

DE TRAMA Y URDIMBRE: UN EJERCICIO DE (RE)CONSTRUCCIÓN
DEL PASADO CULTURAL DE LA CUENCA DE MÉXICO EN LA
MODALIDAD EDUCATIVA SEMIESCOLAR DEL IEMS*

WEAVING HISTORY: AN EXERCISE OF CULTURAL HISTORY
RECONSTRUCTION FOR THE BASIN OF MEXICO IN THE
SEMIESCOLAR MODEL OF IEMS

Iván Rivero Hernández

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

Ivan.rivero@gamil.com

<https://orcid.org/0000-0002-2383-2067>

* Una versión preliminar de este trabajo se presentó, gracias a la amable invitación de Nora Crespo Camacho, en el III Coloquio “La enseñanza de la historia en los proyectos educativos del IEMS y la UACM: de su fundación a los desafíos del presente”, evento que tuvo lugar en el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, Ciudad Universitaria, el 11 de febrero de 2019.

Resumen

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) fue creado a inicios del presente siglo para satisfacer una creciente demanda educativa de nivel bachillerato en la capital del país. Su modalidad Semiescolar carece de un plan de estudios propio que se adapte a las circunstancias tanto de estudiantes, como de asesores, por lo que se rige de aquél diseñado en origen para la modalidad Escolar (la modalidad con la que se fundó el Instituto). Así, si bien las asignaturas son las mismas y los contenidos han de cubrirse por igual, las estrategias didácticas deben adecuarse, esto es, más allá de la siempre casuística relación establecida entre las partes involucradas. Este artículo presenta una forma de trabajo diseñada para la asignatura "Historia Entretejida: Historia cultural de la ciudad de México", forma que incentiva la autogestión en la enseñanza por parte de los estudiantes, a la vez que les permite comprenderse como sujetos históricos.

Palabras clave

Bachillerato, Educación semiescolarizada, Didáctica de la historia, Historia cultural, IEMS.

Abstract

The Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México or Secondary School Education Institute of Mexico City (IEMS) was founded at the beginning of this current century in order to satisfy the growing demand that existed for highschool education in Mexico City. Since its part-time schooling system (*Semiescolar* system) lacks an educational program of its own that takes into account the unique circumstances of its students and teachers, it works with the ordinary schooling system program (existent since the foundation of the institute). Therefore, teaching strategies from the Semiescolar model must be adjusted accordingly. The goal of this paper is to present a teaching scheme for the subject "Historia entretejida: Historia cultural de la ciudad de México" ("Interweaving History: Cultural History of Mexico City"), one that encourages self-learning among the students while letting them acquire historical conscience.

Key words

Secondary school, Part-time Schooling, History Didactics, Cultural history, IEMS.



Introducción

El nivel bachillerato de educación en México se presenta como una última etapa formativa integral, que permite a sus estudiantes adquirir conocimientos relacionados a las distintas ciencias físico-matemáticas, biológicas y de la salud, sociales, así como a las humanidades, entre las cuales comúnmente se ubica la historia. Lo anterior no es ajeno al plan de estudios del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS, 2013a: 22), espacio educativo que destina cuatro semestres al estudio general de la historia, lo que permite que el estudiantado se acerque por última ocasión al análisis de amplios procesos sociales, económicos, políticos y culturales.¹

Sin lugar a dudas, el estudio de la historia en un sentido amplio tiene por objeto proporcionar ciertas coordenadas relacionadas con el devenir del ser humano, de manera que el estudiante pueda ubicarse en un entorno tanto nacional como global, no se diga temporal. Dichas coordenadas resultan igualmente necesarias para poder focalizar contextos más precisos, como pueden ser los que vive y experimenta el alumnado en su día a día. En este sentido, el Instituto tuvo a bien crear en su plan de estudios un espacio adicional para la reflexión de la historia, uno más cercano a la realidad de sus estudiantes: la asignatura de "Historia entrelazada: Historia cultural de la ciudad de México". Como podrá entenderse a partir de su nombre, la materia está destinada al estudio diacrónico de la cultura –entendiendo a ésta en un sentido amplio, no limitado a la llamada “alta cultura” (e.g. Burke, 2006)– de la capital del país.

El presente texto tiene como objetivo poner a la luz de la crítica una propuesta de trabajo diseñada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura y lograr en los estudiantes una construcción exitosa de conocimiento. Se cree que la forma de trabajo aquí propuesta puede tomarse como base para otras dinámicas didácticas, sin embargo, fue

¹ Esto es, a diferencia del nivel licenciatura, en donde las materias de historia están siempre relacionadas con las respectivas carreras en cuestión: historia de la ciencia, historia del derecho, historia de la filosofía, etcétera.

expresamente diseñada para atender a población de la modalidad educativa Semiescolar del IEMS. Por tanto, se presenta a su vez como una vía para incentivar en el estudiante una actitud autogestiva que pueda desarrollarse bajo las limitantes propias del perfil estudiantil al que va dirigida dicha modalidad.

