



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



El pasado está en todas partes. Adolescentes y sus percepciones de la historia

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Enseñanza de la Historia

presenta:

MELISSA LARA FLORES

Directora de tesis

DRA. DENÍ TREJO BARAJAS



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán, febrero de 2020

# Índice

Índice .....	2
Resumen .....	3
Introducción .....	4
Capítulo 1 Un poco sobre historia de los jóvenes en México .....	12
1.1 Sobre el concepto juventud .....	13
1. 2 Breve recorrido histórico de cómo se conformaron las juventudes en el siglo XX....	19
Capítulo 2 .....	43
Herederos de todas las crisis posibles.....	43
Jóvenes que viven en la actualidad .....	43
2.1 El pez no se da cuenta de que vive dentro del agua.....	46
2.2 Los adolescentes con los que trabajé ¿quiénes son? .....	66
Capítulo 3 .....	81
El pasado está en todas partes.....	81
3. 1 Conceptos centrales para identificar las percepciones de los adolescentes .....	82
3. 2 En busca de experiencias: el taller de artes plásticas.....	100
Capítulo 4 .....	109
Adolescentes y sus percepciones de la historia .....	109
4. 1 La historia tiene que ser divertida e interesante .....	109
4. 2 La distancia con la Historia escolar, adolescentes que no recuerdan .....	135
4.3 La necesidad de hablar de género .....	153
4. 4 Nuestro pasado, presente y futuro.....	171
Consideraciones finales .....	192
Referencias .....	200
• Bibliográficas.....	200
• Periodísticas y hemerográficas .....	204
• Audiovisuales .....	207

## Resumen

La presente tesis se enmarca dentro de los estudios sobre juventudes desde una perspectiva antropológica, particularmente la educativa. Problematiza la relación que establecen los adolescentes con la historia, entendida como la materia escolar que han cursado en la primaria, secundaria y en su caso, preparatoria, sin embargo va más allá, pues la idea o percepción que tienen acerca de ella, trasciende los muros de la escuela y se expande a terrenos tan cercanos como la casa, la familia, sus objetos personales e incluso lo que leen, ven en televisión, películas y juegan en videojuegos. De esta manera se analiza la percepción que se han formado de ella y de qué manera esto influye en el quehacer educativo de quienes nos dedicamos a la enseñanza de la historia.

### Abstract

This thesis is framed within the studies on youth from an anthropological perspective, particularly the educational. Problematizes the relationship established by adolescents with history, understood as the school subject they have studied in primary, secondary and, if appropriate, high school, however it goes further, because the idea or perception they have about it transcends school walls and expands to land as close as home, family, personal belongings and even what they read, watch on television, movies and play in video games. In this way the perception that has been formed of it is analyzed and in what way this influences the educational work of those who are dedicated to the teaching of history.

Palabras clave: juventud, historia, memoria, escuela, consumo cultural.

## Introducción

La tesis que presento es producto de dos años y medio de trabajo dentro de la Maestría en Enseñanza de la Historia pero se remonta a años de convivencia, trabajo y reflexiones previas con adolescentes. Me permito contar un poco al respecto.

Estudiando la licenciatura en la Escuela Nacional de Antropología e Historia surgió la inquietud de enseñar esta disciplina desde una perspectiva distinta a la escolar o tradicional pues en lo personal, la forma en la que me la hicieron ver en la universidad era muy diferente a la que aprendí en la educación básica y estaba cambiando mi forma de ver y comprender el mundo. A los dieciocho años, pensaba que estudiar Historia como profesión me haría conocedora de los acontecimientos del pasado en diferentes partes del mundo como veía a mis profesoras de la preparatoria, a quienes admiro profundamente. Nunca me imaginé cambiar mi manera entender e interpretar el mundo. Por un lado de forma agradable y esclarecedora pues me llevó a saber muchas cosas sobre el pasado que me apasionaban, así como comprender la realidad en la que vivía de mejor manera; pero también esos nuevos saberes resultaron dolorosos, pues me interpelaron cuestionando mi posición en el mundo, y me llevaron a conocer condiciones sociales complejas y profundamente injustas.

Esa historia es la que despertó mi interés para compartir y transmitir. La docencia se convirtió en lo que quería hacer desde poco antes de terminar la carrera, considerando que la investigación histórica, aunque muy valiosa, por sí misma no lograba mucho en la sociedad pues no salía de los cubículos y congresos de los especializados historiadores, así que no me veía discutiendo con unos cuantos colegas durante toda mi vida. Me gustaba -y me sigue gustando- más hablar con la gente, observar, conversar, compartir, hacer dinámico el conocimiento y conjuntarlo con la creatividad, pues se me ocurrían muchas formas de convertir el discurso histórico en algo más allá de las letras como juegos, ejercicios, material audiovisual y esas cosas.

Tuve la suerte de encontrar una colega y compañera -que lo sigue siendo hasta la fecha, con la que tuve la oportunidad de trabajar talleres de historia con adolescentes privados de su libertad, en lo que en ese entonces (2006) se conocía como correccionales para menores. La curiosidad y el deseo por saber sobre jóvenes y su relación con la historia fue creciendo conforme convivía con ellos y ellas, pues después trabajamos con mujeres y cuando me titulé de la licenciatura lo primero que hice fue meterme a trabajar como profesora en secundaria y preparatoria.

Eso no ha cambiado. Ya sea dentro de la escuela o como tallerista en diversos entornos, se ha mantenido la constante de compartir experiencias educativas en torno a la historia y esta parte de la sociedad. Durante todos estos años me he percatado de que el conocimiento histórico que conformamos los especialistas es muy diferente al que tienen las personas que no están relacionadas con este saber de manera formal y en particular que lo que les motiva, inquieta y llama la atención a los jóvenes respecto de la historia, poco tiene que ver con lo que el sistema educativo enseña.

En otras palabras, los jóvenes entendidos como grupo social con una identidad colectiva propia, tienen sus formas de percibir la historia y relacionarse con el pasado y eso me trajo a Morelia a realizar la maestría. Desentrañarlas, comprenderlas significa mucho para la labor que realizo y espero que para otros colegas también, pues por un lado es necesario establecer formas más horizontales de construir conocimiento y por otro, resulta preocupante la concepción que, en general, se tiene sobre la historia en la actualidad. Específicamente los jóvenes, cuya carencia de sentido generalizada (más adelante veremos por qué) trae consecuencias que es importante detenerse a reflexionar para proponer nuevas formas de compartirla.

Al ser la historia un referente individual y social, cabe pensar en la importancia que tiene para los adolescentes, cómo la significan y dan sentido, así como en la conciencia que tienen sobre su propia historicidad. Todo ello tendrá diversas implicaciones a saber. Conocer los procesos de construcción de sus percepciones sobre

la historia así como sus consecuencias es el problema central de investigación, cuestionando cuáles son los elementos que además de la escuela, han contribuido a ello y en qué sentido van. Se tomó en cuenta que durante su vida se han encontrado con información diversa y experimentado vivencias que contribuyen a la idea que tienen sobre ella.

El estudio de carácter etnográfico se realizó en el ciclo escolar 2018-2019 en una escuela secundaria y preparatoria particular de Morelia. Considero oportuno y necesario echar mano de la antropología dentro del ámbito educativo pues es de gran ayuda para comprender con profundidad las realidades que se desenvuelven en este entorno que los moldea y resguarda. Precisamente porque el fenómeno que ocupa este estudio es complejo, requiere mirarse con detenimiento, detalle y profundidad para reconocer la manera en la que se entretajan factores de orden económico, político, histórico, social y por supuesto cultural en torno a la escuela y la historia.

Estudios pioneros de la antropología aplicada a la educación de la norteamericana Margaret Mead, hicieron ver que la institución escolar no es inocente ni neutral en cuanto al conocimiento que la legitima y a la convivencia que practica, sino uno de los principales ejes de aculturación de las nuevas generaciones dentro de la sociedades modernas (modificación que una cultura sufre por estar en contacto con otra, regularmente dominante). En el caso de este estudio, aunque se centra en la escuela, la mirada antropológica me permitió ver y abarcar un poquito más, pues las percepciones de la historia de los adolescentes se construyen también en el entorno familiar y los medios masivos de comunicación masiva.

Es un estudio de caso porque busca generalizar a partir de lo particular. El análisis de las percepciones de la historia por parte de los jóvenes estudiantes con los que trabajé, refleja el fenómeno de una realidad más amplia.

La presente tesis se enmarca también dentro de estudios sobre juventudes. En este sentido, aunque ya se detallará a lo largo del primer capítulo, cabe mencionar como

parte de esta lectura introductoria, que la gran mayoría de los estudios al respecto desde diversas escuelas de pensamiento y tradición antropológica se han enfocado en estudiar al otro, llámese subcultura, minoría, marginado, etcétera; se ha priorizado la curiosidad sobre escenarios que parecen exóticos y extraños al ojo del investigador. Pocas veces se presta atención a jóvenes que forman parte de nuestra misma realidad, los considerados “normales” que asisten a las escuelas, que no son marginados, viven en ciudades y tienen costumbres aceptadas y asimiladas por la sociedad. Esos son los jóvenes con los que trabajé.

Los objetivos de este estudio son:

- Comprender la forma en la que los adolescentes perciben el mundo, en este caso sus ideas, emociones y vivencias respecto de la historia desde sus marcos de referencia.
- Ver, analizar y comprender discursos sobre el pasado que pululan en su realidad, así como la relación que los jóvenes del presente entablan con la temporalidad.
- Reconocer y poner sobre la mesa las perspectivas y puntos de partida, experiencias, emociones y cuestionamientos que los adolescentes se hacen sobre su pasado, para romper con el esquema vertical del discurso histórico hegemónico que apela solamente al criterio del experto.

Ahora bien, como ya se dijo, el trabajo es de carácter etnográfico e implicó aspectos metodológicos que a continuación se enuncian.

Primero la elaboración de un programa de trabajo flexible que posibilitó la convivencia y reflexión en torno a la pregunta central de la investigación, así como dar cabida a las inquietudes que los estudiantes fueran manifestando. Para ello hubo que poner mucha atención en lo que expresaron durante las clases tanto de manera verbal como escrita y gráfica.

Algunas sesiones se guardaron en formato mp3 con grabadora de sonido, sin embargo, causó incomodidad en los estudiantes y preferí no hacerlo más. Entonces el

diario de campo resultó de gran ayuda, pues cada sesión se fue registrando detalladamente en un cuaderno.

También fue de mucha utilidad la elaboración de cuestionarios que los estudiantes contestaron en las primeras sesiones. El diseño de este instrumento tuvo como objetivo conocer los gustos y costumbres de los jóvenes en cuanto a sus hábitos culturales. Se les preguntó su edad, pasatiempo, gustos musicales, preferencias televisivas y cinematográficas, sitios para visitar y viajar, comida favorita, con quién viven y cuáles eran sus expectativas del taller. Dieciocho de las veinte preguntas se manejaron de manera abierta; una pedía relatar una historia en torno a algún viaje que realizaron, pues interesaba conocer sus habilidades narrativas. Dos preguntas (género cinematográfico de interés y los materiales con los que querían trabajar en el taller) se manejaron a manera de lista para que subrayaran opciones. La interpretación del instrumento se utilizó para diversas secciones del estudio, como se irá viendo.

Después de ocho meses de trabajo sentí que en el grupo se había generado el entorno de confianza suficiente para hablar con mayor profundidad acerca de sus experiencias respecto a la historia. En abril de 2019 se realizaron once entrevistas con chicas y chicos de secundaria y preparatoria que se ofrecieron como voluntarios. Se trazaron en un guion semiestructurado de cuatro ejes para explorar lo que recuerdan de sus experiencias con la historia en los ámbitos escolar, familiar, medios de comunicación y otras preguntas que buscaban conocer su sentido de historicidad y cómo les gustaría que fuera una clase de historia. En este caso no se mostraron renuentes a ser grabados, al contrario, se sintieron emocionados e importantes. Con el análisis de dichas entrevistas y el diario de campo, se elaboraron categorías específicas sobre las percepciones de la historia de los adolescentes.

La tesis conjuntó técnicas de carácter etnográfico como la observación participante, las entrevistas, el diario de campo y los cuestionarios, con otros de carácter histórico testimonial como la evocación de la memoria para traer recuerdos al presente

registrados a través de la voz y la escritura, así como la cultura material de soporte gráfico como fueron sus dibujos y la relación que los jóvenes guardan con objetos que tienen un pasado importante tanto a nivel personal, como familiar y social.

Pasando a la organización del trabajo, éste consta de cuatro capítulos. El primero es un ejercicio de investigación histórica que buscó en primer lugar, comprender los conceptos de juventud y adolescencia que aparecen a lo largo de la tesis, sus implicaciones y usos. En segundo lugar, encontrará el lector un recorrido por la historia de los jóvenes en nuestro país que inicia a fines del siglo XIX, cuando comienzan a moldearse las características de la juventud moderna, hasta llegar a los años ochenta del siglo XX, década en la que entra en franca decadencia, producto de las transformaciones del sistema. Aborda también la relación que establecieron jóvenes de diversas geografías para su conformación como un grupo dentro de la sociedad que se distingue por su forma de ser, hablar y vivir, así como una breve descripción de diversas perspectivas de estudios al respecto.

El segundo capítulo trata de las juventudes contemporáneas haciendo énfasis en los que asisten a la escuela y la violencia sistémica a la que se enfrentan en este espacio. Primero hablando de manera general y con ayuda de fuentes hemerográficas, de cómo entrado el siglo XXI, el capitalismo salvaje nubla el panorama social en el que por supuesto están insertos los jóvenes que no tienen marcos de referencia previos sobre el mundo, mas que por lo que pueden llegar a escuchar y probablemente no se percatan de que se encuentran insertos dentro de este violento sistema que criminaliza a la juventud. En un segundo momento, el capítulo analiza el contexto particular de mis estudiantes, describe el lugar en el que se realizó el estudio y su realidad concreta.

Es momento de aclarar que el nombre de la institución se omite puesto que mi relación laboral terminó de manera abrupta y un tanto accidentada y las autoridades, aunque saben que esta tesis se realizó, no consintieron por escrito su autorización, por lo que respetuosamente prefiero dejarlo así. No así con los nombres de las y los

adolescentes participantes que dieron su consentimiento y se sintieron motivados de aparecer en un estudio. Sus testimonios, anécdotas, opiniones e historias de vida son el centro de esta tesis.

El tercer capítulo recopila y profundiza en los conceptos centrales en cuanto a las percepciones de la historia se refiere. Aclara los usos, sentidos, fronteras y diferencias de la percepción, experiencia, historia, memoria e historicidad puesto que estos conforman el corpus teórico del trabajo. Fue a partir de confrontar y exponer las perspectivas de diversos autores, que realicé los instrumentos y los interpreté. En conexión con este marco teórico, una segunda parte del capítulo describe la conformación y desarrollo del taller que dio pie a la experiencia con los estudiantes y a la evocación de sus recuerdos, por ello el capítulo se titula *El pasado está en todas partes*.

El cuarto capítulo expone los resultados del ejercicio etnográfico en cuatro categorías que se conformaron de acuerdo a las percepciones de la historia que los adolescentes me permitieron ver. En primer lugar su deseo de que fuera de carácter divertido e interesante se reflexiona y profundiza en unas cuantas cuartillas. En segundo lugar percibí una notable resistencia a la historia escolar relacionada con datos, fechas, narraciones aburridas y hechos obsoletos y repetitivos. Posteriormente se aborda la creciente curiosidad que mostraron las féminas por hablar de las mujeres y su historia; a este apartado le llamé La necesidad de hablar de género, pues no sólo fue esta curiosidad la que pude reconocer, sino la creciente indiferencia de los varones hacia estos temas y algunos conflictos en torno a la convivencia grupal que me parece, se insertan dentro de este tema. Por último -y no lo dejé al final de manera fortuita-, el apartado con el que cierra la tesis trata sobre la manera en la que los adolescentes perciben su presente y futuro en relación al pasado, es decir, su historicidad. En él, se asoman dudas y preocupaciones que son nodales para la reflexiones sobre la enseñanza

de la historia que atañen a los cuestionamientos y conclusiones finales de este trabajo de investigación.

Este cierre se conecta con un eje del estudio que me parece oportuno mencionar antes de comenzar a leer el trabajo y es que la investigación parte de la premisa de que los adolescentes son sujetos activos con experiencias, aprendizajes y prácticas propias, no como individuos incompletos o promesas del futuro como muchas veces se les coloca. Propiciar el intercambio de información y vivencias, así como formular nuevas experiencias buscaron ampliar sus ideas sobre la historia, es decir, establecer nuevas relaciones con el pasado humano y quizás colocar la historia en un nuevo lugar.

## Capítulo 1 Un poco sobre historia de los jóvenes en México

Conocer la historicidad de los jóvenes es no sólo interesante y oportuno, sino necesario cuando el trabajo de una es con ellos.

Este primer capítulo ofrece un panorama general sobre cómo se conformó este grupo social durante el siglo XX, para más adelante, en el segundo capítulo, plantear la forma en la que viven y las circunstancias que los constituyen y rodean en la segunda década del siglo XXI. Todo ello porque considero que merece la pena mirar y reflexionar, para poder actuar y comprender la pertinencia de la educación y de la historia desde un sitio distinto,<sup>1</sup> que apele precisamente a su reconocimiento como un grupo vivo, creativo, activo, que amerita, como lo dice la antropóloga Maritza Urteaga, un estatuto y respetabilidad epistemológica propia.<sup>2</sup>

Lo primero que me parece relevante abordar en este sentido es el concepto juventud, que al igual que otras etapas de la vida del ser humano, es una construcción histórica que puede ser analizada desde las distintas aristas que conforman la realidad - económica, política, social y cultural-, contribuyendo a esclarecer los entramados que las constituyen y los diversos aspectos que las conforman. Queda claro que no son estados naturales, sino que a través del tiempo se les otorgan significaciones y atributos

---

<sup>1</sup> Mirar la historia desde un sitio distinto implica, a grandes rasgos -y a esto pretende llegar la tesis que elaboro-, involucrar a los jóvenes en los discursos históricos que se tejen, buscar preguntas con ellos y sus posibles soluciones; dejar a un lado y en la medida de lo posible, la verticalidad de los programas educativos de Historia que asumen a los estudiantes como meros receptores de información, construida por expertos y por lo tanto, excluidos de la interpretación de la misma.

<sup>2</sup> Me refiero a observar los fenómenos concernientes a la juventud desde sus lugares, los aspectos relevantes y particulares de sus vidas que ellos mismos ponen por delante, a la construcción de principios y fundamentos específicos que aborden sus asuntos sin caer en el protagonismo del mundo adulto, al que suelen atribuírsele demasiados favores en cuanto a hablar de adolescentes se refiere. Es decir, buscar modelos y categorías que observen y piensen propiamente los fenómenos sobre juventudes, apelando a su validez y autonomía como grupo social para la construcción de conocimiento. Esta idea la retomo del planteamiento de URTEAGA, Castro-Pozo Maritza, "Modos de ser joven: género, clase y etnia", en *Los Jóvenes en México*, FCE, CONACULTA, 2010, p. 19.

especiales que cambian con las circunstancias y requerimientos de la sociedad que las dicta.

## 1.1 Sobre el concepto juventud

La sociedad contemporánea, por las drásticas transformaciones que sufre desde los últimos treinta años –y de la que no está necesariamente consciente–, ha generado una gran diversificación de la juventud que hace más complejo su estudio. Ya no es suficiente diferenciarlos en categorías binarias como ser de campo o de ciudad, pobre o rico, sino que es pertinente mirarlos desde las particularidades de lo regional y lo étnico sin dejar de lado la perspectiva global, ni el enfoque de género o los asuntos de poder que los envuelven y dominan, pues, de nueva cuenta, parafraseando a Maritza Urteaga, la juventud es una institución social más allá de la actividad de cualquier muchacho o muchacha en lo individual.

Entonces, un aspecto crucial para la comprensión de las juventudes contemporáneas son las clases sociales que, más allá de acotarse al nivel de ingresos que obtienen ellos como trabajadores o como miembros de la familia a la que pertenecen, implica sistemas de diferenciación y distinciones culturales muy fuertes y en muchos casos graves. Henry Giroux abona a este tema en el análisis que hace sobre las juventudes norteamericanas y la atribución social de *inocencia* que se les transfiere, pues refiere que la ley y los medios de comunicación intentan entender la violencia que se ejerce hacia las juventudes y la que se desata entre ellas, desde visiones clasistas. Por ejemplo, cuestionarse el por qué un joven de clase privilegiada comete actos delictivos,<sup>3</sup> casi

---

<sup>3</sup> Ejemplos sobran. El autor apunta, en el momento en el que escribe, la Masacre en Columbine en 1999. Desde entonces, ¿cuántas masacres en escuelas norteamericanas no se han dado? Connecticut, Texas, Virginia, Colorado, Oregon, etcétera. En este sentido, el periódico *El País* hizo un recuento útil de este fenómeno de las masacres norteamericanas que sucede con más frecuencia cada vez. Si es de interés, revisar el link: [https://elpais.com/internacional/2017/10/02/actualidad/1506937358\\_087607.html](https://elpais.com/internacional/2017/10/02/actualidad/1506937358_087607.html) [Consultado el 9 de junio de 2018]. En México se han dado casos de asesinatos en escuela por parte de

siempre va a encontrar su argumento en la mala influencia que las clases populares ejercen sobre éste; o en dado caso, recurren a la búsqueda de diagnósticos psiquiátricos para buscar las razones por las que un joven blanco de clase media o alta comete ilícitos.

“Desde el punto de vista histórico, se ha considerado que los chicos pobres y los niños de color se sitúan más allá de los límites de la infancia y de la inocencia; se asocia con las culturas del delito, la sexualidad desenfrenada y el uso de drogas. De hecho, se perciben muy a menudo como una amenaza a la inocencia de los chicos blancos de clase media que viven en barrios residenciales a las afueras de las ciudades, cada vez más parecidas a fortalezas, protegidos de la inmoralidad, la violencia y otros ‘peligros’ que acechan en las ciudades multiétnicas en continua expansión.”<sup>4</sup>

La realidad que reflexiona Giroux no se aleja demasiado del contexto mexicano. Desde hace algunos años en que la violencia entre y hacia los jóvenes se ha exacerbado, se pueden encontrar numerosos casos que responden a esta lógica de diferenciación de acuerdo al color de piel, etnia, género y condición social; por ejemplo, la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. A ellos se les juzga por estar involucrados con el narcotráfico, ser indígenas, ser perversos, ser pobres, “andar de revoltosos” y otros señalamientos más de índole clasista y racial que en lugar de cuestionar al sistema que nos cobija y la sociedad que genera tales diferencias entre los jóvenes, construye visiones prejuiciadas e interesadas sobre las mismas, esquiva su responsabilidad precisamente a través de estos argumentos. Lo mismo sucede en el caso de los feminicidios, que parecen escogerse mediáticamente de acuerdo a la condición social de la víctima, es decir que ni los medios de comunicación ni la ley responden de la misma manera ante el tipo de mujer que es asesinada en este país.

---

adolescentes que se comparan con Columbine. Por mencionar los más sonados en prensa, pues desafortunadamente los casos son bastantes, el 18 de enero de 2017 en la ciudad de Monterrey un joven de 15 años disparó contra sus compañeros y su profesora; muy recientemente el 10 de enero de 2020 se repitió la noticia con un muchacho que con una pistola mató a su maestra en Torreón, Coahuila. Sería prudente la realización de análisis serios al respecto, pues el manejo de la prensa es de suma irresponsabilidad.

<sup>4</sup>GIROUX, Henry, *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Morata, Madrid, 2000, p. 20.

Ahora bien, en una realidad en la que un alto porcentaje de jóvenes en México<sup>5</sup> no tiene trabajo o lo tiene en condiciones precarias, me parece inadecuado reflexionar sobre el papel de las clases sociales ciñéndose tan solo a la definición apuntada por el marxismo, es decir, en función de los medios de producción. El análisis se puede enriquecer con las aportaciones de autores como Max Weber y Pierre Bordieu, quienes hablan de elementos estructuradores de las clases sociales como el prestigio, el consumo y los atributos simbólicos que le transfieren los involucrados; la organización y dimensión que le atribuyen a sus diferencias, sus valores y jerarquías, a las que el sociólogo francés denomina “espacio social”. Entonces, para definir la clase social de las diversas juventudes será necesario, además de conocer su relación con los medios de producción, es decir, el capital económico, su capital cultural, social y simbólico (reputación y prestigio).<sup>6</sup>

Un aspecto más que contribuye a comprender el concepto juventud y que encuentro fuertemente ligada a las determinaciones de las clases sociales es de índole etaria. Cabe en este momento aclarar las diferencias entre la adolescencia y la juventud, pues mientras el primero es un término que se refiere, en sentido formal, a una edad biológica de transición entre la niñez y la juventud en la que se presentan cambios en el cuerpo, la juventud se construye como un concepto vasto y complejo en términos sociales que

---

<sup>5</sup> De acuerdo con la última Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2016 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, 2 millones 495 mil jóvenes mexicanos han desistido de buscar empleo por considerar que no lo encontrarán. De los 6.5 millones que sí han tenido la experiencia de trabajar entre 18 y 29 años, sólo 1.3 millones continuaron con su empleo. El resto se fue porque las condiciones laborales no eran óptimas, quebraron los negocios o les despidieron. Existen varios medios de comunicación que comparten la nota rondando la misma información, tales como *Forbes*, *El Financiero* y *La Vanguardia*, sin embargo, *Publimetro* posee el artículo más completo en cuanto a cifras se refiere y por ello me pareció el más adecuado. Si se desea conocer, ir a <https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2016/08/11/mexico-hay-mas-2-millones-jovenes-inegi.html> [Consultado el 27 de junio de 2018]

<sup>6</sup> Retomo la reflexión hecha por Maritza Urteaga sobre las definiciones de clase social útiles en el estudio de las juventudes en: URTEAGA, Castro-Pozo Maritza, “Modos de ser joven”, pp. 15-51.

implica el desarrollo de cierto tipo de vida social y su respectiva organización, trascendiendo por supuesto, la cuestión biológica.

Visto desde esta perspectiva, la conformación de la juventud implica la participación de quienes la constituyen y la viven como un grupo con intereses y poder creativo propio, sin dejar de lado la fuerte presión e influencia de las instituciones que la norman y modelan, desde la familia hasta la escuela, los medios de comunicación y otras que se involucran con este grupo social.

Las reflexiones que proporciona Alfredo Nateras Domínguez, antropólogo estudioso de culturas juveniles mexicanas desde los años noventa del siglo XX, señalan un aspecto importantísimo a considerar respecto de las tensiones sociales que se hacen visibles cuando las analizamos desde la perspectiva etaria: las resistencias que se crean entre el mundo adulto y el mundo joven que desean diferenciarse entre sí por su manera de vivir, su manera de entender el mundo, su aspecto, forma de hablar, etcétera.

El mundo adulto es y representa la autoridad pues al estar presente, consolidado y fuertemente constituido cuando emergen los nuevos jóvenes de la sociedad, su manera de vivir y su experiencia es la que impera, norma y dice cómo deben ser las cosas. En palabras de Nateras: "Estos mundos adultos se anclan en el pasado y las matrices de significaciones, a partir de las cuales se posicionan y definen su acción social, se están vaciando de sentido con relación a las matrices de significación de los mundos juveniles que corren en otro flujo de sentidos en la temporalidad presente..."<sup>7</sup>

Así, el mundo juvenil se conforma reafirmando siempre sus diferencias con el mundo adulto. Su legitimidad como grupo se las otorga la vida social y su organización configurada en el presente; no parecen interesados por pensar en el pasado ni el futuro,

---

<sup>7</sup> NATERAS, Domínguez Alfredo. "Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social", en *El cotidiano*, Septiembre-octubre 2010, p. 18. El hecho de que sea el adulto quien permanece anclado al pasado, a la experiencia que lo legitima y que de cierta forma lo vincula con la historia, es un aspecto que considero para tomar en cuenta en la reflexión de que muchos jóvenes generan una especie de rechazo con los saberes vinculados a la historia y que analizaré capítulos más adelante.

sino en diferenciarse de todo aquello que represente estos tiempos y espacios. Buscarán lo nuevo, los sitios para ellos alejados del “adultocentrismo” y lo que recuerde lo que de niños aún guardan.<sup>8</sup>

Sin embargo, para los jóvenes es difícil -si no es que imposible- escapar de la determinación de roles e imposición de normas de comportamiento, actividades y formas de relacionarse por parte de las instituciones que penetran en sus vidas, y por ello se ha concebido como una etapa de naturaleza transitoria que tiene como finalidad la construcción de atributos que hacen posible pasar a otra etapa de la vida. De acuerdo a José Antonio Pérez, quien profundiza al respecto,

“Estos sistemas de organización por edad dividen el tiempo de vida en unidades social y culturalmente relevantes, de donde surge un periodo llamado ‘juventud’, o más bien ‘adolescencia’, que prefieren por tener perfiles más definidos; esta segmentación está estrechamente vinculada con la creciente injerencia de Estado mediante el establecimiento de calendarios y normas que contribuyen a formar un marco de referencia para el desarrollo de la vida: una edad para entrar a la escuela, para votar, las edades recomendables para unirse en pareja y/o tener hijos, para trabajar, para ser sujetos de créditos para el consumo o la producción, etcétera.”<sup>9</sup>

En el siguiente capítulo tocaré con mayor profundidad el papel que juega la escuela en la vida de los jóvenes, sin embargo, me adelanto en un aspecto para no dejar de ilustrar la forma en la que esta institución norma la vida en cuestiones de edad. El Instituto Nacional de Evaluación de la Educación INEE, estableció como una de las tres metas para el 2015, asegurar que todos los jóvenes de 12 años ingresaran a la secundaria y que el 90% terminara en tiempos normativos, es decir a los 15 años. Para hacerlo posible se planteó “eliminar la reprobación de grados en primaria y secundaria,

---

<sup>8</sup> Entendiendo a la juventud desde el enfoque de Alfredo Nateras, como profesora y ahora investigadora, reflexiono acerca del trabajo que realizaré con jóvenes estudiantes de preparatoria, que tendrá irremediamente un sesgo importante e imposible de romper, pues al representar el mundo adulto, los jóvenes harán siempre su mejor esfuerzo por mantenerme al margen de informaciones y dinámicas, guardando su legítimo derecho a asegurar el cuidado de su grupo.

<sup>9</sup> PÉREZ, José Antonio. “Las transformaciones en las edades sociales”, en *Los Jóvenes en México*, FCE, CONACULTA, 2010, p. 57.

sustituyendo las prácticas prevalecientes por otras basadas en el apoyo a cada alumno, en forma oportuna y adecuada a sus necesidades, con base en resultados de evaluaciones diagnósticas y formativas aplicadas regularmente por los maestros.”<sup>10</sup> En lugar de permitir un ritmo de aprendizaje más holgado y comprensivo a las situaciones y tiempos de la vida de los adolescentes, el INEE ha buscado con esta meta, forzar a los docentes a aprobar a los muchachos en favor de objetivos institucionales de corte nacional e internacional, haciendo más notoria y necesaria la edad para cumplir con el requisito obligatorio de terminar la secundaria. Ahora es más evidente cuando un estudiante no puede terminarla en tiempos establecidos por distintas circunstancias de la vida, causando frustración, estigma social y otros tipos de violencia.

El devenir de la vida en los términos esperados por la sociedad, actualmente se complica por la falta de condiciones que el mismo sistema impone para su desarrollo, tales como la garantía de educación pública y gratuita, condiciones de salud, de vivienda y de trabajo (elementos que vimos anteriormente, se conectan con el tema de la clase social). Esta paradoja genera confusión tanto en los protagonistas de estas jóvenes vidas, que tienden a sentirse impotentes, desmotivados e incapaces, como en la sociedad que espera de ellos un futuro que en muchos casos no puede ser; a partir de estos fracasos les juzgará de muchas formas. Para comprender mejor cómo se fue generando esta problemática, será necesario hacer un breve recorrido histórico acerca de las juventudes en México.

Pero antes, es importante aclarar que los aspectos que se consideraron para el planteamiento del concepto juventud (clase social y edad), han dejado fuera de la reflexión otras categorías como la étnica y en cierta medida el género, de ninguna manera por considerarlas de menor peso o importancia, sino por la naturaleza de este

---

<sup>10</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana*, <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/205/P1B205.pdf> [Consultado el 11 de enero de 2018].

estudio que se desarrolló con adolescentes de una población urbana y que, si no planteó de manera tácita la perspectiva de género, no se le dejó de lado de ninguna manera, pues para mí ya es imposible. Dependió de los fenómenos y situaciones que se suscitaron en el trabajo directo con ellos y ellas el abordaje que se hizo de estos aspectos.

## 1. 2 Breve recorrido histórico de cómo se conformaron las juventudes en el siglo XX

Remitámonos al último cuarto del siglo XIX y el primero del XX, cuando la expectativa de vida de las personas era de 29.5 años.<sup>11</sup> Ser joven era distinto, desde luego una etapa más corta, pero también limitada al género masculino y al quehacer productivo. Hacia 1867, cuando se inauguró la Escuela Nacional Preparatoria, se fue amasando una clase media urbana de estudiantes que podían ser considerados jóvenes hasta la culminación de su carrera universitaria, pues al ser profesionistas, lo más probable es que formaran una familia y se convirtiesen en adultos. Las clases populares vivían su juventud de otra manera, como aprendices de algún oficio o trabajadores del campo, fábrica o mina, sin gozar del entorno, capacidad adquisitiva y tiempo libre que disfrutaban los estudiantes. Por ello, siguiendo a José Antonio Pérez Islas, "...la posibilidad de 'juventud' en el sentido moderno del concepto fue muy reducida en esta época para la mayoría de las

---

<sup>11</sup> PÉREZ, Islas José Antonio. "Las transformaciones en las edades sociales", p. 68. De acuerdo a las investigaciones que realizó el autor esta muy baja esperanza de vida, se relaciona estrechamente, entre otros factores, con la cuota que los infantes y pubertos tuvieron que pagar con sus vidas a favor de los procesos de industrialización del país. Campesinos y proletarios eran tratados en extremas condiciones de explotación puesto que, por su situación de vulnerabilidad, podían cobrar menos, sin embargo, podían ser mayormente explotados dadas sus características fisiológicas como las manos pequeñas, mayor agilidad y mejor vista.

nuevas generaciones, dadas las escasas condiciones materiales de producción”<sup>12</sup>, pero se considera como el inicio, sin lugar a dudas.



Jóvenes estudiantes de la Academia de Bellas Artes, Ciudad de México. Imagen anónima. Los alumnos del pintor catalán Antonio Fabrés, 1905.

