. Así pues, en el rememorar de los colectivos, se busca deliberadamente al pasado para crear un vínculo identitario.

Lo que se requiere de la historia son nuevas formas –tanto en lo epistemológico como en lo metodológico– para construir las

representaciones de pasado que se demandan en el presente (como acto cognitivo que reconstruye lo que ya no existe con base en fuentes históricas), al mismo tiempo se espera que ofrezca a las comunidades sus memorias para dar significado a sus identidades. La historia debe precisar las implicaciones de la memoria en la significación del pasado/presente, al mismo tiempo que tienda un puente que cubra “la brecha de los olvidos” entre una memoria y un pasado cualquiera, y el presente desde el cual ha de emprenderse una investigación histórica. Si bien la historiografía había mirado con desdén las expresiones de la memoria, dado que ésta se encuentra en relación directa con la rememoración y no a la re-construcción (que es propiamente el trabajo del historiador), en los albores de los procesos sobre la multiculturalidad surge la necesidad por la recuperación de esas memorias, que tendrían que ser analizadas desde una perspectiva “reivindicatoria” de los diversos grupos sociales, ya que al hacer manifiesta su memoria también hace patente la necesidad de asumir una responsabilidad por el pasado con miras a valorar su importancia en la comprensión del presente, en la idea de que el pasado sólo podría ser redimido si comprendía y transformaba el presente –tal como lo planteaba W. Benjamin en su segunda tesis.

En pocas palabras, hay que trascender la historia institucional que impone una memoria oficial, que invisibiliza las historias y memorias de los “otros” e impone los olvidos. Esa historia que enaltece a un grupo o a una institución sea la nación, la Iglesia, grupos de poder o partidos políticos, que oculta los hechos “vergonzosos” cometidos por la institución fundadora, como es el caso de los hechos ominosos de la guerra sucia de los setenta, ocultados por el poder y que forman parte de nuestra historia reciente.

Al respecto, R. Cuesta plantea que habría que recuperar las memorias, ya que ellas son también una construcción social, al igual que la historia, la memoria es “producto de una elaboración colectiva. Y esta característica de proceso no predeterminado abre las puertas de par en par al horizonte educativo de la memoria como forma de representación social, en virtud de la cual se hace factible

trabajar con ella en sentido progresivo y transformativo” (p. 26). Este mismo autor señala que se trata de estudiar una historia con memoria, una historia llena de significados.

Por ello, plantea que uno de los desafíos de la historia, en el contexto histórico actual, es la obligación de romper con los límites disciplinarios impuestos en el siglo XX, es preciso incluir a la antropología, sociología, psicología, la geografía, etcétera, porque los problemas que enfrentamos deben ser revisados transdisciplinariamente y no pueden comprenderse desde los límites reducidos de una ciencia. El ejemplo que se ha seguido en este texto, sobre la presencia de los indígenas zapatistas y la emergencia de sus reclamos políticos, pone de manifiesto que, para aproximarnos a la complejidad de la realidad, la historia no puede soslayar las memorias ligadas a las minorías en vías de emancipación, o las elaboraciones expresadas en las resistencias y en las rebeliones contra las visiones unilaterales del futuro impuestas por la historiografía, pero tampoco puede caer en el abandono de las prácticas científicas de proceder. Bien lo dice Edgar Morín, la transdisciplinariedad debe aproximarnos al pensamiento complejo. Hay que entender que uno de los desafíos del contexto histórico actual, que llamamos globalización, obliga a romper los límites disciplinarios. Es una revolución de las ciencias sociales que se planteó desde las primeras décadas del siglo XX.

Si el objetivo es que la historia siga jugando un papel importante en la sociedad, es necesario replantearse parte de sus “fines” y “prácticas”. Un buen comienzo sería despojarse de la concepción de *continuum* temporal y de la idea de presente como plenitud visible. Pensar desde otros horizontes en el que se incluya a la memoria como una acción cognitiva que coadyuve al pensamiento crítico. Así pues, para que la historia actúe en sentido flexible, su proceso de construcción requiere la configuración de un nuevo horizonte de emancipación que precisa una reapropiación crítica de lo sucedido en el pasado, refundando así el pasado como espacio de experiencias para una memoria crítica. Apropriación que sólo será crítica en

la medida que logre disolver las formas rituales y verdades sacralizadas de ese pasado que se impone en el presente.

Si pretendemos que nuestra sociedad abandone las prácticas del autoritarismo de Estado y consolide una democracia pluralista, tendremos que aceptar que los diversos grupos tienen la libertad para desarrollar distintas identidades sociales y no sólo la identidad hegemónica, pero sólo será posible si

al generar y consumir diferentes narrativas históricas, que sirven de sustento a tales identidades. Al mismo tiempo, una sociedad de este tipo debe tener presente la dimensión individual del ciudadano, como elemento crítico capaz de modificar, juzgar o recrear las distintas narrativas históricas. En el pluralismo, la salud de la democracia está en relación directa con la fluidez de las identidades colectivas, con los diálogos que se establecen *a)* entre ellas mismas, *b)* en su interior –entre sus miembros– y *c)* entre los colectivos y el Estado (Castro y Martínez, en Sánchez, 2008, p. 227).

Tiene razón el filósofo español M. Cruz, cuando plantea que

tal vez el mejor servicio que hoy le pueda rendir el historiador a la sociedad no sea el de desplazarse a lejanos momentos del pasado, sino de permanecer, bien firmes en el presente. Intentando, por supuesto, encontrar en la actualidad los indicios de la pertinencia de aquellos momentos, pero, sobre todo, contribuyendo a que el presente pueda defenderse de la agresión del pasado (Cruz, 2005, p. 174).

Por ello es que se plantea que la historiografía tiene que estar abierta a todas las formas de re-construcción del pasado para lograr un mayor conocimiento del mismo y la(s) memoria(s) son parte de esa comprensión del pasado. En el momento actual que vive la sociedad mexicana, posiblemente no sea suficiente con las explicaciones del discurso histórico, sino que es necesario contar con elementos que permitan una comprensión dialógica del pasado; comprensión que parte del presente.

La reflexión hecha en torno a la memoria tiene la intención de considerar a la historia/memoria como una propuesta educativa –que por supuesto no obedece a una moda–, sino que se engancha con algunos elementos idiosincráticos de la sociedad. En primer lugar, diversas prácticas comunitarias siguen vigentes porque se han recreado a partir de las memorias compartidas generacionalmente. Por otra parte, hay una apropiación del pasado que no permite dejar en el olvido las memorias que dan sentido de pertenencia (por ejemplo, la recuperación que se ha construido alrededor de Emiliano Zapata por las comunidades del Estado de Morelos, o la apropiación que se ha hecho del zapatismo por los indígenas chiapanecos). La contraparte de esta moneda es que, en términos generales, la sociedad mexicana muestra un fuerte anclaje hacia la historia petrificada por la historia oficial, y una rápida amnesia de los problemas que afectan su presente, evidenciando un bajo nivel de ciudadanía. Habría que retomar parte de lo plateado por R. Cuesta, que habla de una historia con memoria, “una práctica capaz de recordar el pasado desde las preocupaciones del hoy y susceptible de tomar en cuenta la experiencia subjetiva de los protagonistas” (Cuesta, 2015, p. 122).

UNA EDUCACIÓN HISTÓRICA PARA LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI

La reflexión sobre la importancia de la historia en la sociedad mexicana del siglo XXI, va más allá de los problemas que pueda enfrentar en el ámbito pedagógico-educativo, se acerca más al terreno de la política y la cultura. La historia que se enseña en la escuela revela mucho de lo que somos, de nuestras prácticas y valores, de las ideas de futuro que tenemos, de cómo experimentamos y percibimos la temporalidad histórica, incluso de cómo podemos transformar el mundo en que vivimos. Son vitales las funciones coligadas a la historia, a pesar de que se le pueda considerar como una fiel servidora

de la política y de los políticos quienes la han utilizado para justificar los fines más contradictorios y aviesos.

Una de las funciones de la historia –a la cual ha estado ligada prácticamente desde su nacimiento como disciplina científica–, es la asociada a la configuración identitaria, *ergo* identidad nacional, sin embargo, ante la pérdida de fuerza y centralidad de los estados para impulsar un proyecto de nación y de lograr poner en práctica una enseñanza de la historia que coadyuve en la construcción de una ciudadanía democrática, es necesario transformar la narrativa pletórica de héroes nacionalistas en una narrativa que dé cuenta de la diversidad: de interpretaciones, paradigmas historiográficos, actores sociales sujetos y proyectos de sociedad.