Se ha de comenzar por realizar una descripción elemental del IEMS y de la referida modalidad, con la intención particular de retratar las características generales de su alumnado. En un segundo apartado se explicará la experiencia didáctica, expuesta a manera de propuesta de trabajo, no sin antes dedicar unas líneas a presentar la asignatura. En el último apartado se comparten unas reflexiones generales sobre dicha experiencia.

El Instituto de Educación Media Superior y la modalidad semiescolar

El Instituto de Educación Media Superior fue fundado sobre las bases del proyecto de bachillerato que tanto familias como organizaciones sociales de la entonces delegación Iztapalapa del Distrito Federal impulsaron con el objetivo de satisfacer las demandas educativas de la zona, esto es, tras tomar y hacer uso de las instalaciones de la antigua Cárcel de Mujeres, en 1995. Esta lucha social –que tres años después logró el reconocimiento oficial de la autogestiva Preparatoria Iztapalapa 1– hizo evidente que el problema del acceso a la educación no se limitaba a una sola zona de la gran ciudad, sino que prácticamente se hacía presente otras muchas. En aras de satisfacer tal necesidad, Andrés Manuel López Obrador, como jefe de gobierno, fundó el IEMS en el año 2000, con una proyección inicial de 16 planteles ubicados a lo largo y ancho de la urbe, principalmente en zonas de difícil acceso (IEMS, 2013a: 3; López Hernández, 2008: 18-2; Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 124-128).

De manera que, desde su fundación, el IEMS fue pensado como una opción educativa para jóvenes o adultos que quedaban, año tras año, prácticamente al margen de otras instituciones públicas de educación (El Colegio de Bachilleres; El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios; El Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios; El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, así como las escuelas del Instituto Politécnico Nacional y de la Universidad Nacional Autónoma de México), a pesar de la cantidad de éstas, de sus dimensiones o de la capacidad

de atención que pudieran ofrecer a estudiantes, pues entonces parecían no darse abasto ante la creciente población. Ahora, si bien es cierto que lo anterior había sido solucionado parcialmente con la implementación del llamado "examen único", a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), en la realidad tal medida generó cierto descontento entre la población solicitante, pues no discernía entre los tipos de bachillerato propedéutico, terminal y bivalente, y consecuentemente existía el riesgo de que el estudiante fuera asignado a una institución educativa ajena a sus intereses a futuro, no se diga distante a su domicilio (algo importante dado las dimensiones de la ciudad y el tráfico en ella existente). En este sentido, es importante mencionar que el IEMS surgió como bachillerato propedéutico (Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 120-123 y 134).

Por otro lado, la marginalidad en la que se encontraban las y los jóvenes a los que fue destinado el IEMS no se limitaba al distanciamiento netamente espacial, el de la localidad, pues detrás de éste comúnmente se encuentran muchas otras faltas de oportunidades de desarrollo personal, social, económico² y, desde luego, académico, lo que, a su vez, se percibe como un rezago en el desarrollo educativo correspondiente a niveles escolares previos al bachillerato. De manera que el IEMS no sólo nació con el objetivo de proporcionar educación media superior, sin más, sino que se estableció también con la meta implícita de regularizar en una primera instancia a las y los estudiantes.

Por lo anterior, las "Peje-prepas", como eran conocidas popularmente, fueron bien acogidas y no tardaron en aparecer los primeros egresados, mismos que comenzaron a recibir un trato preferencial para ingresar a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Alavez Neria y Varela Perito, 2012: 145). Sin embargo, a pesar del número de planteles que tenía el Instituto, no tomó mucho tiempo para que quedara claro cuán necesario era redoblar esfuerzos, pues seguía vigente el motivo de su génesis: "dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de

2 Como señalan Alavez Neria y Varela Petito, el IEMS fue pensado para atender "zonas identificadas como de alta marginación", que "se caracterizan porque su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carece de garantías laborales y de prestaciones; además, sus ingresos son eventuales y generalmente inferiores al salario mínimo legal. El medio en que se asientan puede ser rural, pero con más frecuencia es urbano" (2012: 129-130).

bachillerato propedéutico" (IEMS, 2013a: 5). Fue, pues, en ese contexto que se creó la "modalidad Semiescolar" en julio de 2007, aunque su primera convocatoria de ingreso salió a la luz un año después y sus primeros lineamientos, en marzo de 2009 (IEMS, 2009: 4, 6 y 23).

De manera muy particular, la idea de la modalidad Semiescolar consiste en atraer a esa parte de la población que difícilmente puede cumplir con las exigencias de una educación de tiempo completo, pero que, en armonía con la idea de bachillerato propedéutico, desea continuar con su formación académica, o bien, que simplemente requiere contar con el certificado de educación media superior para mejorar su situación laboral. En cualquier caso, la modalidad semiescolar fue originalmente creada para atender a un sector de la población limitado en tiempo.