Aproximarnos a la juventud en el sentido moderno del término, como refiere el autor, nos lleva a un segundo momento importante para su conformación. Hacia los años 40 del siglo XX, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, las consecuencias del fortalecimiento de las economías nacionales, particularmente en México, nos hacen pensar en la forma en la que el Estado mexicano postrevolucionario, utilizó de manera estratégica a las nuevas generaciones como un importante recurso para lograr el anhelado desarrollo nacional, trayendo como consecuencia el nacimiento de un sector social sólidamente constituido y cada vez de mayor tamaño. Los mexicanos educados bajo los proyectos de José Vasconcelos, Manuel Puig y Narciso Bassols, todos ellos secretarios de educación durante este periodo, habían rendido ya sus primeros frutos al formar una generación de jóvenes mexicanos, que, aunado al incremento demográfico, la movilidad social del campo a la ciudad con el consecuente crecimiento de las clases

---

<sup>12</sup> PÉREZ, Islas José Antonio. “Las transformaciones en las edades sociales”, p. 68.

medias y proletarias en una era de desarrollo industrial, permitieron estimular a la juventud desde las instituciones en dos sentidos, el educativo y el laboral.

En el sentido educativo, la Secretaría de Educación Pública a través de una reforma que estableció la educación secundaria como necesaria para cursar estudios superiores, propició que toda una generación de adolescentes, se conformara con identidad propia. “La escuela va a confinar así a los muchachos de una misma edad y de manera extensiva, separados de otros ámbitos y unidos y conviviendo en un solo espacio, lo que facilitará generar una praxis compartida que los una en torno a intereses similares. [...] 'es indispensable que la juventud pase por las mismas aulas' diría el entonces secretario de educación”.<sup>13</sup> De esta manera la escuela fue el espacio que hizo posible la formación de un grupo social definido que buscó caminar por los mismos rumbos y que poco a poco comenzó a hacerse notar y ser reconocido como tal, en estos momentos por el Estado y la familia, que poco a poco fueron haciendo extensiva la lógica de la existencia de una etapa de la vida con características propias, distintas del adulto, que permitía preparar a las nuevas generaciones para un mejor futuro.

Respecto al segundo aspecto a considerar, el laboral, resulta una consecuencia de la lógica de la vida escolar planeada por el sistema político. Millones de jóvenes capacitados para trabajar en el sector industrial y profesional conformaron la mano de obra que permitió construir el Estado Benefactor en la conocida época del Milagro Mexicano,<sup>14</sup> principalmente en los años cincuenta, cuando la fuerza laboral de los

---

<sup>13</sup> PÉREZ, Islas José Antonio. “Las transformaciones en las edades sociales”, p. 71.

<sup>14</sup> El Estado Benefactor, modelo político que marcó tendencia en diversas naciones del mundo a partir de los años treinta del siglo XX como medida de protección económica frente a las crisis capitalistas, en México se caracterizó a grandes rasgos por una activa participación del Estado en la regulación de la economía, estableciendo una serie de políticas económicas que favorecieron la industria y economía nacional (Industrialización para la Sustitución de Importaciones), y a los trabajadores del gobierno y empresas a través de planes sociales que cubrían necesidades básicas como vivienda, alimentación, salud, educación, transporte, recreación, cultura y deporte, principalmente. Esta salud económica se conoce popularmente en el país como *El Milagro Mexicano* y fue posible en gran medida gracias a la notable estabilidad política que a partir de los años cuarenta, se caracterizó por diplomáticas sucesiones presidenciales en manos del Partido Revolucionario Institucional PRI. Si se desea saber más sobre este

jóvenes representaba el 32.2% y diez años más tarde, el 45.5%.<sup>15</sup> Pero más allá de las cifras, sucedió que en la sociedad se tejió un imaginario compartido acerca del papel de la juventud en la sociedad, explicado de manera muy clara por Maritza Urteaga: "...se expande la imagen del joven (felizmente) integrado, escolarizado y deportista [...] los jóvenes son 'patrimonio de la nación', 'poseedores de inspiración', buscadores del beneficio común, cultos, con valores cívicos y un profundo sentido del servicio social, creativos cultural y artísticamente, y además responsables, leales, honrados y limpios mental y físicamente."<sup>16</sup>



Jóvenes representantes del Estado benefactor. Fotografía de las porristas del IPN durante la inauguración del Estadio de Ciudad Universitaria, 1952. Extraído de Pinterest <https://www.pinterest.pt/pin/421157002631348413/?lp=true>

Varias instituciones se crearon y/o fortalecieron al servicio de la juventud mexicana. El Instituto Politécnico Nacional que desde 1936, durante el Cardenismo, se encargaría de formar a las nuevas generaciones para el desarrollo técnico y político de la nación; el

---

tema se recomienda consultar SMITH, Peter, "El imperio del PRI", en THIMOTHY, Anna, *Historia de México*, Barcelona, Crítica, 2003, pp. 321-384.

<sup>15</sup> PÉREZ, Islas José Antonio. "Las transformaciones en las edades sociales", p. 72.

<sup>16</sup> PÉREZ, Islas José Antonio. "Las transformaciones en las edades sociales", p. 72. El autor refiere a la obra de Maritza Urteaga en el texto que escribe para la misma compilación de estudios sobre la juventud en México.

Instituto Nacional Indigenista en 1948 que desde la lógica de la época, fomentaría políticas de integración para los jóvenes de diversas etnias; el Instituto Nacional de la Juventud Mexicana en 1950 con el objetivo de “preparar, dirigir y orientar a la juventud en las actividades cívicas, sociales, deportivas y extraescolares para el logro de su superación”;<sup>17</sup> el crecimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México con la construcción de Ciudad Universitaria, inaugurada en 1954; respecto a la formación de mujeres profesionistas, la Escuela Nacional de Educadoras en 1959, esto, por mencionar las instituciones más representativas.

La lógica centralista en el desarrollo de estas instituciones, pronto comenzó a hacer visible un problema, el aumento de la necesidad de jóvenes de diversas partes del país para ingresar a la educación universitaria, generando por un lado, la migración a la ciudad de México y por otro, obligar al gobierno a “pensar en la necesidad de crear planteles de ese tipo en distintas regiones del país [...], a partir de 1948 se establecieron numerosos institutos tecnológicos regionales en diferentes ciudades”<sup>18</sup> como Durango y Chihuahua, sin embargo el desarrollo de instituciones educativas de nivel superior en el interior del país, no se vería florecer realmente hasta los años 70.

La conformación de las juventudes ha sido un fenómeno mundial que trasciende el contexto mexicano. De hecho, es muy necesario hablar de este proceso en otros lugares porque nos permite ubicar su pleno desarrollo a nivel internacional, como producto del mundo occidental capitalista que durante la posguerra incentivó las sociedades de consumo y en este sentido, la emergencia de nuevas formas de vivir y pensar que se ampliaron gracias a la expansión de los mercados, teniendo como primer foco de atención a quienes habían nacido después del desastre y tenían nuevos bríos para vivir

---

<sup>17</sup> CARMONA, Dávila Doralicia. “Miguel Alemán crea el Instituto de la Juventud Mexicana INJUVE”, en *Memoria Política de México*, <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/2/25021950.html>, [Consultado el 30 de junio de 2018].

<sup>18</sup> TUIRÁN, Rodolfo. QUINTANILLA, Susana. *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012, p. 48.

el mundo sin tener en su memoria las tragedias de la guerra. Las juventudes de muchos sitios se interconectaron de distintas formas –principalmente a través de los cada vez más dinámicos medios de comunicación- compartiendo elementos en común, a la vez que adaptaban y creaban otras propias de la localidad y el contexto.

Para acercarme a las juventudes en otras partes del mundo, he revisado el trabajo del antropólogo catalán Carles Feixa, resultando su obra sumamente útil y esclarecedora. El autor identifica el nacimiento de las juventudes modernas y los estudios pioneros sobre las mismas en Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia e Italia,<sup>19</sup> países cuyas investigaciones han aportado mucho a este campo de estudio. Sin embargo, dadas las necesidades de ampliarlo, junto con el chileno Yanko González, se han dado a la tarea de revisar el desarrollo de las juventudes latinoamericanas. En este apartado se abordará muy brevemente el campo anglosajón, y posteriormente el latinoamericano, sólo a manera de contextualización para abordar las juventudes mexicanas.

Hacia el primer cuarto del siglo XX, los efectos de la industrialización y urbanización de las ciudades norteamericanas crearon una realidad social llena de contrastes. Fue en Chicago donde surgieron los primeros cuestionamientos en torno a la gestación de grupos de muchachos que, a raíz de su marginación social, crearon formas de vivir propias, basadas en sus códigos, sistema de valores y lazos profundos. Vidas en la calle, en las periferias, pandillas conformadas en buena medida por migrantes, negros y obreros que interpelaban la normalidad de las clases medias y altas, y provocaron también la necesidad de entender el fenómeno a través de los precursores trabajos del sociólogo Robert Ezra Park.

---

<sup>19</sup> Uno de los propósitos del trabajo de Feixa es incentivar la curiosidad de investigadores de muchos países y esclarecer la importancia de los estudios sobre este tema, para su desarrollo, actualización y profundización.

A la par de este fenómeno, y sobre todo tras el triunfo de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, se desarrollaban también las juventudes escolares, aquellas relacionadas con la implementación del modelo del *american way of life*. El Estado Benefactor y la cultura de masas generaron un nuevo tipo de actor social: el consumidor juvenil, para el que se creó un mercado propio, toda una industria para adolescentes que impulsó artistas de la primera generación del rock and roll<sup>20</sup> como Little Richard, Chuck Berry, Jerry Lee Lewis, y Elvis Presley, en los que las masas juveniles encontraron modelos a seguir basados en la frase –aparentemente apolítica- del “rebelde sin causa” encarnado en el personaje de James Dean. Fue un fenómeno sin precedentes pues, a pesar de ser fuertemente censurados por el mundo adulto,

“...hubo algo en la cultura de la segunda mitad del siglo XX que encajó con este proceso de forma nueva, como nunca había encajado anteriormente. En parte se trató de una cuestión demográfica, ya que el *baby boom* de después de la guerra supuso que en cierto momento hubiera más adolescentes que nunca. Los adolescentes pasaron a un primer plano y recibieron un nuevo nombre. La palabra *teenager* fue acuñada en la década de 1940. Es sorprendente descubrir que este término no existía antes”.<sup>21</sup>

Esta cita nos reitera que, por primera vez, el fenómeno se hace claro. El mundo de los jóvenes se separó del mundo adulto, creaba sus propias reglas y valores,<sup>22</sup> incluso más allá de las razones económicas y políticas que fundamentaban los gobiernos, como ya vimos, sucedía en México. La cuestión aquí es que los jóvenes, cada vez más, compartían tiempo juntos, escuchaban la misma música, vivían anécdotas, creaban vivencias, ilusiones, fantasías y proyectos juntos, formaban personalidades compartidas,

---

<sup>20</sup> El término rock and roll como cuenta Jhon Higgs, se había utilizado anteriormente en algunos sectores de la sociedad norteamericana como un eufemismo para nombrar el acto sexual y como una palabra que describía el fervor espiritual que se generaba en las iglesias evangélicas de los afroamericanos. En los años cincuenta, se adaptó a las oleadas de frenesí juvenil por la nueva música y sus intérpretes.

<sup>21</sup> HIGGS, Jhon. “Los adolescentes”, *Historia alternativa del siglo XX*, México, Taurus, 2015, p. 229.

<sup>22</sup> FEIXA, Carles. NOFRE, Jordi. *Culturas juveniles*, Sociopedia.isa, 2012, p. 4, <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Youth%20Cultures%20-%20Spanish.pdf>, [Consultado el 26 de junio de 2018].

a su manera, tanto las pandillas callejeras como las referidas hace un momento, como sectores mejor acomodados de la sociedad que tenían la posibilidad de asistir a la escuela.

En la Gran Bretaña sucedió un fenómeno similar ya que al finalizar la Segunda Guerra Mundial, sus habitantes disfrutaron de la opulencia económica que incrementó la capacidad adquisitiva, estimulando la emergente sociedad de consumo y la diversificación multiétnica gracias a la inmigración de ex colonos de territorios perdidos por la Corona Inglesa. Los jóvenes de las ciudades conformaron grupos tanto en guetos, como en espacios adscritos a las clases medias y altas (escuelas y centros de recreación). Por mencionar algunos de ellos estaban los *teds*, *mods*, *rockers* y *skinheads* identificados fuertemente por la música.

Fue en la Gran Bretaña donde surgieron las bandas más icónicas del rock en el mundo, que nos dicen mucho acerca de la manera en la que pensaban y sentían las juventudes de aquella época. *The Beatles*, con sus letras, fomentaban la necesidad del amor, el contacto humano, la ampliación de experiencias y perspectivas que acompañaron la contracultura hippie y el uso de drogas psicodélicas, mientras *The Rolling Stones* exacerbaban los valores del pensamiento individualista a través de mensajes como simplemente pasarla bien, no preocuparse mas que por las necesidades y antojos personales, permanecer insatisfecho y vivir sin consecuencias.<sup>23</sup> Al fin, la producción musical de la época nombraba lo que los jóvenes querían gritar, al mismo tiempo que influenciaban el pensamiento de millones de ellos, en una especie de retroalimentación entre quienes hacían música y quienes la escuchaban, sentían y bailaban.

---

<sup>23</sup> El periodista Jhon Higgs en el capítulo dedicado a los adolescentes como fenómeno del siglo XX, realizó un interesante análisis sobre la música más influyente de la época, así como los íconos del rock norteamericano e inglés, entre otros aspectos relevantes sobre el tema. Si es de interés al lector, consultar: HIGGS, Jhon. "Los adolescentes", pp. 221-235.

Pero no siempre la presencia de estos nuevos jóvenes inquietos y rebeldes fue cómoda para la sociedad inglesa, pues a la vez que se promovía, creaba fuertes tensiones que derivaban en censura y represión. Este fenómeno es referido por Feixa como un problema social que pronto se convirtió en objeto de estudio por parte de académicos de las universidades como la de Birmingham y un grupo de pioneros investigadores de juventudes. Conformando estudios multidiscplinarios de historiadores, comunicólogos, sociólogos, antropólogos y lingüistas, la ahora llamada Escuela de Birmingham reflexionó desde el interaccionismo simbólico, el estructuralismo, la semiótica, la literatura contracultural y el marxismo, lo que estaba sucediendo con las nuevas generaciones que, además, incrementaban su diversidad y complejidad en varias partes del mundo. Algunos autores y obras representativas de esta corriente son Stuart Hall y su estudio *Rituales en resistencia: Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la postguerra*; Dick Hebdige y la *Subcultura: el significado del estilo*, que los explora a través de objetos juveniles y su valor simbólico y ritual; así como las obras *Common cultures* y *Profane cultures* de Paul Willies estudios etnográficos sobre la vida nocturna como protagonista y constructora de identidades juveniles y la vida antiacadémica de los jóvenes de la clase trabajadora, respectivamente.

La trascendencia de este tipo de investigaciones ha derivado en que gran parte de los estudios sobre juventudes en América Latina se haga desde la perspectiva anglosajona, sobre todo a partir de la década de los noventa del siglo XX. Antes de este período las juventudes latinoamericanas eran escasamente estudiadas; lo que se ha encontrado<sup>24</sup> fue hecho desde enfoques sociológicos que buscaban saber sobre jóvenes con fines desarrollistas desde tres ejes: el estratificacional, para la construcción de

---

<sup>24</sup> PÉREZ, Islas José Antonio. "Trazos para un mapa de la investigación sobre la juventud en América Latina", en *Papers revista de Sociología* no. 79, 2006, pp. 145-170, <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/viewFile/51827/57556> [Consultado el 1 de septiembre de 2018].

ciudadanía y desde la marginalidad en relación a la delincuencia, sobre todo en los años treinta y hasta los sesenta.

Con los años se fueron modificando los problemas de investigación. Ya para la década de los ochenta en distintos países de América Latina como México, Uruguay, Chile, Colombia, Argentina y Perú, la juventud comenzó a visibilizarse en el ámbito institucional desde un enfoque que buscaba información a través de censos, estudios sobre empleo, salud, educación, participación política, sexualidad, etcétera, con el objetivo de invertir en un sector cada vez más golpeado por las crisis económicas y políticas, según el caso. En este contexto surgió en 1989 la Conferencia Iberoamericana de la Juventud, que condensó información de cada país en un informe, primer acercamiento que reunió un corpus de datos al respecto. Sin embargo, los estudios cualitativos con enfoques de análisis que buscan conocer a profundidad los muy distintos fenómenos de las juventudes latinoamericanas no tienen más de treinta años, como bien apunta Feixa y González:

“En América Latina los acercamientos diacrónicos al mundo juvenil han tenido un lento desarrollo debido, entre otros factores, a una entrecortada tradición de estudios sistemáticos sobre juventud que ha privilegiado –por varias décadas– una instrumentalización desarrollista del crecimiento generado o la focalización en algunos colectivos juveniles sobre otros (estudiantes por ejemplo). Todo ello enmarcado en una mirada presentista y precariamente relacional, derivada –en muchas tradiciones investigativas nacionales– de la ausencia de un espesor teórico y empírico para dar cuenta de la construcción y dinámica de la(s) juventud(es) en la diversidad temporal, social y cultural de América Latina. Dicha situación se agravó durante mucho tiempo por una perspectiva historiográfica restringida al catecismo patrio de los actores ‘importantes’ desde el punto de vista político-económico, lo que marginó de la historia a aquellos sujetos que se creía no tenían relevancia *per se* en la construcción de la misma.”<sup>25</sup>

Afortunadamente estos vacíos comienzan a llenarse, y hoy se sabe que en América Latina, la juventud comenzó a consolidarse a partir del movimiento estudiantil de la

---

<sup>25</sup> FEIXA, Carles, GONZÁLEZ, Yanko, *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, rockeros y revolucionarios*, Santiago, Cuarto Propio, 2013, pp. 7, 8.

Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina en 1918. A partir de entonces se ha podido vislumbrar que en esta parte del mundo, la clase media estudiantil ha sido el eje constructor que caracterizó el fenómeno de las juventudes, por lo menos hasta la década de los setentas, cuando comenzó un proceso de diversificación. Caminando hacia una re conceptualización de la juventud desde una perspectiva latinoamericana, la búsqueda de una construcción teórica y conceptual propia, Feixa y González reconocen el trabajo de varios investigadores e investigadoras: Mario Margulis, Jaime Padilla, Humberto Cubides, María Cristina Laverde, Carlos Valderrama, José Manuel Valenzuela, Maritza Urteaga y Rosanna Reguillo. Asimismo, me gustaría agregar a estas contribuciones, la línea de investigación que estudia juventudes en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, con sede en Argentina.

Antes de pasar a la siguiente etapa y para no perder el hilo conductor, me parece importante enfatizar, esperando no caer en la redundancia, que las juventudes contemporáneas son herederas directas de este nuevo grupo que emergió de las sociedades de la postguerra, el Estado Benefactor, el capitalismo de las sociedades de consumo y del sentimiento generalizado que, a partir del gran colapso de la humanidad, se produjo sobre una nueva generación en la que se depositó la esperanza del cambio y la transformación. Quizá esa sea una de las razones por las que se le abonó tanto, y también una de las razones por las que se popularizó la directa relación entre ser joven y portador de cambio, asociación intrínseca que existe en el imaginario colectivo a partir de entonces.

Con el pasar de los años las diferencias entre las generaciones adultas y jóvenes se distanciaron radicalmente, los cambios que el adulto esperaba de los más jóvenes comenzó a desencajar con la realidad. A partir de la década de los sesenta, los nuevos llegados al mundo se hicieron conscientes de la realidad política y social en la que estaban inmersos y millones de ellos, en muchos países del mundo, tomaron posturas que ya no eran precisamente "sin causa", sino todo lo contrario, se convirtieron en

actores activos y dinámicos para la construcción de una nueva realidad en la que deseaban vivir. Movilizaron y negociaron recursos y capacidades culturales y simbólicas desde la escuela (jóvenes de clases medias y populares insertas en el sistema educativo), desde el trabajo (sector que como hemos visto, también era amplio), y también desde su tiempo libre y ocio. La movilidad social comenzaba a dinamizarse, como bien apuntó Carlos Monsiváis:

“A principios de los años cincuenta, escribió memorablemente Jean Paul Sartre: 'sólo los burgueses disfrutan de la juventud. Los hijos de los obreros y campesinos pasan de golpe de la niñez a la edad adulta'. La juventud es un lujo de clase. Esto deja de ser cierto al extenderse la americanización y su industria de la cultura juvenil, capaz de contagiar por igual, aunque con distintos niveles de acceso, a burgueses, clasemedios, obreros, campesinos, desempleados y subempleados.”<sup>26</sup>

La Guerra Fría tenía sacudido y dividido al mundo en dos bloques antagónicos, sucediendo conflictos políticos de tal importancia como la Revolución Cubana, la Guerra de Vietnam y de Corea, la Crisis de los misiles, así como movimientos sociales a favor de la igualdad racial y las luchas feministas. El año de 1968 fue particularmente agitado, pues estudiantes de diversos sitios se organizaron para manifestarse contra el sistema capitalista, las políticas bélicas, los Estados autoritarios y los asuntos que derivaban de todo esto, golpeando las realidades sociales de los jóvenes. Sucedieron movilizaciones en Londres, Río de Janeiro, Alemania, Nueva York, París, Argentina, Venezuela, Berkeley, Bogotá, Praga y por supuesto, México.

---

<sup>26</sup> Cita tomada de *La modernidad en la nevería* (2008) de Carlos Monsiváis en: PÉREZ ISLAS, José Antonio. “Las transformaciones en las edades sociales”, p. 73.



Jóvenes mexicanos manifestándose en 1968. Fotografía extraída de: <http://www.condistintosacentos.com/intolerancia-incompresion-y-hostilidad-del-gobierno-mexicano-hacia-los-movimientos-sociales-una-comparacion-entre-1968-y-2014/>

En nuestro país se dejaba de sentir la garantía de la incorporación al mundo laboral y social que el *status quo* había asegurado tiempo atrás. El Estado se puso en crisis y de forma gradual el sistema de bienestar comenzó a agotarse y a caer en contradicciones.<sup>27</sup> Se puede entender esta época como una tercera etapa que marcó el devenir del papel de las juventudes en la sociedad, pues entre otras cosas, advirtió un gobierno totalitario y represivo que alcanzaría sus límites más terribles en la matanza del 2 de octubre de 1968 y el fenómeno posterior conocido como la Guerra Sucia.

Los testimonios de jóvenes que vivieron en carne propia aquel año clave, son un acercamiento interesante a su manera de entender el papel que tenían dentro del mundo. Ya no eran un sector social invisible, sino que lograron organizarse, unirse y movilizarse contra el aplastamiento que el poder ejecutivo y militar realizó contra ellos.

---

<sup>27</sup> Desde fines de la década de los 50 las movilizaciones sociales se exacerbaban. Paros y huelgas se hicieron cada vez más frecuentes y notorias para exigir demandas que garantizaran salarios, prestaciones y condiciones laborales de profesionistas. Por mencionar sólo algunos ejemplos, sucedió la huelga del magisterio en 1958, de ferrocarrileros en 1959, la de médicos y trabajadores de la salud en 1964 y 1965; particularmente la de ferrocarrileros motivada por ideales comunistas de líderes como Valentín Campa y Demetrio Vallejo, capturados y llevados a la cárcel.

Entonces jugaron un papel activo organizaciones de izquierda como el Partido Comunista Mexicano en el que militaban jóvenes, y surgieron otros como el Consejo Nacional de Huelga CNH a partir del Bazucazo en la madrugada del 30 de julio, cuando el ejército irrumpió en la Preparatoria no. 1 de la Ciudad de México en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, para golpear, herir y detener a los estudiantes que ahí se encontraban.

Las juventudes eran conscientes de lo que podía llegar a suceder, dadas las noticias de movilizaciones estudiantiles en otros países y también gracias a sus propios conocimientos, pues según se describen a sí mismos, eran una generación inquieta, activa y ávida, que se reunía en círculos de estudio fuera de la escuela, en cafés de moda, a intercambiar ideas y discutir sobre autores influyentes de la época. El testimonio de una mujer estudiante entrevistada en Ciudad Universitaria durante los sucesos del 68, muestra su inconformidad y hartazgo:

“...que dadas las circunstancias a las que estamos siendo objeto los estudiantes, va a llegar el momento en que la madurez del estudiante, si no se le hace caso verbalmente, va a recurrir a los actos violentos como está sucediendo en París y como ha sucedido en otras universidades [...]

No se puede aislar a la universidad de toda la sociedad, por lo tanto no puede estar aislada de las influencias externas. Si nos encontramos una autoridad universitaria, muy amable no cabe duda, como les llamamos nosotros son ‘muros sonrientes’, que llegamos, les expresamos nuestro problema, nos aceptan de muy buena cara pero no nos solucionan absolutamente nada.”<sup>28</sup>

Otro testimonio de un líder estudiantil preso tras los sucesos del 2 de octubre, muestra que ellos se sentían parte de algo más allá de los acontecimientos estudiantiles, verdaderos luchadores de causas sociales más grandes:

“...moriremos peleando por los derechos de los trabajadores –obreros, campesinos, agricultores y gente de negocios, pequeños industriales, intelectuales, artistas y estudiantes-. Moriremos completando nuestra misión, entendiendo que cuando los

---

<sup>28</sup> BOLADO, Carlos. *Documental 1968*, Once TV, 2008. Testimonio extraído de los min. 14'00 y 16'18

hombres mueren de esta manera, se convierten en las semillas que liberarán al pueblo, una libertad que conquistará todo pese a todo.”<sup>29</sup>

Y es que el impacto que generó la lucha estudiantil en la sociedad fue un hecho sin precedentes, pues además de ser consecuencia de la represión del gobierno, y en este sentido, un movimiento más reactivo que planeado, sucedió en tan solo unos cuantos meses. Aunque mayoritariamente se ha puesto el reflector en la capital, es importante destacar que sucedieron movilizaciones y represiones en otras partes del país como Puebla, Morelia,<sup>30</sup> Sinaloa, Sonora y Monterrey.

En la ciudad de México, existieron básicamente dos formas de organización:

1. El CNH, integrado por estudiantes de la UNAM y el Politécnico que debatían estrategias en manifestaciones, acciones contra el gobierno y el pliego petitorio que se dio a conocer el mes de agosto. Su estructura interna constaba de los representantes elegidos por las 70 escuelas preparatorias y facultades universitarias participantes, así como los pequeños cuerpos representativos por escuela. Dicha organización hizo posible las movilizaciones estudiantiles desde el

---

<sup>29</sup> COHEN, Deborah, FRAZIER, Lessie. “Réplicas a México ’68. Memorias sociales de género sobre la participación en un movimiento social”, en *Subversiones, memoria social y género Ataduras y reflexiones*, México, INAH-ENAH, 2001, p. 386.

<sup>30</sup> El movimiento estudiantil en Morelia precedió al de 1968. Las manifestaciones en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo comenzaron en 1956, cuando estudiantes y profesores exigieron a las autoridades universitarias su participación y consulta en las reformas que se veían venir, además de plantear exigencias para la mejora de su universidad, como la creación de carreras técnicas, por ejemplo. Con el paso de los años la situación se agravó, pues Agustín Arriaga Rivera, gobernador del estado, lejos de abrir el diálogo y negociación, destituyó al rector Eli de Gortari. La manifestación organizada contra este hecho derivó en el asesinato por parte del ejército del estudiante Manuel Oropeza, así como algunos heridos de bala. La indignación y fuerza de lucha de los estudiantes derivaron en la organización estudiantil que tomó el papel de defensor del pueblo; justamente el 2 de octubre de 1966, durante una marcha contra el aumento de las tarifas al transporte público, el gobierno volvió a cometer una atrocidad asesinando ahora al estudiante Everardo Rodríguez Orve, así como la ocupación del Colegio de San Nicolás por parte del ejército, la destrucción de la biblioteca y la violenta y arbitraria detención de muchos estudiantes y profesores. Para saber más sobre el tema consultar los siguientes trabajos: GÓMEZ, Nashik Antonio, “1956-1966 Huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán”, en *Universidades* no. 61, julio, septiembre de 2014, pp. 19-36 y RANGEL, Lucio, *Historia del Movimiento Estudiantil en la Universidad Michoacana*, tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994.

mes de julio hasta octubre, entre ellas la marcha del 27 de agosto que reunió aproximadamente a 500 mil personas, entre ellas 87 contingentes de estudiantes y maestros de la ciudad de México y otras partes del país, así como miembros de la sociedad civil, de acuerdo a cifras y recuerdos de Marcelino Perelló, miembro del Consejo, que además comentó que en aquella época tomar el zócalo capitalino era un hecho sin precedentes, pues hacía más de 40 años no se realizaban mítines políticos en aquel emblemático sitio.<sup>31</sup>

2. Las brigadas se encargaron de organizar y ejecutar diversas tareas relacionadas con la difusión del movimiento, la obtención de recursos y el abastecimiento de quienes fueron heridos y presos. Las conformaban grupos de estudiantes, en muchas ocasiones mujeres, a las que se fueron sumando amas de casa, familiares y miembros de la sociedad civil que se solidarizaron con el movimiento. Las brigadas se encargaron de tejer ciudadanía en las calles, camiones, mercados y demás sitios públicos repartiendo volantes, de manera oral, y a través de esténciles que daban a conocer lo que estaba sucediendo, combatiendo así lo que decían los medios de comunicación oficiales a los que llamaban "prensa vendida". "Este tipo de iniciativas callejeras resultan clave para entender el éxito del movimiento en el acopio de apoyo fuera de las universidades y escuelas de educación media y, hasta cierto punto, explica su larga vida en la memoria social nacional. En este llamado trabajo femenino, los jóvenes atrajeron un mundo de relaciones sociales mucho más amplias",<sup>32</sup> abriendo grietas en el muro de una sociedad que aún permanecía muy cerrada.

---

<sup>31</sup> Marcelino Perelló fue entrevistado para el documental referido. Para saber más sobre testimonios de líderes estudiantiles, se recomienda verlo completo, tiene material sumamente interesante. BOLADO, Carlos. *Documental 1968*, Once TV, 2008.

<sup>32</sup> COHEN, Deborah, FRAZIER, Lessie. "Réplicas a México '68" p. 394.

Los jóvenes en la década de los sesenta se encontraban bajo rígidas estructuras familiares e institucionales, el control de los medios de comunicación y de toda una sociedad que buscaba ante todo mantener las formas; una cerrazón en la que, entre otras cosas, la sexualidad seguía siendo un tabú, a sabiendas de la invención de la píldora anticonceptiva y de la ola juvenil que venía principalmente de Estados Unidos y Gran Bretaña. Por ejemplo, las formas de vestir permanecían sumamente controladas, las muchachas solían salir vestidas de sus casas de forma tradicional y llevar el maquillaje y mini falda escondidos para poder usarlos ya en la calle; en el cine, los besos de las películas de James Dean se cortaban de la cinta y la primera película de Los Beatles *A Hard Day's Night* de Richard Lester (1964), fue censurada de los cines comerciales. "En esa época, y a todo mundo se le olvida, los jóvenes no eran tomados en cuenta, incluso en el ámbito familiar, en donde los jóvenes sólo podían escuchar y muchas veces ni siquiera podían hablar en la mesa."<sup>33</sup> *Los caifanes*, película de Juan Ibañez (1967) que retrató las juventudes de la ciudad de México justo a fines de la década de los sesenta, da muestra de esta rigidez y poca libertad ejercida hacia las mujeres y hombres con sus tradicionales roles y clases sociales, así como la curiosidad por experimentar, atreverse a romper y descubrir mundos nuevos a escondidas, al margen de lo establecido.

De esta manera, el movimiento del 68 posibilitó en cuestión de meses, el camino hacia una reconfiguración de roles familiares y sociales tras su incorporación al conflicto, estableciendo nuevas confianzas y posibilidades depositadas en los jóvenes; permitió la participación de las mujeres en la lucha, su salida a las calles, nuevas horas de llegar a casa y el contacto social desde otro sitio, aminorando su inexperiencia y supuesta incompetencia en asuntos políticos; generó relaciones interpersonales distintas a las tradicionales entre hombres y mujeres pues corrieron riesgos juntos, tejieron solidaridad, compañerismo y amistad en los momentos más duros de la represión.

---

<sup>33</sup> BOLADO, Carlos. *Documental 1968*, Once TV, 2008. Testimonio de Nicolás Echeverría extraído del min. 4'11.

Como se dice coloquialmente, “la juventud se salió del huacal” y eso es algo que ni el señor presidente Gustavo Díaz Ordaz ni su sucesor Luis Echeverría, permitirían de ninguna manera. Tanto la matanza del 2 de octubre de 1968, como El halconazo del 10 de junio de 1971 y la década de Guerra sucia, fueron la respuesta política del Estado que advirtió el presidente desde 1968:

“Hemos sido tolerantes hasta excesos criticables, pero todo tiene un límite. No podemos permitir ya que se siga quebrantando irremisiblemente el orden jurídico como a los ojos de todo punto ha venido sucediendo. Agotados los medios que acontecen el buen juicio y la experiencia, ejerceré, siempre que sea estrictamente necesario la facultad contenida en el artículo 89 que textualmente dice: disponer de la totalidad de la fuerza armada permanente, o sea del ejército terrestre, de la marina de guerra y de la fuerza aérea para la seguridad interior y la defensa exterior de la federación.”<sup>34</sup>

Estas amenazas, y la verdadera política de terror que se hizo tangible en las desapariciones forzadas y las cruentas represiones ejercidas contra aquellos que se atrevieran a atentar contra el gobierno y la paz social,<sup>35</sup> lograron acallar a las juventudes, dividir las y atemorizarlas, aunado a una realidad económica y social que se agravaba con el pasar de los años.

En la década de los 70 México experimentó una terrible inflación que tuvo como consecuencia la notable tasa de desempleo de alrededor del 10% a nivel nacional, tomando en cuenta que el subempleo superaba ya el 40%.<sup>36</sup> De acuerdo con José Antonio Pérez Islas y su obra referida ya varias veces en este apartado, el 57.7% de los jóvenes en esta época carecían de empleo y el descenso de salarios pauperizó la vida de miles de ellos. Fueron expulsados de los sectores medios y oportunidades de educación y empleo.

---

<sup>34</sup> BOLADO, Carlos. *Documental 1968*, Once TV, 2008, min. 46'14.

<sup>35</sup> En aquel tiempo existía el delito de Disolución social, descrito en los términos mencionados en el artículo 145 y 145 bis, vigente en la legislación nacional. Dio motivo para apresar a cientos de manifestantes y participantes de movimientos sociales, más allá de los meramente estudiantiles.

<sup>36</sup> SMITH, Peter. “El imperio del PRI”, p. 325.