Es claro que la función político-ideológica que ha jugado la enseñanza de la historia tiene que desestructurarse, para construir otro paradigma educativo, en el que se dé cabida a la diversidad y a la multiculturalidad (lo cual permitiría reconfigurar nuevos elementos de identificación para dar sentido al presente), las memorias olvidadas y borradas que han estado ausentes en la historia que nos cuenta la escuela (lo cual ayudaría a desestructurar las verdades absolutas), la formación de valores acordes a una ciudadanía democrática y, sobre todo, un replanteamiento del sentido de la historia en la sociedad, de tal manera que enriquezca la experiencia vital y amplíe los horizontes interpretativos para explicarnos el mundo donde estamos parados. Sin embargo, este nuevo paradigma no lo podremos construir si no aceptamos que enseñar y aprender historia implica enfrentarse a las formas de proceder del conocimiento histórico (al acto investigativo), en plena concordancia con el sentido de su enseñanza, educación a la que se podría denominar como educación histórica.¹⁰

¹⁰ El concepto de educación histórica lo retomo de Peck & Seixas (2008), quienes consideran que en la construcción del conocimiento histórico en la escuela debe llegar a “el proceso mediante el cual los estudiantes llegan a entender la historia como una forma de indagación disciplinada y con ello aprender a pensar históricamente” (p. 1017).

Bajo este argumento es que se plantea que la enseñanza de la historia debe coadyuvar en la formación de una conciencia claramente asentada en la experiencia temporal del presente (en el entendido de que el futuro y el pasado son horizontes del presente), al mismo tiempo, que ayude a replantear las identidades (incluyendo la nacional) que operan en múltiples niveles y sentidos de identificación con determinadas prácticas, costumbres e imaginarios. La historia tiene que implicarse con los problemas de su tiempo, de construirse a partir de la comprensión de los procesos generados por la complejidad de las emergentes identidades culturales, de afianzar el análisis de los nuevos paradigmas en la configuración de nuevas geografías políticas y económicas que desplacen la visión eurocentrista —o como diría Boaventura de Sousa Santos, mirar los problemas “desde una epistemología del sur”—, de aventurarse a mirar los cambios desde los problemas actuales que aquejan a las sociedades: por ejemplo, pensar la refundación de los estados desde la diversidad cultural de los pueblos que lo sustentan.

Dado que en este trabajo se ha considerado que la historia es un saber intelectual que no sólo concierne a los historiadores (Habermas), sino al ciudadano común y corriente —más allá de que muestre poco interés por comprender su entorno social—, es necesario que la historia en la escuela sea abordada desde un horizonte que se abra a las diferentes formas de construir la comprensión de la realidad/pasado (testimonios, memoria colectiva, opinión pública, historia oral, interpretaciones contrarias, etcétera) y de implicar en el proceso de enseñanza las habilidades cognitivas del pensamiento histórico, con el fin de encontrar en el pasado respuesta a los problemas del presente. Sólo así se podrá develar lo que ocultó la historia oficial y desterrar la idea de que la historia se compone de verdades absolutas.

Algunos supuestos importantes para arribar a una educación histórica en la escuela que contemple tanto las habilidades cognitivas implicadas en el modo de razonar de la historia, como el significado del pasado en el presente, es a partir del reconocimiento de

que la historia es producto de la investigación, y como tal despliega una serie de habilidades cognitivas que van desde las lógico/deductivas hasta las narrativas/interpretativas: habilidades que le van a permitir problematizar la realidad y apropiarse del modo de razonar del conocimiento histórico. El segundo, es tener claro que la incursión que se hace hacia el pasado no responde a la simple curiosidad del historiador (aunque también puede ser válido), sino que penetra al pasado con una serie de interrogantes que hay que desentrañar en los vestigios o documentos históricos, pero que son problemas del presente. En tercer lugar, habría que tener claro que la escritura es una representación posible de la realidad-pasada, lo que lleva a plantear que la historia para ser historia tiene que estar en constante re-construcción; hay que cepillar la historia a contrapelo (W. Benjamin). En cuarto, hay que reflexionar sobre los usos públicos de la historia:

Lo importante es que los estudiantes sepan y puedan enfrentar las diferentes interpretaciones de la historia, pero lo más importante es que sepan relacionar las versiones del pasado a sus usos políticos en el presente. La tarea no es tanto llegar a una posición de “mejor” o más válido sobre la base de la evidencia histórica, lo importante es comprender cómo los diferentes grupos organizan el pasado en las historias y cómo sus estrategias retóricas y narratológico sirven a propósitos del presente (Pagés, 2003).

Otro supuesto importante es partir del hecho de que el trabajo del historiador que pretendía abarcar “todo de todos los problemas de la nación o del mundo” es una entelequia, el trabajo del historiador profundiza en problemáticas específicas que develan pistas para aproximarnos a una comprensión más global de algunos procesos históricos. El reto para la historia en la escuela implica, por un lado, dejar atrás la historia que generaliza “el todo sobre lo peculiar” y arribar al estudio de lo particular para dar sentido a lo general, y por otro, alejarse de “los orígenes” de los procesos y acercarse más a los problemas del presente, sin perder de vista su utilidad. Así pues,

no basta con saber, por ejemplo, las causas del movimiento estudiantil del 68, sino comprender el porqué es importante no olvidar este acontecimiento. Para que la historia responda a los problemas planteados en este siglo, tiene que comprender los nuevos procesos que la globalización ha impuesto, a partir de establecer nexos entre hechos pasados y presentes que revelen las interrelaciones entre los muy diferentes y desiguales pueblos de la tierra (Sacristán, 2005, p. 17). Es decir, la historia deberá proporcionar otros horizontes interpretativos (abonados por los avances en la historiografía) que permitan mirar la realidad contemporánea, para reconocernos como protagonistas y partícipes del mundo en que vivimos.

Precisamente porque estoy convencida de la importancia de la historia en la formación de una ciudadanía activa, es que planteo que su enseñanza debe apuntalar algo que podríamos llamar “el sentido de realidad/presente del conocimiento histórico”, que involucre los intereses y necesidades de los colectivos para contribuir a configurar “sus” sentidos de pertenencia y “sus” memorias en su contexto actual (contexto que siempre es parte de otros contextos, ya sea local, regional, nacional o cosmopolita), con la mirada puesta en la construcción de un gran proyecto ciudadano. Lo que ayudaría a “devolver su sentido más legítimo, convertirse en una herramienta para interpretar los problemas colectivos de los hombres y de las mujeres, para entender el mundo y ayudar a cambiarlo (Fontana, 1999, p. 309).

Así como es urgente una renovación en la historiografía –que excluyan las visiones eurocéntricas, progresistas, de justificación política– que nos ayude a comprender las problemáticas atinentes al presente, es igual de indispensable renovar la historia en la escuela para que contribuya en alguna medida a comprender el conflictivo mundo que enfrentan las nuevas generaciones. Un análisis somero de los programas de historia y libros de texto de historia mexicanos de educación básica, nos revela que la visión europea permea tanto los contenidos como la interpretación. Sólo por citar algunos ejemplos, mencionaré que cuando se habla de “la religión” no se tienen en cuenta a otras religiones, lo que en general se presenta es la

religión cristiana en su tradición occidental, bajo el supuesto de que es el valor universal, e ignora los conceptos del islam, el budismo y el hinduismo, tales como comunidad y armonía. O bien, la periodización de la historia de México sigue la misma tendencia lineal y cronológica que se impuso desde el siglo XIX, sin que se pretenda ni la más mínima innovación (sólo se incluyen nuevos contenidos o se hace mayor énfasis en determinadas temáticas históricas, pero no se problematiza).

Es necesario que la historia que se enseña se ubique en el presente, así lo expresa M. Pastor, quien dice que la historia debe ser “una narración significativa orientada a dar luz sobre los problemas del presente”, para lo cual en su texto escolar propone el estudio de los grandes problemas que preocupan a la humanidad.¹¹ En el mismo tenor, R. Vega (2007) expresa la idea de esbozar un programa mínimo de lo que podría incluir esa renovación de la enseñanza de la historia, en el cual coincido plenamente, por lo que me permito retomar varios de los elementos que plantea en su discurso:

- a) Una visión no eurocéntrica de la sociedad, que permita mostrar el carácter múltiple del desarrollo histórico de las sociedades, negándose a aceptar las vías únicas e incorporando a los más diversos pueblos y culturas de la tierra en la explicación global de la historia humana. La diferencia esencial con respecto al otro no ha de basarse en un principio de exclusión que tenga en las fronteras políticas físicas su más clara expresión, sino el de integración y tolerancia.
- b) Incluir la memoria de los vencidos y de sus luchas en la reconstrucción del pasado. Incorporando al conocimiento histórico a todos los que fueron arrasados por la consigna del progreso. Para tener en cuenta en la definición de las nuevas

¹¹ El tratamiento didáctico que ofrece es el de una introducción que problematiza la realidad presente para ubicar el problema y luego se hace su revisión histórica siguiendo un orden cronológico. Su propuesta no deja de ser interesante, ya que el conjunto de preguntas van hilando su argumentación (Pastor, 2008).

identidades, los proyectos culturales y las varias formas de organizar la sociedad que poseen otras perspectivas diferentes a lo occidental.