Así, a diferencia de la modalidad escolar, en la cual el estudiante se beneficia cada semana con tres horas de clase, una hora de estudios y tiempo extra destinado a las tutorías individuales (IEMS, 2013a: 27), en la modalidad semiescolar el estudiante cuenta –en el caso específico de las asignaturas de Historia– únicamente con una hora y media de asesoría a la semana. Bajo la misma lógica de la limitante en el tiempo, los alumnos del semiescolar deben asistir, en teoría, solamente dos o tres veces a la semana, siendo uno de ellos el sábado, día en que abren los distintos planteles del IEMS de manera exclusiva para el semiescolar (IEMS, 2009: 5).

En aras de compensar la diferencia de tiempos en la dedicación al estudio, es preciso que las y los estudiantes estén dispuestos a poner en sus manos su propia educación y a desarrollar una actitud autogestiva que les permita aprovechar su tiempo libre para complementar y reflexionar en torno a lo visto en las sesiones dentro del aula. Si lo anterior es deseable para el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante, independientemente del sistema educativo en la que esté,³ se torna vital para la propuesta semiescolar del IEMS (IEMS, 2009: 16). En breve, para que esta modalidad funcione adecuadamente, "el estudiante debe asumirse como responsable de su formación y de su avance académico" (IEMS, 2009: 4), haciendo del profesional de la historia un *asesor*, cuya obligación se reduce a "favorecer, guiar y apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante" (IEMS, 2009: 9). Esto implica un claro

3 Condición también existente en la modalidad escolar (Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 141-142).

distanciamiento con la modalidad escolar, en donde sus promotores educativos fungen oficialmente como *docentes, tutores e investigadores*.⁴

Para lograr un desarrollo académico autogestivo es preciso que el estudiante cuente con la suficiente madurez para valorar la importancia, en general, de la educación y, en particular, de los contenidos hallados en el plan de estudios. Esto puede resultar un poco complicado al considerar la referida falencia educativa que caracteriza al grueso de la población estudiantil del IEMS en general (modalidades escolar y semiescolar), por no mencionar su edad, pues en su mayoría se trata de adolescentes más preocupados por desarrollar un sentido de pertenencia social antes que por aprender contenidos académicos que difícilmente perciben como útiles en su vida cotidiana: "¿Y esto para qué me sirve, profe?", es una pregunta que no pocas veces hacen, no solo en relación a determinada temática, sino también sobre las mismas asignaturas. Algunos estudiantes, incluso, parecen no mostrar interés siquiera por adquirir el certificado de bachillerato y –debe decirse– han llegado a señalar que el apoyo económico que reciben (la beca) es su principal motivo para reinscribirse cada semestre.

En efecto, la autogestión por parte de los estudiantes es en realidad prácticamente nula. En el mejor de los casos, los estudiantes cumplen con el trabajo asignado para realizar fuera de las aulas, pero difícilmente van más allá de verlo como un simple requisito. En el caso concreto del plantel Iztapalapa IV, la falta de una biblioteca puede jugar en su contra,⁵ mas no parecen interesarse en los otros recursos que tienen a su alcance, como el uso de computadoras, el internet o en la participación en alguna actividad extraordinaria. Solamente en *algunos* alumnos mayores a 30 años puede percibirse la madurez necesaria de una persona autodidacta. Sin embargo, nada

4 Los docentes de la modalidad escolar del IEMS no solo fungen como tales en un sentido convencional (impartir asesoría académica grupal e individual, desarrollar estrategias de aprendizaje, registrar avance formativo del alumnado, evaluar el aprendizaje y participar en el proceso de certificación), sino que además acompañan a los estudiantes en aquellas cuestiones que sin ser estrictamente académicas pueden repercutir en su desempeño (labor tutorial), a la vez que realizan actividades de investigación en torno a la didáctica de su asignatura, lo que incluye el diálogo profesional entre pares, tanto semanalmente como en eventos académicos semestrales y anuales. (IEMS, 2013a: 24-25).

5 Valga aquí la denuncia: a más de 5 años de su establecimiento, este plantel carece de biblioteca o espacio diseñado para el estudio, pues la "biblioteca sin libros" –como se le conoce al aula– se mantiene cerrada la mayor parte del tiempo.

de esto niega que el asesor motive el desarrollo de la autogestión en el alumnado.

Para el profesional comprometido con el desarrollo de los estudiantes y su formación crítica, es preciso ir más allá de lo solicitado por el Instituto, involucrarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir con otros roles: además de asesor, uno debe volverse docente, e incluso, en ocasiones, tutor. Además, dada la brevedad de las sesiones (1.5 horas a la semana), llega a ser necesario adquirir una postura parcialmente tradicional, que permita exponer y explicar anticipadamente ciertos contenidos esenciales de la temática en cuestión, esto es, en aras de cumplir con los contenidos del proyecto educativo del Instituto, que son los mismos que aquéllos de la modalidad escolar (IEMS, 2009: 4), que, como se ha expuesto, goza de mucho más tiempo, por semana, para trabajar con los estudiantes.