Los efectos de la crisis del Estado de Bienestar, para el tema que interesa en este apartado, produjo la creación de las bandas juveniles, que en nuestro país se pudieron observar en la década de los 70 y con más fuerza en la de los 80. Carles Feixa ofrece una definición acerca de estas bandas, también llamadas culturas juveniles que resulta pertinente ya para ese momento de la realidad mexicana. Estas resultaron ser “la forma en la que, colectivamente, los jóvenes expresan sus prácticas y experiencias sociales mediante la (re)producción de estilos de vida diferenciados sobre todo en el campo del tiempo libre y los espacios intersticiales en la vida institucional. En un sentido más restringido, el término se define como la aparición de 'microsociedades juveniles' las cuales ofrecen espacios y tiempos específicos para los jóvenes.”<sup>37</sup>

Si bien este estudio no pretende ahondar en el fenómeno de las culturas juveniles, es pertinente conocer cómo sucedieron en México, pues aunque diversificadas y reconfiguradas por la sociedad neoliberal, siguen formando parte de la realidad y el imaginario juvenil; muchos siguen identificándose con agrupaciones particulares principalmente en los sectores bajos, pero cada vez más en los medios y altos.

Alfredo Nateras<sup>38</sup> advierte que el surgimiento de las bandas juveniles en México fue un fenómeno que tuvo como cuna el Distrito Federal y las zonas conurbadas, dadas las condiciones de marginación que ahí se manifestaron. Mientras los que conservaban posiciones privilegiadas estudiando y trabajando en un seno familiar más o menos estable, los desplazados en los cinturones de pobreza, generaron nuevas formas de ser. Aquellos vistosos jóvenes popularmente conocidos como “chavos banda” o punks y anarcos, necesitaban expresar su inconformidad a través de una rebeldía que ya no podía escapar por otros medios mas que sus propios cuerpos. Sus formas de vestir y peinarse, así como su lenguaje corporal y estilo de vida, llamaba la atención de la

---

<sup>37</sup> FEIXA, Carles. NOFRE, Jordi. *Culturas juveniles*, p. 2, [Consultado el de 26 de junio de 2018].

<sup>38</sup> NATERAS, Alfredo. “Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea”, en *El cotidiano* IIL s/f.

normalidad, interpelaba al mundo adulto y a la autoridad, cuyas formas de tratarlos y adjetivarlos llegaron a límites de total discriminación, recibiendo calificativos de delincuentes, vagos, nacos, o simplemente violentos, dando pie a que estos discursos se hicieran cada vez más frecuentes, invalidándolos y pasando inadvertidas las violencias de las que eran víctimas, es decir, las causas que han hecho posible el surgimiento de estos jóvenes.



Punks mexicanos de la década de los ochenta. Imagen extraída del artículo "Mira estos cinco documentales mexicanos sobre el punk", disponible en: <https://www.yaonic.com/documentales-punk-mexicano/>

Los chavos banda vivían y se acomodaban como podían, estableciendo fuertes lazos fraternales a falta de familias y relaciones afectivas de esta índole, escuchando rock en las calles, toquines y bares de las periferias. La película independiente *¿Cómo ves?* de Paul Leduc (1985), muestra la vida de estos muchachos; el protagonista es un obrero que vive entre el monótono y desgastante trabajo en la fábrica, la ciudad perdida, el fútbol callejero, las drogas, la delincuencia y los conciertos de sus bandas favoritas El Tri y Rockdrigo González, sintiéndose identificado con las letras que describen su entorno y sentir producto de la injusticia social, a la vez que critican y rechazan todo lo instituido por la sociedad.

Esta película, como la realidad misma, da muestra de nueva cuenta de cómo la música fue un elemento de absoluta importancia, eje vertebral de unión juvenil. De acuerdo a Nateras, "La música de rock se ha convertido en todas las músicas viables para todos los públicos usuarios o consumidores posibles [...], a través de las letras y el sonido, se activan los mecanismos identificadorios y los abrochamientos afectivos de los usuarios, en tanto les dice de ellos y ellas."<sup>39</sup> Donde ellos se reúnen la pasan bien, se divierten, conviven, se convierten en comunidades de sentido.

Maritza Urteaga reitera la importancia de la música como estructurante y organizador de diferenciación entre las juventudes, pues expresa, por así decirlo, la condición o el estatus cultural del joven regularmente en categorías dicotómicas que distinguen lo auténtico de lo falso, lo original de lo comercial -que se traduce en hegemónico-, lo *underground* de lo pop, trayendo consigo un fuerte clasismo que se agudizó a partir de los años ochenta, pues al final esas categorías se reducen a un supuesto de superioridad e inferioridad.<sup>40</sup>

A propósito de categorías que los mismos jóvenes han utilizado para diferenciarse, se puede decir que hasta el final de la Guerra Fría, estas no eran más que la expresión de un mundo dividido en dos, como afirma Nateras, marcaba la confrontación de dos bandos políticos bien claros: el socialista y el capitalista, que en el mundo juvenil se podía traducir en revolucionarios o reaccionarios, campesinos o ciudadanos, *hippies* o "fresas". Pero a partir de los años 90 y con el advenimiento del neoliberalismo como único sistema económico y político, se multiplicaron las culturas juveniles que, por cierto, fueron acuñadas bajo un nuevo nombre: tribus urbanas.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> NATERAS, Alfredo. "Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea", pp. 3, 4.

<sup>40</sup> URTEAGA, Castro-Pozo Maritza, "Modos de ser joven", pp. 33, 34.

<sup>41</sup> Precisamente en esa década el sociólogo francés Michel Maffesoli publicó un análisis sobre su sociedad, en la que hizo notar el surgimiento de agrupamientos heterogéneos conformados a manera de tribu. De ahí surgió el nuevo concepto. La relación que el sociólogo estableció me hizo pensar de inmediato en la película ochentera *The Warriors* de Walter Hill (1979), que hace ver a las pandillas neoyorkinas como tribus

Esta diversificación responde, de acuerdo al mismo autor, a la globalización, que por un lado, ha promovido la homogeneización cultural, en este caso, la necesidad de los jóvenes de pertenecer a grupos para definirse como parte de, y por otro, la necesidad de hacerse notar a través de la variedad, por medio de la originalidad en la creación de estilos, esto último fomentado por la exacerbación del capitalismo consumista de finales del siglo XX. A este fenómeno de resistencias culturales ante la amenaza de ser borrados o excluidos de los procesos de globalización, por no cuadrar con los prototipos de lo homogéneo, se conoce en sociología como *retorno del sujeto*.<sup>42</sup>

De esta manera, los años ochenta representan un nuevo momento histórico para las juventudes, pues el advenimiento de este sistema trajo consigo generaciones con características propias como ya mencioné. Todas y todos los autores que he consultado para abordar la contemporaneidad de las juventudes coinciden en las múltiples violencias sistémicas de las que son víctimas a partir de la instauración de la hegemonía comercial, convirtiéndolos en un sector meramente consumista, mientras los gobiernos han establecido estrategias mucho más eficaces que en el pasado, para desfavorecer procesos de politización que desemboquen en intentos de cambio. De acuerdo con Henry Giroux, la infancia y la juventud se

“ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto a consumidores tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales y las responsabilidades públicas.”<sup>43</sup>

Esto no significa que no existan juventudes en resistencia, de hecho, con el paso de los años, han ido surgiendo cada vez más formas de hacer política ante un mundo que resulta insoportable.

---

en lucha por sus territorios, bajo estructuras sociales muy concretas que apuntalan hacia una organización de parentescos, rituales y códigos de afiliación.

<sup>42</sup> NATERAS, Alfredo. “Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea”, p. 5.

<sup>43</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, p. 29.

Estudiantes que se han manifestado contra las reformas universitarias desde los años ochenta hasta el día de hoy; mujeres y en menor medida hombres a favor de las luchas feministas y claramente posicionadas ante la creación de nuevas formas de ser y relacionarse cuestionando los roles de género; juventudes que se manifiestan en contra de las guerras del mundo y el deterioro ambiental, participando en organizaciones de la sociedad civil o desde sus propias trincheras; jóvenes que reivindican las causas de las minorías (étnicas y sexuales, por ejemplo) y que intentan la creación de nuevas formas de convivencia y organización no verticales.

El breve recorrido que se ha esbozado para entender la emergencia del fenómeno de las juventudes contemporáneas, deja ver que heredaron el espacio escolar y han construido los propios donde les ha sido posible desenvolverse; la música y todas las derivaciones culturales que de ella se han desprendido para su creatividad, expresión y disfrute; las diversas luchas que han desarrollado para abrirse camino y ganar espacios en la sociedad y dejar de ser invisibles. Pero también heredaron situaciones desfavorecedoras: fugacidad, precariedad, cancelación de horizontes e irrupción de la hiperindividualidad sobre lo colectivo, que está condenando a la sociedad contemporánea por rumbos desoladores.

Entonces, para cerrar con este apartado, me surge la pregunta ¿qué puedo hacer como historiadora y docente en nivel secundaria y preparatoria, para generar espacios de creación, reflexión y construcción que posibilite un mejor presente y, de ser posible, imaginar un mejor futuro?; al mismo tiempo que la necesidad de afianzar mi posicionamiento para acompañar a la juventud en estos procesos. En este sentido, la pregunta que se hace Giroux en *La inocencia robada* “¿Dónde pueden hallar los niños unas narraciones de esperanza, unas esferas culturales semiautónomas, unos diálogos sobre diferencias significativas y unas identidades democráticas no fundadas en los

mercados?"<sup>44</sup> se convierte en una pregunta compartida, cuya respuesta busco en mi labor cotidiana.

---

<sup>44</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, p. 22.

## Capítulo 2

### Herederos de todas las crisis posibles\*

#### Jóvenes que viven en la actualidad

El 19 de marzo del 2018 se reportaron desaparecidos los jóvenes Salomón Aceves, Jesús Daniel Díaz, y Marco Ávalos, estudiantes de cine del Centro de Artes Audiovisuales de Guadalajara, Jalisco. El caso ocupó la prensa nacional desde su desaparición hasta las declaraciones de la Fiscalía del Estado quien aseguró, dos meses después, que los jóvenes fueron brutalmente asesinados y disueltos en ácido mientras realizaban una tarea escolar, víctimas del narcotráfico y un error de miembros del Cartel de Jalisco Nueva Generación.

La noticia involucró a un cuarto joven que, según la policía y la prensa, fue uno de los victimarios que se encargó de sumergir los cuerpos en el químico corrosivo para desaparecer evidencias. Su nombre es Christian Omar Palma, muchacho del barrio de Santa Cecilia -uno de los más marginados de la ciudad de Guadalajara- y cantante de rap, un rap vernáculo, de su barrio y de sus circunstancias; famoso entre jóvenes que comparten gusto por el género y experimentan cercanía con las letras de sus canciones. Los medios sacaron a la luz toda la información que pudieron sobre el caso; la vida de pandilla, música, fotografías, aspectos de su cotidianidad, todo manejado de forma morbosa y hasta el hartazgo, acabaron con él.

---

\* Frase tomada de: NATERAS, Domínguez Alfredo. "Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social". En este, plantea que son la fugacidad, la precariedad, la cancelación de horizontes y la primacía de la hiperindividualidad sobre lo colectivo lo que caracteriza a los jóvenes del siglo XXI, del capitalismo tardío o salvaje, como prefieren llamarle algunos analistas.

En un artículo publicado en el sitio del Canal 44 de Guadalajara,<sup>45</sup> el cineasta África Eleazar contó haber conocido a Christian, QBA en el mundo del rap, puesto que se puso en contacto con él cuando elaboraba un documental musical. El documentalista tuvo la oportunidad de acercarse a su mundo, conocer su barrio, su casa, familia, sus amigos y un poco sobre su vida. Se caían bien, y por eso le contó cosas, sueños, limitaciones y carencias, supo sobre asuntos del barrio. No lo suficiente como para poder sospechar o saber si realmente QBA fue responsable de disolver en ácido los cuerpos de Salomón, Daniel y Marco, pero sí para entender el contexto y panorama tan miserable en el cual creció Christian y miles de jóvenes en este país. En la nota, el cineasta dejó claro el objetivo de hablar de su experiencia con QBA en la prensa, sin saber si realmente estaba involucrado con el narco y si fue capaz de cometer tal atrocidad: "...lo que no puede permitir es dejar morir mediáticamente a quien le compartió un breve espacio de su vida para retratar algo más complejo: la desigualdad, el estigma y la discriminación que viven los jóvenes del oriente de la ciudad."<sup>46</sup>

Coincido con África, pues el caso revela la manera tan cruenta en que el sistema le ha fallado a los jóvenes, ya no sólo a los más paupérrimos de la sociedad como en los tiempos de *Los olvidados* de Luis Buñuel (1950), sino a todos, a los que apenas comienzan su adolescencia, los que estudian una carrera universitaria en escuelas públicas y también en las privadas, los del campo, los de la ciudad, quienes luchan por una vida mejor y quienes no, los sujetos forcluidos<sup>47</sup> y los nombrados, las mujeres, los

---

<sup>45</sup> GARCÍA, Omar, "El cineasta tapatío que documentó la vida de QBA, el rapero acusado de disolver a los estudiantes del CAAV", #44, <http://udgtv.com/noticias/cineasta-siguio-rapero-acusado-disolver-estudiantes/amp/> [consultado el 6 de junio de 2018].

<sup>46</sup> GARCÍA, Omar, "El cineasta tapatío que documentó la vida de QBA, el rapero acusado de disolver a los estudiantes del CAAV", #44.

<sup>47</sup> Este concepto, extraído del psicoanálisis con perspectiva Lacaniana, lo utilizo para referirme a las personas invisibles, quienes permanecen ocultos del discurso de los medios y de la mirada de la sociedad; en otras palabras, los que pareciera que no existen porque fueron tragados por el sistema, como si en la escena completa de un cuadro, hubieran arrancado ese pedacito donde aparecen. Por ejemplo, los niños y jóvenes en situación de calle, los que deciden quitarse la vida, los que están privados de su libertad.

hombres y los *otroas*, como llaman los zapatistas a quienes tienen preferencias sexuales diversas. No olvidemos, tan solo por mencionar casos recientes, la violación a los derechos humanos de Marco Antonio Sánchez Flores y los feminicidios de Lesvi Berlín Rivera, Fátima Varinia Quintana, Mara Fernanda Castilla y miles más.<sup>48</sup> Parece que muchos de ellos y ellas estuvieron “en el lugar y la hora equivocados”, frase que se repite sin cesar en medios de comunicación para justificar los horrorosos sucesos de los que son víctimas miles de jóvenes de este país.

Comienzo este capítulo hablando de esta dura realidad de la juventud mexicana con el objetivo de introducir al lector en las complejidades por las que atraviesa, puesto que he observado que en la actualidad es común que los adultos situemos a los jóvenes en lugares que probablemente no les conciernen, más allá de la observación y análisis de realidades más complejas que escapan de sus manos, como el contexto histórico y la estructura socioeconómica y cultural en la que están insertos. En la cotidianidad de una sala de profesores en una escuela, por ejemplo, es frecuente escuchar voces que se quejan y culpan a los estudiantes por ser malos estudiantes, por estar desmotivados, por ser inquietos, desordenados, caóticos y viciosos, en complicidad con los padres cuyo discurso frecuentemente apunta hacia el mismo lado.

---

<sup>48</sup> Para saber más sobre el caso de Marco Antonio se recomienda leer la entrevista que le hizo el periódico *El país* en CAMHAJI, Elías, “Marco Antonio Sánchez Flores, ecos de una desaparición forzada”, *El País*, 22 de junio de 2019, disponible en: [https://elpais.com/internacional/2019/06/19/mexico/1560920966\\_013923.html](https://elpais.com/internacional/2019/06/19/mexico/1560920966_013923.html). En el caso de los feminicidios, la nota que refiero a continuación es ilustradora en cuanto a números “Niñas y adolescentes, principales víctimas de feminicidio”, *Excelsior*, sección Nacional, 6 de julio de 2019, Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/ninas-y-adolescentes-principales-victimas-de-feminicidio/1322897> y “‘Calcetitas rojas’ y los feminicidios de Leticia, Brenda, Vale, Fátima... Estremecieron al Edomex”, en *sinembargo.mx*, periodismo digital con rigor, 5 de septiembre de 2019, disponible en: <https://www.sinembargo.mx/05-09-2019/3640938>. También se pueden leer las notas sobre cada caso en NAJAR, Alberto, “Feminicidio en México: Mara Castilla, el asesinato de una joven de 19 años en un taxi que indigna a un país violento”, en *BBC News*, 18 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41303542> y el archivo del caso de Lesvy Rivero Osorio en el sitio *Desinformémonos*, periodismo desde abajo, disponible en: <https://desinformemonos.org/tag/lesvy-berlin-rivera-osorio/> [Todas estas notas se consultaron el 10 de enero de 2019].

Como vimos en el capítulo anterior, nuestros jóvenes son herederos de aquella juventud escolar que nació en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, cuyo centro de reunión y relaciones sociales era precisamente este espacio –de memoria, identidad, convivencia, entramado de sueños y experiencias-, los adolescentes con los que trabajé las percepciones de la historia en el año 2018, son ya muy distintos pues la realidad social lo es también.

El objetivo de este capítulo es exponer de manera general, casi a vuelo de pájaro, problemáticas sociales reales en las que están insertas nuestras juventudes actuales, sin perder de vista las particularidades de los estudiantes con quienes conviví en este proceso. Primero hablaré de cómo este capitalismo salvaje impuesto en las últimas décadas permea todos los aspectos de nuestras vidas, afectando y transformando radicalmente el centro de reunión infantil y juvenil eje de la construcción de sus vidas: la escuela. Después hablaré sobre los estudiantes de la secundaria y preparatoria donde desarrollé mi práctica para conocer un poco cómo viven y experimentan su juventud, quiénes son, qué les gusta hacer, escuchar y ver, para poder comprender de manera concreta la forma en la que viven, reproducen y se retroalimentan de este sistema pero también las formas en la que resisten.

## **2.1 El pez no se da cuenta de que vive dentro del agua**

Louis Althusser advirtió a finales de los años 60 del siglo XX que el brazo más útil que tiene el Estado para dominar a sus ciudadanos es la escuela, pues reproduce de manera clara y efectiva las relaciones de producción y explotación capitalista.<sup>49</sup> Desde pequeños, los niños son entregados a la institución confiando en que aprenderán todo lo necesario para convertirse en buenos ciudadanos, personas productivas, educadas y

---

<sup>49</sup> ALTHOUSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Colombia, La oveja negra, 1971, p. 42.

capacidades para contribuir a mejorar, mediante el conocimiento, el mundo en el que vivimos, herencia por cierto, de la filosofía ilustrada del siglo XVIII. Así, se le reconoce socialmente como una institución natural, bienhechora e indispensable.

Manteniendo su esencia y estructura, la escuela del siglo XX se ha ido haciendo cada vez con mayor énfasis a las formas del sistema neoliberal para, de nueva cuenta, moldear a los más jóvenes a las conveniencias de este sofisticado sistema económico. Más que nunca, la educación se encuentra sometida a los intereses del mercado, se mueve por la individualidad en detrimento del bien colectivo bajo la premisa de que los problemas sociales son problemas de carácter personal. Con esta visión, el sistema gana reduciendo sus responsabilidades en la esfera pública y justifica las políticas punitivas, como pudimos observar en el caso de la tragedia de los estudiantes de Guadalajara y todos los demás, expuestos al principio de este capítulo.

Varios autores convergen con los planteamientos *Althusserianos* respecto de la escuela como Aparato Ideológico del Estado AIE, mostrando los velados mecanismos que operan en ella. A continuación se abordan algunos de ellos.

**La lógica de mercado.** Cada vez con mayor presencia en el espacio escolar, esta devoradora lógica se ha infiltrado en un sitio que hace treinta años estaba lejos de los intereses económicos de las empresas. En la actualidad y principalmente en el contexto urbano, difícilmente en el aula de un colegio los muchachos y muchachas se dan cuenta que viven inmersos en estos intereses, desde los programas educativos que rigen sus estudios, hasta los almuerzos que toman en la tienda de la escuela, las relaciones que establecen con sus compañeros y profesores e incluso lo que hacen en su tiempo libre. Es poco probable que sean conscientes de que su pensamiento y acción están guiadas por la lógica del consumo y las supuestas libertades que nos han moldeado desde pequeños.

La educación en tiempos de neoliberalismo, de acuerdo a Jurjo Torres, ya no intenta formar ciudadanos sino clientes, cuyas prácticas, personalidades y formas de pensar hagan de ellos buenos consumidores<sup>50</sup>. Pensando en ello, caigo en cuenta de ciertas prácticas que le dan sentido a lo dicho por Torres, pues ciertamente importa más la cobertura de los contenidos académicos recurriendo a la economización de los relatos a favor de los esquemas, el número que obtenemos en una materia en detrimento del conocimiento, la compra de libros,<sup>51</sup> uniformes y todo tipo de paquetes educativos, la emisión de constancias en eventos académicos para hacer engordar el *curriculum vitae* e incluso la simpatía o carisma que pueda tener un docente para considerarlo adecuado en su labor, más allá del conocimiento que pueda compartir o el ambiente que pueda ayudar a construir dentro de un aula.

Palabras como competencia, emprendedurismo, inversión, competitividad, “ser el mejor”, tecnología educativa, etcétera, aparecen en el contexto escolar sin ningún reparo.

La educación privada que día con día expande sus campus como una opción ante la falta de espacios en las escuelas públicas, exagera las desigualdades y diferencias entre unos estudiantes y otros. Un ejemplo cotidiano puede resultar útil para ilustrar este fenómeno. Me ha tocado ser testigo como profesora de instituciones privadas, de la amenaza recurrente de padres de familia hacia su hijo o hija cuando obtiene malas notas o mal comportamiento y le dicen “si no te apuras y mejoras, te cambio de escuela a una de gobierno”, logrando que el regañado desarrolle un juicio clasista, reforzando

---

<sup>50</sup> TORRES, Jurjo, *La educación neoliberal*, conferencia llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, ISSUE, 6 de febrero de 2019. Información disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=S61CAF34uos> [Consultado el 30 de octubre de 2019].

<sup>51</sup> Con todas las tendencias ideológicas que desde la iniciativa privada se gestan, particularmente hablando de los libros de texto, en las que operan editoriales multinacionales como Santillana, SM, Mc Graw Hill, etcétera.

la idea generalizada tanto de la falta de calidad en la educación pública, como de la reputación de las personas que a ella asisten.

Esta anécdota naturaliza la meritocracia o la idea generalizada de que la gente obtiene logros con el esfuerzo personal que realiza, impidiéndonos ver la marcada desigualdad de oportunidades y lo multifactorial del fracaso escolar, laboral y social. Como consecuencia de esto, se genera la cultura de la culpa, es decir, pensar que las personas no somos suficientemente productivas o capaces de lograr aquello que se nos exige socialmente, y en muchos casos, a la auto explotación y todas las enfermedades físicas y emocionales que conllevan.

**Cualificación de la división del trabajo.** Se refiere a que como estudiantes de un país como México, es muy difícil acceder a empleos calificados y remunerados como en el primer mundo, pues estas condiciones responden al sistema global en el que cada país tiene un perfil. Como país somos presa de mecanismos que involucran tratados y decisiones cuya pauta es marcada desde los países hegemónicos. La cualificación de la división del trabajo es garantizada por la escuela a partir de las reformas educativas contemporáneas en contubernio con los organismos internacionales que las dirigen, norman, vigilan y evalúan.

Desde 1978 en México se llevó a cabo una reforma de vital importancia para el sistema educativo nacional en pos de los dictados internacionales que continuaron en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988). Sin embargo, fue hasta 1992 cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica bajo el mandato de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) que, como lo indica su nombre, era discursivamente innovador y de corte internacional, para reorganizar el sistema en tres sentidos, según indica Alberto Arnaut:<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> ARNAUT, Alberto, *La federalización educativa en México 1889-1992*, México, SEP, COLMEX, CIDE 1998.

- Transferir a los gobiernos de los estados la dirección de los establecimientos educativos de preescolar, primaria, secundaria y formación de maestros.
- Reformular contenidos y materiales educativos para concentrar en el plan de estudios de primaria “conocimientos verdaderamente esenciales”.<sup>53</sup>
- Revalorar socialmente la función del magisterio.

Las decisiones tomadas por esta última etapa del priismo de finales del siglo XX, generó cambios importantísimos en la educación en México, que buscaban por un lado, disminuir el desorden del sistema educativo nacional y por otro, insertarse en el sistema global neoliberal, atendiendo las obligaciones que se habían adquirido con organismos internacionales desde años atrás.<sup>54</sup>

Los gobiernos sucesivos al Salinato se caracterizaron en el terreno de la educación, por ejecutar lo que había permitido este nuevo marco legal para cumplir, entre otras cosas, con una serie de obligaciones impuestas por el Banco Mundial BM, el Banco Interamericano para el Desarrollo BID, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, por mencionar las más importantes.

El gobierno necesitaba certezas para poder cumplir con las expectativas de estos organismos internacionales respecto de la educación y su nuevo apellido: la calidad, para, supuestamente y de acuerdo a esta lógica, tener acceso a mejores posibilidades económicas. En el año 2002, el presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006) creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, que se encargaría de realizar

---

<sup>53</sup> El entrecorillado es mío y tiene la intención de cuestionar cuáles son los contenidos verdaderamente esenciales que se abordarán un poco más adelante.

<sup>54</sup> De acuerdo al artículo “Sistema educativo mexicano y organizaciones internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico” de Margarita Noriega publicado por el COLMEX en 2010, el Banco Mundial ha invertido en la formación técnica del país en nivel básico desde los años 80 del siglo XX, misma década en la que México se unió a la OCDE, además de la firma de los Tratados del Libre Comercio en 1992.

diagnósticos integrales y permanentes sobre la realidad del sistema educativo, desarrollar instrumentos nacionales para la evaluación de las escuelas (ENLACE y PLANEA), y aplicar las pruebas de estándares internacionales PISA promovidas por la OCDE, institución que mide los alcances de los países desarrollados y en vías de desarrollo en varios rubros –entre ellos el educativo–, para vincularlos directamente con políticas económicas internacionales.<sup>55</sup>

En otras palabras, el INEE fue creado para evaluar, conocer y diseñar estrategias para mejorar la Calidad en la educación, entendida como pertinente y relevante, eficaz, suficiente y equitativa. Estas características parten de la premisa del derecho internacional, sobre la educación como derecho humano fundamental para garantizar una vida digna que permita a los individuos, desarrollar o potenciar habilidades y capacidades que servirán a corto y largo plazo, como enfrentar los retos de la vida diaria y la vida adulta.

Sin embargo, este discurso oficial esconde uno velado que apunta a que para el INEE la Calidad de la educación está en las estadísticas. A manera de *check list*, se pretende cumplir con metas que dejen ver en números, que existe cobertura total para garantizar el derecho humano de la infancia de ir a la escuela básica, que todos los niños y niñas ingresan a preescolar a los 3 años y salen de la secundaria a los 15 y que los resultados de las pruebas pasan de 1 a 1.0005 o 1.0070, por poner un ejemplo. Por eso considero que la institución educativa construye un discurso como si construyera castillos en el aire que fundamentan sus sueños en cifras y que de ninguna manera consideran la dimensión social en un ámbito tan humano como el educativo.

El discurso velado hace ver también que la innovación educativa del siglo XXI lleva a los mexicanos a formarse dentro del marco progresista encaminado al individualismo, a

---

<sup>55</sup> NORIEGA, Margarita, "Sistema educativo mexicano y organizaciones internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico", pp. 659-684.

una educación práctica que convierte a las personas en factores de producción, ya no en el marco del fortalecimiento de la economía nacional, sino al servicio de las grandes empresas transnacionales que no requieren, por ejemplo, de la impartición de ciencias sociales en educación básica y media, sino el desarrollo de habilidades lectoescritoras y de matemáticas básicas para la operación de las maquilas que funcionan en México.

Cabe decir, para terminar con este punto, que no existen políticas públicas eficaces para atender la considerable inequidad en un país tan diverso, tampoco la cobertura total ni la autonomía en el terreno educativo. Los padres creen que lograr la calidad es responsabilidad de los profesores, los profesores la atribuyen a la familia y lo que hacen de sus hijos, los directivos la atribuyen a padres de familia y docentes y así sucesivamente. Suscribiendo las ideas de los hermanos Miranda Esquer<sup>56</sup> señalo que en términos sociales, México se caracteriza por la pobreza de millones frente a la riqueza de unos cuantos y todas las consecuencias que de ello se derivan; en términos políticos por el autoritarismo que se practica en las escuelas; y en términos económicos por la desinversión educativa que se ve en la precariedad infraestructural de este sistema.

La Calidad en la educación gasta ríos de tinta y espacios considerables en los diarios y revistas educativas, sin embargo, no se habla de cómo lograrla, no hay métodos, sólo cifras desalentadoras y actores culpables. Es un concepto empresarial centrado en el cliente, la pregunta es ¿quién es el cliente? ¿los estudiantes? ¿los padres de familia? ¿el gobierno? ¿la OCDE?

Podríamos preguntarnos cómo perciben y viven los infantes y jóvenes de nuestro país este fracaso educativo, cabría en este sentido hablar de drogas, crimen organizado, desempleo o empleo informal, falta de conocimiento e interés en la escuela, depresión y todas las desgracias que aquejan a la juventud hoy.

---

<sup>56</sup> MIRANDA Esquer, José Francisco y Jesús Bernardo, "Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México", *Educere* [en línea] 2012, 16 (Enero-Abril) : [Consultado el 19 de enero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006> ISSN 1316-4910.

La estructura educativa que se expone y se impone a través de las instituciones - regresando a Althusser-, opera en el ámbito privado, se mete en las prácticas más cotidianas y recónditas de las vidas de los involucrados, igual que la familia y los medios de comunicación e información, entretejiendo toda una malla que sostiene el sistema desde la ideología que se caracteriza por ser atenuada, disimulada y simbólica, por ello nos cuesta trabajo verla.

**Ideología dirigida a los jóvenes.** Es pertinente reflexionar ahora, e insisto, a vuelo de pájaro, en estas ideas transferidas a los muchachos como parte de los AIE, que como mencioné en el párrafo anterior, operan desde lo privado. Primero aclarando desde dónde se piensa el concepto ideología que de acuerdo a Althusser es “una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia”<sup>57</sup>. Esta no se mantiene sólo en nuestras cabezas, sino que se lleva a lo material. La ideología se transposiciona dado que no hay ninguna idea que no se lleve a la práctica, a la acción; de acuerdo a su ideología, un individuo se comporta.

En el sistema educativo, Jurjo Torres identifica varias formas ocultas en las que se transfiere a los niños y jóvenes la ideología hegemónica, aclarando que estos no se convierten en simples receptores, existen resistencias; la ideología no es homogénea, sino desordenada y forma parte de procesos sociales en curso.

Una manera de transmitir la ideología hegemónica es crear todo un andamiaje discursivo y operativo para afirmar que el aprendizaje de los alumnos responde al individuo como ya se ha mencionado con anterioridad. A través del discurso científico, particularmente la psicología que está en permanente contacto con la pedagogía, se han encargado de ello desde hace más de un siglo, impidiendo ver problemas de mayor alcance que influyen en el rendimiento escolar de una persona como son la clase social,

---

<sup>57</sup> ALTHUSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p. 52.

la relaciones de explotación económica y cultural, el género, por mencionar algunas. Consecuencia de ello es concebir la realidad de un modo *reificado*, a decir de Jurjo Torres, situarnos ante un mundo desorganizado que experimentamos como algo extraño, como algo sobre lo que no puede ejercer ningún tipo de control.<sup>58</sup>

Otro rasgo ideológico es que el sistema educativo nos acomoda como estudiantes de tal manera que nos reconocemos como ignorantes, siempre, desde el principio hasta el final, pues habrá quien nos instruya para subir de grado y es a esa figura que tendremos que acatar, seguir, obedecer e incluso adular. Esta situación niega la posibilidad de intercambiar conocimiento de manera horizontal y de asumarnos como portadores de experiencias, por supuesto también niega las prácticas democráticas que aparentemente forman ciudadanos. De hecho, lo que logra es mantener las actuales estructuras.

La escuela en cuanto a espacio social y transmisor de ideas avaladas por el Estado, tiende a negar lo existente como la pobreza o la lucha de clases, disfraza el fracaso escolar, la falta de atención y la mala conducta, defiende la imposibilidad de actuar de forma diferente o como bien dice el mismo autor, "aparca la solución para que el futuro siempre sea futuro [...] contribuyendo a mantener situaciones de injusticia que llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, sin posibilidades de modificación."<sup>59</sup>

Otros transmisores ideológicos son la arquitectura de la escuela entendida como los edificios, el acomodo de las aulas y su mobiliario, haciéndonos pensar que es la única posibilidad, que es la forma natural de concebir y vivir este espacio, sin permitirnos imaginar otras formas quizá más amenas, amables y gratas. Hablando de espacios de recreación, en los que pasan su tiempo los niños y jóvenes Giroux nos habla, además de la escuela, de otros espacios y su fuerte tendencia a la privatización ¿cuántos niños y adolescentes en las ciudades han dejado de convivir y jugar en las calles para convertirse

---

<sup>58</sup> TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1998, p. 26, 27.

<sup>59</sup> TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, p. 18, 19.

en consumidores asiduos del cine, los centros comerciales y otros entretenimientos de paga?

Volviendo a la escuela, también las formas de evaluación forman parte de este combo ideológico:

“Los exámenes, por completo desvirtuados de su función verdaderamente educativa, se convierten en una especie de incentivo para todo aquello que llamamos la vida cotidiana en las aulas. Podemos constatar cómo en la mayoría de los casos, es la «motivación» más importante para lograr que los esfuerzos de los estudiantes se encaminen adecuadamente. Las exigencias de los exámenes son, asimismo, las que otorgan el calificativo de importante a las actividades de enseñanza y aprendizaje.”<sup>60</sup>

Los métodos de evaluación han generado una inercia tal en el sistema educativo, que muchos estudiantes se dedican a recolectar datos para las pruebas, cual cazadores de mariposas con sus redes, sin experimentar ningún tipo de conexión, curiosidad y qué decir placer por el conocimiento. Aquí de nueva cuenta se ven los logros del sistema capitalista que ha logrado generar la costumbre del estudiantado de tener valor sólo por lo que produce y acumula.

Por su parte, un gran número de profesores sostienen y dan validez a esta inercia, dedicándose a proveer a los estudiantes la información necesaria para acreditar un examen, sin ir más allá de lo que marcan los programas, sin fomentar el diálogo, el cuestionamiento y el análisis de los temas. Mientras más “ejecutiva” se elabore esta labor, más eficiente se considera al docente. Henry Giroux aporta el concepto “escolarización desinteresada” para explicar cómo en esta etapa neoliberal de la educación, la enseñanza y el aprendizaje se desvinculan de la mejora del mundo pues se renuncia a la política práctica apelando a la investigación científica aparentemente desinteresada. Cito: “El creciente aislamiento de académicos e intelectuales del mundo

---

<sup>60</sup> TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, p. 46.

que los rodea, refleja el poder que tiene la cultura empresarial para definir la enseñanza como una práctica técnica e instrumental, en vez de como un acto moral y político.”<sup>61</sup>

Dejando momentáneamente a un lado el espacio escolar, hablemos de que la ideología que se trasmite a niños y jóvenes trasciende a otros lugares y me atrevería a decir que hoy en día son los medios de comunicación y entretenimiento los que ejercen un papel preponderante en la transmisión de imaginarios, modelos y valores. Las industrias de la moda, cinematografía, música y televisión son proveedoras de la cultura pop y pertenecen a grandes empresas privadas, muchas veces de corte transnacional.