- c) Considerar la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad, en virtud del carácter destructor de la mundialización del capital, que nivela por lo bajo modas, gustos y hábitos, arrasando con culturas y civilizaciones en muchos casos milenarias, como acontece con los grupos indígenas en territorio latinoamericano.
- d) Reivindicar una perspectiva de la democracia, que supere la visión instrumental que la reduce a los rituales electorales y a los formalismos retóricos y que posibilite la incorporación real de hombres y mujeres en la gestión de sus propios proyectos económicos y políticos, rompiendo con la dicotomía existente entre mercado, Estado y sociedad, que en la actualidad alimenta las prácticas más antidemocráticas y corruptas en la historia del capitalismo.
- e) Romper con el modelo de la pedagogía tradicional que sólo ve en la clase de historia información histórica e impulsar una enseñanza que tenga como punto de partida la problematización de la realidad social, en la que los estudiantes se conviertan en sujetos activos en la escuela y fuera de ella, como gestores del conocimiento social e histórico que les permita desarrollar proyectos acordes con su realidad, pero en directa relación con el país y el mundo.
- f) Combatir todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico o nacional, porque genera racismo, odio y discriminación, como se ha hecho presente en los muchos conflictos que en estos momentos sacuden al mundo, que se han visto alimentados, además, por una historia escolar xenófoba y racista como ha acontecido en la historia de México.

Es necesario apuntalar una cultura histórica escolar, en la cual la historia contribuya a generar una perspectiva de futuro, no como

meta a alcanzar a largo plazo, sino como alternativa entre presente y memoria que brinde las herramientas cognitivas para avanzar sobre los varios proyectos ciudadanos que confluyan en el bienestar de las mayorías y articulen, entre sí, metas en común y no como lo había planteado el modernismo sobre un único proyecto de sociedad. Se trata “de reinventarnos a nosotros mismos” (Rodríguez, 2009), de tomar conciencia de la temporalidad histórica, de una conciencia que dé posibilidad de trascender la “idea de futuro del modernismo que se igualaba al de la nación”, y de ubicarse en la articulación de la heterogeneidad social y temporal como valor fundamental para articular un renovado orden colectivo de la sociedad globalizada.

El problema no es la idea de futuro, sino cómo se le da sentido al presente para que haya una idea de futuro. Lo que ocurre en estos tiempos de la instantaneidad en la comunicación es que se hace muy difícil vislumbrar el futuro como para hacerse una idea de hacia dónde se podría ir. Y un punto de partida es el pensar la diversidad cultural del mundo para que se visibilicen los procesos y las prácticas de la interculturalidad que se están gestando en nuestro presente.

Sólo en esa medida, el futuro pasará a ser una dimensión integral tanto del conocimiento histórico como de nuestra educación histórica, pues, en la medida en que el pasado es accesible y comprensible a partir de su historización en estrecha relación con nuestro presente, la proyección hacia el futuro de las acciones humanas es una forma también de analizar el pasado, mirando hacia delante (Osandon, en Carretero, Rosa y González, 2006, p. 326).

Para ello, es necesario que los historiadores profesionales se comprometan con el diseño de programas y textos escolares, para terminar por desterrar las interpretaciones obsoletas y románticas, que en términos de una formación ciudadana, han sido un verdadero fardo, que obstaculiza la comprensión del pasado y la formación del pensamiento histórico, lo que a final de cuentas se traduce en una ciudadanía que se identifica (*sic*) con una ciudadanía folclórica

—al estilo “viva México”—, pero que no encuentra su identidad en la consecución de proyectos comunes. Planteado así el problema, la relación que se crea entre el pasado representado por la historia oficial y el futuro a conseguir, eclipsan la importancia del presente.

Como se ha hecho referencia en el transcurso de este capítulo, el discurso que organizó las expectativas de lo que es la nación, la identidad nacional y la representación temporal basadas en una idea de progreso y del tiempo que avanza veloz, no dan respuesta a los retos que hoy plantea la globalización y, por otro lado, las élites políticas que han gobernado nuestro país desde la década de los ochenta, sostienen un proyecto de nación que tiene como punta de lanza el destronamiento de los principios nacionalistas; en lo económico, la cultura, la política y lo educativo, por lo que la función política e ideológica de la historia ha quedado a la deriva y su enseñanza anclada a prácticas tradicionales y a una función ideológica sin un fin social o político, sin aprovechar incluso la eficacia de la enseñanza de la historia como medio cultural en la formación de valores y de la memoria histórica del nacionalismo de Estado.¹²

La necesidad de un discurso que dé cuenta de los problemas cotidianos y de las experiencias colectivas reflejadas en las memorias es nodal en cualquier sociedad, pero en particular en la sociedad mexicana, que tiende a enaltecer las historias de un pasado poco significativo y a olvidar lo que le afecta de forma cotidiana, no en balde la *vox populi* ante las felonías de la élite política sólo atina a decir “no tenemos memoria”. Por lo que es apremiante *desembrazarse* del pasado/lastre y construir narrativas de identidad que puedan dar posibilidad de mirar al futuro, pero no el “futuro prometedo” de los estados nacionales, sino un futuro atado fuertemente a la vivencia del presente.

¹² Si se analizan los actuales programas de estudio de historia y los libros en educación secundaria se puede observar que la visión nacionalista de la historia ya no es prioridad, pero tampoco se encuentra una historia que apuntale un sentido identitario (elemento clave en las sociedades modernas de la viabilidad de la historia) para las nuevas generaciones.

Dado que la sociedad actual ha cambiado tanto –y desde los años ochenta tan profundamente como nunca lo había hecho antes–, es preciso que transformemos también nuestra concepción del pasado. Sólo de ese modo tendremos algo que decir sobre el futuro; porque donde no hay pasado, tampoco hay futuro. Pero esta frase que puede sonar bonita, nos tiene que llevar a la reflexión de las formas de rescate del pasado que sean significativas para la puesta en discusión de los problemas del presente. No podemos soslayar que la importancia de la historia reside precisamente en el hecho de que es un diálogo con el pasado que nos permite conocer el presente.

Bajo esta argumentación se tendría que plantear que la enseñanza de la historia no debe fomentar las visiones heroicas propias del romanticismo (que si bien tuvieron su importancia para cimentar a los nacientes estados y una memoria histórica que cohesionó a la sociedad), hoy se precisa de una historia que dé cuenta de los procesos históricos que definieron los imaginarios, así como la idiosincrasia de los diversos grupos etno/culturales, para conferir identidad y sentido a un determinado proyecto histórico. La historia debe abrir sus fronteras para dar entrada a la profunda diversidad y heterogeneidad de los muchos Méxicos que componen nuestra sociedad y, por ende, de las muy diferentes historias e itinerarios complejos que se entrecruzan e imbrican dentro de esa historia. Sólo así, la enseñanza de la historia dará sentido a la experiencia pasada común y a la cohesión social que se ha perdido con la cultura homogeneizante de la globalización.

Permítase un ejemplo. En una charla con una colega en mi centro de trabajo, me comentó que en la sierra norte de Puebla un colectivo de la comunidad de Tetela de Ocampo estaba investigando sobre la participación de los indígenas en la Intervención francesa, ya que tenían la hipótesis de que no fueron los indígenas zacapoaxtlas los que participaron, sino los de Tetela. Al principio me pregunté, ¿y esa nueva información para qué sería útil en estos momentos tan complejos en la sociedad mexicana?, después de

reflexionar sobre esa información me quedó clara la importancia de que esa nueva escritura de la historia era parte de la memoria cultural de ese colectivo, lo que de alguna manera da sentido de pertenencia a la comunidad e inteligibilidad al pasado olvidado o relegado. Es de alguna manera la apropiación de un patrimonio cultural que hace la ciudadanía.

La recuperación del pasado en sí mismo no tiene sentido, si no se ata a la configuración de elementos que afirmen identidades colectivas (lo que constituye el motor más importante para la activación de los sentidos identitarios) que respondan a la cambiante situación de esta etapa del capitalismo.

A un sistema pluralista no le interesa la historiografía profesional en sí, sino el servicio valioso que puede prestar en la articulación del conjunto de identidades históricas de una sociedad. En realidad, e incluso posible que las narraciones históricas académicas tal y como hoy día las conocemos sean las más marginales y las que menos aporten a dichos sistema. Puede que las construcciones históricas que mantienen las distintas identidades dependan de formas y canales de lo llamamos historia popular (Castro y Martínez, en Sánchez León, 2008, p. 246).