A pesar de sus particularidades, el semiescolar carece, pues, de plan de estudios propio y es por ello que comparte con la modalidad escolar las asignaturas de Historia I, II, III y IV, que en conjunto centran su atención tanto en la llamada Historia Universal como en el devenir del territorio que hoy denominamos México (Alavez Neria y Varela Petito, 2012: 137-139). Vale puntualizar que el estudio de estos tiempos-espacios se debe llevar a la par, intermezclados en la medida de lo posible (no como bloques separados), y de manera regresiva, es decir, "desde el presente [.] para que el estudiante se pregunte desde éste, vaya al pasado y establezca vínculos con el acontecer diario, rompiendo así con la idea lineal de la historia" (IEMS, 2013b: 3). De manera que se comienza con el estudio de la historia contemporánea, arbitrariamente demarcada en el periodo actualidad-1945 (Historia I), desde donde se transita hacia el pasado, sea en relación a la historia moderna y de Antiguo Régimen (Historia II), a la Edad Media y a Mesoamérica (Historia III) y, para finalizar, a la Antigüedad mediterránea-levantina y al pasado arcaico de América (Historia IV),⁶ siempre procurando contrapuntear con la realidad del presente y con el estado de la cuestión desde el cual partimos en la actualidad (aspecto historiográfico).

Adicionalmente, el plan de estudios del IEMS contempla un espacio más para la reflexión y el aprendizaje de la historia, aunque geográficamente

6 Véanse los cuadernos de trabajo "Historia 1", "Historia 2", "Historia 3", "Historia 4", elaborados por Heladio Castro González (2009).

delimitado y muy particularmente destinado al ámbito cultural, esto es, con la asignatura "Historia Entretejada: Historia Cultural de la ciudad de México", que existe como "optativa" del área de Humanidades, sea para estudiantes de quinto o sexto semestre, es decir, destinada al último año de bachillerato. Sin embargo, puesto que el número de estudiantes que se inscriben en esos semestres es, por lo general, (muy) inferior al de la generación escolar al inicio de sus estudios de bachillerato, y dada la poca oferta educativa de asignaturas optativas (restricción presupuestal de la modalidad) en el caso concreto del plantel Iztapalapa IV, la materia de "Historia entretejada", pierde su cualidad de ser *optativa*, y se convierte en una asignatura *obligatoria* más, a ofertarse por turnos con otra "optativa", de filosofía (en lugar de ofertarse a la par).

De manera que esta asignatura se presenta como una oportunidad adicional para promover el conocimiento histórico entre los estudiantes –con su subyacente relevancia–, y a la vez para fortalecer algunas temáticas vinculadas a lo visto en las otras asignaturas de Historia. Así pues, dado la modalidad de trabajo desde la cual se parte y el perfil de estudiantes al que el docente se dirige, surge la duda: ¿qué plan de trabajo se ha de seguir, que continúe generando en los estudiantes una actitud autodidacta y que les permita construir un conocimiento propio de la materia? Con esto, ya entramos en tema.

Entretejiendo el pasado

La asignatura de "Historia entretejada" del IEMS "busca que el estudiante reconstruya la historia cultural de la Ciudad de México, a partir de acontecimientos de la vida cotidiana aparentemente triviales como la oralidad, canciones, música, leyendas, tradiciones, fiestas, ritos, costumbres, recreación, por mencionar algunos" (IEMS, 2013b: 47). En aras de lograrlo, los contenidos a estudiar con los alumnos deben girar en torno a tres bloques principales de conocimiento:

1. La definición de ciertos "conceptos básicos", como "microhistoria", "vida cotidiana", espacios "público" y "privado", "imaginario" y patrimonios culturales "tangibles" e "intangibles".
2. La comprensión de la ciudad desde su aspecto más material –aunque no se señale con este término de manera explícita–,

comenzando por el espacio geográfico, las continuidades y las transformaciones de la urbe desde su pasado prehispánico hasta el presente, los llamados "pueblos originarios", las manifestaciones culturales y el crecimiento urbano, y

3. El entorno cultural, visto a través de ciertas formas de organización y supervivencia de la población, manifestaciones políticas, expresiones culturales que versan sobre la ciudad, las principales expresiones arquitectónicas y estatuarias, así como la gastronomía propia de la cuenca de México.

Es de notar que, de acuerdo con la dosificación programática diseñada por el Instituto, el orden con el cual han sido expuestos estos tres bloques de conocimiento debe respetarse a lo largo de las 15 sesiones de asesorías que conforman un semestre ordinario (lo que da un total de 22.5 horas de trabajo directo con los estudiantes). En armonía con esto, el material de apoyo para la asignatura desarrolla los contenidos, presenta ejercicios y brinda referencias siguiendo dicho orden (García García y Pérez Morales, 2009).