Estas, evidentemente priorizan el robustecimiento de sus bolsillos y con base en ello diseñan sus contenidos, condicionamientos y formatos, logrando en buena medida caracterizar a las infancias del siglo XXI quienes miran, escuchan, sienten e introyectan estos contenidos. Bien dice Giroux que “el capital es lo bastante fuerte para renegociar lo que significa ser niño para hacer de la inocencia una categoría comercial y sexual.”<sup>62</sup>

Nuestros jóvenes se ocupan en su apariencia y la moda, la música, las fiestas, la diversión y en general el entretenimiento (incluyendo la televisión, el internet, cine y series televisivas), mucho más que por la conciencia, la responsabilidad y el compromiso: “...el consumo se constituye en un marcador central de las identidades juveniles en el tardocapitalismo”<sup>63</sup> a pesar de la precarización y el empobrecimiento.

Ahora bien, si ya sabemos que existe una prioridad de la juventud por lo recién mencionado, cabe hacerse la pregunta ¿qué ven nuestros jóvenes?

---

<sup>61</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, p. 15.

<sup>62</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, p. 26.

<sup>63</sup> REGUILLO, Rossana, “La condición juvenil en el México contemporáneo”, en *Los jóvenes en México*, México, CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, 2010, p. 419. Las aseveraciones de la antropóloga que incluyen todo el párrafo, se basan en su participación en la Encuesta Nacional de la Juventud 2000 y 2001) cuyos resultados muestran porcentajes a favor de estas respuestas. Aunque el estudio se puede considerar lejano en el tiempo, me parece que la realidad sigue siendo hacia esta tendencia, incluso incrementando a medida que la cultura de mercado penetra más y más en nuestras juventudes, conformando su manera de estar en el mundo.

Así como las juventudes han cambiado en los últimos treinta años de manera vertiginosa, lo han hecho también los contenidos visuales y televisivos. Siguiendo de nueva cuenta a Rossana Reguillo, una de las antropólogas de la juventud más destacadas en nuestro país -y que también se ha hecho esta pregunta-, nos dice que el cine a partir de los años 90 comenzó a manifestar juguetonamente las preocupaciones sociales como la violencia y el desamparo institucional. El cine más consumido a nivel mundial, que es el Hollywoodense y de reciente emergencia, el japonés y surcoreano, no pueden analizarse sólo en términos comerciales, sino también sus contenidos. Es la ciencia ficción, el terror, el sexo, la violencia doméstica y el terrorismo lo que impera en sus tramas. En el caso mexicano, no olvidemos incluir las cada vez más vistas series, *reality shows*, películas y programas con temáticas de narcotráfico que se ven masivamente por televisión abierta, de paga e internet. Ahora, ¿qué implica en nuestra época tener acceso a todo tipo de escenas, desde las más terribles hasta las más íntimas?

Además de desvanecer las fronteras entre lo público y lo privado, la invasión de contenidos contemporáneos generan una nueva sensación que Reguillo explica de la siguiente manera: el cine nos obliga a mirar los efectos del modelo civilizatorio y el proyecto sociopolítico y económico dominantes, e induce un tipo de percepción que agudiza *la experiencia de indefensión expandida* o aquella dificultad para entender las causas que agitan nuestras pasiones, convirtiéndose en incertidumbre, confusión y zozobra.<sup>64</sup> Páginas atrás, Jurjo Torres denominaba este mismo fenómeno como reificación en el ámbito escolar.

Así, el contenido televisivo al que se refiere Reguillo genera también la sensación de sentirnos víctimas de procesos ingobernables, carentes de límites y formas; y muy importante, excepcionales y lejanos. Por ello entran fácilmente en la categoría de ficción, pues nos hacen sentir que no existen en la realidad, que no nos pertenecen. Cuando

---

<sup>64</sup> REGUILLO, Rossana, "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas", en *Educación y la mirada*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, p. 63.

por una u otra razón nos damos cuenta de que algo tienen que ver con nuestras problemáticas, tan solo nos posicionamos como víctimas.

Por otro lado, contenidos más domésticos por así decirlo, como *reality shows*, telenovelas y series, son transmisoras de la heteronormatividad, domesticidad, decoración, moda, moldeamiento de cuerpos, actitudes y preceptos aceptados o reprobados. Acompañados de publicidad, contribuyen a moldear

“la intimidad, que opera transversalmente –y valorativamente- en todos los registros: la casa/hogar y la serie ilimitada de sus implementos, las delicias de la vida familiar; los sentimientos de identificación y pertenencia [...] las imágenes idealizadas – sexuales, corporales, profesionales-, las agresiones, las pulsiones, los ritos de pasaje, y sobre todo esos 'rasgos típicos' reconocibles como 'virtudes y defectos' que hacen el imaginario común.”<sup>65</sup>

Esta idea me hace recordar los contenidos televisivos dirigidos a la juventud que se impusieron como moda a principios del siglo XXI y de los cuales personalmente fui espectadora. Telenovelas que manejaban como escenario principal el ámbito escolar, pero que se centraban absoluta y rotundamente en la vida sentimental de sus protagonistas, denigrando o aniquilando el estudio por completo de la trama. Es decir que la escuela se convirtió sólo en una escenografía donde sucedían romances, experiencias con drogas, dramas familiares, conflictos de clase social, etcétera. Estos contenidos se fueron haciendo cada vez más frecuentes tanto en canales de televisión abierta de Televisa y TV Azteca y canales de paga como Disney Channel, Nickelodeon, y los famosos *reality show* entre la juventud que transmiten en MTV. Con internet, cada vez estos llegan a más y más jóvenes, diluyendo algunos impedimentos de accesibilidad que tienen que ver con el ámbito social y económico en el que crece determinado sector de la juventud.

---

<sup>65</sup> ARFUCH, Leonor, “Las subjetividades en la era de la imagen: de las responsabilidades de la mirada” en *Educación y la mirada*, Buenos Aires, Ediciones Manantial, p. 80.

Giroux aborda por su cuenta, la hipersexualización de los contenidos televisivos analizando minuciosamente, como hemos visto con anterioridad, el juicio categórico “inocencia” atribuido a la infancia, así como sus implicaciones. Sus planteamientos se conectan tanto con el tema de la ideología hasta aquí expuesto, como con el poder que ejerce el adulto sobre el infante, siguiente punto que aborda el apartado.

**Adultocentrismo.** En su libro “La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural”, el autor plantea que la infancia está marcada con el calificativo *inocencia*, colocando a sus protagonistas en una posición de pureza y pasividad por esencia, otorgando por un lado el derecho a su protección, pero negándoles por el otro, su capacidad de actuar y ser autónomos.

Por esto se caracteriza el adultocentrismo, siendo la atribución que reviste al adulto por su experiencia y capacidad de dirigir a los más pequeños, quienes quedan anulados como sujetos pensantes y deseantes. Pero, nos dice Giroux, este discurso queda atrapado en contradicciones fuertes y peligrosas que afectan a los niños y jóvenes y que alcanzo a identificar. Por comodidad las numeraré:

1. Mientras los adultos asumen este papel paternalista, abandonan a los niños a los dictados de las mentalidades mercantiles, que los miran como meros bienes de consumo y sexualización. Esto de ninguna manera se ha visto que sea un objeto de debate serio por el mundo adulto y las instituciones.<sup>66</sup> ¿Dónde queda la discusión sobre sus derechos, responsabilidades y búsqueda por la igualdad?
2. La inocencia -entendida como un concepto que trae consigo una carga política- es caracterizada como un estado natural, oponiéndose a la posibilidad de construir y encarar los problemas sociales reales de la infancia como son el

---

<sup>66</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, p. 28.

racismo, el sexismo, el maltrato familiar, la pobreza, el desempleo, en los que ciertamente los niños y niñas permanecen indefensos.

3. Proteger a los privilegiados por raza y posición social. Las y los niños marginados son portadores, bajo esta ideología, de malos hábitos y costumbres, amenazando al resto. Por lo tanto es mejor mantenerlos alejados. Entonces, este discurso favorece desde la escuela, los medios masivos de comunicación y la familia, como ya hemos visto, a la juventud blanca, clasemediera, estática y pasiva que es protegida por los adultos.

En conclusión el adjetivo calificativo *inocencia* le sirve al capitalismo pues no inspira a los adultos para luchar por los derechos de los niños, activar las reformas que inviertan en su futuro o les proporcionen “las herramientas para realizar sus propios planes políticos o participar en la producción de su propia cultura. En cambio, a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es el consumismo.”<sup>67</sup>

Se les exige que se limiten al comportamiento adulto deseable para el sistema, las conductas reprobables serán castigadas o anuladas, aunque algunas se vuelven chistosas, como bailar reggaetón o decir groserías, pero si los jóvenes se niegan a imitar la indiferencia social del adulto y por el contrario, cuestionan, interpelan y/o asumen responsabilidades sociales, se les ignorará o marginará.

El adulto pues, tiende a deslindarse de la ardua tarea que implica acompañar a los jóvenes en un proceso educativo y democrático real, es decir, comprometido con su presente y posibilitando plataformas de propuestas, acciones y cambios. Se sataniza a la juventud por medio de diversos adjetivos que los califican como peligrosos, irresponsables, inmaduros, adolescentes (en el sentido peyorativo de la palabra),

---

<sup>67</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, pp. 29, 30.

conformistas, etcétera. Ahora con los movimientos feministas por parte de jóvenes mujeres, estos adjetivos cobran además tintes machistas muy severos.

**Sanción, exclusión, selección y censura.** El último mecanismo que me ocupa abordar aquí y que opera dentro de los Aparatos Ideológicos del Estado y que viven los niños y jóvenes dentro de la escuela y la vida pública es la sanción y exclusión. Pensemos en el a veces velado pero hostil ambiente escolar y social, que permite y en algunas ocasiones fomenta diversas prácticas, entre ellas:

Políticas punitivas para quienes no se comportan como la institución requiere, no siguen las reglas y/o “contaminan” a sus compañeros, siendo mala influencia para ellos con su pensamiento y comportamiento. Esas políticas punitivas van desde sacarles del salón de clases, los famosos reportes, suspensiones, expulsiones definitivas, así como las cartas de buena conducta como filtros para ingresar a otras instituciones.

Otra práctica, por cierto, cada vez más común en las instituciones educativas, es la vigilancia electrónica, cateo y *antidoping*. En México, desde el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se implementó el Programa Escuela segura desde la Secretaría de Educación Pública, cuya consigna ha sido prevenir el delito, el derecho de vivir seguro y sin miedo dentro de la escuela. Entre otras cosas, incluyó la repartición de guías para que los niños y niñas detectaran situaciones de riesgo y conocieran la ley, fortaleciendo la desconfianza y la cultura de la denuncia; “Operación mochila” que consiste en revisar aleatoriamente las pertenencias, pupitres y casilleros de los muchachos, así como el derecho de realizar pruebas antidrogas, transgrediendo los cuerpos de los menores y su derecho a decidir, en caso de que la estructura adultocéntrica lo considere necesario;

apoyo económico y técnico a escuelas localizadas en zonas con altos índices de violencia, etcétera.<sup>68</sup>

No se puede invisibilizar la inseguridad, criminalidad y violencia que aqueja a niños y niñas mexicanas, tampoco dejar de lado la urgente necesidad de tomar acciones al respecto, pero muchas de las que se han tomado hasta ahora resultan de carácter punitivo que perpetúa e incrementa la violencia y las estructuras económicas del sistema, por lo tanto, mantiene los AIE. Para dar una idea de este panorama de inseguridad, criminalidad y violencia, me di a la tarea de realizar un cuadro que sintetiza las problemáticas sociales que aquejan a los jóvenes e infancias de este país (pobreza, educación, migración, embarazos, abuso sexual, trabajo infantil y narcotráfico) a partir de notas periodísticas de los últimos dos años, tiempo en el que he realizado este proyecto de investigación.

En México existen 40 millones de personas menores de 18 años, es decir, 35% de la población nacional.	
Problemática	Información
Pobreza	El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL estipuló en 2016 que en México existían 48.8% de adolescentes en pobreza, de los cuales 7.8% se reconocen en pobreza extrema. Cifra muy preocupante es que del total de la infancia y adolescencia indígena en el país, 80% viven en estas condiciones, desventaja demasiado notoria y desigual, mostrando el profundo racismo y clasismo en el que vivimos inmersos. <sup>69</sup>
Educación	En el mismo estudio el CONEVAL declaró que el 77.7% de los infantes del país asisten a la escuela, mientras el 22.3% no tiene posibilidades de hacerlo.

<sup>68</sup> Si se desea conocer más sobre este programa, consultar "Más allá de Escuela Segura", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIV(2), 2014, ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27031268001> [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>69</sup> "Más de 20 millones de niños en México viven en la pobreza; la cifra podría ser irreversible: Coneval", en *Animal político*, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2018/04/20-millones-ninos-pobres-coneval/> [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

	El siguiente nivel educativo conocido como medio superior, 56% de los jóvenes -es decir, poco más de la mitad- tiene acceso a ella, además se enfrenta a la dificultad de incorporarse en el mercado laboral durante y al finalizar sus estudios. <sup>70</sup>
Migración	Once mil niños en 2015 que intentaron llegar a Estados Unidos fueron deportados. La mayoría viajaba sin la compañía de un adulto. <sup>71</sup>
Embarazos	Por desinformación, ideología y/o delitos sexuales como el abuso o la trata, México es el primer lugar en embarazos adolescentes de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud. 23 millones de mujeres que quedan embarazadas cada año necesitan acceso a métodos anticonceptivos y leyes que favorezcan su derecho a decidir sobre la maternidad. Muchas no pueden hacerlo, ya que no tienen los recursos económicos necesarios y no cuentan con dicho marco legal. De acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA, "la mortalidad materna es una de las principales causas de muerte en las adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años en la región de las Américas". <sup>72</sup>
Abuso sexual	La Comisión Nacional de los Derechos Humanos informó que del 2000 al 2012 se presentaron 112 quejas de abuso sexual a menores, entre las cuales 82 se presentaron entre 2013 y 2014. Sin embargo las autoridades federales no cuentan con cifras actualizadas de denuncias por este tipo de agresiones, que por cierto, tan sólo en siete estados de la República, están tipificadas como delito. De acuerdo a la OCDE México ocupa el primer lugar a nivel mundial en materia de abuso sexual, violencia física y homicidio contra menores de 14 años. <sup>73</sup>
Narcotráfico	Los infantes como víctimas del narcotráfico pueden serlo de diversas formas: quedándose huérfanos, desapareciendo, siendo asesinados,

<sup>70</sup> Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación. Programa Nacional de Juventud 2014-2018*. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014), [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>71</sup> "Más de 20 millones de niños en México viven en la pobreza; la cifra podría ser irreversible: Coneval", en *Animal político*, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2018/04/20-millones-ninos-pobres-coneval/>[Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>72</sup> MARTÍNEZ, Alonso, "Cómo México se convirtió en el país con más adolescentes embarazadas en todo el mundo", en *Cultura Colectiva*, 26 de junio de 2018, disponible en: <https://culturacolectiva.com/historia/embarazo-adolescente-en-mexico>, [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>73</sup> "México ocupa el primer lugar mundial en delitos de abuso sexual a menores", en *Homozapping, Sociedad*, 27 de junio de 2018, disponible en: <http://homozapping.com.mx/2018/06/88mexico-ocupa-el-primero-lugar-mundial-en-delitos-de-abuso-sexual-de-menores/> [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

	<p>reclutados de manera forzada y/o afectados por la situación violenta que viva su comunidad, eso sin tomar en cuenta la cultura que se genera en torno a esta realidad nacional, que impacta directamente en los imaginarios colectivos.</p> <p>Hay cifras alarmantes: 42, 251 jóvenes de 20 a 24 años perdieron la vida de 2007 a 2016. El número asciende a 118 mil 393 si se aumenta el rango de edad hasta los 30 años.</p> <p>“En México, las tasas más altas de muertes por homicidio se observan entre los jóvenes, particularmente entre quienes tienen de 15 a 30 años [...] y se duplicó la tasa de homicidios en los rangos de edad de 10 a 19 años [...]”, había advertido, por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe <i>Violencia, niñez y crimen organizado</i>, publicado en 2016.</p> <p>En el documento, la organización multilateral había señalado que “también en México se han reportado masacres de niños y adolescentes” y que en este país “alrededor de 30 mil menores de 18 años han sido incorporados a las filas de los cárteles del narcotráfico”.<sup>74</sup></p>
Desaparición	<p>Diversas organizaciones civiles han marcado que desde 2006 la cifra de niños y jóvenes desaparecidos asciende a 5,452, de los cuales 3,217 son niñas y muchachas y 2,235 varones. Se destaca que a partir del 2017 este número ha crecido considerablemente.<sup>75</sup></p>
Trabajo infantil	<p>En el mismo informe referido en rubros anteriores, el CONEVAL agrega que en México “2.5 millones de niñas, niños y adolescentes entre cinco y diecisiete años estaban trabajando [...] De ellos, el 89.6% desempeñan ocupaciones no permitidas.”<sup>76</sup></p> <p>El Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI por su parte, agrega que de estos 2.5 millones de niños trabajadores, uno de cada</p>

<sup>74</sup> CAMACHO, Zósimo, “118 mil jóvenes asesinados en 10 años de 'guerra' contra el narcotráfico”, en *Contralínea.com.mx*, 18 de julio de 2018. Disponible en: <https://www.contralinea.com.mx/archivo- revista/2018/07/18/118-mil-jovenes-asesinados-en-10-anos-de-guerra-contra-el-narcotrafico>, [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>75</sup> “3 mil 217 niñas y 2 mil 235 niños desaparecidos en 10 años en México: 70% fueron durante el mandato de Peña Nieto”, en *Vanguardia.MX*, 20 de abril de 2018, disponible en: [https://vanguardia.com.mx/articulo/3-mil-217-ninas-y-2-mil-235-ninos-desaparecidos-en-10-anos-en-mexico-70-fueron-durante/amp?\\_twitter\\_impression=true/](https://vanguardia.com.mx/articulo/3-mil-217-ninas-y-2-mil-235-ninos-desaparecidos-en-10-anos-en-mexico-70-fueron-durante/amp?_twitter_impression=true/), [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>76</sup> “Más de 20 millones de niños en México viven en la pobreza; la cifra podría ser irreversible: Coneval”, en *Animal político*, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2018/04/20-millones-ninos-pobres-coneval/> [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

	<p>cuatro lo hace para apoyar la economía familiar y casi la mitad no recibe remuneración por su labor.<sup>77</sup></p> <p>Por su parte, de los jóvenes que sí logran entrar a la educación media superior, la mayoría encuentran difícil incorporarse al mercado laboral, por ejemplo, siete de cada 10 consigue su primer empleo a través de redes informales, preferentemente amigos o familiares.</p>
--	--

Revisando este cuerpo de datos y organizándolo para una síntesis, sólo se recudece el panorama y reafirma la pertinencia del título de este apartado, pues en verdad los jóvenes son víctimas, protagonistas y *herederos de todas las crisis posibles*; el sistema educativo no hace más que proponer e imponer medidas que mantienen el autoritarismo de las instituciones, incluyendo por supuesto las prácticas educativas. Los estudiantes, por esa supuesta ignorancia que les caracteriza dentro del sistema, sólo están en posición de acatar y obedecer, si no, serán sancionados. Una forma de hacerlo es censurando e imponiendo los contenidos curriculares y las prácticas escolares. Acotando o restringiendo en términos académicos y sociales el involucramiento estudiantil hasta donde le conviene para no mover estructuras, imposibilitando a los niños y jóvenes de tomar decisiones sobre los asuntos que les interesa e inquieta solucionar.<sup>78</sup> De nuevo coincido con Giroux cuando se cuestiona qué hacer respecto al sentir de la niñez y juventud ante tanta violencia, injusticia y caos que se genera en el sistema neoliberal:

“Con frecuencia los jóvenes soportan la carga de unas responsabilidades y presiones nuevas e inmerecidas de 'hacerse mayores'. Al mismo tiempo sus libertades se recortan y sus garantías constitucionales y derechos ciudadanos se restringen ¿Dónde pueden hallar los niños unas narraciones de esperanza, unas esferas culturales semiautónomas, unos diálogos sobre las diferencias significativas y unas identidades democráticas no fundadas en los mercados?”<sup>79</sup>

<sup>77</sup> PADILLA, Alejandra, “#EnNúmeros | Pobreza, violencia, situación de calle...los niños de México y su realidad en cifras”, en *sinembargo.mx periodismo digital con rigor*, 27 de abril de 2016, disponible en: <https://www.sinembargo.mx/27-04-2016/1653194/> [Consultado el 23 de Noviembre de 2019].

<sup>78</sup> En el apartado 4. 4 de la tesis “Nuestro pasado, presente y futuro” se habla de las preocupaciones de los jóvenes en la actualidad desde el proyecto educativo que desarrollé en relación a la historia.

<sup>79</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada*, p. 22.

Como parte de la búsqueda de respuestas, pues creo que hay muchas, en los siguientes capítulos se busca esclarecer qué papel juega el pasado en general y la historia en particular en las vidas de los adolescentes, pues quizá ahí se puedan encontrar narraciones de esperanza, esferas culturales semiautónomas y diálogos sobre las diferencias y otros mundos posibles. Antes de empezar con ello, conozcamos quiénes son los adolescentes que participaron en este proyecto de investigación y esperanza.

## **2.2 Los adolescentes con los que trabajé ¿quiénes son?**

Siguiendo la lógica para el estudio sobre juventudes que abordé en el capítulo anterior en el que planteé las líneas de investigación propuestas principalmente por Maritza Urteaga y Alfredo Nateras, me ha sido útil observar y comprender a los adolescentes con los que conviví desde la esfera social a la que pertenecen, en la que por supuesto influye determinadamente el nivel económico que los posiciona en un familia, tipo de escuela a la que asisten, sus formas de esparcimiento y prácticas culturales.

Al suroeste de la ciudad de Morelia, capital del estado de Michoacán, se ubica Tzindurio de Morelos, cerca de la salida a Quiroga, un barrio que se puede reconocer como periférico. Caminando por sus calles, algunas de terracería y otras pavimentadas se observa la mezcla de casas nuevas y modernas con otras más humildes a la usanza antigua en la que habitan, junto con las familias, animales de granja. Residencias con sistemas de seguridad y antenas de televisión de paga se conjuntan con casas que permanecen con las puertas abiertas, pues sus habitantes, algunos dueños de tienditas de abarrotes, papelerías o chucherías, pasan tiempo en la banqueta, sentados en sillas con niños jugando en la calle. En más de una ocasión, me tocó ver al llegar a la escuela señores caminando junto a sus vacas, pues cerca hay amplias zonas para pastar y al mismo tiempo, ser testigo del tránsito matutino de los muchos coches que se juntan en

su calle principal para acercarse a las zonas de trabajo, ubicadas hacia el centro de la ciudad.

Ahí tuve la oportunidad de trabajar en una escuela particular de accesibles colegiaturas, cuyos estudiantes se colocan dentro de la clase media. Son hijos e hijas de padres profesionistas, con comodidades como internet, cablevisión, automóvil, posibilidades de vacacionar y comer en restaurantes.

La escuela es un predio grande que recibe con una reja alta y cerrada con llave que deja ver las instalaciones. Al tocar el timbre, atiende personal del área administrativa o de intendencia, quien se encuentre más cerca. Del lado izquierdo hay un pequeño jardín con flores en cuyo centro se encuentra el busto del pedagogo que da nombre a la escuela. Frente a este se encuentran las oficinas y una sala de maestros que por cierto, siempre está vacía. Siguiendo derecho por el recibidor donde se encuentra la escultura, hay un futbolito, seguido de una amplia cancha pavimentada que sirve para jugar baloncesto, tenis y fútbol rápido; después, al fondo de la escuela, la cafetería con bancas y mesas y un gran prado más grande que la cancha. Del lado derecho, un edificio de tres pisos que alberga las aulas de secundaria y preparatoria; en la planta baja un amplio espacio de usos múltiples, además de los salones, que continúan en el primer piso para secundaria, y en el segundo y tercero para bachillerato, divididos por una reja que cierran bajo llave a la hora de los diferentes recesos. Cada nivel tiene sus propios baños, y el personal administrativo cuida mucho que exista el menor contacto entre los adolescentes de secundaria y los de preparatoria. Sus descansos son en distintos horarios.

Los salones están muy iluminados, los de la planta alta tienen vista a la ciudad, en la que se pueden contemplar los cerros y gran variedad de árboles como galeanas y jacarandas. Están perfectamente bien acondicionados y las instalaciones se ven bastante nuevas. Cada aula cuenta con dos pizarrones, uno para gis y otro para plumón, computadora, video proyector y bocinas, pupitres individuales colocados a manera de

herradura con unos 4 o 6 lugares en medio para los estudiantes que no caben en esta figura, pues de acuerdo al modelo pedagógico que denominan *Holista*, esta forma de acomodar el aula rompe con la tradicional, promoviendo el diálogo entre las y los integrantes del grupo.<sup>80</sup>

La población estudiantil en secundaria durante ese ciclo escolar fue de dos grupos por grado, con alrededor de 25 estudiantes cada uno. En bachillerato la población es un poco mayor, tiene un grupo más por grado. Mis grupos fueron menores en cuanto a número, pues al ser un taller optativo, en secundaria se integró por 19 adolescentes de primero y segundo grado de secundaria, mientras en bachillerato, aunque en un principio fueron 15 los inscritos, para la tercera sesión se quedaron 12 y durante el segundo semestre se redujo a 9.

---

<sup>80</sup> El modelo educativo de la escuela viene explicado en el reglamento: "El modelo holista es el que tiene una visión de totalidad global e integral, busca un nuevo entendimiento en la formación y desarrollo del ser humano, con el sustento de la inteligencia superior o espiritual, la neurociencia, la teoría de la totalidad y la física cuántica." Esta visión se complementa con la filosofía de la institución, explicada en el mismo documento: "Nuestra filosofía es humanista pues enaltece los mejores valores y respeto al hombre, es decir se centra en el antropocentrismo. El humanismo procura además la mejor comprensión del hombre y el mundo. Manteniendo la fe en el hombre actual para rescatar su tierra de los problemas ecológicos, sociales, de inseguridad, cambio climático, pero también resaltando las mejores formas de organización e institucionalidad. Se priorizan el optimismo frente al pesimismo, el hecho de retornar a las fuentes primigenias del saber, manteniendo el diálogo."

Estas ideas fueron explicadas por el director general en la reunión de profesores de secundaria en el Consejo Técnico del viernes 23 de octubre de 2018. El fomento al diálogo enunciado en la filosofía de la escuela, se logra con la disposición en herradura del salón de clases. El director además, invitó a mirar la educación como un trabajo con seres humanos, reconocer sus problemas y a partir de ello, transformar nuestra experiencia pedagógica para ser felices, pues la felicidad se contagia. En la reunión de diciembre de ese mismo año, explicó que las asignaturas, dentro del modelo Holista, se mueven como un sistema solar en el que todo está integrado y que el modelo contempla tres esferas: emocional, cognitiva y corporal, que se vinculan y deben ser atendidas por el docente. El director recomendó no dejar tareas para que los adolescentes sean felices en casa, sin embargo, a esta sugerencia no se le dio seguimiento y la mayoría de los docentes lo hacía. De acuerdo a sus indicaciones, el profesor debe corregir la postura de los estudiantes, moderar las idas al baño, revisar que las libretas estén ordenadas, verificar y promover la limpieza del salón y que las bancas no estén ralladas, así como fomentar el uso correcto del vocabulario. Todas estas acciones lograrán la evolución desde lo personal, comunitario, social, planetario y cósmico.

Los cuestionarios de sondeo que realicé la primera sesión, así como la convivencia que tuve con ellos durante dos horas a la semana en el ciclo escolar, me permitieron conocer un poco acerca de sus gustos, intereses, prácticas y aquello que Maritza Urteaga llama elementos estructuradores de las clases sociales como son el prestigio, consumo y atributos simbólicos, valores y jerarquías, todas ellas, en el llamado espacio social.

Empezaré por describir *grosso modo* sus entornos familiares y dinámicas de esparcimiento, para luego comprender un poco cómo conforman su mundo fuera de este núcleo: el recinto en el que habitan, es decir, su alcoba, para continuar con las actividades que realizan en sus tiempos libres, desde sus preferencias televisivas y musicales, hasta los sitios que gustan frecuentar con sus amigos y amigas. ¿Qué miran en televisión? ¿Qué hacen cuando llegan a casa? ¿Y los fines de semana? ¿Cómo se relacionan con sus familias? ¿Cómo es su vida social? ¿Cuáles son sus intereses y poder creativo propio? Por último hablaré sobre algunos problemas que viven.

Más de la mitad de estos chicos pertenecen a una familia nuclear tradicional. Quince de treinta y tres viven con su madre, padre y hermanos, otros tres incluyen a sus abuelos dentro de casa, mientras que cinco viven sólo con su mamá; nueve son hijos únicos y comparten hogar con sus padres. Un joven dijo vivir sólo con su abuela. Veintitrés de ellos incluyeron en la escena familiar a sus perros, pájaros, pericos, gatos, peces y tortugas, otros se sintieron tristes de no tenerlas marcándolo con una carita dentro del cuestionario.

Muchos de ellos salen a pasear con sus familias los fines de semana y vacacionan en diferentes lados, la mayoría habló de contratar paquetes y hoteles. Me sorprendió la cantidad de lugares que dijeron conocer, primero que nada lo más nombrado es el centro de la ciudad que es caminado por las familias morelianas; las y los muchachos gustan y se sienten orgullosos de la catedral y hablan de sus recuerdos y anécdotas alrededor de ella. En segunda, sitios fuera de la ciudad pero que suelen ser visitados por su cercanía e importancia turística como son Pátzcuaro, Tzintzuntzan, Capula,

Quiroga, Los Azufres, Zamora, Jiquilpan, Tinganbato, por mencionar los que dijeron con frecuencia. Pero también hay chicos que no los conocen o recuerdan. Por ejemplo en una ocasión cuando les pregunté a los jóvenes de preparatoria si sabían qué etnia habita en Tzintzuntzan, sólo un chico dijo saber quiénes son los purépechas y otro más no pudo reconocer una fotografía de Pátzcuaro. En cambio las imágenes de los centros comerciales como Las Américas y Altozano, muy populares entre las clases medias de esta ciudad, fueron reconocibles de inmediato, no así las plazas populares y mercados.

Los lugares que conocen al interior de la república son muchos, predominando los estados más cercanos a Michoacán, sin embargo, no exime que hayan viajado a sitios lejanos. Respecto al extranjero, cuatro jóvenes dijeron viajar a Estados Unidos “de compras”, a Disney World y Los Ángeles, una muchacha dijo conocer otros países como Brasil, Honduras, Salvador y Guatemala y otra tuvo la oportunidad de viajar a Japón.

A pesar de la gran cantidad de sitios que conocen, la mayoría no han visitado museos o no tuvieron ninguna experiencia significativa que les haga recordarlos. Sólo cuatro jóvenes de los treinta y tres entrevistados pudieron recordar el nombre del museo que conocen o ubican (Frida Khalo, Antropología, Historia Natural y Forense, Louvre, los de historia de Morelia, Michoacán o México, el de Cera), diez más no conocen y no les interesa, ocho sí conocen pero no dijeron más y cinco muchachos dejaron su respuesta en blanco. La falta de interés que mostraron en un inicio, se corrobora con distintos momentos del curso en los que pregunté si quisieran que desde el taller se visitara algún museo y no se mostraron entusiasmados en hacerlo. Les propuse ir a la zona arqueológica de Tzintzuntzan y no quisieron argumentando que “ya la conocen”, entonces sugerí el Museo Regional y dijeron que “nunca lo han visto y no les llama la atención”.<sup>81</sup> Pregunté qué proponían entonces y no hubo respuestas. En secundaria una chica dijo que le gustaría que como grupo fuéramos a dibujar la Catedral. Esta

---

<sup>81</sup> Diario de campo, 25 de enero de 2019.

información cobra mayor sentido cuando se relaciona con los distintos paseos que propuso la escuela a lo largo del ciclo escolar. A mediados de año la directora sugirió un paseo cultural a diversas comunidades cercanas a Morelia, incluyendo sus museos y sitios arqueológicos, sin embargo pronto se canceló, no así el paseo a Cinépolis Altozano para festejar el 14 de febrero y un viaje a Six Flags en preparatoria para fin de cursos.

Esto es importante pues responde a la forma en la que los muchachos han aprendido a jerarquizar la cultura y con ella, su tiempo de esparcimiento, prefiriendo actividades de paga que les entretiene y en algunas ocasiones les maravillan dentro de las prácticas acordes al turismo neoliberal que banaliza la cultura y la toma como mero paseo o distracción. Pocas de estas familias se interesan por mostrarles a sus hijos formas de esparcimiento que se encaminen a la contemplación, la comprensión y/o aprendizaje más profundo y crítico del mundo que les rodea. La escuela que eligen sus padres para ellos por consecuencia es igual.

Para terminar con este breve apartado del entorno familiar, me parece revelador hablar sobre la comida pues ésta siempre va a emerger de casa. Hablar de comida es adentrarse en la intimidad de la colectividad y la cultura. La misma sensación que me produjo describir el barrio en el que se encuentra la escuela, me causó el tema de la comida, lleno de contrastes en la vida de los jóvenes, presa de la cultura en la que vivimos.

¿Cuál es tu comida favorita? pregunté en varias ocasiones. Pizza, makis, alitas, hamburguesas, sopa Maruchan, sonaban con frecuencia, así en ese orden. Tacos, postres, lasagna, sopa tarasca, pozole, carnitas, enchiladas, mariscos y comida italiana, contestaron también, aunque con menor frecuencia. Debo confesar que cuando lanzaba la pregunta pensaba que la respuesta que de inmediato saldría de sus cabezas sería algo más hogareño y me sorprendió saber que la comida referida regularmente es comprada y en bastantes ocasiones chatarra e industrial. Ahondando un poco pude saber que las

dinámicas familiares hacen que los padres recurran a esta práctica pues trabajan y no tienen tiempo para ponerse a cocinar más que en algunas ocasiones. Vanessa dijo que “aunque mi mamá casi siempre compra comida porque trabaja, le queda delicioso el pie de limón y los chiles rellenos”.