Bajo esta argumentación se plantea que la nación debe ser concebida como ese espacio común en el que habitamos una diversidad de grupos y personas, que compartimos una memoria histórica común, pero también muchas memorias que se entrecruzan y se recrean en lo cotidiano: La historia se compone de muchas historias y no sólo de la historia oficial o académica, de un ambiente de memoria como lo precisa Koselleck. El sentido de pertenencia a la nación tiene que construirse en el día a día, en la búsqueda de proyectos en común en los que se coincida para lograr una ciudadanía. Si bien el ideal de las grandes utopías se ha desvanecido, lo de hoy es el presente, pero un presente actuante. Se pretende que la historia sea un horizonte que permita a los jóvenes estudiantes darse cuenta de que viven en un mundo que va más allá de

su entorno inmediato –familia, amigos, circunstancias, consumo medios de comunicación–, y que esa circunstancia mayor posee un pasado que tiene una importancia para el presente (su pensamiento histórico). Es el vínculo entre el “yo y los otros”, de ver la alteridad; lo que permite el desarrollo de su pensamiento crítico.

La historia, a pesar de su consolidación como disciplina específica y de sus indiscutibles avances teóricos y metodológicos, corre el riesgo de perder pertinencia si no es capaz de configurarse nuevas funciones y/o subrayar otras que ya estaban presentes que le den sentido, como por ejemplo, no perder la perspectiva de análisis global o totalizador de los procesos históricos, pero a partir de su énfasis en lo particular, al mismo tiempo que haga patente la diversidad y multiculturalidad, de “hacer historia” en la que los grupos sociales sean parte de esas narrativas como actores de un presente que se construye y no desde un pasado que no les dice nada. Si bien para la sociedad mexicana actual es muy importante conocer la diversidad de Mesoamérica, es igual de importante vincular la comprensión del pasado mesoamericano con la pluralidad étnica del territorio que se habita, en la medida que esa diversidad nos define como sociedad y nos permite acercarnos a la comprensión de la interculturalidad.

La historia ya no puede ser sólo el texto escrito de una secuencia cerrada de hechos, sino debe buscar que a partir de ella se puedan descubrir las historias que nos mueven en el presente: vivimos atravesados por las historias de la Historia, dentro de ellas somos y nos vamos haciendo. La historia como el medio que logra cohesionar a la sociedad; que interrelaciona lo nacional con las muchas historias particulares, para lograr la activación de una conciencia histórica de pertenencia que potencialmente enriquezca el sentido de las vidas individuales. En fin, la historia no debe desligarse de los problemas de nuestro tiempo y perderse en el estudio del pasado en sí mismo. Bien lo señalaba el historiador de los *Annales*, Lucien Febvre: “Para hacer historia hay que volver resueltamente la espalda al pasado: primero vivir”.

El momento actual es el más apropiado para establecer hilos conductores que den sentido a la historia, de analizar su finalidad social en la sociedad globalizada, así como valorar el alejamiento de los problemas del presente. Todas ellas son problemáticas que necesariamente implican a la enseñanza de la historia, cuya significación, relevancia cultural y pertinencia están siendo cuestionadas por distintos sectores sociales y académicos, en la medida que este conocimiento no se orienta a desarrollar el pensamiento histórico, sino que entra en un *impasse*, en el que, por un lado, no justifica ningún proyecto de nación, ni colabora en la definición de ninguna idea de nación, ya que sigue anclada a sus mismos contenidos temáticos y periodizaciones históricas elaboradas desde el liberalismo. Por otro lado, no se compromete con su función educadora para desarrollar en los alumnos el modo de razonar de la historia, ni elaborar el pensamiento crítico. Reflexionar sobre el “para qué sirve la historia” sigue siendo una cuestión con plena vigencia a la que hay que dar respuesta(s). Es poner en la mesa del debate la siguiente interrogante: ¿Qué función debe tener la historia en medio de las condiciones de incertidumbre que plantea la mundialización?

Si no se enfrenta esta problemática por la comunidad de historiadores, la argumentación de la crítica posmoderna tendrá razón, al evidenciar que la historia carece de sentido y pertinencia en estos momentos de crisis civilizatoria. Evidentemente, ya no es válido enseñar ni escribir historias nacionales que giren en torno a visiones hegemónicas, ni mucho menos preñadas de tintes patrióticos, en una sociedad que reclama valores universales, pero con una mayor plasticidad para construirse en contextos determinados, como por ejemplo el de la tolerancia para una plena ciudadanía. La historia debe asumir perspectivas transdisciplinarias de estudio, que posibiliten superar la “genealogía de la nación” por investigaciones dirigidas a comprender los procesos que han llevado en el ámbito colectivo a la formación de identidades culturales y étnicas, locales y regionales, que han desembocado en la construcción de

una nación sentida y vivida en su diversidad cultural y geográfica pero imaginada en su dimensión de comunidad nacional.¹³

Hoy más que nunca se hace evidente la necesidad de mirar al pasado, pues el presente se experimenta de forma extensa pero efímera, sin relación con sus pasados, ni con representaciones de futuro. Para la sociedad mexicana es imperioso encontrar en el pasado (y reflexionar) el significado histórico de los cambios, continuidades, imaginarios, tradiciones culturales que se están viviendo, para comprender lo que somos, y hacernos cargo de crear y proyectar sentidos de identificación y de pertenencia en los que se reconozca la heterogeneidad de las memorias, las historias y la diversidad cultural, sólo así se podrá imaginar el futuro y una conciencia de la diferencia cultural –referente indispensable de toda sociedad democrática.

Es necesario avanzar por un camino que nos permita abrir otras posibilidades a la enseñanza de la historia: consolidar valores que aspiren a la formación de ciudadanos y de procesos de ciudadanía, fundados en una educación que apunte el modo de razonar histórico para comprometerse de forma crítica con el presente, dicho en otras palabras, dejar de ser consumidores de historias y ser constructores de narrativas que ayuden a hacer inteligible la realidad donde el sujeto esté parado, sólo así se podrá valorar la importancia de la comprensión del pasado en el presente, lo que evidentemente ayudará a deshacernos de las “verdades esencialistas” del nacionalismo y de los mitos inmovilizadores. Una sociedad que no encuentra en la historia respuesta a sus problematizaciones del presente, se aleja de la posibilidad de cimentar la conciencia de su tiempo. Finalmente, citando a Pagés (2003), lo importante es trascender la idea de historia como el estudio del pasado:

¹³ El nacionalismo se basa en una representación social del espacio como entidad material, cuyo principal referente es el territorio-frontera. Frente a ello, la extensión creciente de los flujos globalizadores supone un proceso de cambios transfronterizos de las relaciones sociales en todos sus ámbitos.

La historia se percibe ante todo como un conjunto de fenómenos que engloban el pasado, el presente y el futuro. Dicho de otra manera, se utiliza la palabra historia para calificar el tipo de procesos socioculturales en los que evoluciona el ser humano, es decir, que con esta palabra se entiende a la vez existir en el corazón de procesos socioculturales de naturaleza temporal y vivir dichos procesos.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2011). Historia, acción colectiva y responsabilidad. En *Nómada. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30 de septiembre. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/36557>
- Aguilar, H. (2008). *La invención de México. Historia y cultura política de México 1810-1910*. México: Planeta.
- Aguilar, J. A. (2006). El laberinto de las identidades. En Toledo, F. Florescano, E. Woldenberg, J. *Los desafíos del presente mexicano*. México: Taurus.
- Aguilar, J. A. (2001). *El fin de la raza cósmica. Consideraciones sobre el esplendor y decadencia del liberalismo*. México: Océano.
- Aguilar, J. A. (2000). Las batallas por la historia en México y Estados Unidos. En *Istor*, año 1, núm. 1. México: CIDE-Linderos.
- Aguiluz, M. y Waldman, G. (2007). *Memorias (in)cógnitas. Contiendas en la historia*. México: UNAM.
- Aguirre, C. (2003). Disputa por la interpretación de la historia en México. En *Anuario Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguirre, C. (2005). Los tres Méxicos de la historia de México. Una pista crítica para la construcción de una contrahistoria de México. En *Contrahistoria* núm. 4. *La otra mirada de Clío*. México: Jiménez Editores.
- Albarrán, D. (2008). Los usos de la memoria y de la historia del zapatismo en un conflicto actual: origen y surgimiento del EZLN 1994. En *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*, Coloquios. Recuperado el 5 de junio de 2009, de <http://nuevomundo.revues.org/30312>
- Alducín, E. (2000). Macrotendencias y escenarios valorales de las primeras 3 décadas del siglo XXI. J. Millán y A. Alonso. *México 2030, nuevo siglo, nuevo país*. México: FCE.