Ahora, gracias a la flexibilidad de cátedra que brinda el Instituto, en tanto permite que el docente pueda "recrear, a partir de la experiencia acumulada, la forma en que concibe su propia disciplina, los contenidos, los mecanismos y las herramientas que utiliza para enseñar los conocimientos propuestos en el programa de estudios" (IEMS, 2013a: 13), es posible impartir la asignatura de una manera distinta, específicamente pensada en motivar a los alumnos a comprender la historia como algo propio, a reconocer su agencia y, por tanto, a comprenderse a sí mismos como *sujetos* históricos, y no meros receptores (objetos) de un devenir histórico cultural.

El punto de partida reside en dimensionar el espacio de estudio más allá de su característica urbana o diacrónicamente jurisdiccional: una historia de la ciudad de México siempre será parcial en tanto se descuide el resto de la cuenca en la que se halla (una urbe rara vez se comprende sin su *binterland*). La propuesta entonces consiste en desmontar la división política actual entre el Estado de México y la Ciudad de México (como entidad federativa). Si se ha de reconocer, por ejemplo, el vínculo que existe entre Milpa Alta o Xochimilco y México, en distintas épocas, ¿por qué no habría de reconocerse el vínculo de esa misma ciudad con Amecameca, Tecámac o Zumpango?, no se diga

Texcoco, que parece quedar en el olvido historiográfico tras la Conquista. Si la cultura, en general, no es estática, tampoco lo es endémica para esta ciudad.

Lo anterior es perceptible en múltiples fuentes primarias, desde los códices pintados en el siglo XVI hasta las referencias más contemporáneas – sean manuscritas, impresas, fotográficas, sonoras o audiovisuales–,⁷ y es por ello que la dinámica didáctica gira, sesión tras sesión, en torno a fragmentos de fuentes primarias seleccionados específicamente con la finalidad de cumplir con los contenidos monográficos del curso (aunque en un orden distinto al establecido en la dosificación programática) y atender *a la par* tanto los conceptos correspondientes al primer bloque de conocimientos de la materia como otras abstracciones que permitan igualmente problematizar, valorar o dimensionar el devenir de la cuenca de México de los últimos cinco a seis siglos.

Aquí es muy importante advertir dos cosas. Por un lado, el docente debe tener muy claro que todo producto humano es un legado del contexto particular, localizable siempre en tiempos-espacios definidos, de manera que su estudio implica una posible apreciación y mirada hacia ese pasado particular que le dio vida en una primera instancia, aun cuando se trate de un fragmento. Es por ello que las fuentes primarias resultan de gran utilidad para el estudio del devenir humano, de épocas y sociedades distintas –y a la vez articuladas– a la nuestra, pues gracias a esas muestras de pasado, los estudiantes pueden enfrentarse a la diferencia y, consecuentemente comprender la idea del cambio a través del tiempo. Por mencionar un ejemplo, las palabras, ortografías o formas de expresión distintas al tiempo que dan luz sobre cómo se entendía el mundo y la vida en su momento, evidencian una serie de transformaciones acaecidas desde entonces, que incluso pueden incitar su rastreo hasta el presente. En breve, el estudio de fuentes primarias permite observar el dinamismo del paso del tiempo, algo rara vez contemplado entre adolescentes, que por lo general viven en un marcado presentismo.

En segundo lugar, el profesional de la historia, como docente que conoce y piensa en población meta, debe realizar la ineludible crítica de fuentes en el proceso de selección de los fragmentos a estudiar con los estudiantes, desde luego, durante la planeación del curso. Parte de esa crítica de fuentes deberá transmitirse a los estudiantes al interior de las aulas, de manera que ellos

⁷ Especialmente en relación a la historia contemporánea, en la que difícilmente se puede aislar la vida de la ciudad del resto de la zona metropolitana.

también puedan desarrollar una apreciación crítica del documento o fragmento del pasado a estudiar, pues no se puede esperar que sean ellos quienes realicen dicha crítica, en tanto –valga no obviar– carecen de la formación propia del historiador. Así, no sólo se dota a los estudiantes de una estampa del pasado, sino de una que resulta particularmente relevante para el estudio de determinada temática, a la vez que sea fiable en cuando a los datos que brinda y sobre los cuales pueden ellos mismos reflexionar.