Entonces tuve que hacer preguntas más directas que evocaran esa tradición culinaria que yo indagaba, buscando la relación con el pasado, que es el tema central de esta tesis. Pude confirmar, sobre todo en las respuestas de las jóvenes, esa intimidad que evoca la comida al hablar de la casa, del hogar. Stephanie sonrió cuando dijo que todo lo que cocina su mamá le gusta, Dunia dijo “el mole”, mientras sonreía. Marisol dijo “el espagueti que hace mi papá le queda delicioso, lo hace en mi cumpleaños” y Ximena dijo “a mi no me gusta el pan de muerto porque cuando era chiquita pensé que estaba hecho de muertos”.<sup>82</sup>

En otra ocasión Paulina de preparatoria me comentaba que los fines de semana “no hace nada” más que quedarse en casa a ver Netflix, sus papás piden pizza y ella se encierra en su cuarto a chatear con sus amigas. Y esto mismo escuché en repetidas ocasiones cuando preguntaba qué hacen los fines de semana. Quedarse en casa a dormir, jugar videojuegos –en el caso de los chicos-, ver Netflix. Imaginando estos escenarios me pregunté ¿cómo es ese entorno doméstico en el que pasan el tiempo los jóvenes buscando privacidad?

Carles Feixa, en alguna plática que escuché en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y de la cual lamentablemente no conservo ningún registro, comentaba que quienes nos interesamos en la comprensión de los mundos juveniles, debemos asomarnos a ese espacio tan íntimo que representa la alcoba, pues, sobre todo hablando de las clases medias, es un espacio con el que cuentan y en el que

---

<sup>82</sup> Diario de campo, 29 de marzo de 2019.

construyen su mundo cargado de significados. Por ello propuse que lo dibujaran en un ejercicio en el que puse *Mi recámara en Arles* de Vincent Van Gogh como pretexto.

Sólo fue en secundaria, pues los jóvenes de preparatoria no sintieron interés en hacerlo. Así que a los más pequeños les pedí de tarea que le tomaran una fotografía a su recámara pues la siguiente clase la dibujaríamos. La resistencia fue fuerte. Los adolescentes se negaron a mostrar este espacio tan íntimo tanto conmigo como con sus compañeros. Ni un solo estudiante llevó la imagen y cuando les pregunté por qué, algunos dijeron olvidarlo, Sofía dijo bromeando “yo duermo en una recámara de azotea con cartones, ni modo que dibuje eso”, Ximena “yo comparto cuarto con mi hermano y no me gusta dibujarlo”, mientras Ivanna “mi cuarto está muy sucio y desordenado, ni modo que lo muestre así”.<sup>83</sup> En realidad noté que me daban la vuelta para no hablar de este espacio, tan suyo.

Pero algunos otros no tuvieron mayor problema en dibujarlo e incluir objetos que les son valiosos. Sofía escribió “mi cuarto es verde menta, porque me gusta ese color, y tengo una tele donde siempre veo netflis [sic] y mi cama es individual”. Pamela dijo “mi recámara, un poco obscura, con mis muebles y mi cama, mi jarrón, el objeto preciado de mi recámara, con su paisaje de montañas en la ventana.” Stephanie se reservó a comentar que “en su cajón guarda las fotos de mis familiares” y Celeste que la cosa especial para ella en su recámara “es mi tapete que me regaló mi abuelita”. También Fátima dijo que las cosas importantes las guarda, mientras Sofía dijo que “ella no tenía objetos importantes”.



<sup>83</sup> Diario de campo, 15 de marzo de 2019.

El ejercicio sugerido por Feixa no fue muy exitoso en mi caso, sin embargo, corrobora desde mi punto de vista, el hecho de que la descripción de su alcoba es algo que no quieren compartir tan fácilmente porque lo defienden como algo propio. Pero por otro lado, reveló el atesoramiento de algunos objetos que guardan con cuidado y en otros casos, la importancia de la pantalla como parte de su intimidad.

Al parecer la costumbre de ver la televisión en familia con estos jóvenes no sucede con tanta frecuencia como antes. Mediante sus dispositivos móviles y la capacidad adquisitiva de contar con una computadora personal y/o una pantalla, gustan de mirar la televisión en privado.

Sus preferencias al respecto, tanto en secundaria como en preparatoria son las películas, seguido de series y anime. En secundaria hablaron también de su gusto por ver caricaturas, documentales y *reality shows*. Les gustan programas como Exatlon, Rosario Tijeras, American Horror History, Mentas criminales, Hawai 5-0 o Enamorados e incluyeron, aunque no sea televisión, jugar Ex box 360. Los géneros cinematográficos que más les gustan son, en primer lugar, el terror, seguido de la acción, la ciencia ficción<sup>84</sup> y después el misterio. Surgieron algunas diferencias referentes a la edad, por ejemplo, en preparatoria mencionaron con frecuencia el romance, mientras los adolescentes de secundaria casi no la marcaron como un género de su preferencia; ellos prefieren ver caricaturas, en preparatoria no tanto. La última categoría marcada en ambos casos fue el documental, es decir, lo que menos escogen al mirar televisión.

La lista de sus películas favoritas fue muy amplia, de hecho me sorprendió que casi no coinciden dada la variedad de títulos (87 en total). Raramente llegaron a escribir la misma, dos o tres personas coincidieron con Misión imposible, Infinity war, Hotel

---

<sup>84</sup> El 25 de enero de 2019, cuando tuvimos en secundaria la clase de ciencia ficción, les pregunté cuál era su película favorita de este género. Los chicos contestaron Dragon ball, Prisioneros del cielo (Nanatzu no taizai), Blade Runner II, Infinity war y Guardianes de la galaxia.

Transilvania, Perdona si te llamo amor, la serie Stranger things y El conjuro. Existe una infinidad de opciones que tienen los jóvenes para entretenerse frente a la pantalla. La gran mayoría son producciones hollywoodenses y en menor medida películas japonesas de dibujos animados que efectivamente coinciden con los géneros mencionados.

Es turno de hablar de la música, aspecto estructurador de las juventudes que tiene un peso importantísimo, como se expuso en el capítulo anterior. Desde su constitución en la segunda mitad del siglo XX, la música ha sido eje de sus múltiples identidades, productor de sentidos y experiencias para aquellos que transitan entre la niñez y la adultez. Ahora entrado el nuevo siglo se han diversificado los géneros musicales -como en el cine y la televisión- de manera nunca antes vista, provocando con ello sistemas de diferenciación y distinciones culturales cada vez más complejas y específicas.

Cuando pregunté ¿qué música escuchas? Pude reconocer 18 géneros distintos, sin embargo, al escuchar las canciones y hacer una búsqueda distingo que prevalece el pop, la banda, el rap, el reggaetón y el trap, que dice parecerse al rap pero con ritmos pegajosos y calientes. Algunos jóvenes de secundaria mostraron gustos más infantiles, nombrando artistas de Disney Channel, por ejemplo.

Sucedan aquí algunas contradicciones, pues aunque las y los muchachos en general rechazan algunos géneros por relacionarlos con las clases populares, los conocen y en ciertos contextos los escuchan, toleran e incluso disfrutan. Entre ellos se marcan estas diferencias que no siempre son amables, pues se presta a la vergüenza de quienes sienten gusto por el reggaetón y la banda, así como la discriminación de aquellos que señalan lo que debe o no escucharse en este núcleo social.

Ocurre sobre todo con los más pequeños. Cuando a partir de la tercera clase, los adolescentes de secundaria pidieron escuchar música en el taller, comenzaron a manifestarse estos problemas. Chicas extrovertidas como Sofía, ponían canciones arbitrariamente y entre sus gustos aparecían canciones de reggaetón, causando

reacciones de disgusto con sus compañeros. La discordia creció hasta que Emilio propuso hacer una lista en la que cada quien anotara las canciones que querían escuchar para darle gusto a todos<sup>85</sup> pero hubo quienes prefirieron no escribir en dicha lista por pena. La estrategia de Emilio los tenía contentos pero inquietos por alcanzar su turno, esperando escuchar la canción que habían pedido. Cuando tocaba tal o cual melodía emitían comentarios o gestos de agrado o desagrado para hacerse notar. Este asunto, de absoluta importancia para ellos, se convirtió en lo más trascendental de la clase, aunque con el paso de las sesiones la ansiedad fue bajando.

En cambio en preparatoria la música no fue causa de conflictos, se les mira menos vulnerables al mostrar lo que les gusta y también más definidos y respetuosos. Fue Alejandro quien tomó la iniciativa de musicalizar casi todas las clases. Lo hizo con volumen moderado y nadie se disputó este rol. Algunas canciones conocidas por todos eran tarareadas y el rap, que sólo le gusta a él, no causó quejas.

En la fiesta de Halloween que organizó la escuela para preparatoria, los profesores fuimos solicitados para resguardar el evento y gracias a ello pude ser testigo de dinámicas importantes. En primera que previo al evento se organizaron entre ellos para gestionar los recursos para pagar el sonido y ¡vaya sonido! Esmerados con sus disfraces, se mostraron alegres y bailadores del género que les pusiera el DJ. Del ska pasaron a la cumbia y de lo guapachoso a lo electrónico y de ahí al reggaetón, merengue, rock en español y al final música norteña. El reguetón aunque lo bailan y les gusta, ponen cierta resistencia que yo interpreto como una resistencia de clase que pasan por alto por estar en una fiesta y emocionados, al calor del momento. Pero cuando pusieron rock en español realmente no dudaron en integrarse y viven las canciones como suyas bailándolas y cantándolas con gran emoción. Me sorprendió la identificación que tuvieron con canciones que son mucho más de mi generación que de la suya.

---

<sup>85</sup> Diario de campo, 14 de septiembre de 2018.

Al respecto puedo decir que la música es uno de los pocos agentes que genera vínculos generacionales entre los jóvenes y los mayores sin tapujos siempre y cuando se sientan identificados con el género, por supuesto. Claro que la mayoría de artistas que escuchan son actuales (42 en total), sin embargo, algunos jóvenes -8 para ser precisos-, manifiestan gusto por bandas de las décadas de los setenta, ochenta y noventa, es decir, en la época en la que sus padres fueron adolescentes. Los muchachos de secundaria tienen mayor preferencia por la música electrónica y el heavy metal, en preparatoria por el rap ya sea latino o norteamericano.

Observando imágenes y videos, escuchando la lista de canciones y artistas que me compartieron, pude identificar los exacerbados roles de género que muestran en sus contenidos, comenzando por la hipersexualización de los cuerpos. Hombres tatuados, viriles, adinerados y en algunos casos armados y mujeres que exhiben sus esculturales y producidos cuerpos de manera exagerada, haciendo todo lo posible por ser deseadas. Aparece una nueva y tercera figura que transita sin inhibiciones por los roles de género binarios: aquél "bobalicón" que utiliza accesorios y ropa afeminada aunque siga comportándose como un macho, incluyendo entre ellos al emergente pop coreano que causa furor en las adolescentes. Pero algo además de esto, y que me hubiera sido difícil identificar sin ver las imágenes de los artistas, es la preferencia por agrupaciones y cantantes varones. 40 artistas hombres frente a 8 mujeres y tan solo dos grupos mixtos.

La música y los roles que muestran los artistas que corporeizan los ritmos y letras acompañan a estos jóvenes en su imaginación y fantasías que cobran vida en las reuniones sociales. En secundaria lo hacen más en el ámbito privado, en la alcoba, pues permanecen apegados a la familia que regulan sus salidas, por eso la escuela puede resultar más importante en términos sociales, en ellos existe la fuerte necesidad por permanecer juntos y compartir todo, desde el trabajo en las clases hasta los alimentos en el receso y las idas al baño. Estar con sus amigos es vital y ponen mucha resistencia

cuando se les quiere separar, pues los lazos son sumamente importantes. Se acompañan y apoyan en todo lo que dicen y hacen.

En cambio los de bachillerato luchan por una mayor independencia y en efecto, la tienen. El apego por sus círculos amistosos es muy fuerte pero como salen más con sus amigas y amigos a pasear, el ámbito escolar deja de ser el único. Esto lo se pues mi taller con ellos era los viernes a última hora, y con frecuencia escuchaba sus pláticas sobre los planes que tenían al salir de clases para divertirse. Les gusta beber alcohol, escuchar música, ir a centros comerciales como Las Américas o Altozano, cuyos padres consideran espacios seguros para ellos y ellas. Además, les preocupa el poco dinero que les dan en sus casas pues no les alcanza.<sup>86</sup>

Para cerrar con este apartado, no quisiera dejar de lado un aspecto crucial de mis estudiantes que tiene que ver con las realidades que expuse en la primera parte del capítulo, es decir, las complejas problemáticas con las que se enfrentan día a día. Por un lado, escuchando de sus propias voces la preocupación que tienen por sus futuros profesionales y por otro, sobre lo que el personal docente comenta en las juntas de consejo acerca de los conflictos de las y los muchachos.

Particularmente en una de ellas se abordaron problemáticas que presentan los jóvenes de la escuela. Entre las que se nombraron estaban quienes practican la autolesión, otros tantos que son medicados por tener Síndrome de Déficit de Atención TDA, una joven cuyos padres represores le prohibieron dibujar en clase como castigo a su comportamiento y costumbre de decir mentiras, jóvenes que sufren separaciones familiares, otros que dicen ejercer bullying y otros que lo reciben; muchachos que son rechazados por sus compañeros por su raro comportamiento e incluso mal olor y otros tan preocupantes como el deseo de suicidio.<sup>87</sup> En preparatoria se añaden a la lista el consumo de sustancias dentro y fuera de la escuela. Las decisiones de las autoridades

---

<sup>86</sup> Diario de campo, 7 de septiembre de 2018.

<sup>87</sup> Diario de campo, 20 de noviembre de 2018.

regularmente se perfilan a hablar de esta situación con los padres, nunca con las y los chicos. En caso de sospecha sobre consumo de sustancias, se prevé realizar pruebas de antidoping y en su caso, la expulsión.

El tema de la preocupación que tienen por sus futuros profesionales se hizo evidente cuando platicué con algunas chicas sobre a qué desean dedicarse. Perla me dijo que a ella le gusta mucho la historia y le gustaría dedicarse a ella pero tiene miedo porque es una carrera que no deja dinero y se siente indecisa; también le gusta el diseño. Paulina dijo que le gustaría estudiar medicina pero es sumamente difícil entrar. En la Michoacana se necesitan “palancas” que ella no tiene y la Universidad Vasco de Quiroga es muy cara y ella no cuenta con recursos. El asunto la tiene bastante desmotivada, hasta bajaba la mirada cuando se refería a todas estas complicaciones.<sup>88</sup>

El panorama que acabo de dibujar ha sido un esfuerzo por recorrer de lo general a lo particular las situaciones por las que son atravesadas nuestras juventudes contemporáneas, incorporando la perspectiva de lo global y regional, un tanto el enfoque de género y los asuntos de poder que envuelven y dominan sus miradas, prácticas, emociones y vidas. Como podremos caer en cuenta, las particularidades de los jóvenes con los que trabajé son compartidas entre un amplio sector de la juventud, que debido a las tecnologías y a las políticas globales neoliberales expansivas, han homogeneizado varios aspectos sus vidas.

¿Saben los jóvenes que las políticas actuales desean convertirlos en factores de producción para las empresas transnacionales? ¿Saben que el medio ambiente es explotado en beneficio de los grandes capitales mundiales y que son estos mismos los que favorecen las guerras? ¿Saben cómo opera el autoritarismo y su relación con la precariedad laboral? Quizá con la precisión con la que lo enuncia mi trabajo no, pero de una u otra forma observan y perciben las contracciones de la realidad y contexto que les

---

<sup>88</sup> Diario de campo, 22 de marzo de 2019.

rodea y no dejan de existir resquicios por los que las y los jóvenes se salen resistiendo al empuje del dominio escolar, estatal y global. Algunas de esas resistencias he podido observarlas y otras no, puesto que como docente, no soy testigo de tiempos y espacios que comparten y en el que seguramente suceden cosas en este sentido.

Pero desde el papel que me concierne, considero que una de las resistencias de muchos de estos muchachos a la escuela como Aparato Ideológico del Estado, es negarse al estudio y priorizar la vida social, vivir en el presente. Ellos saben que la escuela no les otorga lo que el sistema les promete y que en buena medida los medios de comunicación masiva buscan engañarlos. La carencia de sentido respecto de la escuela se manifiesta con el desgano y esa desestructura que tanto criticamos los adultos. A lo largo de los siguientes apartados se verán con mayor detalle algunas de estas resistencias en el caso concreto de este estudio.

Me anticipo a decir que algunas veces esta rebeldía y resistencia se manifiesta en el gusto por la literatura, por contemplar y anhelar espacios y entornos naturales, por pensar y cuestionarse acerca del mundo que les rodea, sólo que a veces esta resistencia es guardársela para sí, hacerlo a solas, en silencio.

A continuación y a partir de las características abordadas en este apartado, espero resulte más claro el comprender el vínculo que los jóvenes establecen con el pasado en general y con la historia en particular.

## Capítulo 3

### El pasado está en todas partes

Lo que nos constituye durante nuestras vidas está cargado de herencias, experiencias, historias y memorias, tanto personales como colectivas. Las relaciones y fronteras que se establecen entre ellas son difíciles de definir, pues transitan en un vaivén del que pocas veces somos conscientes, permitiéndonos vivir la vida sin pensar todo el tiempo de dónde viene lo que pensamos, hacemos y decimos (o lo que no pensamos, no hacemos y no decimos). Y qué afortunados somos al operar de ese modo, porque si todo el tiempo estuviéramos conscientes de la carga pasada que somos, probablemente no podríamos ser espontáneos, caminar y vivir.

Esto no significa que transitar la vida sin tomar en cuenta el pasado que nos constituye y rodea sea lo mejor, pues ignorarlo implicaría perder dimensión de nosotros mismos y de la colectividad en la que vivimos y a la que pertenecemos. Nuestros pasados están introyectados tan profundamente que no nos damos cuenta, y es precisamente pensarlos, valorarlos, reflexionarlos y adquirir conciencia sobre las dimensiones temporales, lo que hace posible hablar de procesos de historicidad en las personas.

Sobre este tema es la reflexión que desarrollaré en este apartado y tiene que ver con la pregunta central de esta investigación, acerca de la percepción que los jóvenes tienen sobre el pasado, aquel que se conoce como historia, pero que se entreteje y se confunde con memorias y experiencias que se han ido forjando en sus vidas, así como el grado de conciencia que tienen sobre ello. Ya decía David Lowenthal que la historia es menos que el pasado, pues se encuentra limitada en la inmensidad del pasado en sí mismo.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1998, pp. 312, 313.

### 3. 1 Conceptos centrales para identificar las percepciones de los adolescentes

Es pertinente entrar en materia dilucidando las relaciones y fronteras entre los conceptos centrales de este trabajo como son *percepción, experiencia, memoria, historia e historicidad*, pues se recurrirá a ellos en repetidas ocasiones, siendo necesario saber de qué autores los retomo y qué aportan. Las ideas plasmadas a continuación, son el punto de partida y eje en el análisis de la práctica en aula que realicé con los jóvenes y sus discursos sobre el pasado, esperando ayuden a formular conclusiones atinadas para el caso que planteo.

Para una mayor claridad sobre la organización de la información de este capítulo realicé un mapa conceptual en forma de árbol cuyas ramas centrales representan los conceptos referidos en el párrafo anterior y de ellas derivan ramas más pequeñas que dicen los autores que consulté para cada tema.



En primer lugar, la percepción humana ha sido definida por disciplinas como la psicología, la pedagogía y la antropología, y está ligada profundamente con la experiencia, digamos que la percepción y la experiencia se alimentan la una de la otra.

Si determinada vivencia trasciende y es significativa para una persona, esa experiencia contribuirá a sostener o modificar la percepción que el sujeto tenga sobre esa vivencia, pero también existen percepciones que tenemos depositadas por experiencias previas que influirán en la forma en la que vivimos determinada situación. Por ello se habla de una relación en la que ambas juegan, sin que sea una primero y otra después.

La psicología aporta el supuesto de que es “un proceso cognitivo de la consciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios”<sup>90</sup> e ideas que nos formamos de las cosas, proceso en el que se involucran elementos como nuestras propias vivencias, la escuela, la familia, los medios de comunicación y las opiniones generalizadas de las cosas (Doxa).<sup>91</sup> Como se puede leer, la percepción no es solamente un proceso psíquico individual, implica la interacción con fenómenos sociales y por ello es oportuno integrar perspectivas de otras disciplinas como la antropología y la pedagogía, pues trasciende hacia referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad en la que está inserto ese individuo, quien percibe a través de los sentidos y significa.

De esta manera podemos dar cuenta de cómo las percepciones son parte importante del proceso de construcción de realidades. La historia vista por adolescentes es un fenómeno complejo que entreteje discursos y experiencias a saber, pues de acuerdo con la antropóloga Luz María Vargas “a través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante

---

<sup>90</sup> VARGAS MELGAREJO, Luz María, “Sobre el concepto percepción” en *Alteridades*, No. 8, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 1994, p. 48.

<sup>91</sup> Se entiende por Doxa, como ese mega sistema de información que se concreta en instituciones especializadas como la escuela, la corte, la iglesia, academias, galerías, televisoras, universidades, etcétera, y las no especializadas como la familia y las redes de convivencia cotidiana. Este mega sistema se metaboliza para la elaboración del permanente discurso social y sólo es eficaz cuando se hace cuerpo, se incorpora en los diversos agentes sociales a través de esquemas de disposiciones de acción, de percepción y valoración (lo que Pierre Bordieu denomina *habitus*), que forman lo que llamamos un sistema de información subjetivo. Definición tomada de GONZÁLEZ, Jorge (coord.), *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*, México, INAM-CEICH, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, 2007, p. 11.

referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social".<sup>92</sup> De aquí parte otra pregunta central que se pone sobre la mesa ¿cuáles serán esas características cualitativas que atribuyen estos jóvenes a la historia como individuos y como grupo social "juventud"?

Antes de atenderla, veamos cómo la pedagogía por su parte, ha explicado los procesos cognitivos de acuerdo a la relación dialéctica que existe entre el mundo exterior que percibe el sujeto a través de los sentidos y que le ha heredado, compartido y enseñado la sociedad, y su mundo interior en el que se construyen y simbolizan imágenes e ideas de aquello que recibimos para hacerlas propias. Esta relación cognoscitiva se da en todos los ámbitos de la vida; Jean Piaget otorgó en su obra mayor peso a los procesos cognitivos individuales mientras Lev Vigotsky puso énfasis en la importancia de los aspectos socioculturales y oportunidades de aprender que tienen las personas para su desarrollo intelectual.

Así, todos los juicios, ideas y conceptos que los jóvenes han formado sobre el pasado de las sociedades (la historia) y su propio pasado (su memoria) se han construido con base en sus experiencias de vida llevadas a cabo en un escenario llamado entorno, desde el más inmediato hasta el más lejano, sin olvidar que es a través del lenguaje, primera herencia que se recibe, como han podido elaborar maneras de ver y entender el mundo, es decir, una concepción sobre la realidad.

Con aportaciones desde el psicoanálisis, Nestor Braunstein nutre con sus reflexiones la perspectiva social de la percepción, definida como un efecto del discurso del otro, pues nos constituimos en el seno de aquel que nos infiltra con su historia y memoria. En otras palabras, detrás de lo que percibimos está la marca inicial dejada por la lengua, la familia, los relatos, la cultura, la nación, quienes determinan nuestra experiencia.

---

<sup>92</sup> VARGAS MELGAREJO, Luz María, "Sobre el concepto percepción", p. 50.

“...porque formamos parte de una comunidad lingüística y cultural podemos inventarnos una memoria personal y porque tenemos una idea de nuestro ser en la sociedad es que recibimos las categorías de las cuales percibimos la realidad. La 'percepción-conciencia' es un efecto de nuestro ser histórico, social y lingüístico. El dato primario es la participación en la vida comunitaria”.<sup>93</sup>

Se han tocado ya dos conceptos que se abordarán ahora, la historia y la memoria, muchas veces difusas, entremezcladas y otras, separadas tajantemente. Antes de comenzar, es importante señalar que la gran mayoría de los autores que sobre memoria e historia escriben<sup>94</sup> plantean la evidente crisis que vivimos las sociedades contemporáneas. Es a partir de esta crisis que hemos sacado a la luz el ejercicio del pasado a través de la práctica de la memoria o de la historia, poniéndolas en duda, confrontándolas y haciendo necesario su análisis.

La historia es disciplina, la memoria es práctica. Esta pauta la marca, entre otros autores, el historiador contemporáneo François Hartog porque la primera se hizo ciencia a partir del siglo XIX cercenando la voz a favor del documento. Desde entonces la voz de la gente se convierte en tan solo una fuente de información sujeta al minucioso análisis del científico que busca la verdad, propiciando una sensación de incomodidad, escozor y extrañeza de quienes la portan, hacia la figura de aquel que estudia el pasado, pasado que para muchos no representa mucho, es banal, lejano y carente de sentido. De hecho, Hartog afirma que la “autenticidad” buscada por el ojo científico, es un término que el historiador tomó prestado del vocabulario judicial para referirse a la procedencia y no al contenido de un documento.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> BRAUNSTEIN, Nestor, *La memoria del uno y la memoria del otro. Inconsciente e historia*, España, Siglo XXI Editores, 2012, p. 24.

<sup>94</sup> Los autores que he revisado son principalmente Francois Hartog, Nestor Braunstein, Joseph Fontana, Tzvetan Todorov, Maurice Halbwach, David Lowenthal, Federico Nietzsche, Paulo Freire, Pierre Nora, Edith Kuri y Gilberto Giménez.

<sup>95</sup> HARTOG, François, “El testigo y el historiador” en *Estudios sociales* no. 21 (segundo semestre 2001), p. 23.

De esta manera se separaron los pasados, unos se quedaron con la disciplina, con la historia, y otros con la voz, con la memoria. La crisis contemporánea en la que nos encontramos inmersos desde hace ya más de treinta años genera que ese sin sentido de la historia se haya extendido, perdiendo definitivamente la capacidad de explicarnos: "El nombre 'Historia' permanece, pero ya no creemos en ese significado, aunque no sepamos con qué reemplazar la palabra".<sup>96</sup> Entonces la memoria de la gente ha ocupado la reflexión y el análisis de diversos campos de conocimiento, incluyendo la historia por supuesto, que la plantea como un derecho, un deber y un arma. Muchas posturas recurren a ella no como complemento, sino como remplazo de aquella que ha muerto, que es de los vencedores, de la Nación y del oficialismo. En cambio, "memoria es evocación, convocación, aparición de un elemento del pasado en el presente".<sup>97</sup>

Visión de igual manera crítica hacia la forma de usar la historia tuvo Federico Nietzsche hace casi 150 años en la Segunda consideración intempestiva (1874), que básicamente identifica tres diferentes usos: el primero es el monumental que resulta paralizante de tan científico y lejano que es ¿quién podría ser como el héroe que dibuja la nación o como el monumento que representa una batalla épica?; el segundo es el tradicionalista o anticuario que idealiza y da prestigio a quien lo toma como suyo, es una historia que no se piensa, sólo se cotiza; y el tercero es la historia crítica que impugna, acusa y condena al pasado, es peligrosa porque resulta imposible desprendernos de ella y sólo genera rencor.<sup>98</sup> Nietzsche no refiere el concepto memoria como tal, sin embargo, la Segunda intempestiva invita a un tratamiento del pasado cuya voz se conecte con el sujeto y con su actuar en el presente, reflexión que abordaré más adelante.

---

<sup>96</sup> SILVA, Renán, "Memoria e historia: entrevista con François Hartog" en *Historia crítica* no. 48 septiembre-diciembre 2012, Bogotá, p. 212.

<sup>97</sup> SILVA, Renán, "Memoria e historia: entrevista con François Hartog", p. 201.

<sup>98</sup> BRAUNSTEIN, Néstor. *La memoria del uno y la memoria del otro. Inconsciente e historia*, pp. 61-65.

Dando un salto al presente, retomaré la visión crítica del recientemente fallecido historiador catalán Josep Fontana, que complementa lo dicho hasta ahora y abona al futuro de este estudio, pues conecta con la historia que se enseña en las escuelas. Desde su punto de vista, la retórica de la historia actualmente está vacía, es obsoleta y resulta insoportable porque se respalda en el método del historiador –aquel del que ya habló Hartog- desde la comodidad de la vida académica y que, entre otras cosas, se enfoca en la historia política, fomentada desde la escuela y los rituales cívicos, homogeneizando discursos para lograr grandes proyectos nacionales. El historiador apela a la recuperación de la memoria como remedio a este mal, pues al reconocer historias diversas que se encuentran vivas porque son y le pertenecen a la gente, volveríamos a ser útiles los ciudadanos corrientes, como él nos llama.<sup>99</sup>

Fontana habla de *los usos públicos de la historia* refiriéndose a todo aquel pasado que se mueve fuera de la historia profesional pero constituye la memoria pública. Son discursos históricos difusos, y estas visiones propias del ciudadano y pueden ser conscientes o inconscientes, pero siempre iniciadas por la escuela y mediadas por los medios de comunicación, los discursos políticos, entre otros, pero sobre todo, son el fruto de la prolongada labor de colonización intelectual del poder, que ha decidido cuál es nuestro pasado para cuadrar con la identidad que le ha interesado moldear. Este concepto será de suma utilidad para las reflexiones que deriven del trabajo con los jóvenes estudiantes con los que me relaciono dentro del aula.

Por otro lado, el historiador inglés David Lowenthal dedicó su trabajo a las formas en las que las sociedades occidentales se han relacionado con su pasado. En su extensa obra *El pasado es un país extraño* analiza, reflexiona y ejemplifica con profundidad fenómenos relacionados este tema, pero lo que interesa rescatar puntualmente en este apartado son sus planteamientos acerca de la memoria, el olvido, los recuerdos, la

---

<sup>99</sup> FONTANA, Joseph, "¿Qué historia enseñar?", en *Clío & Asociados / número 7 Dossier La enseñanza de la historia ayer y hoy*, España, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2003, p. 16.

historia y las reliquias, pues son recuperadas una y otra vez dentro del análisis de las percepciones de los adolescentes que realicé. Estas categorías contribuyen a comprender cómo los humanos utilizamos y valoramos el pasado en relación al presente.

Para empezar, Lowenthal dice que la memoria está profundamente ligada a los recuerdos que las personas vamos tejiendo en nuestras vidas, que por supuesto se construyen en sociedad y son compartidas, pero a diferencia de Braunstein, las dilucidaciones de este historiador se enfocan más en lo individual. La memoria de los seres humanos impregna la vida, pues gran parte de nuestro presente adquiere o mantiene contacto con algún aspecto de nuestro pasado; pocas horas están desprovistas de recuerdos, dormidos o despiertos constantemente vienen de forma espontánea a nuestra cabeza, sin embargo, esos recuerdos que empapan nuestro presente se encuentran subsumidos en una jerarquía de costumbre, recordación y remembranza.<sup>100</sup>

Pero el asunto no se queda aquí. Los humanos no recordamos cronológicamente, mejor dicho, con precisión temporal, nuestros recuerdos son espontáneos, diversos, un tanto impredecibles y cambiantes. Lowenthal reconoce por lo menos cinco distintos tipos de memoria que cuando las experimentamos, no podemos separarlas: la enciclopédica, la instrumental, la memorística, la episódica y el ensueño. Todas ellas son maleables y flexibles, pues cuando llegan a nuestra mente se reinterpretan a la luz de experiencias posteriores y necesidades de nuestro presente. Esto quiere decir que los recuerdos no permanecen estáticos como una fotografía que es una imagen fija o un edificio que sería imposible que se cambiara de lugar, sino que están en movimiento, transitan en un vaivén organizándose y acomodándose, permitiéndonos resignificar el pasado. Todo esto es posible gracias al olvido, categoría traída a análisis por el autor y

---

<sup>100</sup> LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*, p. 284.

que resulta una gran aportación, no sólo para este trabajo, sino para el debate sobre este tema en general.

Olvidar nos ayuda a organizar la gran cantidad de estímulos e información que recibimos en la vida pues sería imposible, como mencioné al principio del capítulo, recordar todo y traerlo al presente todo el tiempo ¡qué locura! Olvidar es abstraer, es convertir el caos en orden; solamente olvidando algo por completo, es que podremos recordarlo y volver a procesar esa información de utilidad para nuestro presente.

Por otro lado, la historia para Lowenthal se diferencia de la memoria principalmente por la actitud que se suele tomar respecto a una u otra. Me refiero a la validez del conocimiento sobre el pasado que se le otorga a cada una y las formas en las que se adquieren, transmiten, conservan y alteran. Como ya se mencionó, Lowenthal recarga el peso de la memoria en la dimensión personal que trasciende en pequeña escala hacia los núcleos sociales cercanos y suele diluirse en el tiempo, si no es tomada por los historiadores para convertirla en un discurso de mayor alcance. La historia entonces incluye los recuerdos de mucha gente, los compara, contrasta y sobre todo, los pone en duda (difícilmente dudaríamos de nuestra propia memoria como se duda de la historia), por ello ésta última se caracteriza por ser contingente.

Aspecto importante es que la historia es colectiva y dadas sus funciones sociales de identidad nacional y pertenencia a gran escala, requiere de instituciones complejas y duraderas que tratan una "...serie de asuntos de cierta complejidad social que existen durante un periodo lo bastante largo como para hacerlo inteligible".<sup>101</sup> Dadas sus características, entonces, esta disciplina requiere interpretes profesionales, mientras la memoria y las reliquias no.

Lo cierto es que se retroalimentan la una a la otra, "la «memoria» cuenta con informes de segunda mano sobre el pasado, es decir, con historia; y la «historia» cuenta

---

<sup>101</sup> LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*, p. 311.

con testigos visuales y otros recuerdos, es decir, con memoria”,<sup>102</sup> y probablemente resulte tarea un tanto ociosa pretender encontrar fronteras precisas.

Ligada a estas aliadas del pasado están las reliquias. Lowenthal se refiere a ellas como todo pasado tangible que pertenece al mundo material, pueden ser desde edificios, monumentos y todo aquel vestigio de un asentamiento humano, hasta los paisajes, elementos de la naturaleza y objetos que los seres humanos hemos creado a lo largo del tiempo y siguen presentes ¿Qué relación guardan los objetos del pasado con las sociedades actuales? Bueno, pues muchos de ellos se desechan por considerarse carentes de valor siendo retomados por el comercio y circulando en mercados a manera de *chácharas* (como se les dice coloquialmente en México), o si mejor les va en tiendas de antigüedades; otros se exhiben o guardan en museos pues se les transfiere un valor artístico y/o histórico, convirtiéndose en objetos de investigación; otros se heredan y se guardan como recuerdos familiares. Ello dependerá de qué tanto sucumben al desgaste de significado y de sustancia a través del tiempo, ya sea en la esfera colectiva, familiar e individual.