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Araujo, A. (2004). La enseñanza de la historia. Apuntes para crear espacios en blanco. En *Tramas* núm. 23, México: UAM. Recuperado el 22 de enero de 2009, de http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=77
- Argumedo, A. (2004). Crisis de la cultura occidental. En *Séptimo desayuno de trabajo*, Instituto Hannah Arendt. Recuperado el 15 de enero de 2008, de http://www.institutoarendt.com.ar/conferencias_
- Aróstegui, J. (2004a). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. España: Alianza.
- Aróstegui, J. (2004b). Retos de la memoria y trabajos de la historia. En *Pasado y memoria, Revista de Historia Contemporánea* núm. 3, Universidad de Alicante. Recuperado el 2 de marzo de 2011, de <http://publicaciones.ua.es/filespublic/pdf/15793311RD3889446.pdf>
- Arriarán, S. (1997). *Filosofía de la posmodernidad*. México: UNAM.
- Aubry, A. (2004). La experiencia de Chiapas y la democracia intelectual. En *Contrahistorias* núm. 4, marzo-agosto. México: Jiménez Editores.
- Augé, M. (2006). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. España: Gedisa.
- Barros, C. (1996). La historia que viene. En *Historia a Debate*, Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 22 de mayo de 2006, de <http://www.cbarros.com/>
- Barros, C. (2000). Nuevos Paradigmas. En *Historia a Debate*, tomo II. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Barros, C. (2006). La historiografía y la historia inmediata: la experiencia latina de historia a debate (1993-2006). En *Historia Actual Online (HAOL)*: 2006, núm. 9, pp. 193-196. Recuperado el 2 de julio de 2011 de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/145>
- Bauman, Z. (1999). (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Argentina: Losada.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Béjar, R. (1994). *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*. México: UNAM.
- Béjar, R. y Capello, G. (1996). Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y de carácter nacionales. En *Identidad: análisis y teórica, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. III Coloquio Paul Kirchoff, México.

- Béjar, R. y Rosales, H. (1999). *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1982). *Discursos ininterrumpidos*. Madrid: Taurus.
- Beriain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Bermejo, J. (2004). *¿Qué es la historia teórica?* Madrid: Akal.
- Bloch, M. (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: INAH.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Bravo, M. (2007). Bajo tu amparo nos acogemos. Fiestas a la virgen de Guadalupe símbolo religioso y símbolo histórico-ideológico. En *Metate*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Cano, G., Vaughan, K. y Olcott, J. (2009). *Género, poder y política en el México pos-revolucionario*. México: FCE.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Argentina: Paidós Educador.
- Castañeda, C., Galván, L. y Martínez, L. (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: UAEM/El Colegio de Michoacán A.C./CIESAS.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vols. I y III, La sociedad red. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1999). Globalización, identidad y estado en América latina. Trabajo presentado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile. Recuperado el 10 de marzo de 2009, de www.diplomasgobierno.uchile.cl/docs/castells.doc
- Castells, M. (2004). La globalización truncada de América Latina, la crisis del estado-nación y el colapso neoliberal. Notas para el debate. En *Foro Social Mundial temático*. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de <http://www.fsmt.org.co/desarrollo.htm?x=18510>
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* núm. 21, Colombia.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Conapred (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperado el 10 de febrero de 2010, de http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/sub-secretarias/prospectiva/subse_discriminacion.htm

- Condorcet, J. A. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional.
- Congreso Nacional Indígena, Declaración política (1996). Nunca más un México sin nosotros. Revista del Sur –Red del Tercer Mundo– ThirdWorld Network, Secretaría para América Latina: Montevideo, Uruguay, octubre-noviembre. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de http://old.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=1316
- Cruz, M. (2002). *Hacia dónde va el pasado. El provenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado: identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona: Anagrama.
- Cruz, M. y Brauer, D. (2005). *La Comprensión del pasado. Escritos sobre filosofía de la historia*. España: Herder.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. En *XIV Encuentro de la Federación Icaria. Pedagogías de la memoria. Historia y didáctica crítica*. Madrid, 30 de junio, 1 y 2 de julio. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://www.fedicaria.org/pdf/VIX/Ponencia%20y%20textos%20complementarios%20XIV%20encuentro%20.pdf>
- Cuesta, R. (2015). La venganza de la memoria y las paradojas de la historia. Salamanca: Lulu.com (eBook).
- Declaración de Morelia de la Primera Cumbre de comunidades migrantes latinoamericanas. Recuperado de http://200.33.161.54/docs/incidencia_social_ambito_regional_multilateral/agenda_internacional/agenda_y_temas_internacionales/migracion/declaracion_final_cumbre_de_migrantes.pdf
- De la Peña, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. En *Desacatos*. Revista de Antropología social. México: CIESAS. Recuperado de http://www.ciesas.edu.mx/Desacatos/01%20Indexado/Saberes_1.pdf
- Diario Oficial de la Federación* (1992). Acuerdo Nacional de la Educación Básica, 464: II (19 mayo), pp. 4-14.
- Díaz-Polanco, H. (2006). Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización, en V Congreso de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica, del 16 a 20 de Octubre, Oaxtepec, México. Recuperado el 23 de diciembre 2009, en http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/documentos/DiazPolanco_hector.pdf
- Echeverría, B. (1994). *Modernidad, mestizaje cultural, ethos barroco*. México: UNAM-El Equilibrista.
- Erice, F. (2008). Memoria histórica y deber de memorial las dimensiones mundanas de un debate académico. En *Entelequia*. Revista Interdisciplinar: monográfico, núm. 7, septiembre. Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=07a03>

- Fazio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad del mundo, en *Historia crítica* núm. 34, Bogotá, julio-diciembre. Recuperado el 23 de junio de 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2487893>
- Ferro, M. (1990). *Como se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- Florescano, E. (1992). La nueva interpretación del pasado mexicano. En *El historiador frente a la historia*. México: UNAM.
- Florescano, E. (2002). *Historia de la historia de la nación mexicana*. México: Taurus.
- Florescano, E. (2005). Patria y nación en la época de Porfirio Díaz, *Signos históricos*, núm. 13, enero-junio, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: FCE (Colección Brevariarios, 576).
- Florescano, E. y Eissa, F. (2008). *Atlas histórico de México*. México: Aguilar.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Crítica
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres el siglo XX*. Barcelona: Crítica
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? En *Clío y Asociados* núm. 7. Santa Fe-UNL. Recuperado de www.dx.doi.org/10.14409/cya.v1i7.1578
- Forcadell, C. (1998). *Nacionalismo e historia*. Zaragoza, Institución Fernando El Católico. Recuperado el 12 de mayo de 2009, de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/16/30/_ebook.pdf
- Fukuyama, F. (1992). *¿El fin de la historia?* Recuperado el 18 de mayo de 2009, de www.cepchile.cl/dms/archivo_1052_1200/rev37_fukuyama.pdf
- Galván, L. (1998). La enseñanza de la historia en México: 1992-1997. Nuevos libros, nuevas tendencias, nuevas alternativas. En *Correo del Maestro*, año 2, núm. 22.
- Galván, L. (2006). *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- García, C., Annino, A. (2003). *Ensayando la Historia*. México: CIDE.
- García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García, N. (1997). El malestar de los estudios culturales. En *Fractal*. Revista Trimestral núm. 6, julio-septiembre, año 2, vol. II. México. Recuperado de <http://www.fractal.com.mx/F6cancli.html>
- García, N. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García, N. (2008). Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente? En *Pensamiento Iberoamericano* núm. 3, Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica. Recuperado el 21 de marzo de 2010, de <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/75/0/los-jovenes-no-se-ven-como-el-futuro-seran-el-presente.html>