Por ejemplo, el capítulo XIII, "De las comidas que usaban los señores", de la *Historia general de las cosas de Nueva España*, de fray Bernardino de Sahagún (1938), no sólo permite comprender la generalidad de un aspecto de la cultura nahua del siglo XVI –al recordar que sus informantes provinieron de distintas zonas–, sino también comprender el imaginario español en torno a la culinaria nativa del altiplano central de México, en tanto tal obra –y no su antecedente, los *Primeros memoriales*–, estaba destinada específicamente a un público castellano, lo que a la vez permite discutir con los estudiantes cuestiones de otredad y subalternidad, pertenencia y apropiación cultural, etcétera. De manera más puntual, siguiendo el ejemplo, tal capítulo motiva el reconocimiento en los estudiantes de su alimentación cotidiana, como algo procedente no solamente del mercado al que acostumbran ir, sino de otros tiempos-espacios, y como algo igualmente importante en la dieta de la población ancestral.⁸

Y no es que el curso tenga que girar en torno a un aspecto cultural, como es el gastronómico, sino que puede basarse en múltiples escenas, como la de cierto juicio civil que terminó en decapitación en la plaza mayor, la deportación que experimentó un sujeto (en realidad no importa siquiera su nombre) tras ser humillado públicamente por el Santo Oficio (la Inquisición), la de un tianguis lleno de regatones y compradores, la de multitudes deseosas de ingresar a la misa de inauguración de la catedral, la de los caminos que ingresan por calzadas a la ciudad desde, justamente, nodos de gran valor geoeconómico ubicados en las orillas opuestas del lago, por no mencionar las muchas transformaciones urbanas que se perciben hasta la llegada de la

8 Generación tras generación, ha llamado de manera muy particular la atención de los estudiantes la diversidad de alimentos que existían hace 500 años, en relación con los que existen al presente, siempre reconociendo su continuidad, a la vez que su transformación.

locomotora a la ciudad, el lento proceso de desagüe de la cuenca y la explosión demográfica experimentada durante el siglo XX.

El objetivo consiste, pues, en comprender la relación que tuvo la población que habitaba en la cuenca en torno a distintas escenas de la vida cotidiana y no tan cotidiana, en desentrañar de ellas los múltiples paradigmas que existieron sobre el espacio, el tiempo y la vida, en percibir la diversidad étnica y etnolingüística hallada, los estamentos y clases sociales, los distintos oficios y actividades, los momentos de ruido (las fiestas, las procesiones, etcétera) y los de silencio (los lutos, sismos destructivos, inundaciones catastróficas, invasiones) de manera que se pueda generar, poco a poco, una imagen cada vez más nítida de la vida cultural de la cuenca de México a lo largo del tiempo. Una adecuada selección de fuentes primarias lo permitiría.

Es importante considerar que las fuentes primarias a elegir deben ya hallarse en forma impresa y no deben tener ser muy grandes en dimensión (número de páginas), pues de otra manera los estudiantes de la modalidad semiescolar del IEMS difícilmente podrán estudiarlas; la idea es justamente que puedan realizar su lectura en ratos libres a lo largo de la semana. Igualmente, por su perfil, es fundamental proporcionarles tales fragmentos documentales por correo, en algún formato que les sea fácil consultar, de manera que eviten emplear tiempo desplazándose a bibliotecas o restringiéndose a los horarios de consulta de tales repositorios. Al respecto, resulta de gran valor el trabajo de compilación y edición que se ha hecho de fuentes primarias desde el siglo XIX (gracias al impacto de la influencia rankeana en las historiografías nacionales), y que se sigue haciendo. Especialmente por la imposibilidad de ser especialista en todos los periodos, el docente puede encontrar un camino llano en la labor de selección documental gracias a estas compilaciones.⁹

Por su parte, los estudiantes deben leer en casa, en el transporte, en su trabajo o donde puedan, y deben llegar a la sesión con imágenes mentales configuradas por las lecturas, para observar otros retratos contemporáneos de la misma cuenca: los expuestos por sus compañeros –derivados de su propia lectura de las fuentes primarias–. En consecuencia, se espera que durante la sesión los estudiantes recreen, en conjunto, las instantáneas de momentos

⁹ Incluso existen algunas expresamente diseñadas para difundir información de primera mano a un público no especializado, como son las *Lecturas Históricas Mexicanas* (Torre Villar, 1998) y la *Historia documental de México* (León-Portilla, 2013).

concretos del pasado cultural de la cuenca a partir de descripciones puntuales de ciertos aspectos de la vida cotidiana de sus habitantes pretéritos.

La sesión se enriquece al interior del aula con la proyección de otra selección de pictografías, pinturas, fotografías y videos de la época o temática en cuestión, de manera que sean complementados los distintos aspectos culturales hallados en las lecturas, explícita o implícitamente, con los de otro formato. La presentación, de hecho, debe estar diseñada a manera de guion explicativo con la finalidad de evocar en los estudiantes participaciones derivadas de las lecturas de fuentes primarias (de ahí la importancia que lleguen a clase con las lecturas realizadas), lo que al mismo tiempo dará la pauta para aclarar cuestiones relacionadas con la crítica de fuentes y el estado de la cuestión de las investigaciones sobre respectivas temáticas.