Particularmente el tema de las reliquias me parece una categoría interesante para explorar con los jóvenes, puesto que devela relaciones con el pasado que muchas veces pasan desapercibidas o no son consideradas importantes en el campo de la enseñanza de la historia. Lo cierto es que las personas tendemos a atribuirle valor a objetos que nos recuerdan algo importante en nuestras vidas y nos significan algo, y con ese enfoque se plantearon ejercicios y preguntas exploratorias respecto de su manera de relacionarse con los objetos pasados de valor en diversos ámbitos.

La cultura material o reliquias, como las nombra David Lowenthal, se relacionan con otro aspecto nodal dentro de la recuperación de las percepciones del pasado que

---

<sup>102</sup> LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*, p. 310.

han construido los jóvenes. Me refiero al espacio como dispositivo de memoria, tema que ha sido objeto de reflexión por diversos autores.

Comenzaré por el sociólogo Maurice Halbwachs, pues dada la trascendencia de su pensamiento en el campo de la memoria, ha sido punto de partida y referencia para este tipo de estudios. Él afirma que toda memoria es social y sólo es posible rememorar gracias a ciertos dispositivos o marcos sociales de la memoria, como él los llama. Estos son el espacio, el tiempo y el lenguaje,<sup>103</sup> reguladores de la vida social.<sup>104</sup>

Halbwachs fue pionero en el reconocimiento de la dimensión espacial en la constitución de la memoria, pues la disposición de los lugares, incluyendo los objetos que en ellos se encuentran (en suma, los entornos), nos identifican como grupo y nos recuerdan “una manera de vida común a muchos individuos”,<sup>105</sup> otorgándonos continuidad familiar, rutinas, o bien cambios y transformaciones. El investigador reconoce diversas percepciones del espacio como el doméstico, el legal, el económico, el religioso. Sabernos en alguno de ellos nos mantiene juiciosos y seguros porque podría decirse que permanecen casi estáticos, sus movimientos son casi imperceptibles, así que nuestra memoria nos dice cómo manejarnos y desenvolvernos en cada uno. Conocer esta dimensión de la memoria, me han llevado a cuestionar las formas en las que los estudiantes se relacionan con el espacio escolar ¿es distinto el salón del jardín?, ¿cómo se desenvuelven en cada uno de ellos?, ¿cuáles son las tensiones que suceden?, ¿es una hoja en blanco o su cuaderno de apuntes un espacio para ser llenado? ¿cómo se habita

---

<sup>103</sup> Para Halbwachs en el lenguaje está incluida la música. Como se ha visto en capítulos anteriores, ha sido de mi interés recalcar la musicalidad en los jóvenes, pues no sólo se relaciona con su identidad como grupo social, sino también con la memoria.

<sup>104</sup> Sus planteamientos han sido fuertemente cuestionados y criticados por estudiosos de generaciones posteriores. Permeado por el pensamiento de su época, Halbwachs hizo observaciones acerca de la memoria colectiva bastante determinantes, aseverando que esta antepone, trasciende y condiciona al individuo. Posteriormente otros autores relativizarán dichas posturas, apelando al movimiento de las estructuras sociales y a la posibilidad de los sujetos de propiciar vetas en estas estructuras o transitar dentro de ellas.

<sup>105</sup> HALBAWCHS, Maurice, “Espacio y memoria colectiva”, en *Espacios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. III, núm. 9, 1990, Colima, México, p. 12.

ese espacio? Pienso que sí, que el papel es un espacio de memoria que también me gustaría retomar más adelante.

Halbwachs otorgó a la memoria colectiva atributos bien específicos: el espacio y el tiempo, que cada grupo social reconoce y hace suyos de acuerdo a sus particularidades y circunstancias, dando como resultado la conciencia colectiva de ese conjunto. De primer momento podría parecer que estos atributos son de la historia, sin embargo a diferencia de la memoria colectiva que es ejercida por un conjunto social bien específico, la memoria histórica "...es abstracta, es de los historiadores que periodizan el pasado, lo insertan en una cronología y enfatizan las diferencias".<sup>106</sup> De nueva cuenta nos encontramos con estos vaivenes entre memoria e historia que se parecen a las corrientes frías y cálidas de los océanos, yendo y viniendo cada una de acuerdo a sus propias lógicas, desde sus propios sitios, pero al final, siempre juntas conformando la inmensidad de los mares.

La socióloga mexicana Edith Kuri ha explicado la memoria colectiva como un proceso de fuera (colectividad) hacia adentro (persona). Esto me ha hecho dimensionar con mayor conciencia el presente estudio en un espacio bien concreto en tres sentidos:

- 1) La institución escolar como espacio que limita, norma y constriñe la dinámica del aula. Es decir que el espacio genera una relación preestablecida entre la profesora y los estudiantes determinando de una u otra forma las dinámicas e información que ahí se genera.
- 2) El espacio entendido como un lienzo en el que los jóvenes inscriben sus ejercicios artísticos y sus ideas de manera un tanto limitada, sabiendo lo que se espera de ellos y mediados por diversos factores como los medios de comunicación.
- 3) El espacio como una categoría de análisis para sus trabajos pues siempre, sin excepción, los adolescentes recurren a él para narrar sus propias historias, sean

---

<sup>106</sup> GIMENEZ, Gilberto, *Identidades sociales*, México, CONACULTA - Instituto Mexiquense de Cultura, 2009, p. 65.

ficticias o anecdóticas, incluso más que la dimensión temporal, que está presente en los tiempos verbales, sin embargo, no suele pensarse en ella como sí sucede con el espacio.

Otra aportación importante de Edith Kuri es el concepto *memoria intersubjetiva* que reconcilia posturas que han aparecido bien seguido en este se trabajo respecto a la memoria y su lugar en lo individual o en lo colectivo. Este nuevo concepto apela a una relación dialéctica, pues la memoria que se adquiere a partir del núcleo social en el que se desenvuelven los individuos (memoria colectiva en Halbwachs) no debería anteponerse, trascender y determinar a los sujetos. Si bien es cierto que las personas nacemos y pertenecemos a estructuras, estas no son estáticas, sino dinámicas. De esta manera, la memoria intersubjetiva plantea que dentro de las estructuras sociales de las que somos herederos, usuarios y reproductores, existe un carácter maleable y procesal, resultado de las prácticas sociales que suceden en sus distintos estratos, por lo tanto no es inmóvil, sino que camina en función de la clase social, el género, la edad y el poder, está en constante movimiento desempeñando un importante papel en los procesos de continuidad y cohesión social, sin que se le considere como algo amarrado. En otras palabras, "...la memoria es experiencia interpretada, incorporada. Este proceso de significación –como todo trabajo interpretativo- se articula y comunica intersubjetivamente." <sup>107</sup>

Esta perspectiva sociológica resulta útil pues permite mirar la memoria y la identidad de un grupo social -en este caso los adolescentes-, como dispositivos cognitivos y axiológicos que orientan prácticas y lazos sociales, de ahí su relevancia en la dinámica de la edificación de la realidad social.<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> KURI, Edith, "La construcción social de una memoria en el espacio: una aproximación sociológica" en *Revista Península* vol. XII, núm. 1, enero- junio de 2017, p, 14.

<sup>108</sup> KURI, Edith, "La construcción social de una memoria en el espacio: una aproximación sociológica", p. 20.

A propósito de la identidad y la memoria, mencionaré las aportaciones que me ha hecho el trabajo de Gilberto Giménez. El sociólogo se centra en el análisis de las identidades colectivas y las funciones que la memoria desempeña en ellas, pues entre otras cosas, permite discernir las diferencias entre identidades, poner en palabras un nosotros y un ellos, reconocernos distintos de otros a nivel colectivo.

Entender la docencia con este enfoque posibilita observar el salón de clases como un espacio en el que suceden interacciones entre por lo menos dos identidades colectivas, los estudiantes y los profesores, nosotros y ellos. Nosotros los docentes estamos en una situación concreta que nos hace ser un grupo con una identidad colectiva que cabe destacar, es dominante (como se explicará más adelante). Nos une nuestra profesión y la acumulación de experiencias que cada uno de nosotros hemos tenido al frente de un grupo, nos une estar empleados en una institución concreta y bajo determinadas condiciones laborales, también los objetivos educativos y pedagógicos a los que estamos ceñidos en la institución en sus diversas escalas, es decir, a nivel nacional y dentro de la escuela en particular; nos unen las reuniones laborales y las decisiones que ahí se toman, así como los momentos que compartimos en nuestras horas libres.<sup>109</sup> Nos diferenciamos de ellos, de los otros, por la edad, la forma de hablar, de vestir y por supuesto, por la función que desempeñamos en la institución. Los jóvenes de secundaria y preparatoria tienen sus propias identidades como grupo, algunas compartidas y otras no, como ya vimos en el capítulo anterior.

Ambas identidades colectivas son pequeñas, pero existen y se mueven dentro de unas más grandes que Giménez llama *identidades colectivas instituidas* que responden a dinámicas e intereses nacionales y son moldeadas por las instituciones, como vimos

---

<sup>109</sup> Es interesante destacar que la relación entre las y los profesores de esta institución es cordial y amigable. La mayoría somos adultos jóvenes (entre 25 y 40 años de edad) y durante los recesos nos sentamos a compartir alimentos. Algunos profesores suelen reunirse fuera de la escuela para salir de noche y sostienen un grupo de Whatsapp en el que comparten memes, bromas y se ponen de acuerdo para dichas salidas.

en el capítulo anterior. Los mitos fundacionales, los lazos de sangre, los antepasados comunes, las gestas libertarias, el suelo natal, la tradición y el pasado común son las memorias que guardamos quienes pertenecemos a determinada identidad colectiva instituida. La historia enseñada en las escuelas (aunque también en otros ámbitos) juega un papel central en el proceso de transmisión de este tipo de identidad-memoria en el que además, suceden juegos de poder.

En muchos sentidos las identidades pequeñas son dominadas por las grandes identidades colectivas instituidas. Concretamente en el terreno que concierne a este estudio, el Estado como aparato ideológico controla, organiza y administra la memoria decidiendo lo que debe recordarse y pensarse acerca del pasado, como una verdadera y gigantesca empresa de organización y control,<sup>110</sup> comenzando por la lengua oficial, el calendario de fiestas cívicas, el monopolio de la investigación histórica, el énfasis en determinados personajes célebres, la edificación de monumentos y estatuas conmemorativas, el control de los manuales escolares de historia.

Como profesores de esta asignatura, una de nuestras labores es transmitir información y valores que vienen determinados desde arriba, el objetivo principal es que esos contenidos moldeen y conformen la memoria colectiva de los más jóvenes. Sin embargo ello no significa que como grupo asuman un papel pasivo, por el contrario, están en posición de aceptarla, rechazarla y/o subvertirla, de manifestar su resistencia no tanto para negar esa gran memoria colectiva, sino para invertirla<sup>111</sup> o transformarla de alguna manera. Estas aseveraciones son de suma utilidad para comprender de qué manera los adolescentes significan la historia que reciben, cómo la procesan y transforman en beneficio de sus identidades colectivas, del sistema de relaciones que ha creado.

---

<sup>110</sup> GIMENEZ, Gilberto, *Identidades sociales*, p. 76.

<sup>111</sup> GIMENEZ, Gilberto, *Identidades sociales*, p. 57.

La discusión acerca de los vínculos entre memoria e historia podría prolongarse muchas cuartillas más, sin embargo, el presente apartado es sólo un marco de referencia que revela al lector los lugares por los que se mueven las reflexiones que llevo a cabo en este trabajo. Poco a poco irán saliendo a colación fenómenos y problemáticas en torno a ello, sin embargo, antes de pasar al siguiente concepto que es la historicidad, me gustaría citar la atinada frase del historiador italiano Enzo Traverso que dice que la memoria "...aprehende el pasado con una red de malla más ancha que la que utiliza tradicionalmente la disciplina denominada Historia, depositando una mayor dosis de subjetividad, de lo vivido. En resumen, la memoria se presenta como una historia menos árida y más «humana»."<sup>112</sup>

El trabajo etnográfico que realicé pone atención en la memoria de los adolescentes precisamente por abarcar mayor espacio en su malla. Recuperar experiencias para traer al presente recuerdos que los jóvenes han tenido con la historia en diversos ámbitos y espacios, como el doméstico, escolar y social, implica reconocer los hilos que conforman esa red a través de sus anécdotas, vivencias y recuerdos, entretejiéndose y haciendo difícil su distinción. Al final no es el objetivo de este trabajo clasificarlas y catalogarlas, sino comprender su urdimbre para poder ver mejor el juego de percepciones que han tejido, sus razones de ser y sus posibilidades de movimiento, de cambio. Aquí la pertinencia del concepto historicidad.

Este último es empleado con frecuencia en el campo de la historia, sin embargo pocas veces se nombra con un sentido claro, razón por la que me he dado a la tarea de indagar y recopilar algunas ideas para desarrollarlo, pues es importante en este trabajo.

Primero, recuperando algunas ideas de Tzvetan Todorov, que en *Los abusos de la memoria*, analiza la manipulación que sufren los discursos sobre el pasado -fenómeno que denomina precisamente abusos de la memoria- por parte de quienes ejercen el

---

<sup>112</sup> TRAVERZO, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso*, p. 13.

poder. Esta puede ser de varias formas, por ejemplo promover el olvido o exacerbar algún hecho, puede ser también la destrucción de cierta información y la preservación de otra. En estos tiempos llamados *sociedades de la información*, sucede un nuevo abuso de la memoria, la sobreabundancia que provoca entre otras cosas, saturación, hastío y pérdida de sentido, asunto que por supuesto será tomado en cuenta para comprender la relación de los adolescentes con la historia.

El autor diferencia dos formas de manipular la memoria, la primera se llama memoria literal. Cuando leía sus características, recordé inevitablemente la historia que generalmente se enseña en las escuelas, la que se divulga en los medios más comunes de información y la que se usa en los discursos institucionales, todas ellas con tendencias ideologizantes y nacionalistas. Esta transmite una versión del pasado que convierte en insuperables los viejos acontecimientos, somete el presente al pasado; es una historia que nunca se vincula o aterriza en el análisis del presente. En la escuela por ejemplo, es muy frecuente que no alcance el tiempo para ver el abundante número de contenidos de sus programas, por lo que termina reprimiéndose el presente en favor de sacralizar acontecimientos lejanos sin aparente relación con sucesos actuales, y por lo tanto defendiendo la singularidad de hechos concretos, como si fueran aislados. Este tipo de memoria también niega la experiencia y la manera en la que se entretajan los sucesos y grupos sociales y, por otro lado, alimenta heridas y resentimientos. Pero lo más importante es que la promoción y fomento de este tipo de memoria mantiene implícito el mensaje de no asumir al sujeto como actor.

A diferencia de esta, Todorov habla de una segunda memoria, la ejemplar, aquella que utiliza el pasado en función del presente, se pregunta el para qué sirve y con qué fin se tiene este acercamiento y aprovecha para luchar y ganar justicia. Esta manera de entenderla ha sido atacada por quienes conciben el pasado como algo intocable, que no debe profanarse, en otras palabras, que no debe interpretarse ni vincularse con la actualidad para los múltiples usos que pudiera dársele. Para Todorov la memoria

ejemplar permite moverse del terreno individual al colectivo, pues es sacando provecho de experiencias sociales del pasado que se pueden encontrar asuntos vigentes en la actualidad, convirtiéndose en algo útil ese conocimiento en la medida en la que posibilite cambios y fortalezca identidades.<sup>113</sup>

Todorov decía que "...vivir en el pasado para no exponerme al peligro ni asumir mis posibilidades frente a las miserias actuales. Conmemorar a las víctimas del pasado es gratificador, mientras que resulta incómodo ocuparse de las de hoy en día."<sup>114</sup> Parecidas son sus palabras, a las que hace más de cien años escribía Nietzsche en la Segunda consideración intempestiva –como mencioné páginas atrás-, cuando hablaba de los diversos enfoques de la historia monumental, tradicionalista y crítica, inútiles todos ellos por su manera de relacionarse con el presente.

La historicidad, con el enfoque que quiero darle va por este camino: reconocer vínculos entre los problemas y situaciones que vivieron y/o aquejaron a sociedades del pasado y los del presente, de tal suerte que se incida en tomar posicionamientos y, en el mejor de los casos, acciones concretas. En otras palabras, pasar de las ideas a las acciones.

El brasileño Paulo Freire habló de ello cuando en la *Pedagogía del oprimido*, invita al docente a trabajar con grupos sociales a favor de su liberación, concibiendo a los seres humanos como sujetos de decisión. En el momento en el que descubren que alojan dentro de sí al opresor, cabe la posibilidad de adquirir la responsabilidad de liberarse, de querer ser en lugar de temer ser. No quedarse en la racionalización o en el

---

<sup>113</sup> Aquí cabe hacer dos aclaraciones. La primera es que no sólo encontrando vínculos entre fenómenos pasados y presentes es que la memoria y la historia posibilitan cambios. Me refiero a que fenómenos que no se repiten o no asemejan a situaciones actuales también pueden resultar de utilidad para determinadas personas o colectividades en la medida en que les signifique y represente algo. La segunda es que la historia vinculada al presente y el fortalecimiento de identidades no es un fenómeno necesariamente positivo. Podemos pensar por ejemplo cómo en la actualidad se da un resurgimiento de ideas fascistas en varios países del mundo, creando de nueva cuenta identidades en detrimento de la igualdad y los derechos humanos. Estas utilizan precisamente la historia para encontrarse y legitimarse.

<sup>114</sup> TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, pp. 52-53.

conocimiento vano e inútil; utilizando sus palabras, en la educación bancaria, aquella que se encarga de “depositar” en los sujetos información que no se vincula con su propia vida:

“La concepción y la práctica 'bancarias' terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.”<sup>115</sup>

De lo que se trata es de lograr que la información que se acerca y trabaja con las personas, les ofrezca compromisos con su presente a través de la empatía que puedan generar con sociedades de otros lugares y/o tiempos que han pasado por situaciones y problemáticas parecidas a las suyas, que esa memoria permita que no se sientan solos y encuentren ejemplos para transformar la realidad.

Para Freire entonces será expulsando mitos e historias inertes y reconociendo herencias del pasado que paralizan a las sociedades contemporáneas, que será posible el movimiento, coincidiendo con el concepto historicidad que pongo sobre la mesa apostando por que la verdadera reflexión se transforme en práctica: entender la educación en general y la educación histórica en particular como un proceso de búsqueda y transformación tanto para el docente como para los estudiantes.

Los rasgos temporales que los jóvenes me han dejado ver en esta exploración como profesora, escuchándolos y observándolos en el aula, interactuando con sus voces y sus trabajos artísticos, me han hecho notar en general, una constante tensión en su relación con el pasado.

Primero expondré cómo estructuré el trabajo escolar con los estudiantes y cómo se fue modificando a lo largo del curso, para comprender de dónde salieron las

---

<sup>115</sup> FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores, 2017, p. 97.

problemáticas que generan puntos de discusión y análisis, entretrejiendo los planteamientos teóricos de los que echo mano para la interpretación del corpus de información que se fue creando durante la práctica, junto con los conceptos centrales que aparecen: historia, percepción, memoria e historicidad, al tiempo que se relatan las experiencias con los estudiantes en función de los problemas que advierto, a partir de los ejercicios que trabajé con ellos.

### **3. 2 En busca de experiencias: el taller de artes plásticas**

El camino para encontrar una escuela dónde desarrollar el proyecto de investigación no fue sencillo. Lo ideal para mí hubiera sido hallar un espacio como profesora de Historia que me permitiera trabajar de manera directa el tema de la temporalidad con los estudiantes pues resulta lícito; me refiero a que está aprobado por ellos y ellas hablar del tiempo, en particular del pasado, en esta asignatura. Sin embargo, la escuela en la que encontré espacio me ofreció las materias de Artes visuales en secundaria y Taller de Artes Plásticas en preparatoria, lo que generó resistencias para hablar de historia y el pasado, aunque por otro lado permitió dinámicas de aprendizaje bastante interesantes que fueron más allá de hablar del tiempo como están acostumbrados.

Para el desarrollo del programa y los contenidos tuve bastante libertad. Se me solicitó presentar un proyecto a la dirección, que de ser aprobado, podía impartir a nivel preparatoria, pues los días viernes y de manera extracurricular, la escuela ofrecía talleres para “promover el desarrollo de la cultura y las artes”,<sup>116</sup> teniendo como opciones fotografía, música, baile, robótica, deporte y artes plásticas. Al ser aceptado, la dirección me propuso impartir la asignatura de Artes en secundaria con el mismo programa que en preparatoria. Cabe señalar que en secundaria, la materia sí forma parte de la currícula.

---

<sup>116</sup> Fragmento de los Objetivos de la Institución en preparatoria, obtenido de un volante promocional que tomé de las oficinas.

El programa que diseñé tomó en cuenta tres aspectos fundamentales. El primero consistió en buscar formas de acercarme a las percepciones de la historia a través del arte, camino que por cierto, considero bastante noble y de ello hablaré más adelante. El segundo es que la educación escolar a pesar de que contempla la construcción de conocimiento a partir de las experiencias, saberes e historias de los estudiantes como parte de la dinámica enseñanza aprendizaje, no siempre se lleva a cabo, fenómeno que empata con el tercer punto, el diseño de un programa flexible el cual, a pesar de tener actividades y objetivos con una ruta lógica hacia los ejercicios que como docente buscaba obtener para conocer los aspectos claves de la investigación, estaba centrado en conocer las inquietudes y deseos de saber y experimentar de los jóvenes, por lo que cada actividad planteada al inicio del curso iba encaminada a detectarlas para modificar lo que había planeado al comienzo.

Días previos al inicio de clases, me presenté por primera vez con los estudiantes de preparatoria para ofertar el taller. Básicamente comenté que revisaríamos algunos movimientos artísticos en la historia del arte, la vida de artistas para conocer su obra y saber lo que les motivó, así como las técnicas que utilizaron y/o inventaron, para después realizar ejercicios artísticos alusivos al tema, de tal suerte que ellos pudieran experimentarlas. Pude percibir que sus expectativas iban encaminadas sólo a aprender a dibujar, sin la parte histórica, pues así lo indicaron sus preguntas y su lenguaje corporal que marcó una distancia y extrañeza hacia lo que les decía, situación que me llevó de inmediato a sentir miedo e incomodidad por seguir recalando el enfoque histórico del taller, pues si no tenían interés, perdería la oportunidad de trabajar ahí y desarrollar la investigación, además de contradecir los planteamientos pedagógicos que acabo de exponer en el párrafo anterior. En secundaria, en cambio, los adolescentes mostraron curiosidad y entusiasmo, preguntando "si veríamos la obra de Da Vinci y Picasso", llevándome de inmediato a adquirir confianza y seguridad por ofrecerles temáticas históricas.

Expongo este cuadro inicial, pues a lo largo de todo el curso tuve que sortear las expectativas que varios participantes tenían sobre el Taller de Artes Plásticas, condicionadas por su nombre y apellido, así como, en el caso de preparatoria, por los recuerdos y experiencias que los estudiantes tuvieron con el profesor que impartió el taller en años pasados, artista de formación y enfocado totalmente a enseñarles técnicas.<sup>117</sup> El primer día de clases me presenté ante ambos grupos como historiadora dedicada a dar talleres de artes desde hace varios años, recurso que sentí necesario de exponer ante la vulnerabilidad a la que estaba expuesta por no tener dominio de técnicas en artes visuales, sino más bien por la comprensión del contexto histórico y el análisis de las obras. En preparatoria comenté que mi estancia en la escuela era parte de mi proyecto de tesis de maestría, que se trataba sobre formas de enseñar historia a través del arte, así en general. En secundaria omití el dato, pues en ese momento no estaba segura de integrar la experiencia a esta investigación.<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> Esta información llegó a mis oídos por el rechazo que dos alumnas de preparatoria mostraron hacia el taller durante varias sesiones. Me retaban con su actitud llegando tarde, mostrándose aburridas y sin disposición para trabajar, así que se acercaron a decirme que no les gustaba la clase, que se sentían inconformes porque ya llevaban tiempo en Artes y con su antiguo profesor aprendían sólo la técnica, les dejaba temas libres y sólo les calificaba con un proyecto final. Karla dijo que el enfoque histórico no le gusta porque ella es muy práctica y la historia es muy teórica y no le interesa pues ella quiere estudiar Medicina, mientras Goretth Administración de empresas. La clase siguiente, Karla llevó su cuaderno de trabajo de años pasados y mientras lo hojeaba, me decía que ella sacaba imágenes de internet y sólo las copiaba; en el cuaderno sólo había dibujos a lápiz y efectivamente, ejercicios de trazo, volumen, perspectiva y sombreado. Tiempo después, platicando con colegas profesores, me comentaron que aquel profesor de Artes se caracterizaba por tener una clase muy relajada y que “les dejaba hacer lo que querían”. Eso me hizo pensar en cómo este par de jóvenes hicieron uso del recuerdo oral y escrito, es decir, el testimonio, para intervenir sobre la realidad a su favor, descalificando mi trabajo y a la historia en sí para destacar la libertad y la preferencia por la técnica en el arte.

<sup>118</sup> El diseño del proyecto inicialmente estaba destinado a conocer las percepciones de la historia en alumnos de bachillerato, pues de acuerdo al planteamiento inicial, han tenido mayor experiencia en la asignatura de Historia por haber cursado la secundaria. Sin embargo, dadas las condiciones reales que se dieron para trabajar con ambos niveles y la riqueza de la experiencia en secundaria, al final decidí integrarlos dentro del análisis que realizo, dando cuenta, entre otras cosas, que el tema de la percepción no está ligado necesariamente a tener más experiencias. De hecho, los adolescentes de secundaria mostraron mayor apertura para hablar sobre el tema y en general, más dispuestos a explorar.

Los contenidos que trabajé al principio fueron los mismos en ambos niveles. Conversar en general sobre su manera de entender el arte para conocer las manifestaciones artísticas, gustos y prácticas por las que ellos se sienten atraídos fue la primera tarea. En secundaria se mostraron entusiasmados por explorar materiales y técnicas como la fotografía y el video. En preparatoria pocos comunicaron sus inquietudes, Damaris y Zuria dijeron querer aprender a “coser, tejer y todas esas cosas” y trabajar acuarela, respectivamente; Alejandro dijo que sería bueno salir a la calle a poner estenciles a escondidas, atraído por tema del arte urbano que planteé como posibilidad para trabajar.

Los cuestionarios de sondeo que los estudiantes contestaron durante la primera sesión exploraron diversos aspectos. Para el caso ahora interesa recuperar una aproximación a sus preferencias generales, las expectativas hacia el taller y la curiosidad por experimentar diversos materiales, pues ello marcó la pauta para el diseño de las actividades.

¿Qué es lo que más te gusta en la vida? pregunté. Dibujar, pasar tiempo con mi familia y amigos, admirar la naturaleza, salir al campo, escuchar música y jugar videojuegos, fueron las respuestas más frecuentes. Los lujos, leer, deportes, ver series y películas aparecieron en unos cuantos casos. Perla escribió que lo que más le gusta es la historia, a Diego su casa y a Fátima los perros. Pero también están quienes no contestaron la pregunta o fueron ambiguos escribiendo “todo” o dijeron no saber.

Respecto a las expectativas sobre el taller, la pregunta fue abierta y las respuestas develaron ciertas diferencias entre los preparatorianos de 15 a 18 años, de los de secundaria entre 11 y 14 años de edad. De los 16 integrantes de nivel medio que contestaron el cuestionario, 10 dijeron querer aprender técnica “sin mucha teoría”, 5 escribieron que les gustaría que “el taller fuera una actividad de dispersión para entretenerse”, “que no sea tedioso ni aburrido” y dinámico; 3 personas anotaron querer experimentar, buscar cosas nuevas y 2 manifestaron su deseo de expresarse. Resultan

interesantes las diferencias de respuesta entre hombres y mujeres: los 5 jóvenes del taller expresaron en sus respuestas solamente aprender o mejorar técnicas -Jarid fue el único que incluyó las ganas de relajarse-, mientras las 11 mujeres manifestaron diversidad en sus respuestas; aunque en algunos casos integraron la técnica, fueron más allá buscando experiencias más emotivas: “abrir mi mundo a nuevas cosas”, “expresarme de diferentes maneras”, “llevarnos bien”. En el caso de los 19 chicos de secundaria, también se marcaron diferencias de género pues de los 4 varones que participan en el curso, 3 pidieron que el taller fuera para saber, mejorar o aprender a dibujar, mientras Diego escribió querer “aprender a tener imaginación”. El resto del grupo, integrado por 12 mujeres, de igual manera expresó mayor diversidad en sus expectativas entre aprender a dibujar, experimentar cosas nuevas y divertirse. Frida, cuya pasión en la vida es el arte, dijo que a partir de este taller “pueda tener mi estudio gracias a esto”.

Por último, para la pregunta ¿qué materiales te gustaría trabajar en el curso? elaboré una lista y pedí subrayaran las opciones que desearan. Barro, pintura y lápiz fueron las más marcadas, seguido de plastilina y acuarela, después carboncillo y recortes, y en una línea extra que puse por si querían agregar alguno más, en preparatoria tres personas anotaron aerosol y en secundaria colores, gises y fotografía.

Las primeras sesiones estuvieron dedicadas abiertamente a explorar las percepciones de la historia, es decir, directamente a través de temas históricos, utilizando sus inquietudes sobre el aprendizaje de la técnica y la experimentación de materiales como un pretexto para abordar contenidos relacionados con el tiempo histórico, así como algunas temáticas en particular: el Expresionismo alemán y su relación con la Primera Guerra Mundial, la teoría del color y las emociones en el arte haciendo un recorrido histórico. Elliot Eisner,<sup>119</sup> autor del que eché mano para reflexionar

---

<sup>119</sup> Las aportaciones en educación y particularmente en educación artística del profesor e investigador norteamericano Elliot Eisner, por cierto recién fallecido, se orientan a la importancia de la apreciación y formación estética en el desarrollo de las personas. Defendió toda su vida la integración de esta asignatura

sobre el papel de las artes en la educación histórica, parte de la premisa de que la educación artística va más allá de desarrollar meras habilidades técnicas y ha dado un peso importante al uso de la historia dentro de este campo formativo, enfoque sumamente útil tanto en la didáctica que utilizo, como en la comprensión de los fenómenos que se dan en el aula, pues abona a comprender las dimensiones que socialmente atribuimos al hecho artístico, en otras palabras, las concepciones del arte de cada momento histórico, en este caso el ojo con el que miran las obras los estudiantes está influenciada por el contexto social en el que están insertos, así como la creatividad que los estudiantes han plasmado en su trabajo, las inquietudes que han manifestado y la recreación de historias que se ponen de manifiesto.

Para Eisner, la historia y la cultura constituyen categorías importantes para la percepción de las obras de arte. No solo es importante crear y cultivar la sensibilidad estética, sino situar las obras en su contexto. Las necesidades que los jóvenes participantes del taller mostraron pueden medirse a través del conjunto de valores que como grupo social han adquirido: "...podemos observar que lo que se consideran las necesidades del niño, de la comunidad y de la sociedad, dependen en gran medida, de los valores que cada cual sustenta".<sup>120</sup> Así, este taller de arte ha servido tanto para conocer el sistema de valores de estos jóvenes, situado históricamente en el contexto que trabajé en el capítulo anterior, como para abordar los elementos históricos y memorísticos que se asoman en las artes plásticas, y con ello, la enseñanza de la historia.

Durante el transcurso de las sesiones, se fueron modificando las temáticas pues poco a poco la confianza en el aula les permitió ver con claridad qué querían saber,

---

desde temprana edad, así como su digna ponderación, pues de manera generalizada se ha concebido como una materia segundona. Sus investigaciones y reflexiones trascienden el pensamiento artístico para integrar diversas disciplinas escolares que podrían y deberían integrarse en la formación artística, como el pensamiento matemático y el pensamiento histórico.

<sup>120</sup> EISNER, Elliot. *Educación la visión artística*, Paidós educador, Barcelona, 2012, pp. 4-5.

aunado a mis propias observaciones sobre lo que les causaba tedio y aburrimiento y los temas en los que mostraban entusiasmo e interés.

Los caminos se bifurcaron. En secundaria manifestaron curiosidad por aprender a dibujar personas, así que el desarrollo de las sesiones se enfocó por un lado en el dibujo del rostro humano, cuyo nexa con la historia lo encontré mostrando retratos de diversos pintores y pintoras a lo largo del tiempo y las culturas; por otro lado, la técnica del dibujo del cuerpo humano lo vinculé con el Muralismo mexicano. También les atrajo el tema de la ciencia ficción, por lo que escribieron narrativas futuristas que derivaron en la creación de cortometrajes grabados con sus teléfonos celulares y al terminar, se interesaron por el famoso pintor Vicent Van Gogh, personaje que vinculé con el impresionismo y la elaboración de su recámara retomando la famosa obra *El dormitorio en Arlés* (1888).

Durante las clases, los jóvenes por una u otra razón terminaban hablando de comida, que se les antoja esto, que se les antoja esto otro, que en su casa cocinan así y que cuál es mi platillo favorito, así que decidimos trabajarlo en clase creando bodegones de la comida que les gusta y la que no les gusta. Ya en la recta final del curso, dijeron estar hartos de pintar y propusieron trabajar con barro, lo que derivó en observar piezas de cerámica prehispánica de las culturas de occidente y su relación con los rituales funerarios, para que después ellos hicieran las propias con la técnica del pastillaje e incisiones; por último, su insistencia en revisar algo de arte japonés -dada su fascinación por el anime-, lo relacioné con la elaboración de diseños con acuarela y tinta china inspirándose en la historia y cultura oriental, así como la elaboración de mandalas con semillas.

A su propio ritmo, en preparatoria las inquietudes de los jóvenes tomaron el rumbo del arte abstracto, tema que vinculé con el trabajo del pintor ruso Wasily Kandinsky y el neoyorkino Piet Mondrian, quien en 1943 logró la abstracción de Broadway en *Broadway Boogie Woogie*, obra retomada para que los jóvenes hicieran

un proceso similar pero con la ciudad de Morelia o sus alrededores. El entusiasmo les llevó a experimentar *Action painting*,<sup>121</sup> y una vez terminada la actividad quisieron conocer sobre arte japonés -como sus compañeros de secundaria-, pues algunos están fascinados por el anime. Sucedió un intercambio de información entre nosotros un poco extraña, pues los conocedores de esta cultura contemporánea se mostraron algo reacios a hablar de lo que saben, por mi parte lo que yo les pude compartir sobre la historia del arte japonés, su tradición y cultura, así como la filosofía de vida que la envuelve, derivaron en la realización de ejercicios plásticos utilizando tinta china y acuarelas. Mientras se abordaban todos estos temas con frecuencia surgía la pregunta “¿cuándo vamos a hacer grafiti?, ¿cuándo vamos a ver arte urbano?” así que nos adentramos en ese tópico y pusimos manos a la obra en un mural bajo la línea del Street art, el grafiti y el estencil. En la recta final del curso su curiosidad se perfiló hacia conocer sobre la técnica impresionista y el surrealismo, pues les llamó la atención la figura de Salvador Dalí pero ya no dio tiempo.