- García, J. y Rodríguez, P. (2006). *América Latina y la visión de los otros: Breve revisión crítica de la historiografía latinoamericana*. Recuperado el 5 de septiembre 2009, de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/39/84/PDF/Rodriguez-garcia.pdf>
- Garcíadiego, J. (2001). Transición y lecturas de la historia. En *Nexos*, México, Centro de Investigaciones Cultural y Científica, A. C., septiembre, año 23, vol. XXIII, núm. 285, pp. 32-42.
- Gilly, A. (1983). México Contemporáneo: Revolución e Historia. En *Nexos* núm. 62, febrero, México.
- Giménez, G. (2003). Cultura, Identidad y metropolitano global. Trabajo presentado en el Seminario sobre representaciones sociales, cultura y globalización. Recuperado el 2 de marzo de 2007, de http://www.sjsocial.org/crt/articulos/757_gilberto_gimenez.html
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral*, VII, 27-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13801902>
- Giménez, G. (2012). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM. Recuperado de <http://estudioscultura.wordpress.com/2012/03/13/gilberto-gimenez-la-cultura-como-identidad-y-la-identidad-como-cultura/>
- Giménez, G. y Pozas, R. (1994). *Modernización e identidades sociales*. México: UNAM- IIS-IFAL.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- González, G., Schiavon, J., Crow, D., Maldonado, G. (2011). *México, las Américas y el Mundo. Política exterior: Opinión pública y líderes*. México: CIDE-División de Estudios Internacionales, pp. 27-28. Recuperado el 2 de julio de 2011, de <http://mexicoyelmundo.cide.edu/2010/reportemexicolasamericasyelmundo10.pdf>
- González, L. (1988). *El oficio de historiar*. México: El Colegio de Michoacán.
- González, L. (1999). La historiografía que nos rodea. En H. Crespo *et al.* *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*, Serie Divulgación/1, México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Gumbrecht, H. (2003). Sobre la desintegración de la 'historia' y la vida del pasado. *Historiografía* núm. 21, pp. 55-72, México: UIA.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoire collective*. Recuperado el 12 de noviembre de 2008, de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=758929&orden
- Hale, C. y Orensanz, L. (1997). Los mitos políticos de la nación mexicana: el liberalismo y la Revolución. En *Historia Mexicana*, abril-junio, vol. 46, núm. 4. Homenaje a don Edmundo O'Gorman, El Colegio de México.

- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Héau, C. y Rajchenberg, E. (2007). La identidad nacional. Entre la patria y la nación: México, siglo XIX. En *Cultura y Representaciones Sociales*, año 2, núm. 4. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Recuperado el 20 de septiembre 2008, de <http://www.culturayrs.org.mx/Revista/num4/Rajheau.html>
- Heller, A. (1999). *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona: Gedisa.
- Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. En *Indaga*. Recuperado el 2 de diciembre 2011, de <http://www.ygnazr.com/agnesheller.pdf>
- Heller, A. y Feher, F. (1999). *Políticas de la posmodernidad*. Barcelona: Península.
- Hirscher, A. (2001). *Educación y valores*, tomo III. México: Gernica.
- Hopenhayn, M. (2005). *América Latina, desigual y descentrada*. Argentina: Norma.
- Hopenhayn, M. y Morán, M. (2009). Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud iberoamericana. En *Pensamiento Iberoamericano* núm. 3. CEPAL y Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 21 de marzo 2010 de <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/77/0/inclusi-n-y-exclusi-n-social-en-la-juventud-latinoamericana.html>
- Hosbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica.
- Hosbawm, E. (2000). *Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.
- Hosbawm, E. (2000). Historia y mitos nacionales discurso de agradecimiento que pronunció al recibir el Premio por la Reconciliación y el Entendimiento Europeos en Leipzig. En *Nexos*, 1/04. Recuperado en enero de 2010, de <http://www.nexos.com.mx/internos/abril2000/hosbawm.asp>
- Hosbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Huyssen, A. (2010). *Modernismo después de la posmodernidad*. Argentina: Gedisa.
- Ibarra, A. (2007). Entre la experiencia y la memoria. Memoria colectiva, identidad y experiencia. Discusiones recientes. En M. Aguiluz y G. Waldman. *Memorias (in)cógnitas. Contendas en la historia*. México: UNAM.
- Illades, C. (2003). Lo nacional-popular en el romanticismo mexicano. En revista *Casa del Tiempo*, UAM, México, noviembre. Recuperado el 17 noviembre de 2010, de <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/nov2003/illades.html>
- IFE (2006). Estudio sobre lo cívico y lo político en las narrativas culturales de los jóvenes mexicanos. En *Cuaderno de Trabajo* núm. 6, octubre. Recuperado el 22 de septiembre de 2009, de http://www.ife.org.mx/documentos/CFD/anexos/pdf/estudio_civico_politico.pdf
- Kerckhove, D. (1999). *La piel de la cultura: Investigando la nueva realidad electrónica*, Barcelona: Gedisa.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

- Kolakowski, L. (2004). Para qué sirve el pasado. En Revista Letras libres, julio. Recuperado el 2 de julio 2007, de letraslibres.com/sites/default/files/pdfs.../pdf_art_9589_7424.pdf
- Kozlarek, O. (2007). *Entre cosmopolitismo y "conciencia del mundo"*. México: Siglo XXI.
- Kruger, M. (2007). Historia, identidad y proyecto: Un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de la nación. Tesis de doctorado, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado el 18 de febrero de 2010, de http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Tesis%20Miriam%20Elizabeth%20Kruger.pdf
- Kundera, M. (2009). *La lentitud*. México: Tusquets.
- LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*, México: FCE.
- Lamonedá, M. Los libros de historia, 1992-94. La elaboración de los ejemplares. Un proceso democrático. En *Foro 21*. Recuperado el 23 de enero de 2009, de <http://heuristicaeducativa.org/NewForo21x/FORO21/7EDICION/12.htm>
- Larraín, J. (S/F). Integración, globalización e identidad. En *Serie: Convivencias (XLX)*. Recuperado el 19 de abril de 2008, de <http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0204/integracion.htm>
- Leyva, G. (2003). *Política, identidad y narración*. México: UAM-CONACYT-Porrúa.
- Lizarazo, D. (1998). *La Reconstrucción del significado*. México: Addison Wesley Longman.
- López, A. (1994). La enseñanza de la historia antigua de México, en Vázquez, J. Aizpuru, P. *La enseñanza de la historia*, Colección Interamer, 29. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de http://educocoea.net/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc9/index.aspx?culture=en&navid=221&Highlight=true&Search=cGVkYWclYzMIYjNnaWNhcnw==
- López, R. (2006) Presentación del número Construcción de identidades y enseñanza de las ciencias sociales. En *Iber* núm. 47, año XIX, enero 2006. España: Graó.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lytard, J. F. (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Lytard, J. F. (1992). ¿Qué es lo posmoderno? En *Zona erógena*, núm. 12. Recuperado el 8 de febrero de 2008, de <http://www.mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Lytard/Qu%C3%A9%20es%20lo%20posmoderno.pdf>
- Lytard, J. F. (1999). *La posmodernidad. Explicada a los niños*, Barcelona: Gedisa.

- Mac Gregor, J. (2010). Ciudadanía: indefinición y ambigüedad como punto de partida. 1857-1917. XIII Reunión de historiadores de México, Estados Unidos y Canadá. Querétaro, Qro. Recuperado el 30 de julio de 2012, de <http://13mexeuacan.colmex.mx/Ponencias%20PDF/Josefina%20Mac%20Gregor%20G%C3%A1rate.pdf>
- Martín-Barbero, J. (1999). Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América latina. *Ámbitos* núm. 2, enero-junio, pp. 7-21. Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/barbero.html>
- Martín-Barbero, J. (2000). Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria *Conferencia internacional sobre Arte latina, Río de Janeiro*. Recuperado el 20 de diciembre de 2009, de <http://www.pacc.ufrrj.br/artelatina/barbero.html>. También en: <http://es.scribd.com/doc/7578983/Dislocaciones-del-tiempo-y-nuevas-topografias-de-la-memoria>
- Martín-Barbero, J. (2002). La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. En *Memorias del Coloquio Internacional sobre 2001 Efectos: Pluralismo y Globalismo*. Universidad de Quebec-Canadá, 22-27 de abril. Recuperado el 18 de abril de 2007, de www.portalcomunicacion.com/cat/aab_txt_det.asp?id_tl_temas=7-46k
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes y comunicación e identidad. En *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura, OEI. Recuperado el 3 de marzo de 2008 de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En *Diálogos de la Comunicación* núm. 64. Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado el 14 de julio de 2009, de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf
- Martín-Barbero, J. (2010). Medios: olvidos y desmemorias. *Revista* núm. 24. Recuperado el 6 de enero de 2010, <http://www.revistanumero.com/24medios.htm>
- Mastrogregori, M. (2004). La liberación del pasado. En *Contrahistoria, La otra mirada de Clío*, vol. 2, núm. 3, pp. 27-44. Recuperado de <http://www.observacionesfilosoficas.net/ponenciamateo.html>
- Matamoros, F. (2005). *Memoria y utopía en México. Imaginarios en la génesis del neozapatismo*. México: Universidad Veracruzana/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Mateos, J. (2007). Multiculturalismo y la globalización; entre el fin de la historia y la reescritura de la historia. *Revista Observaciones filosóficas* núm. 4. Recuperado el 5 de octubre de 2008, de <http://www.observacionesfilosoficas.net/ponenciamateo.html>
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Madrid: Gedisa.
- Meyer, J. (1995, febrero). La historia como identidad nacional. En revista *Vuelta* núm. 219, México.