El trabajo conjunto —el de casa y del aula— tiene además otro objetivo, ya asociado a la evaluación: que los alumnos escriban una historia de la cuenca de México de los siglos XVI al XX basada en fuentes primarias consultadas, en las discusiones del aula y en lo presentado durante la clase. La idea es que el estudiante vaya construyendo una narración explicativa, a manera de ensayo, en la que pueda expresarse con libertad y que demuestre la reflexión que ha hecho sobre lo visto y discutido. Finalmente, si el estudiante realiza la redacción de este ensayo como se sugiere, semana tras semana, no solo podrá reforzar el conocimiento adquirido, conforme se avanza en los contenidos del curso, sino que también ganará tiempo a fin de semestre para dedicarlo a otras asignaturas, algo crucial para el ocupado perfil estudiantil de la modalidad Semiescolar.

Ahora bien, hasta aquí el estudiante puede aprovechar la información que ha adquirido para dimensionar su propia cotidianidad, siempre que en su reflexión establezca el vínculo con el presente. Esto puede realizarse con relativa facilidad, pues antes de tratarse de historias ajenas, que requieren un nivel de abstracción mayor, lo que se estudia a lo largo del curso son pasados correspondientes al espacio en el que vive y a la cultura a la que pertenece.

Sin embargo, queda pendiente establecer un lazo más personal, de tipo umbilical, que le permita comprender su lugar en el entramado espacial y temporal de la urbe. Es ante esta necesidad que se solicita un ejercicio adicional, complementario al anterior, especialmente en lo que refiere a la reconstrucción de la vida cotidiana de la cuenca de México de la segunda mitad del siglo XX, hasta la actualidad. En concreto, desde un inicio se solicita a los estudiantes

que entrevisten a sus padres, tíos y abuelos sobre la experiencia que cada cual ha tenido en la ciudad; si nacieron ahí, dónde crecieron, qué recuerdan de su infancia, qué y cómo jugaban, en qué parte de la ciudad han vivido, cómo se transportaban a la escuela o al trabajo, a qué se han dedicado, cómo ha cambiado su colonia y la gente, etcétera. Es parte del ejercicio que los mismos alumnos discernan lo relevante de la información que reciben de sus familiares y que lo pongan por escrito en un trabajo parcial a entregar al término del primer tercio del semestre.

Así pues, si gracias al estudio y reflexión de fuentes primarias gráficas, sonoras y audiovisuales de distintos momentos en la historia de la ciudad es posible dimensionar el pasado cultural de la cuenca, con los testimonios de sus familiares (también fuentes primarias, orales), los estudiantes pueden comprender una realidad pretérita más cercana a ellos, no solo en tiempo, sino ya en un ámbito más personal, e incluso llevar tal comprensión a su propia experiencia, desde su infancia –apelando a la memoria– hasta el presente. Por ello se ha mencionado arriba la necesidad de complementar lo trabajado directamente con fuentes primarias de otras épocas.

Por último, la entrevista realizada a sus familiares, tras una revisión por parte del docente –que le permita realizar ciertas observaciones–, debe ser incorporada al ensayo final, de manera que al tejer hilos diversos, de estampas variadas en tiempo y temática, con aquéllos familiares y personales, el estudiante pueda hacerse consciente del vínculo cultural que existe desde pasados lejanos hasta el presente, de la agencia histórica de los habitantes de la ciudad, de sus familiares y –lo más importante– de la suya, reconociéndose, finalmente, como sujeto histórico y, por lo tanto, como parte de este gran entramado dinámico en el que nos encontramos.

Conclusiones

Difícilmente se podría presentar como novedoso el uso de fuentes primarias en la didáctica de la historia. La propuesta de este texto, no obstante, consiste en señalar su aprovechamiento como *eje central* de un curso, antes que tratarse de material auxiliar al proceso de la enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se plantea que el diseño de trabajo, el formato de la clase, las estrategias de enseñanza y la asignación de ejercicios, tareas o actividades giren en torno a las

mismas fuentes primarias, las cuales deberán seleccionarse a su vez en consideración al plan de estudios respectivo.

Lo anterior requiere del docente incursionar en cuestiones netamente asociadas al quehacer de los profesionales de la historia, que no sólo incluyen saber de la existencia de determinadas compilaciones documentales o fuentes primarias impresas (con la finalidad de facilitar su consulta entre los estudiantes), sino también –y de manera muy particular– poder llevar a cabo una crítica de tales fuentes, misma que permite matizar contenidos, corroborar la fiabilidad de los datos y poner en contexto la información que brindan.

Por otro lado, como sucede ante cualquier actividad didáctica, es preciso que el docente diseñe su plan de trabajo con base en el perfil particular de la población meta y que sea capaz de adecuarlo en la marcha, en consideración a las particularidades que se vayan desarrollando. Sin embargo, para tomar como base principal de la enseñanza el estudio de fuentes primarias resulta igualmente importante reconocer en los estudiantes una base previa de conocimientos históricos, una experiencia de su parte con el estudio de la historia, que les permita realizar ejercicios de las dimensiones aquí sugeridas; dicho de otra manera: cualquier fuente primaria puede parecer vacía de contenidos si no se cuenta con referentes que permitan comprenderla. Por tanto, se reconoce que la propuesta que se plantea aquí difícilmente puede llevarse a cabo de manera exitosa (dentro de la relatividad que ello implica) si no es con estudiantes que se encuentran en sus últimos semestres de bachillerato, habiendo ya cursado y recorrido un camino de aprendizaje en materias de historia anteriores, en las cuales bien pudieron utilizarse fuentes primarias, ahí sí, de manera auxiliar.