Tras este año de encuentros etnográficos,<sup>122</sup> el siguiente capítulo y sus apartados tratan de desarrollar de qué manera observo que *el pasado está en todas partes*, nombre que le da sentido a esta tesis y problematizo algunos fenómenos que me parecen trascendentes en la discusión sobre la enseñanza de la historia y que se hicieron manifiestos durante el curso, pero que no me parecen aislados de la realidad educativa y concretamente de la manera en la que los jóvenes perciben la historia.

---

<sup>121</sup> *Action painting* o pintura en acción es una técnica en pintura que surgió en el contexto de la Segunda Guerra Mundial e impulsada en la sociedad de la post-guerra, inventada por el norteamericano Jackson Pollock, cuya premisa fue el movimiento, la velocidad y la energía a través del *dripping* o goteo de la pintura sobre el lienzo, dejar escurrir pintura de diversos colores de tal suerte que se mezclaran y formaran una composición caprichosa y amorfa.

<sup>122</sup> Concepto retomado del trabajo de la antropóloga Diana Milstein, quien distingue la etnografía tradicional de los encuentros etnográficos, que buscan romper con la idea del “otro” y establecer relaciones dialógicas e interacciones con los adolescentes. La autora refiere a su colega holandés Johan Fabian, de quien aprendió el término explicado como una relación de movimientos colaborativos en un tiempo y espacio compartidos.

En especial me interesó plasmar en las siguientes páginas lo que los jóvenes piensan, sienten, quieren, les preocupa, les interesa ya que las clases se formaron bajo la premisa de generar los dispositivos y/o presentarlos para que fueran los jóvenes quienes se expresaran.

## Capítulo 4

### Adolescentes y sus percepciones de la historia

#### 4. 1 La historia tiene que ser divertida e interesante

“Pues yo digo que pues para los maestros que se dedican a implementar sus clases, que sí que se autopreparen, que realmente no porque, osea ahorita por ejemplo yo digo historia y la verdad sí hasta como que el nombre como que aburrido y que más bien ustedes nos apoyen, nos lo dejen ver de otra manera de que nosotros estemos interesados y de que al contrario, en vez de decir 'historia qué aburrido', es decir, 'historia, pues voy a aprender algo nuevo o qué divertido'”.  
Paola, estudiante de 2º semestre de bachillerato

Durante los años que he interactuado con jóvenes por el tema de la historia, ha sido frecuente que de sus bocas salgan palabras como “divertido” e “interesante” para describir cómo debe ser este campo de conocimiento. Dichos adjetivos son condición para que se muestren abiertos a ella.

A primera vista, podríamos pensar que esta relación la establecen en la escuela y efectivamente, tienden a emitir juicios de valor de acuerdo a sus experiencias escolares, sin embargo, no es el único ámbito en el que reconocen que la historia es o no es divertida e interesante; ellos han buscado sus propios medios para saber más sobre los temas que les interesan o bien descubrir cosas del pasado que no conocían en programas de televisión, redes sociales, videojuegos, libros y videos a través de la plataforma YouTube. También surgen, aunque en menor medida, recuerdos de experiencias agradables en las que las y los jóvenes recuerdan la historia divertida y/o interesante en relación a conversaciones y paseos familiares, viajes y museos.

Comenzaré relatando lo que los jóvenes dicen de la historia en el ambiente escolar, por ser el más recurrente. La mayoría dejaron ver en sus palabras una confrontación de

experiencias entre las clases que tuvieron en el pasado, las que tienen en el presente y la que quisieran tener, es decir, su modelo ideal de una clase de historia.

La gran mayoría de las y los entrevistados<sup>123</sup> dijeron que sus clases en primaria fueron desagradables, relacionando dicha sensación con actividades como escribir, leer, resumir y escuchar hablar a un profesor o profesora al que no le entendían. Por ejemplo, Marisol, Hiram y Sofía estudiantes de 1º y 2º de secundaria dijeron en entrevista:

“No recuerdo mucho, pero normalmente el profe nos ponía muchos trabajos de escribir, nos explicaba y nos daba muchas participaciones para ver lo que entendíamos del tema, osea nos preguntaba cosas sobre el tema [...] La sentía un poco aburrida además de que nuestro profe era muy estricto [...] Normalmente nos decía nada más abran su libro, pasen sus apuntes de tal aquí y acá y así.”

“Pues recuerdo que tenía que hacer resúmenes muy largos de unas tres o cuatro hojas y nos la pasaba leyendo ehm, nos la pasábamos leyendo pues páginas, nos ponían a leer dos páginas y hacer resúmenes de eso [...] se volvía aburrido que estuvieran hablando todo el tiempo sin ningún como mmm...sin ningún tipo de, sólo hablando pues.”

“...eran aburridas porque osea, entre tantas fechas y nos decían que nos teníamos que aprender los nombres y las fechas, entonces eso no era, es, nos confundíamos todos porque pues muchas, entre tantas fechas y tantas cosas que pasaron, pues nos confundíamos [...] sólo era una maestra por todas las materias, nada más era una. Pues nada más se ponía al frente del salón y empezaba a leer el libro y sólo nos decía como 'no pues apréndanse esta fecha y qué pasó en esa fecha y los nombres de las personajes que estaban en ese lugar'”.

Implícita o explícitamente aparecen dos figuras protagónicas en los testimonios, los estudiantes y el docente. Comenzaré poniendo sobre la mesa que a veces el origen de esa percepción viene de los profesores quienes parten de la premisa de que la historia es una asignatura de contenidos pesados e incluso aburridos. Esto lo pueden decir o lo pueden hacer sentir de otras formas. Por ejemplo, durante las reuniones de Consejo Técnico que se llevan a cabo los viernes últimos de cada mes para el área de

---

<sup>123</sup> Se realizaron 11 entrevistas, de las cuales sólo 3 estudiantes (Christopher, Perla y Jairo) dijeron haber tenido bonitos recuerdos de sus clases de historia en primaria y/o secundaria.

secundaria, la directora al frente de la institución nos invitaba a las y los docentes a que compartiéramos nuestras prácticas y experiencias pedagógicas para encaminar a los alumnos de acuerdo a sus talentos pues lo ideal sería lograr la interdisciplinariedad. Para ejemplificar lo que deseaba lograr con su equipo de trabajo, dibujó en el pizarrón un modelo de sistema solar simulando que cada planeta era una asignatura que se interrelacionaba con las otras, sin embargo, sin percatarse omitió la historia y también las artes. Por su parte, la maestra de historia en esta misma reunión hizo una observación sobre su desempeño, pues la materia toca las dos últimas horas del viernes a 1° de secundaria, a ella le cuesta mucho trabajo dado que, cito: “la materia es muy tediosa para ellos y se les hace muy cansada.”<sup>124</sup>

Los estudiantes a veces secundan esta inercia generalizada acerca de la historia como aburrida y pesada. Sin negar estar sujeta a un análisis sobre mi propia práctica didáctica, puedo relatar que en diversas ocasiones preparé actividades con la intención de que los jóvenes experimentaran nuevos materiales, se enfrentaran a nuevas obras de arte, ejercicios y temas, percibiendo que las resistencias venían más de su parte que de la mía. Durante la sesión de Expresionismo alemán en secundaria, cuando presenté al grupo algunas obras representativas del movimiento con el objetivo de que pudiéramos observarlas y conversar sobre lo que veíamos, los noté muy inquietos y les pregunté si querían seguir viendo obras, a lo que Emilio respondió “que mejor ya hiciéramos algo” porque se aburrían.<sup>125</sup> Su deseo era ocuparse en alguna actividad ya, pues la atención les dura poco y dialogar con otros compañeros les resulta prácticamente imposible, para él lo que estábamos haciendo no implicaba ninguna acción. Otro día estaba a punto de pasar lista, cuando se acercó Sofía muy inquieta e incluso malhumorada para decirme

---

<sup>124</sup> Diario de campo, 23 de octubre del 2018.

<sup>125</sup> Diario de campo, 5 de octubre del 2018.

que estaba fastidiada y que tenía ganas de tomar las clases afuera, que “las clases deberían ser más dinámicas, jugar más”.<sup>126</sup>

Sin embargo esta necesidad no es de todos. Juan Pablo relaciona su disgusto con la historia escolar con el exceso de actividad y a Perla de preparatoria, no le agradan las clases con didácticas lúdicas. Él recuerda sus clases haciendo trabajos: “Era en la libreta, bueno teníamos un libro entonces a veces teníamos que hacer esquemas resumiendo la información que venía en el libro o a veces exposiciones [...] eso fue en una etapa, por ejemplo en sexto cambió y el profesor a veces nos daba todas las respuestas entonces se hacía más fácil [...] nos ponía a hacer los ejercicios y ya.” Yo le pregunté que si le gustaban esas clases y él contestó “en sexto sí porque nada más era escribir, pero en la primaria no porque tenía que trabajar demasiado.” En la actualidad, sus clases en secundaria le gustan pues “la maestra las hace ver interesantes.” Por su parte, Perla a quien desde niña le gustaron las clases de historia narró de la siguiente manera:

“Eran muy teóricas, osea sí se paraba y nos empezaba a hablar pero nos daba un buen de ejemplos como muy prácticos como de cosas que nosotros podemos ver a diario pero trasladándolo a la historia, se me hacía muy divertido y entretenido [...] en la primaria era un poco más aburrido, sin embargo, como me gusta la historia, pues me gustaban igual las clases. Era más como de leer, de exponer, era como conocer más sobre la historia de México.”

Entonces, a diferencia de otros compañeros, a Perla le agrada la historia impartida de forma analítica:

“a mi me gusta más que sean teóricas, que el maestro hable y nos empiece a contar o darnos ejemplos así más que hacer dinámicas pues casi no me gustan, me gusta más que estén hablando, que nos expliquen, aunque sé que a muchos no les gusta así porque se hace... es que siento que si le tienes el gusto no se te hace pesado, se te hace entretenido porque cuando me daban clases a mi, se me iban súper rápido las horas, pero todos los hacen ahora con dinámicas y casi no me gustan. Igual se aprende pero preferiría yo más teórico.”

---

<sup>126</sup> Diario de campo, 1º de febrero de 2019.

Puedo observar con base en sus testimonios, que los jóvenes relacionan lo grato de la historia o con un buen relato que sea *interesante* y/o con el juego u otras actividades<sup>127</sup> que la hagan *divertida*. Ambas categorías, aseguran los estudiantes, logran que les queden más claros los temas y se les haga más ligera la clase.

Respecto a la historia relacionada con la diversión, los estudiantes coinciden en que sus clases actualmente son amenas. Marisol relató que le “parecen mejor, más divertidas porque la maestra nos este, nos da demasiadas participaciones y a veces representamos hechos de la historia entre nosotros y no nos pone trabajos así como este nada más copien esto de la página, sino ella nos ayuda a hacer los trabajos a veces o nos los pone muy divertidos.” Lo mismo en el caso de Hiram: “se podría decir que son más divertidas [...] Ya nos ponen a hacer más actividades, ya no se la pasa nada más hablando de una sola cosa en toda la clase, y aunque se la pasan hablando algunos, igual le entiendo a la maestra. [...] No nada más leemos, y si leemos es porque vamos a hacer alguna exposición o algo así.”

Frida y Christopher de primero de secundaria, recuerdan con gratitud sus clases de historia en primaria por la relación que establecen con sentirse divertidos. En entrevista comentaron:

“...nos sacaban al patio y podíamos hacer actividades. Por ejemplo una vez jugamos a... este, no me acuerdo cómo se llama, es como policías y ladrones pero no me acuerdo que era más o menos la temática, pero nos pusimos a jugar ahí y entonces este si perdíamos o sea, nos atrapaban en la como cárcel, este nos hacían una pregunta sobre el tema de fechas y así. Eso se me dificultaba mucho, aprenderme las fechas.”

“...era como pues normal así de, escribir, había veces que salíamos a jugar o hacer una que otra actividad. Escribíamos así cosas como de la Revolución o había veces que escribíamos así sobre por ejemplo, veíamos algún video y este, pues de ahí sacábamos apuntes. Jugábamos por ejemplo de este, stop, el basta. Pues era por ejemplo si este eh... era de México y los franceses pues eran dos grupos, uno de

---

<sup>127</sup> Como representaciones teatrales, esculturas, recreaciones de guerras, simulaciones, actuaciones, dibujos, que les mostraran cosas antiguas como fósiles, jarrones, escrituras antiguas. Las actividades son sugerencias que las y los estudiantes manifestaron en las entrevistas y cuestionarios de sondeo.

México y otro de franceses y los que eran los franceses pues se ponían en medio y así.”

A Christopher le gustaban sus clases “...pues porque tenían, era de andar así haciendo actividades y no nos la pasábamos todo el tiempo escribiendo”, acción que en general les parece tediosa, aburrida.

Dos estudiantes hablaron de su ideal de clase de historia. Por un lado Sofía de segundo grado de secundaria en entrevista dijo “...con dinámicas, por ejemplo que nos llevaran dibujos o tal vez que nos sacaran a jugar pero que tenga que ver con el tema, que lo entendamos.” Paola de segundo semestre de bachillerato en una ocasión que charlábamos sobre a qué quería dedicarse, me dijo que se interesaba en temas de educación; piensa que la manera tradicional de educar a los niños ya es anticuada y que a ella le gustaría innovar en este sentido. Le conté que existen muchos métodos que partían justo de las inquietudes que ella tiene, justo para profundizar en el tema, pero ignoró y siguió argumentando que ella a veces siente que eso de hablar y escribir en el pizarrón no es lo más adecuado, sino que a través del juego se pueden aprender muchísimas cosas y que es por ahí lo que llama su atención.<sup>128</sup> De ella es el testimonio con el que inicia este apartado en el que da un mensaje a los maestros de historia, invitándolos a que reflexionen sobre las consecuencias que generan en sus estudiantes e invitándolos a que se “autopreparen”.

Respecto a las virtudes de una historia bien contada hubieron varios testimonios. Ximena y Sofía, amigas inseparables de segundo de secundaria coincidieron en sus entrevistas en que las y los maestros de historia que la cuentan bien, provocan que se sientan atraídas por la asignatura. Por un lado Sofía dice que actualmente sus clases “son más divertidas porque la maestra nos explica como con ejemplos que nosotros

---

<sup>128</sup> Diario de campo, 22 de marzo de 2019.

entendemos y no es tanto de 'apréndete esta fecha o apréndete este nombre' sino que nos pone ejemplos o obras y es, así sí le entendemos más." Dice que la historia le gusta a veces, "porque a veces la explican muy aburrida o así, a veces sí explican los temas y es más entretenido y más divertido, pero a veces no." Ximena recuerda sus clases del pasado

"...un poco aburridas porque sólo nos ponían a hacer resúmenes y no platicaban tanto [...] sólo eran resúmenes o escribir páginas [...] ahora nos las dan mejor porque ya platican más con nosotros y yo entiendo más platicando que haciendo resúmenes y pues ahora me gusta más [...] muchas veces los temas son aburridos pero ya cuando te los dan, a veces hay profesores que te lo cuentan bonito y pues ya te llaman la atención, pero no tengo ningún tema en específico que me guste."

Frida, compañera suya pero de primer grado dijo que durante la primaria,

"...cuando estaba con las maestras se me hacía muy interesante porque como que te explicaban muy bien sobre la historia, sobre las fechas, este y en qué lugares y en qué zonas exactamente o aproximada este, pues ocurrieron los hechos. Este, y cuando comencé a tener maestro se me hacían un poco más aburridas porque sólo se la pasaban hablando y hablando y hablando y las maestras como que te explicaban más a detalle y hasta te, a veces hasta te hacían como dibujos y todo de una representación y se hacían más interesantes las clases de historia. Y la verdad a mi si me gustaban mucho las clases de historia y cuando empecé a tener maestro se me empezó a hacer aburrido, pero ya no [...] Ahorita, pues también se me hacen muy interesantes porque la manera en la que explica la maestra Luisa este, pues está padre porque como que te lo explica así de una manera divertida pero interesante a la vez."

Entonces, las y los jóvenes reconocen que en general la historia se percibe como una materia aburrida, lo que sugieren puede cambiar con cierta didáctica y con la capacidad de narrar las historias de manera amena, clara y con ejemplos que se vinculen con su realidad, dejando a un lado las formas tradicionales de dar clases, cuyas características mencioné al inicio del apartado y que prioritariamente están relacionadas con la escritura, elaboración de resúmenes y lecturas sin mayor acompañamiento. Algunos jóvenes hacen responsable a los profesores por su sentir hacia la historia, otros reconocen que aunque no hayan tenido buenos profesores, la historia es de su agrado, como Jairo de primer semestre de bachillerato:

“normalmente siempre me ponían siempre me explicaban un poco de la..., de cómo pasó y luego me ponían a hacer resúmenes y la verdad me gustaba mucho, es una materia que en verdad me gusta [...] he considerado que sí he tenido muy buenos maestros que a pesar de que nos ponían a hacer resúmenes y así, al explicármelo y así, lo comprendía muy bien, osea no era de que me quedara con la duda [...] la historia es una, una materia muy interesante y yo creo que a todos nos debería de gustar o interesar tan siquiera un poco y ya, sería todo.”

Como profesora que convivió un ciclo escolar con ellos y ellas, puedo decir que existió una constante sensación en el aula de poner manos a la obra tanto en secundaria como en prepa, es decir, sentí cierta presión de su parte sin ser necesariamente nombrada -como cuando Sofía me exigió actividades más divertidas- pero no por ello imperceptible, de pedirme actividades diversas en el salón de clases. Aquí recurriré de nueva cuenta a anécdotas que se vivieron algunos días, unas exitosas como la elaboración de máscaras expresionistas (más relacionadas con la acción del modelaje de plastilina, papel y barro) o los cortometrajes de ciencia ficción (más relacionados a ver los resultados de su trabajo que la producción).

Elaborar máscaras ha sido una actividad que les ha gustado mucho, les animó a trabajar en equipos cuando el grupo, en esta etapa del curso, todavía estaba bastante disgregado. En secundaria, Marisol y Frida se acercaron a preguntarme si podían trabajar juntas y así lo hicieron muy contentas, igual que Celeste, Diego, Hiram, Stephanie, Dunia y Estefanía; y los compañeros Diego, Ivanna, Atsitri y Emilio. Los demás decidieron trabajar individualmente, muy quietos y tranquilos conversaban mientras daban forma a los rostros de plastilina con papel y engrudo. La mayoría, la gran mayoría se sintió feliz de hacer ese trabajo, comentando que hiciéramos más actividades como esa y que les gustaba más eso que dibujar.<sup>129</sup>

En preparatoria sucedió algo similar; los jóvenes tomaron mucho tiempo en moldear la plastilina, traían ideas en mente y proyectos consolidados, no tuvieron prisa,

---

<sup>129</sup> Diario de campo, 12 de octubre de 2018.

lo hacían con calma, buscando que quedara bien y tomándosela a la liviana. Conversando con sus compañeros, esta vez incluso la disposición del espacio fue distinta, cada grupo armó su mesa para trabajar. Paulina estaba contenta poniendo música en el salón.<sup>130</sup>

Estos son algunos ejemplos de sus máscaras inspiradas en el Expresionismo alemán y los horrores que vivieron las sociedades en el contexto de la Primera Guerra Mundial:



La temática de ciencia ficción se trabajó en secundaria a través de la realización de historias futuristas en equipos, sobre los estragos o catástrofes provocadas por el desarrollo científico. Dichos relatos se convirtieron en cortometrajes. Si bien elaborarlas tuvo caminos complicados por la resistencia a la escritura, la coordinación de los equipos y la manufactura de los personajes -que por cierto hicieron con desechos-, a la hora de proyectar los videos, los muchachos se entusiasmaron mucho de ver los resultados de su propio trabajo y el de sus compañeros. Algunos se sintieron nerviosos y vulnerables, sobre todo Diego, narrador de una historia que le aterró al escuchar su propia voz durante la proyección, incluso insistió en que no le pusiera sonido. Muy atentos y divertidos miraron el video y cuando terminó pidieron verlo de nuevo, aplaudían, reían, gritaban. Cuando tocó el turno del equipo de Pamela de nuevo se dejó sentir el entusiasmo en el salón. Ambos videos pidieron fueran repetidos varias veces.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Diario de campo, 5 de octubre de 2018.

<sup>131</sup> Diario de campo, 15 de febrero de 2019.

Pero no todas las experiencias resultaron divertidas y/o interesantes, sino que algunas fracasaron dado el hartazgo que mostraron los chicos por usar los mismos materiales varias sesiones, aunado en ocasiones a la frustración que les genera que no les salgan bien las cosas pues su manejo de la pintura no es experto. Por ejemplo, durante los primeros meses del curso varios integrantes olvidaban sus pinturas acrílicas cada clase, a pesar de que se les recordaba constantemente y dudo si sea casualidad o resistencia, pues cuando se les sugería que las compartieran entre compañeros o buscaba soluciones para que las usaran, decían “ya así” o “a mi me gusta a lápiz” pero sin mostrar interés por esmerarse en su trabajo. Para revertir esta situación, cuando trabajamos retratos, llevé un paquete de carboncillos para que conocieran el material y al escuchar ese tipo de respuestas, se los mostré y les llamó la atención. Atsiri recuperó las ganas de continuar con su trabajo, a Diego también le llamó la atención y todas y todos querían que les regalara un pedacito, a partir de ese momento trabajaron muy a gusto.<sup>132</sup> Entonces caí en cuenta de su fastidio por la pintura.



En otra ocasión el hartazgo derivó de la frustración de no obtener los resultados esperados, pues cuando les mostré la técnica impresionista se perdieron en muchos detalles, pues la motricidad fina en muchos es torpe y no tienen la capacidad de detallar su trabajo. Tampoco es que estén dispuestos a hacer el esfuerzo de mejorar,

---

<sup>132</sup> Diario de campo, 16 de noviembre de 2019.

regularmente responden a un “ay ya así” o “yo así trabajo, no me gusta dibujar” o lo intentan una vez y si no les sale no lo intentan hacer de nuevo.<sup>133</sup>

Por último, en otra ocasión me parece que la actitud de resistencia de ellos derivó en no querer compartir información. Para trabajar el tema de la comida -que ellos mismos pidieron-, les mostré estilos de bodegón en relación a diversas culturas y temporalidades. El ejercicio plástico consistió en pintar su comida favorita utilizando fotografías que les pedí llevaran para usarlas como modelo; les expliqué cómo podrían armar una composición. Muy pocos llevaron la fotografía, noté que la mayoría no están dispuestos a expresar lo que les gusta, los define y caracteriza. En su mayoría, no se tomaron el ejercicio en serio y lo hicieron por salir del paso.<sup>134</sup>

Si escuchamos las experiencias respecto a las clases de historia que han tenido los jóvenes en el aula, podremos comprender su necesidad de tener a su alcance una historia divertida e interesante. Yendo un poco más allá de este pronto escenario, estas categorías o características se entretajan con otros espacios en los que los jóvenes están involucrados como consumidores culturales y miembros de una comunidad y que tiene que ver de alguna manera con lo que Joseph Fontana llama *usos públicos de la historia* que vimos en el capítulo anterior.

Los estudiantes manifestaron gusto por diversos medios de comunicación e información. El más nombrado fue definitivamente el canal de televisión *History Channel*, seguido de videojuegos con contenidos históricos, así como la búsqueda de documentales en YouTube. En menor medida dijeron estar en contacto con la historia a través del cine, las redes sociales y los libros, sólo dos muchachas se consideran lectoras que encuentran en la literatura saberes históricos.

---

<sup>133</sup> Diario de campo, 15 de marzo del 2019.

<sup>134</sup> Diario de campo, 29 de marzo del 2019.

Vayamos desentramando. Para empezar, llama la atención la frecuencia con la que se reconocen televidentes de este famoso canal que maneja contenidos históricos muy particulares, generando todo un imaginario sobre la historia de corte místico, como nos muestra Frida:

“Es que me gusta mucho ver History Channel, es que sobre eso estaban diciendo que no somos los únicos vivientes en todo el espacio [...] , si nada más va a haber un lugar con vida ¿por qué? Tiene que haber más para que pueda haber un universo completo y pues sí se me hace muy curioso que la historia antigua se relacione con lo extraterrestre [...]

Otra duda que mi papá y yo tenemos sobre la historia es ¿cómo los egipcios llevaron piedras tan grandes para construir las pirámides? ¿quién les enseñó el magnetismo o qué les enseñaron que pudieron construirlos? ¿y por qué a los mayas les pasó lo mismo? ¿por qué es que desaparecieron, por qué se fueron? [...]

También Leonardo Da Vinci tenía conocimiento extraterrestre o muy avanzado por su ideología, la manera en la que pensaba y representaba, por ejemplo, el primer tanque de guerra lo creó Leonardo Da Vinci, pero ¿quién le enseñó qué era un tanque de guerra y cómo era? [...] Y entonces eso también se me hace muy curioso porque me gusta, este, ver una serie que se llama Extraterrestres o algo así de History”.

Los temas de los que habla Frida y muchos otros de sus compañeros parecen no ser puestos en tela de juicio pues no hacen crítica alguna sobre sus contenidos. Considero que ello se vincula con el hecho de escoger lo que les resulta interesante y entretenido al ver la televisión sin pensar que esa acción forma en sus imaginarios cierta forma de ver la historia; en sus palabras se puede leer el aprendizaje que obtienen de los programas, más allá de las fronteras entre la fantasía y la veracidad.

Los responsables de la creación de este tipo de contenidos, ideas y emociones son empresas multinacionales de origen norteamericano, en este caso A+E Netkorws Latinoamérica cuyos canales –entre ellos *History Channel*-, llegan a 335 millones de personas en todo el mundo por televisión y 500 millones de usuarios digitales.<sup>135</sup> Su intencionalidad es clara en su misión y visión:

---

<sup>135</sup> Cifras tomadas de la página oficial de A+E Netkorws <https://www.aenetworks.com/who-we-are> [recuperado el 25 de junio de 2019]. La empresa creada en 1983 con sede en los Estados Unidos, es

Visión: Ser la empresa líder de entretenimiento en América Latina con el mayor nivel de satisfacción y deleite entre sus usuarios en todo momento y en todo lugar.

Misión: Somos una empresa de entretenimiento con un equipo extraordinario con un portfolio de marcas que conectan emocionalmente con sus usuarios a través de contenidos, servicios y productos.<sup>136</sup>

Los dirigentes de esta empresa se definen orgullosos por su liderazgo en el entretenimiento mundial declarando que “Llegamos a donde estamos por ser grandes oyentes, innovadores y promotores de ideas, especializados en la experiencia humana.”

Respecto a sus contenidos afirman:

“...creemos que nuestra contribución radica no solo en la excelencia de nuestra programación, sino también en nuestro compromiso con las comunidades que alcanzamos. Las áreas clave de divulgación incluyen programas que preservan la historia de nuestra nación, destacan a nuestros veteranos, brindan oportunidades de tutoría para jóvenes, apoyan a mujeres y niñas y celebran nuestras diversas culturas. Creemos en ayudar a hacer del mundo un lugar mejor y más vibrante. Esperamos que nos acompañen en estos esfuerzos.”<sup>137</sup>

Su discurso empresarial deja fuera cualquier tipo de enfoque y responsabilidad académica, resaltando en cambio palabras de corte emotivo como satisfacción, deleite y experiencia humana que surten efecto en los televidentes. En este caso es importante retomar lo mencionado en párrafos anteriores acerca de que las y los jóvenes -ahora vistos como espectadores- dan por hecho que lo que ven y escuchan en este canal es verdad y aprenden a través de él. Por ejemplo, Juan Pablo de primero de secundaria en entrevista lo deja claro cuando dice “me gusta verlo [porque] de historia te enseñan, de historia como pasado o a veces te enseñan teorías, entonces por eso me gusta.”

---

dueña de varios canales televisivos de corte cultural, de acuerdo a sus propias palabras, que se transmiten en muchos países por televisión de paga, entre los que destacan A&E, Biography, History Channel, Viceland y Lifetime. A su vez, esta pertenece a dos multinacionales que son Hearst Communications y Disney – ABC Television Group, una unidad de The Walt Disney Company.

<sup>136</sup> Tomado de la página oficial del canal *History Channel*, disponible en: <https://latam.historyplay.tv/quienes-somos> [recuperado el 25 de junio de 2019].

<sup>137</sup> Cifras tomadas de la página oficial de A+E Networks <https://www.aenetworks.com/who-we-are> [recuperado el 25 de junio de 2019].

Por su parte, Alejandro de preparatoria dijo ver “el típico que es *History Channel* eh, los programas que son así de venta de artículos viejos y todo eso, pues es de lo único”. Este joven agregó en su testimonio otras opciones audiovisuales a las que recurre para entretenerse con contenidos históricos: “En *Netflix*, de historia... pues películas como de comedia, del gobierno de México, como *La dictadura perfecta* y todas esas. Y creo que de historia nada más esas películas porque las demás son ciencia ficción y terror y todo eso.”

Pocos jóvenes identificaron el cine o las series de *Netflix* -que están tan de moda- con la historia; de hecho este tipo de series no fueron mencionadas en ninguna ocasión. Hiram mencionó en entrevista haber visto dos películas relacionadas con su tema histórico favorito, la Segunda Guerra Mundial, que son *El niño de pijama de rayas* y *La vida es bella*. Frida también vinculó sus preferencias cinematográficas con su tema favorito, las sociedades nómadas de la prehistoria:

“Muy grabado, se me quedó muy grabado y era lo que más me interesaba. Este, de hecho este, yo he visto varias películas sobre esas, de esos tiempos, este por ejemplo la película de *Alfa*; esa película me gustó mucho porque sí hablaba sobre ese tipo de cosas sobre los nómadas y todo eso y también te enseñaba parte de la historia de cómo sobrevivían solos.”

Ximena dijo sobre lo que ve en la televisión: “sólo veo *History Channel* [...] Pues es que a veces hay muy variados y te hablan de diferentes temas de historia, y pues ya los veo.” Ella se siente más atraída por la lectura para saber de historia, se notó su entusiasmo al referirse a su libro favorito “a mi me gusta uno que se llama *Cuentos de niñas rebeldes*, que habla de mujeres inspiradoras.” Al igual que Perla que cuando le pregunté si leía libros de historia me dijo:

“una enciclopedia, es como de hace cinco años, es de 12 tomos pero es de diferentes, este, temáticas. Viene de física, de matemáticas, de inglés, pero casi siempre veo historia, historia del arte o literatura y aparte pues veo libros y así. Me gustan, bueno, de libros así que yo los compre, no me gustan las novelas de juveniles, no se, no no me gustan; me gustan más como que sí que cuenten una historia pero que más que enfocarse en la historia, se enfocan en el entorno porque

así tú entiendes qué pasaba [...] el que me gusta mucho es el de Batallas en el desierto, porque me gustó más que el tema central que era el de Carlitos, sino que describe mucho cómo era la economía de las empresas de jabón, de cómo pensaban las personas y cómo va cambiando el pensamiento en cada época dependiendo de las circunstancias en las que se encuentren.”

El recuerdo de Christopher respecto a los libros de historia es vago, sin embargo esa experiencia grata permanece presente en su memoria: “Sí tengo un buen, mas no he leído uno que otro [...] Había uno donde narraba la Independencia de México pero, de una forma más graciosa. Era como cómica.” También le gusta *History Channel*, y cuando habló de lo que escoge ver, dijo: “...pues de lo que vaya pasando, excepto esas cosas como El precio de la historia y cosas así”, prefiere saber “qué pasó en la Segunda Guerra Mundial o cosas así, de qué podría pasar en el futuro.”

El caso de Paola es un tanto distinto pues su acercamiento a la historia por medio de la televisión no es por iniciativa propia, dice que es su mamá la que ve la tele en un área común y por eso termina escuchando todo:

“hay un canal que se llama el canal 11 que es como de cultura y así, en ese canal este y también a veces hay uno que es de, ay es el canal de Morelia, no se, que pues es cien por ciento cultura, te hablan de todo y pues los otros pero no se qué canales sean, creo que pues los de paga Geography, History y todo eso [...] mi mamá es la que más lo ve.”

Los temas que ella prefiere cuando ve televisión son “así como los de investigación, todo lo criminalista y ya o los de comida y así.” Refirió haber leído libros de historia, aunque lo hizo sin mayor emoción, como si no hubiera encontrado en ellos gusto y/o aprendizaje pero no pudiera dejar de mencionarlos porque representan experiencias que la hacen ver como una persona con cierto bagaje cultural:

“He leído Los de abajo, he leído (pausa grande) historia, pero ¿historia general? Bueno el de Ana Frank, el de (pausa grande) es que he leído pero bueno, no se si entre en la historia pero Cometas en el cielo, este (pausa grande) creo que ya. Osea sí he leído más pero de historia son pocos.”

Algunos chicos como Jairo prefieren buscar por su cuenta en YouTube los temas que les gustan y los tienen muy claros. Jairo casi no ve tele ni Netflix, en YouTube busca:

“Documentales de las pirámides eh, normalmente hablan de cómo fueron construidas y todo eso o sobre la ciudad perdida de Atlantis o así. Y habla hace cuánto fue, más o menos lo que se tuvo que hacer para construir las, quién mandó construir las, si en estas se encuentran lo que son las tumbas de faraones y normalmente es lo que veo o también vi uno sobre la evolución de la tecnología, desde el principio del internet hasta ahora que hay casas inteligentes y así.”

El caso de Hiram es parecido. Él dice que otro lugar además de la escuela en donde ve y escucha historia es Internet, específicamente YouTube, “...pues las veo porque yo quiero y porque me las dejan de tarea. [...] la Segunda Guerra Mundial me interesa a mi, o pues así historias de hace mucho tiempo [...] o la Primera Guerra Mundial o así la guerra de trincheras y así.” También le gustan los documentales y casos misteriosos que normalmente ve solo. Le pregunté directamente, dado que su tema favorito es la Segunda Guerra Mundial, qué sabe y esto fue lo que contestó: “Se sobre Hitler, unos dicen que se murió, que lo mataron, y otros que se suicidó, o así. O también veo de que los tipos de aviones que usaban, y porqué los usaban, de cuáles aviones eran mejores que otros y porqué. Y así, y los tipos de armas y las protecciones que tenían los soldados.”