- Millán, J. y Alonso, A. (2000). México 2030. Nuevo Siglo, Nuevo país. México: FCE.
- Monsiváis, C. (2006). *El Estado y sus malquerientes*. México: Debate-UNAM.
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Madrid: Siglo XIX.
- Moral, M. y Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. En *Papel del Psicólogo*, núm. 87, abril. Recuperado el 28 de julio de 2008, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1142>
- Moratalla, A. (2001). Introducción. En H.G. Gadamer, *El Problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Mudrovcic, M.I. (2000). Algunas consideraciones epistemológicas para una 'Historia del presente'. En *Hispania Nova*, revista de Historia Contemporánea, núm. 1. Recuperado el 5 de abril de 2009, de <http://hispanianova.rediris.es/general/articulo/013/art013.htm>
- Mudrovcic, M.I. (2001). El valor heurístico de un análisis formal del concepto de tradición. *Prismas*. Revista de Historia Intelectual núm. 5. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Mudrovcic, M.I. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*. España: Akal.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia; Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Nateras, A. (2004). Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea. En *El Cotidiano* núm. 20. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nateras, A. (2005). Jóvenes mexicanos (globalizados) y problemáticas emergentes. En *Anuario educativo mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional-La Jornada.
- Navarrete, F. (2005). *Las relaciones interétnicas en México*. México: Programa México Nación Multicultural-UNAM. Recuperado en julio de 2009 de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Elmestizajeylasculturas-elmestizaje.html>
- Nietzsche, F. (1874). De la utilidad y el prejuicio de la Historia para la vida. Revista en línea: *Nietzsche en español* (<http://www.nietzscheana.com.ar>). Recuperado el 18 de mayo de 2007, de www.nietzscheana.com.ar/referencias/sobre_la_utilidad.htm
- Padierna, P. (2013). Mujeres Zapatistas: la inclusión de las demandas de género. *Argumentos* 26(73), 133-142. Recuperado el 6 de junio de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952013000300008&lng=es&tlng=es

- Pagés, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* núm. 1, octubre, pp.11-42. Revista de la APEHUN, Argentina. Recuperado de <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>
- Pagés, J. (2007). ¿Que se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, que debería aprender, y cómo, los niños y las niñas, los y las jóvenes del pasado. En *Revista Escuela de Historia* núm. 6, año 6, vol. 11, de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta.
- Pastor, M. A. (2008). *Nueva Historia Mundial*. México: Santillana.
- Pappe, S. (2001). *Historiografía crítica, una reflexión teórica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pappe, S. (2002). Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pavón, H. (2006). No hay una idea de futuro en los políticos. *El Clarín*. Recuperado de <http://www.clarin.com/suplementos/cultura/2006/04/29/u-01186154.htm>
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237331058_Benchmarks_of_Historical_Thinking_First_Steps
- Pereyra, C. et al. (1986). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, J. A. (2006). *Encuesta Nacional de Juventud 2005, Resultados preliminares*. México, Instituto Mexicano de la Juventud-Secretaría de Educación Pública, pp. 27-28. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100482&elementid=2933>
- Pérez, U. (1999, marzo). Entrevista con Anthony Giddens. *Revista Letras Libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/index.php?art=5725>
- Pérez, T. (2009). Memoria histórica de la insurrección cívica purépecha en 1988. En *Política y Cultura*. México: UAM-X, núm. 31.
- Plá, S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* núm.13, Mérida-Venezuela, enero-diciembre. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65216719009>
- Plan de Estudios de la licenciatura en Historia*. Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el 26 de febrero de 2008, de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Historia/>
- Plan de Estudios licenciatura en historia*. Universidad Iberoamericana. Recuperado el 25 de febrero de 2008, de <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgAcademia&seccion=LHistoriaplan>
- Pozas, R. (2002). *La modernidad atrapada en su horizonte*. México: Academia Mexicana de Ciencias/Porrúa.

- Rabotnikof, N. (2009). Política y tiempo. Pensar la conmemoración. En *Sociohistórica*, 26, pp. 179-212, memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4513/pr.4513.pdf
- Ramírez, I. (1992, 7 de septiembre). Avalancha sobre los libros de historia: deformados, erráticos, contradictorios, esquemáticos, simplistas, tendenciosos... Revista *Proceso* núm. 827. México.
- Ramírez, B. (2003). *Modernidad, posmodernidad, globalización y territorio. Un recorrido por los campos de las teorías*. México: UAM-Porrúa.
- Reyes, M. (2005). *Filosofía de la Historia*. Madrid: Trotta.
- Reyes, M. (2006). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madrid: Trotta.
- Reyes, M. (2006). Memoria e historia: dos lecturas del pasado. *Letras libres*, núm. 53. Recuperado de <http://www.ifs.csic.es/prensa/mate24.pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.
- Robles, M. (2005). Libros de texto gratuitos, la historia mutilada. Revista *Proceso*. México. Recuperado en febrero de 2009, de http://www.proceso.com.mx/noticias_articulo.php?articulo=33072
- Rodríguez, L. (2009). *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela. Análisis de un caso de educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, M. A. (1997). Historia y postmodernismo. *Proyecto filosofía en español*, Chile. Recuperado de <http://www.filosofia.org/gru/sym/syma002.htm>
- Rodríguez, P. (2002). La historia frente a la globalización y la posmodernidad. Revista *Mañongo* núm. 18, Universidad de Carabobo Venezuela. Recuperado de <http://servicio.cid.uc.edu.ve/postgrado/manongo18/18-8.pdf>
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, R. (2004). Nación y nacionalismo en el debate teórico e historiográfico de finales del siglo XX. Presente y Pasado. Revista de *Historia*. Año 9, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22961/1/articulo4.pdf>
- Rozat, G. (2001). *Los orígenes de la nación. Pasado indígena e Historia nacional*, México: Universidad Iberoamericana.
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad*, 14(28). Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/revistas/Facultad/sociales/memoriaysociedad/anexo/articulo/doc/531_28_2.pdf
- Ruiz, E. (2010). México 2010. *Hipotecando el futuro*. México: Taurus.

- Rüsen, J. (2002). Ilustración histórica de cara a la posmodernidad: la historia en la era de la Nueva dispersión. En S. Pappe, *Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana*. México: UAM.
- Sacristán, G. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Saintout, F. (2007). *Jóvenes e incertidumbres, percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Tesis_Florenca_Juana_Saintout.pdf
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, J. (2012). Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana. En S. Plá, X. Rodríguez y G. Gómez (coords.). *Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Samir, A. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*. España: Paidós.
- Sánchez, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Pasado y memoria: Revista de Historia Contemporánea* núm. 8. España: Universidad de Alicante, pp. 267-286. Recuperado de http://www.culturahistorica.es/sanchez_costa/cultura_historica.pdf
- Sánchez, A. (1993). Reflexiones en torno a una teoría sobre la enseñanza de la historia. UNAM: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de maestría en Historia.
- Sánchez, A. (2004). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Paideia-UNAM.
- Sánchez, P. y Izquierdo, J.M. (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Sánchez, I. y Sosa, R. (2004). *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.
- Savater, F. (2002). Globalización de valores. En J. Tono, *Observatorio siglo XXI. Reflexiones sobre arte, cultura y tecnología*. Argentina: Paidós.
- SEP (1960). *Mi Libro de Tercer Año. Historia y Civismo*. México: Conaliteg.
- SEP (1992). *Mi libro de Historia de México: quinto grado*. México: Conaliteg.
- SEP (2004). Reforma Integral de la educación secundaria ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria? México.
- SEP (2006). Plan de estudios 2006. Educación básica. Secundaria. México.
- SEP (2006). Programa Historia I, Educación básica. Secundaria. México.
- SEP (2006). *Consejos consultivos interinstitucionales y consejo consultivo general para el mejoramiento continuo del plan y programas de estudio de la educación secundaria. Lineamientos para su constitución y organización*. México: SEP.
- SEP (2009). Programa de Estudios 2009, sexto grado, Educación básica. México.