Es por lo anterior que he limitado el ejercicio y forma de trabajo aquí expuesto a una asignatura particular, con alumnos que han construido ya cierto conocimiento histórico, de manera que tengan la capacidad de ser ellos mismos quienes procesen la información adquirida en las fuentes primarias, antes de seguir aprendiendo a partir de un conocimiento ya procesado por otras personas (historiográficamente limitado a las inquietudes de esas personas, y no a partir de las propias). Esto no niega el uso de material didáctico específicamente diseñado para atender ciertas temáticas con determinada

población estudiantil,¹⁰ más sí requiere asignarle un papel secundario, siempre que el objetivo sea que ellos desentrañen el pasado por su cuenta. Sin duda, la abstracción implícita generada en tal proceso resulta de gran valor para su desarrollo intelectual en general (más allá del objetivo que tenga la asignatura de historia en determinado plan de estudios).

Por otro lado, al realizar un estudio directo de las fuentes primarias en aras de satisfacer intereses propios, los estudiantes pueden darse cuenta que la tinta con la que se escribe la historia, en un sentido amplio, sigue fresca, y que no sólo pertenece a los vencedores (como comúnmente se afirma), si bien siempre se hace desde el presente, un presente continuo. Lo que, es más, llevar a cabo el tipo de ejercicios aquí planteado y, en nuestro caso, sobre la historia cultural del área en la que han crecido, les permite comprender que existen muchos tipos de historia, y no solo aquella de corte oficial, cargada de fechas y nombres, que reduce la idea de pasado a simples acontecimientos, sin considerar procesos.

Lo más importante, en cualquier caso, es que los estudiantes pueden ver el impacto del devenir de la ciudad en su vida, y sentirse partícipes de la misma, esto es, en tanto esa historia que construyen termina con su propia experiencia. De hecho, al considerar los testimonios que reciben de sus entrevistados, algunos se reconocen por primera vez como miembros de algún barrio de antigua data o como hijos de migrantes, por no decir que conocen y comprenden mejor a sus respectivos familiares. Debo señalar que esto último, según me han hecho saber algunos estudiantes, ha generado en ellos mucha alegría y parece ser la actividad que más disfrutan. En todo caso, la conjunción de ejercicios les permite reconocerse con suficiente voz para ser cronistas de su propio presente.

Vale añadir que no pocos estudiantes han reaccionado de manera favorable ante esta forma de trabajo, que parece convertir las *asesorías* en un *taller*, en el cual se exige que los alumnos pongan justamente a prueba esa cualidad que debían tener desde un inicio al ser parte de la modalidad Semiescolar del IEMS: la autogestión.

10 Incluso el uso de textos útiles para la divulgación y difusión de la historia, por ejemplo, la obra de historia de la vida cotidiana dirigida por Pilar Gonzalbo Aizpuru (2004-2006) o el magnífico trabajo de historia cultural regresiva de la ciudad de México, de Serge Gruzinski (2004).



Referencias

- Alavez Neria, D. y Varela Petito, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(2), 119-153.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Castro González, H. (2009). *Historia 1*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- _____ (2009). *Historia 2*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- _____ (2009). *Historia 3*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- _____ (2009). *Historia 4*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- García García, C. G. y Pérez Morales, A., (2009). *Historia Entretejida: Historia Cultural de la Ciudad de México*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, versión electrónica.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (dir.) (2004-2006). *Historia de la vida cotidiana en México*. 5 vols. México: Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México.
- Gruzinski, S. (2004). *La Ciudad de México. Una historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto de Educación Media Superior. (2009). *Lineamientos de operación de los servicios de asesoría en la modalidad semi-escolar*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.iems.df.gob.mx/>
- _____ (2013a). *Fundamentación del proyecto educativo*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado de <http://www.iems.df.gob.mx/>
- _____ (2013b). *Dosificación programática. Ámbito disciplinar de humanidades. Asignaturas de Historia*. México: Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Recuperado de: <http://www.iems.df.gob.mx/>

- León-Portilla, M. (ed.). (2013). *Historia documental de México* (3 vv.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Hernández, J. G. (2008). *¡Prepa sí, cárcel no! Un sueño, una lucha y un logro para la educación (1982-1999)*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sahagún, B. (1938). *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Editorial Pedro Robredo.
- Torre Villar, E. (ed.). (1998). *Lecturas Históricas Mexicanas*. (5 vv.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Artículo recibido:

05 de enero de 2021

Dictaminado:

10 de mayo de 2021

Aceptado:

27 de julio de 2021