- Secretaría de Gobernación (2008). Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas. Recuperado de <http://www.encup.gob.mx/encup/index.php?page=cuarta-encup>
- Sigüenza, S. (2005). La idea de nacionalidad en los libros de texto gratuitos de México (1959-1972). *Tzinzuntzan*, Revista de Estudios Históricos núm. 41. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Smith, A. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama editorial.
- Taibo II, P.I. (1999). *Primavera pospuesta. Una versión personal de México en los 90*. México: Joaquín Mortiz.
- Tejerina, B. (2007). Multiculturalismo, Movilización social y procesos de construcción de la identidad en el contexto de la globalización. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Universidad del país Vasco. Recuperado en diciembre de 2008, de www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/oficina/187/187.pdf
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Toledo, F., Florescano, E. y Woldenberg, J. (2006). *Los desafíos del presente mexicano*. México: Taurus.
- Tomlinson, J. (2001). *Globalización y cultura*. México: Oxford University Press.
- Torres, A. (2008). Los libros de texto gratuitos de historia en México. En *Multi-disciplina*, núm. 2, Revista de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán.
- Touraine, A. (2002). *Crítica de la Modernidad*. México: FCE.
- Toynbee, A. (1980). *Estudio de la historia*, tomo I. Madrid: Alianza.
- Valero, I. (2009). El comunicador digital (blog en línea). Recuperado de <http://www.comunicadordigital.com/2009/11/mi-acento-de-migrante-digital/>
- Valls, R. (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. En *Histodidáctica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=2
- Vattimo, G. (1986). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Península.
- Vattimo, G. (1990). *El fin de la Modernidad Nihilismo y Hermenéutica en la Cultura Posmoderna*. España: Gedisa.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós
- Vattimo, G. y Savater, F. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Colombia: Anthropos.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vázquez, C. (2006). Santa Anna y su guerra con los angloamericanos. Versiones de una larga polémica. *Estudios de Historia moderna y contemporánea de México*, vol. 22, Documento 272. IIH-UNAM.
- Vega, R. (1999). La historia y la posmodernidad. *Espéculo*, Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/finhist2.html>

- Vega, R. (2003). Crisis civilizatoria, historia nacional y enseñanza de la historia. Revista *Espacio Crítico*. Recuperado el 14 de febrero de 2009, de http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/artcls/a0093_rvc-a02.pdf
- Vega, R. (2007). Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/l_c/p_w/las_trans.htm
- Vega, R. (2009). Nacionalismo y globalización: Localización-deslocalización simbólica del espacio social. *Espéculo*, núm. 11. Universidad Complutense. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/nacional.html>
- Vidal, R. (2003). Identidad, poder y conocimiento en la «sociedad de la información». Introducción al estudio de la temporalidad como eje del análisis hermenéutico. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. España. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=11545&ext=pdf&portal=0>
- Vidal, R. (1999-2000). La historia y la postmodernidad. *Espéculo* núm. 13. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero13/finhisto.html>
- Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Secretaría de Educación Pública.
- Villares, R. (1998). Reflexiones de la historia y la enseñanza. En C. Forcadell, *Nacionalismo e historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Recuperado de http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/16/30/_ebook.pdf
- Villarreal, H. (2006). Aldeanos, locales y tangencialmente globalizados. En *Tierra Adentro* (oct-nov.). Recuperado de <http://hectorvillarreal.wordpress.com/2013/09/15/aldea/>
- Villena, F. (2006). La nación soñada: Historia y ficción de los romances nacionales latinoamericanos. *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/nacionson.html>
- Vizcaíno, F. (2004). *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: UNAM.
- Waldam, G. (2006). La cultura de la memoria: problemas y reflexiones. *Política y cultura* núm. 26. México: Departamento de Política y Cultura UAM-X. También en <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n26/n26a2.pdf>
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas de conocimientos y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala. [Según fuentes, este artículo es de una sola autora y no de tres como lo señalaba el original.]

- Younis, J.A. (2008). Identidad, valores y estilos de vida de la población juvenil en la actualidad: Construcción de la identidad juvenil, valores y problemas en la post- modernidad. Recuperado de <http://barcoordis.files.wordpress.com/2008/04/younis-identidad-valores-y-estilos-de-vida.pdf>
- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistemológico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En I. Sánchez y R. Sosa, *América Latina. Los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.
- Zermeño, S. (2001). *La sociedad derrotada. El desorden mexicano de fin de siglo*. México: Siglo XXI.

HEMEROGRAFÍA

- Avilés, K. (2009, 24 de agosto). Los nuevos textos, fruto de una reforma improvisada a educación básica: Olac Fuentes. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/24/sociedad/036n1soc>
- Avilés, K. (2009, 28 de agosto). El Legislativo debe poner límites a los caprichos del poder. Patricia Galeana pide que instituciones especializadas avalen los ejemplares. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/28/politica/010n2pol>
- Avilés, K. (2009, 26 de agosto). En el de historia para sexto grado se añaden seis hombres y un mamut a El paso de Bering. Ilustraciones y datos alterados, otras fallas en textos gratuitos. Se dice que la isla de Java está en Oceanía, cuando se encuentra en Asia: Sánchez Cervantes. *La Jornada*. También en <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/politica/005n1pol>
- Avilés, K. (2004, 23 de junio). Josefina Zoraida Vázquez se deslinda de la elaboración del nuevo programa. Socavar la identidad nacional, riesgo de las reformas en secundaria: experta. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/26/politica/005n1pol>
- Avilés, K. (2009, 24 de agosto). Los nuevos textos, fruto de una reforma improvisada a educación básica: Olac Fuentes. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/24/index.php?section=sociedad&article=036n1soc>
- Candela, A. (2009, 2 de septiembre). Sobre los libros de texto. En *Correo Ilustrado*, *La Jornada*, <http://www.jornada.unam.mx/2009/09/02/correo>
- Domínguez, J. R. (2004, 8 de junio). Y ¿quién construyó Chichén Itzá? Seminario de educación superior de la UNAM. *Milenio*. Suplemento Campus Milenio.
- García, C. (2004, 29 de junio). Hay un trasfondo ideológico en la reforma propuesta por la SEP. *El financiero*.
- Gonzales, G. (2009, 12 de marzo). Los mexicanos frente al espejo mundial. *El Universal*.

- González, P., Olea, V., Concha, M., Hernández, L. *et al.* (2007, 16 de noviembre). Llamamiento a la nación mexicana. Periódico *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/11/16/index.php?section=politica&article>
- Granados, M. Á. (1992, 20 de agosto). Libros de texto. El fondo y la forma. *La Jornada*, pp. 1, 4.
- Granados, L.F. (2004, 25 de julio). Historias de secundaria. *Enfoque*.
- Henríquez, E. y Roman, J.J. (2004, 5 de julio). Critica la comisión pastoral indígena los planes para educación secundaria. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/07/05/044n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=2>
- Herrera, C. (2004, 24 de junio). Inadmisible, la exclusión que planea la SEP: Von Wobeser. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/24/013n1pol.php?origen=politica.php&fly=2>
- López y Rivas (2007, 28 de diciembre). El Llamamiento a la nación de Paz con Democracia. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2007/12/28/index.php?section=politica&article=016a2pol>
- Mac Masters, M. (*et al.*) (2004, 18 de junio). Reprueban intelectuales la visión histórica de la SEP. Florescano y Poniatowska exigen detener planes oficiales. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/18/048n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1>
- Maffesoli, M. (2009). El futuro ya no moviliza energías. *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/diario/2009/09/26/um/m-02006193.htm>
- Mejía, A. (2010, 15 de marzo). TV de paga desplaza a internet y banda ancha. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/primer/34586.html>
- Méndez, E. y Urrutia, A. (2009, 25 de agosto). Se traiciona el legado de Vasconcelos. Es un atentado a la cohesión e identidad nacionales: Suárez del Real. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/25/politica/003n2pol>
- Meyer, L. (2008, 23 de octubre). La evanescencia del proyecto nacional. En *Reforma*. Recuperado de www.reforma.com/editoriales/nacional/472/943301/default.shtm
- Nateras, A. (2006, 6 de abril). Internet acelera la exclusión de los jóvenes. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2006/04/06/index.php?section=sociedad&article=063n2soc>
- Pérez, M. (2008, 6 de enero). Entrevista con Manuel Castells. El poder tiene miedo de Internet. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2008/01/06/domingo/1199595157_850215.html
- Poy, L. (2004, 22 de junio). Se busca situarnos de nuevo en una visión criollista: académicos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/06/22/005n2pol.php?origen=index.html&fly=1>

- Rodríguez, A. (2004, 6 de julio). La reforma foxista en primarias y secundarias, retroceso al siglo XIX: Semo. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/07/06/043n1soc.php?origen=index.html&fly=1>
- Ruiz, M. (2008). Entrevista a Gilles Lipovesky. El vacío lo causa la falta de proyectos. *Diario*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/1999/99-04/99-04-18/pag33.htm>
- Vázquez, J. (2007, 14 de noviembre). La enseñanza de la historia en México en un mundo globalizado. *Crónica*. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2007/333037.html>
- Villamil, J. (2011, 17 de agosto). Aportó Hacienda más de mil 122 mdp para Estela de Luz, revela Función Pública. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=278883>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaría Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Fomento Editorial: Mildred Abigail López Palacios
Diseño de portada y formación: Manuel Campiña Roldán
Edición y corrección de estilo: Mariana Molina Jaimes

Esta edición digital de *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*, estuvo a cargo de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó el 13 de julio de 2022.