Como podemos leer, las preferencias referidas hacia los medios de información y comunicación de varios adolescentes se orienta hacia temas concretos:

1. Las culturas antiguas y aquellos temas a los que se les atribuye cierta carga mística, como lo hace tendenciosamente *History Channel*, entre otros, pero no solamente. Por ejemplo Alejandro habla de meterse a investigar más, si en Facebook le llama la atención alguna publicación relacionada con “cosas extrañas, como raras, como algo como si yo nunca lo había visto antes o se me hace raro, es lo que me llama la atención [...] lo que me llama mucho la atención es como aliens, como como fantasía, como duendes y todo eso, de hecho los

duendes y elfos y todo eso es lo que más me llama la atención.” Es para anotar en futuras reflexiones, que aluda temas de fantasía cuando se le pregunta qué le gusta saber sobre historia.

2. El futuro de la humanidad, la tecnología y temáticas cercanas a la ciencia ficción, aspecto que abordaré con mayor detalle en el apartado *Nuestro pasado, presente y futuro*.
3. Las guerras mundiales, tema en el que *History Channel*, los videojuegos y otros medios de información juegan un papel mediático determinante. Jairo, estudiante de primer semestre de bachillerato lo tiene muy claro cuando nos cuenta uno de sus pasatiempos favoritos, jugar videojuegos de historia:

“como a mi me gusta jugar videojuegos, eh me gusta jugar normalmente con juegos que tengan así como historia o así, normalmente los hacen así y ahí es donde escucho más hablar de historia y así. Estos videojuegos pues obviamente se enfocan más como en guerras como la Segunda Guerra Mundial o... principalmente en guerras y ahí es donde he escuchado más de la historia”.

*Medal of honor*<sup>138</sup> o *Call of duty*, tratan

“así de una manera como si tú lo vivieras, desde tu punto...trata de simular que eres tú en la guerra [...] hay varios pero hace poco sacaron uno que se enfoca sobre la Segunda Guerra Mundial y cómo eres, hay dos partes: eres aliado de Hitler y donde ya no lo eres, donde ya peleas por el bien, se podría decir [...] *Medal of honor*, ese trata más como guerras, igual, osea sí son como del pasado pero guerras más nuevas, más modernas o así se podría decir, como Estados Unidos contra Rusia, contra Siria, osea todo este problemas de terrorismo y así, simulando que eres soldado gringo.”

---

<sup>138</sup> Videojuego diseñado por el director de cine Steven Spielberg, apasionado de los videojuegos y cofundador, junto con Microsoft, de la empresa *Dreamworks Interactive*. Mientras desarrollaba la película *Rescatando al soldado Ryan* (1998), decidió desarrollar un videojuego similar a la experiencia bélica que maneja la película pero enfatizando los fines educativos y de entretenimiento. Para ello la empresa se asesoró de historiadores y militares para que la información fuera lo más apegada a la realidad. Información extraída del foro para videogamers: <https://vandal.elespanol.com/reportaje/steven-spielberg-y-los-videojuegos>, así como de <https://www.warhistoryonline.com/instant-articles/moh-the-ww2-video-game.html> [recuperados el 25 de junio de 2019].

Cuando pregunté a Jairo si piensa que esos videojuegos están basados en la realidad, contestó “que sí tratan de darle un sentido al juego para que no, no osea, pues ya sacamos esto y ya, sino para que sea como que le dan sentido a la historia” Él considera la historia como algo pesado y por ello prefiere la interactividad: “casi no me llaman la atención libros, me gusta más como lo interactivo en cuestión de historia, porque siento que a veces una materia un poco pesada para recordar fechas y eso, pero al interactuar o así, siento que se pone mucho más fácil la materia.” Pero para él la interactividad no sirve para divertirse o para sentirse interesado por la historia, sino para comprender mejor: “es una materia un poco pesada por fechas, acontecimientos, todo esto así que un poco interactiva, osea, quizá con un poco de juegos, con explicación, osea con un poco de todo para que comprendas al cien.”

Interesa señalar la interactividad de la que habla Jairo, particularmente con *Call of duty* porque además de ser interactivo por ser un videojuego, lo es porque innovó introduciendo el formato *Firts Person Shooter* FPS, lo que lo ha posicionado por más de diez años como uno de los videojuegos más exitosos (más que el también gustado y exitoso *Medal of honor*). Este ha sido un

“fenómeno de masas sin igual [que] acabó desestabilizando el mercado del género en cuanto las consolas tuvieron la tecnología suficiente para acomodar su propuesta. Impuso una fórmula de éxito tanto jugable como técnica, llevando al jugador hacia la espectacularidad y convirtiéndolo en el centro de todos los acontecimientos preconfigurados que el recorrido poseía, apostando por el lado más épico y catastrófico de los conflictos, el lado más visceral, el más directo... y el más divertido vivido en primera persona.”<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> ANDRÉS, J., Una década de *Call of duty*, 2 de julio de 2017, disponible en: [https://as.com/meristation/2013/03/11/reportajes/1362988800\\_113773.html](https://as.com/meristation/2013/03/11/reportajes/1362988800_113773.html) [recuperado el 28 de junio de 2019].

Sus ventas ascendieron en 2016 a 250 millones de copias legales, lo que se tradujo en ganancias por más de 15 mil millones de dólares<sup>140</sup> no sólo en juegos sino en figuras de acción, historietas, entre otros productos.

A partir de estos datos y los testimonios de los adolescentes es pertinente asomarse a sus contenidos. El videojuego tiene ocho títulos con diversas temáticas: tres de ellos se ambientan en la Segunda Guerra Mundial, recreando batallas como el desembarco de Normandía, Stalingrado, Ardenas, entre otras que incluyen los conflictos en el Pacífico, apeándose lo más posible a los paisajes geográficos y temporales. El jugador, desde la modalidad FPS, puede escoger el papel de soldado norteamericano, inglés o soviético. La versión del Pacífico titulada *World at war*, se caracteriza por “más sangre a los impactos de bala, amputaciones, incineraciones y en general una temática más cruda y realista de la guerra”.<sup>141</sup> Otra temática histórica que maneja esta serie es la Guerra Fría, cuya trama es inmiscuirse en operaciones encubiertas a través de personajes rusos recuperados de juegos anteriores; está ambientada en sitios como Laos, Vietnam, Cuba y el Ártico. El resto de los títulos son de carácter ficticio aunque conservando los temas bélicos alusivos a organizaciones militares, una supuesta tercera guerra mundial y un conflicto bélico contemporáneo ambientado en el Oriente medio y la Europa del Este con personajes de la marina y flota aeronáutica militar norteamericana que se enfrenta a terroristas rusos.

De acuerdo a Javi Andrés y su artículo “Una década de *Call of duty*” la asesoría histórica de esta serie estuvo a cargo de *Military Channel* y sus archivos, que incluso hicieron uso de documentos originales que aparecen en el juego.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> Cifras fueron extraídas del portal de Wikipedia [https://es.wikipedia.org/wiki/Call\\_of\\_Duty](https://es.wikipedia.org/wiki/Call_of_Duty), [recuperado el 28 de junio de 2019].

<sup>141</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Call\\_of\\_Duty](https://es.wikipedia.org/wiki/Call_of_Duty), [recuperado el 28 de junio de 2019].

<sup>142</sup> ANDRÉS, J., *Una década de Call of duty*, 2 de julio de 2017, disponible en: [https://as.com/meristation/2013/03/11/reportajes/1362988800\\_113773.html](https://as.com/meristation/2013/03/11/reportajes/1362988800_113773.html) [recuperado el 28 de junio de 2019].

Otros videojuegos fueron referidos por los jóvenes en relación con la historia, no sólo en entrevista, también en clases. *Assassin's creed*,<sup>143</sup> nos cuenta Christopher, "trata de un asesino que está cambiando los hechos de la historia [...] por ejemplo de qué pasaría si los franceses, no este, hubieran conquistado a Estados Unidos y cosas así, bueno los británicos."

Es notable que los videojuegos a los que se refieren los adolescentes como medio de entretenimiento y acercamiento a la historia tratan sobre guerras, en especial la Segunda Guerra Mundial, uno de los temas que más han sufrido "los abusos de la memoria" como dice Todorov en su libro del mismo título. Este fenómeno se encuentra presente en el aula cuando los estudiantes recurren al tema en varias ocasiones.

En preparatoria, al principio del ciclo escolar, cuando sometí a consenso dos temáticas que podrían ser abordadas en la siguiente clase de acuerdo a sus intereses, anoté en el pizarrón dos opciones: 1) escultura vinculada con el Expresionismo alemán y 2) el arte abstracto con técnica libre. Más de la mitad del salón optó por la opción uno y me parece que sólo dos o tres por la segunda. Les expliqué la relación con la historia que tenía cada una de las técnicas y pienso que quizá el Expresionismo, al relacionarse con la Primera Guerra Mundial fue motivo de su elección, aunque entiendo que tenían ganas de hacer escultura pues la pintura acrílica no les agradaba mucho.<sup>144</sup>

---

<sup>143</sup> Juego de fantasía inspirado en la novela *Alamut* de Vladimir Bartol que se remonta a los siglos X y XI cuando el protagonista, miembro de la secta musulmana nazarí (también conocida como hashashin), decide abandonar el grupo en pos de una vida más tranquila. Se enfrenta a aventuras relacionadas con los Caballeros templarios y la recuperación de memorias ancestrales que se retoman en diferentes episodios del juego, mezclando lo fantástico con recursos históricos en diversas épocas como las Cruzadas en el siglo XII, el Renacimiento, el Imperio Bizantino, la Guerra de Independencia de EUA, la Guerra de los siete años, la Revolución Francesa, la Inglaterra victoriana, el Antiguo Egipto y está por salir la última versión que se desenvuelve en la Antigua Grecia, durante la Guerra del Peloponeso. Además de la creación de los videojuegos, la empresa Ubisoft Montreal ha elaborado historietas, libros y cortos que le han dado gran fama a esta serie, alcanzando más de 73 millones de copias tan solo de los videojuegos. Información obtenida de [https://es.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s\\_Creed](https://es.wikipedia.org/wiki/Assassin%27s_Creed) [recuperado el 2 de julio de 2019].

<sup>144</sup> Diario de campo 21 septiembre de 2018.

En secundaria sucedió lo mismo. Los estudiantes quisieron que la clase se tratara de ese tema y participaron mucho porque sabían al respecto ¿Qué saben sobre la Primera Guerra Mundial? Pregunté. Axel aportó fechas, Hiram dijo que fue fea porque murieron muchas personas, Sofía dijo que fue una guerra donde se quedaron sin armas e hicieron armas de cartón. Al hablar de la mutilación en la guerra, les pregunté por qué creían que había tantos -pues en la diapositiva aparecía la cifra de 16 millones de mutilados-, esperando que sacaran al tema el armamento tan destructivo que se utilizó, sin embargo ellos contestaron: 'para que sufrieran más', 'para que se rindieran y ellos tomaran el control', 'porque no obedecían las reglas'. Emilio fue el único que reconoció y aportó un poco sobre los avances tecnológicos de la Primera Guerra Mundial. Entonces, para indagar más allá de sus saberes escolares, pregunté: ¿ustedes conocen videojuegos sobre el tema? Al unísono se escuchó en el grupo que sí con entusiasmo. Ivanna mencionó *Uncharted*,<sup>145</sup> Emilio dio información para analizar con más precisión, Frida y Axel aportaron *War war II*<sup>146</sup> y *Call of duty*.

Los jóvenes participan más en clase aportando lo que saben por libre elección a partir de sus preferencias, que por lo que aprenden en la escuela. En su discurso se puede apreciar la mezcla de fantasía con realidad, producto de la historia que consumen en medios masivos de comunicación. Cuando abordamos el tema del dibujo del cuerpo humano, proyecté en la pared El hombre de Vitrubio y La creación de Adán de Leonardo Da Vinci y Miguel Ángel respectivamente, para contarles cómo fue el cambio del pensamiento religioso al científico que vivieron los artistas en el Renacimiento, poniendo como ejemplo a Da Vinci, del cuál algunos pudieron decirme dos cosas que saben: que

---

<sup>145</sup> Este juego desarrollado en 2007 por Sony Entertainment utiliza recursos históricos para desarrollar sus tramas de aventura en donde un ladrón de reliquias se enfrenta a diversos escenarios en entornos de piratas, los viajes de Marco Polo, El dorado, la Segunda Guerra Mundial (donde aparece el arqueólogo T. E Lawrence). El juego está diseñado al estilo de las películas de Indiana Jones. Información tomada de <https://es.gizmodo.com/los-creadores-de-uncharted-explican-por-que-nathan-drak-1827458398> y [https://es.wikipedia.org/wiki/Uncharted:\\_El\\_tesoro\\_de\\_Drake](https://es.wikipedia.org/wiki/Uncharted:_El_tesoro_de_Drake), [recuperado el 2 de julio de 2019].

<sup>146</sup> War War II WWII se refiere a uno de los juegos de la serie de *Call of Duty*.

era inventor y que tenía relación con los extraterrestres... no más.<sup>147</sup> En otra ocasión, puse la imagen de El dormitorio en Arlés de Vincent Van Gogh y les pregunté qué sabían de este famoso pintor. Hubo bastante participación, mencionaron que “estaba loco”, especificando “no cuerdo”, “que se retrató con un espejo”, “que se mochó la oreja por amor”, “que se mochó la oreja como regalo”, “que se mochó la oreja para dibujarla”, “que pinta bonito”, “que utilizaba su sangre para pintar”, “que comía pintura”, “que oía voces”, “que tenía esquizofrenia”, “que representaba sus emociones por medio de colores”, “que cuando se murió se volvió famoso”.<sup>148</sup> A partir de estas ideas les conté un poco sobre su vida y por qué se convirtió en un pintor famoso. Estas anécdotas hacen notar la mezcla de cómo construyen sus saberes con base en diversas experiencias y fuentes de información y ello es lo que les mueve a participar y sentirse incluidos dentro de la clase.

Pero también sucede un vínculo entre lo que saben por su propia cuenta y lo que escuchan en la escuela (es decir, que sus conocimientos no están disociados), situación que les motiva porque se dan cuenta de que lo que aprendieron por otros medios es reconocido por el saber escolar. Cuando platicué con Christopher, me dijo que para él la historia de la Segunda Guerra Mundial es realmente significativa cuando afirma que en sus clases de la actualidad hacen simulaciones o representaciones de algunos temas: “Pues creo que era de la Guerra Fría y de la Segunda Guerra Mundial, de lo único que me acuerdo”, y pienso que es lo único que recuerda pues ha tenido la experiencia de jugar videojuegos acerca de estos temas, él mismo dijo ser fan de *Call of duty*, que trata específicamente estos conflictos. Christopher piensa que las fechas son odiosas: “Así de que era algo muy odioso, pero eso sí, era una que otra fecha pero ahorita ya ni me acuerdo tanto”, por lo que su idea de la historia está muy vinculada a “acordarse de las

---

<sup>147</sup> Diario de campo, 11 de enero de 2019.

<sup>148</sup> Diario de campo, 15 de febrero de 2019.

cosas”, sin embargo, la historia le gusta porque...” Sí di, nomás hay unas cosas así que no me interesan mucho, que son más como de política o cosas así. [...] Eh, la de la Segunda Guerra Mundial me parece muy interesante.”

Para finalizar este apartado, falta abordar el tercer ámbito en el que las y los adolescentes dijeron tener experiencias interesantes y divertidas en torno a la historia. Es el ámbito familiar y social en el que suceden conversaciones, paseos, viajes y museos. En el ámbito doméstico, Frida ha creado un lazo afectivo con la historia compartiendo tiempo con su padre viendo programas de televisión, películas, leyendo libros y conversando. En entrevista, invitó a las personas a que le tomen gusto a la historia, enfatizando la curiosidad por el pasado que comparte con él:

“Pues que a todo le des el gusto sobre por ejemplo, cómo se crearon la historia pues y su pasado, que no lo ves como que es aburrido sino que algo nuevo que vas a aprender y algo que vas a descubrir, osea que no toda la historia es aburrida, sino que hay veces en que son cosas tan interesantes que te quedas picado en eso y pues que los que digan que la historia es aburrida, no tienen el conocimiento de nada.

Melissa: Oye, pero y ¿tú crees que hay una historia que sí es aburrida?

Frida: No, pero pero, es que hay muchas personas que depende de si les interesa o no esa parte de la evolución y la historia, este sí se les hace aburrido, este pero a otras personas que son así curiosas como mi papá y yo, este pues como que no se nos hace aburrida la historia porque pues aprendes más y te das cuenta de cómo cambian las cosas y sus pasados y todo eso.”

A diferencia de Frida, a quien acabamos de leer, Paola no se siente atraída mucho por la historia. Cuenta que tiene una relación cercana con su mamá, quien con frecuencia compara cosas del pasado con el presente, sobre todo en temas de cocina, por ejemplo “ahora usamos olla de presión y antes usaban este para cocer hojas [...] de maguey y debajo de la tierra, entonces es como un proceso con el que la tierra te lo está dando con todo el calor o así. O pues que en vez de que ahorita utilizamos el aluminio, antes se utilizaban hojas de plátano o pues todo más natural”, aspectos del pasado que le resulta agradable conocer. Dice que “a veces sí me gusta pero a veces se me hace como tedioso.”

Respecto a viajes y paseos recuerda Sofía, quien durante la entrevista se mostró negativa en torno a la historia, episodios interesantes en sus paseos familiares; por ello le gusta ir a algunos lugares: "...en algunos, porque a veces sí salimos como a Guanajuato a ver las momias, todo eso, y sí está chido todo lo que hacían, eso sí es interesante, lo demás no." Perla también siente que la historia es interesante en paseos familiares: "a mi me gusta como ir al centro porque no se, se me hace muy interesante toda la arquitectura porque pues está hecho de cantera, de cómo funcionaba antes el acueducto y que el centro está en cuadrantes, que era como dividían a las sociedades, entonces pues se me hace muy interesante eso."

Jairo habla de conocer la historia a través de los museos que ha visitado por parte de la escuela, pues a su familia no le gusta la historia y no suelen visitar sitios históricos o ver el pasado y la historia en sus paseos. Esta forma le parece interesante:

"...no recuerdo el nombre del museo, eh me han llevado a dos. Uno es sobre lo que han encontrado en excavaciones en por ejemplo había cuerpos y así de antepasados y los enterraban con sus armas y sus vestimentas o también sobre vasijas y artefactos que usaban para la caza y fui a otro donde es lo de Miguel Hidalgo, la casa de Miguel Hidalgo donde tienen a un robot donde te explican más o menos la vida de él y ese ese museo, la casa de Miguel Hidalgo se llama, ese antes era un hospital y en ese hospital fue donde él nació. Ese se encuentra aquí en el centro."

En algunos momentos del curso fue especialmente sencillo que los jóvenes hablaran de elementos de su propia historicidad. Particularmente con su familia recuerdan cosas del pasado que a veces trasciende la experiencia personal para encontrar caminos hacia lo social. Al inicio del ciclo escolar en secundaria hice la pregunta ¿cómo les gusta festejar su cumpleaños? Las respuestas fueron especialmente reveladoras pues los adolescentes hablaban de su comida favorita, de sus costumbres y los sitios a los que asisten, de sus preferencias y gustos. También revelaron aquellos que tienen problemas familiares y/o personales.<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> Diario de campo, viernes 17 de agosto de 2018.

Para concluir con estas primeras formas que tienen los jóvenes de percibir la historia, es necesario cuestionarse acerca de las implicaciones que tiene concebirla como divertida e interesante. Si la historia tiene que ser interesante para ser validada por ellos ¿es porque es percibida sólo como un pasatiempo, es decir, como algo que simplemente entretiene?

Este no es asunto menor y para ahondaren este aspecto, no se puede dejar de tomar en cuenta que estos muchachos, nacidos entre el año 2001 y 2007, han crecido en un mundo sobre mercantilizado que nos ha llevado a pensar como sociedad que debemos adaptarnos a los niños para agradarlos y satisfacerlos en todo sentido, desde la comida hasta la literatura, todo se hace para la compra venta. La historia no se salva de este mega sistema de información que todo lo modela para el agrado del cliente como hemos revisado en los corporativos transnacionales que hacen contenidos históricos. Este aspecto de la cultura nos atraviesa a todos, incluidos los profesores. Esta cuestión es, desde mi punto de vista, uno de los aspectos nodales y retos educativos apremiantes que debemos sentarnos a pensar y discutir.

Las situaciones traídas al presente por los adolescentes hacen pertinente el planteamiento de la enseñanza de la historia como algo más allá de la diversión y el entretenimiento, pocos fueron los jóvenes que encontraron en el estudio del pasado un fin distinto ¿Cuáles podrían ser entonces? Pregunta que nos invita a reflexionar colaborativamente a quienes nos dedicamos a impartir contenidos de historia.

Ahora bien, en este sentido considero que una de nuestras labores es tener presente que adaptarse a las necesidades de los jóvenes siguiendo los patrones de configuración y acción que impone el sistema, tiene riesgos pues reproduce los discursos normados (doxa) que no son necesariamente malos, pero sí acotados y reducidos pues se quedan en lo superfluo.

Conocer de dónde la juventud toma lo que sabe y piensa de la historia, así cómo entender qué elementos operan en su aprendizaje por libre elección, nutrirá nuestra mirada y por lo tanto nuestra labor.

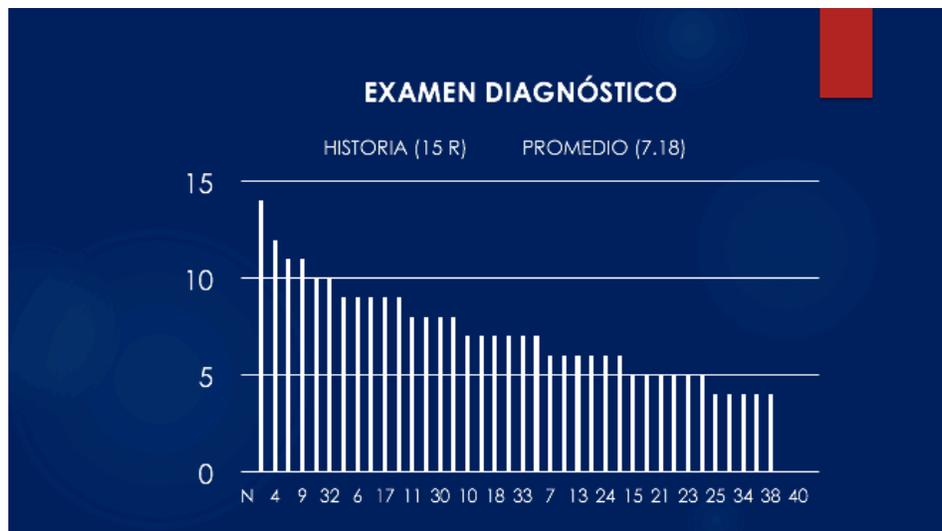
Una de las razones por las que pienso que los muchachos piden una historia divertida, es porque quita la sensación de trabajo y pesadez que producen los contenidos escolares y probablemente también los contenidos de divulgación que no están diseñados para ellos, es decir, que no hablan en un lenguaje hecho a su manera y con elementos simbólicos que les resulten conocidos. Cuando algo resulta interesante atrapa nuestra atención haciendo que el tiempo pase rápido. Para este caso está el ejemplo de Sofía, quien comentó sentir gusto por la serie web *Drunk History* que transmite *Comedy Central Lationamérica*; en sus palabras "...explica como la historia muy gracioso, pero bueno, pasan o sea te la explica. Es como más o menos como comedia pero te explican la historia. Pasa que unos profesores de historia toman y se emborrachan poquito y explican la historia, a su modo pues".

Aunado a este asunto, diversas anécdotas en el curso mostraron que a los jóvenes no les interesa profundizar y analizar temas relacionados con el pasado –como narré en el tema de los bodegones en relación a su comida favorita, y podría brindar más ejemplos, pero por efecto de longitud, acoto- pues parece como si entrar en profundidad fuera experiencia desconocida y/o irrelevante para ellos que todo ven a vuelo de pájaro; no olvidemos que así se ha moldeado su manera de relacionarse con el conocimiento. Pensar el tema de la profundidad y complejidad de la historia es otra tarea para pensar, profundizar y problematizar.

#### 4. 2 La distancia con la Historia escolar, adolescentes que no recuerdan

- “-¿Como qué aprendiste de historia en la primaria?
- Pues me aprendí casi nada, contesta Hiram entre risas.
  - ¿Nada, ningún tema que recuerdes? Pregunté de nuevo.
  - Era como... estaba despierto pero estaba dormido por dentro.”
- Entrevista a Hiram, estudiante de primero de secundaria

Al iniciar el ciclo escolar, la dirección junto con la coordinación académica realizó un examen diagnóstico de las diferentes asignaturas con el objetivo de determinar las habilidades y fortalezas de los adolescentes de secundaria, para establecer estrategias que se verían reflejadas en las planeaciones docentes. Historia resultó ser la materia con la nota más baja. En una prueba de 15 reactivos el promedio general fue de 7.18, mientras en asignaturas como Matemáticas el promedio ascendía a 11.26, Español 14.28, Biología 11.31, Cívica y Ética 10.8 y Geografía 9.31.<sup>150</sup>



Esta realidad podría en parte explicarse deteniéndonos a reflexionar primero que nada, que esa Historia escolar a la que se refiere el título de este apartado es aquella

<sup>150</sup> La escala de valores de dicha prueba era de 15 a 20, dependiendo del número de preguntas del examen. Aún así, Historia presentó los índices de reprobación más altos. Información proporcionada por la escuela en una Presentación de *Power Point* titulada Examen Diagnostico Ciclo Escolar 2018-2019.

“instalada en la escuela como 'conocimiento científico' de acontecimientos pasados que parte de una no menos presunta 'historia universal'”<sup>151</sup> cuyas demandas de conocimiento requerido en las pruebas, la mayoría de las veces se miden a través de habilidades como la memorización y el reconocimiento de datos.

Aunque no fuera el caso, pues algunos docentes nos esforzamos por trabajar contenidos, dinámicas para pensar la historia y pruebas de otra naturaleza, parece como si hubiera una percepción generalizada de que es así, indicando a los estudiantes que esa es la forma de aprender, estudiar y asimilar la historia. Y es que en el fenómeno de la percepción que atañe a este trabajo, no interfieren sólo nuestras experiencias y recuerdos personales, sino que como ya hemos visto, es el efecto del discurso de los otros, pues nos constituimos en el seno de una sociedad que nos infiltra con su historia, memoria, costumbres, juicios y prejuicios.

En ese sentido, el apartado que inicia a continuación expone que los jóvenes, tanto de secundaria como de bachillerato, mostraron durante el curso confusión, imprecisión y muchos errores cuando de hablar sobre Historia se trataba, así como desinterés para elaborar un registro de la información que revisamos en clase y el que iban desarrollando durante el curso. También la falta de participación, sus pocas ganas de hablar y la inseguridad en su propia palabra y creatividad.

Observará el lector a lo largo de todo el apartado el uso de dos formas de escribir la palabra historia, una con mayúscula y otra con minúscula. Con esto quiero expresar diferencias importantes en cuanto al sentido que se le da a esta polisémica palabra. Historia con mayúscula se refiere a aquella que apuntaba en el capítulo tres cuando expuse que François Hartog hablaba de la ciencia de la Historia, aquella erudita que utiliza la memoria y el testimonio de los pueblos para someterlos a pruebas de autenticidad en el sentido judicial del término y a partir de ello elaborar verdades

---

<sup>151</sup> BRAUNSTEIN, Nestor, *Memoria individual, memoria colectiva e historia*, p. 22.

incuestionables; incluye en el caso de este estudio al nombre propio de la materia escolar a la que se refiere Joseph Fontana –también mencionada en dicho capítulo-. La Historia como asignatura en la educación básica y media, parte del discurso patrio del Estado que se construyó en el siglo XIX influenciada por el positivismo y el nacionalismo, en muchas ocasiones sigue siendo la que se imparte en las escuelas hoy en día ya sea por inercia o convicción, el caso es que permanece en el imaginario colectivo general. Esa es la que olvidan los adolescentes, aquella Historia que se asume como verdadera, inamovible, fija y causa de nuestro destino.

Por su parte el uso de la palabra con minúscula hace referencia a una historia que por supuesto es seria y trae al presente sucesos, fenómenos y acontecimientos humanos que ocurrieron en el pasado para narrar, contar y entender; es un tanto maleable en el sentido de que está abierta a la interpretación, análisis y modificación, también desacralizada, cuestionable y crítica.

Dicho esto, ahora sí ¿Qué recuerdan los jóvenes sobre la Historia? Comenzaré hablando de que los adolescentes en la mayoría de los casos recuerdan nombres de algunos temas,<sup>152</sup> pero si pedía que los explicaran, se mostraban renuentes y esquivos. Temen ser imprecisos y en efecto, lo son. Existe una marcada confusión temporal, espacial y en general de cualquier puntualidad que la explicación de un hecho o fenómeno histórico requieren.

Los casos no son aislados, mencionaré algunos ejemplos como el de Sofía de segundo de secundaria quien comentó que en la primaria aprendió “muy poco” de historia. Le pregunté como qué y dijo “...la Independencia, osea lo que pues veíamos más a fondo era eso. Lo de México pues”, entonces le pedí si podría explicármela con

---

<sup>152</sup> Los temas que recuerdan con mayor frecuencia son la Revolución Mexicana, la prehistoria (concretamente las pinturas rupestres y “los nómadas”), la Segunda Guerra Mundial, la Independencia, el Porfiriato y la Guerra de los pasteles. En casos aislados mencionaron el descubrimiento de América, la Guerra Fría, la Primera Guerra Mundial, la guerra de trincheras y la Ilustración. Nótese que siete de los once temas nombrados, son conflictos armados.

detalles y rotundamente contestó que no. En otro momento de la entrevista, cuando preguntaba si frecuentaban con su familia lugares históricos cuando pasean por el centro, de vacaciones o algún lugar antiguo, me comentó "...pues sí, a veces con mi familia sí salimos, pero también donde hemos salido a lugares históricos es en la escuela. No se, a veces vamos como al centro y así." Pedí que especificara qué sitios había visitado y no pudo recordar el nombre de José María Morelos y Pavón: "Pues fuimos a... no me acuerdo cómo se llama pero contaban la vida de... del que tenía un pañuelo, ¿cómo se llama?", preguntó.

Lo mismo sucedió con Juan Pablo de primero de secundaria, cuando le pregunté sobre temas que se le habían quedado de la primaria. Seguro de su respuesta dijo "...la Independencia, eso siempre nos lo daban hasta en los actos cívicos."<sup>153</sup> Habló de que solían mandarlo como actividad extraescolar a ver obras de teatro sobre personajes que participaron, entonces cuestioné si le sería posible contarla o decirme quiénes habían participado y esta fue su respuesta "...no concretamente o muy bien, pero más o menos." Hubo una pausa esperando que continuara su explicación, sin embargo no lo hizo y más bien me dio a entender con su mirada que continuara con la entrevista porque no iba a comentarme más al respecto.

Christopher, también de secundaria, incurrió en imprecisiones cuando se refirió a las causas de la Guerra de los pasteles, tema que por cierto les llama mucho la atención –les resulta muy atractivo su nombre-. "Mmm... creo que sí, que era una de la que la guerra de pasteles se llama así porque este, por un pastelero bueno, sí, un panadero que según era por sus pasteles que no le habíamos pagado. Todo empezó por eso."

La falta de memoria o imprecisiones acerca de la información histórica no sucede sólo en secundaria, jóvenes de bachillerato muestran también, aunque en menor

---

<sup>153</sup> De todo el tiempo que duró el encuentro etnográfico, esta fue la única ocasión en la que un estudiante nombró los actos cívicos, reconociendo que en estas ceremonias realizadas una vez a la semana durante toda la educación básica, se revisan temas históricos.

medida, estas lagunas. Jairo me explicaba en entrevista de la siguiente manera, las características de “unas ruinas aquí en Morelia” y un museo de cuyo personaje central se equivocó:

“Sí, ahorita no recuerdo el nombre, creo que están en Pátzcuaro, pero esa ruinas osea son pirámides muy pequeñas porque arriba de ellas antes había casas, construían como cabañas y también ahí fue antes se celebraba un festival donde llegaban varias tribus y pues osea era un festival grande y de hecho la pirámide principal, o bueno la media pirámide es un está bastante grande, debe medir unos seis o siete metros y ya arriba estaba lo que era la cabaña o la choza para que ahí se asentaba el líder de la tribu se podría decir y ese es un lugar que yo he visitado por parte de la escuela [...]

Sí, mmm no recuerdo el nombre del museo, eh me han llevado a dos. Uno es sobre lo que han encontrado en excavaciones en por ejemplo había cuerpos y así de antepasados y los enterraban con sus armas y sus vestimentas o también sobre vasijas y artefactos que usaban para la caza y fui a otro donde es lo de Miguel Hidalgo, la casa de Miguel Hidalgo donde tienen a un robot donde te explican más o menos la vida de él y ese ese museo, la casa de Miguel Hidalgo se llama, ese antes era un hospital y en ese hospital fue donde él nació. Ese se encuentra aquí en el centro.”

Por su parte Paola recordaba una anécdota sobre el Templo de las monjas que alguna vez le contaron y me la quiso transmitir de manera vaga e imprecisa, “...pues el único sitio que que recuerdo fue que una vez la maestra de artes nos explicó que en el templo de donde están las monjas, antes se hacían túneles para escaparse y hubo que un tiempo en que hubo como una guerra y lo querían como quemarlas o no se...” Le pregunté si se refería a que quisieron quemar a las monjas y me dijo “...a las monjas y que incluso, pues ahorita hay una puerta pero antes la cerraban y que por eso hicieron esos túneles. Y se iban los ¿qué? ¿franciscanos? Algo así”.

La confusión y vaguedad de datos históricos se observa también en las temporalidades. Las y los jóvenes mostraron carencias para dimensionar el tiempo histórico cuando se refirieron a algún tema que querían explicar. Frida me contaba que va a clases de dibujo a la Casa de cultura y que ese lugar antes era un cementerio

"...de sacerdotes. Y que un tiempo cuando estaba en la época de, de, de....mmm.. pues así miles de años pues, este, la Casa de la cultura era una casa, fue primero un lugar para sacerdotes y luego el gobierno se los quitó y lo convirtieron en una cárcel, este y luego creo que lo recuperaron o no se, y ahora es como lo que se conoce hoy: la Casa de la cultura que tiene sus paredes muy antiguas y, y todo eso y me enseñó exactamente dónde estaban las celdas y, y de cómo ha seguido construido ese lugar después de miles de años y décadas y así y pues se me hace muy impresionante porque yo voy a clases en un lugar histórico, entonces como que me gusta mucho."

En la misma conversación, aunque no se refirió a siglos, décadas o años en concreto, confundió temporalidades al pensar que las culturas antiguas sucedieron al mismo tiempo en diversos lugares del mundo. La pregunta fue si aprendió algo en sus clases de la primaria y su respuesta incluyó el siguiente ejemplo:

"...este sobre pues cómo era México antes, osea antes de que llegaran los españoles que tenían sus tribus, este y que no eran una civilización tan avanzada como otros, por ejemplo ya estaban en España con hierro y en Egipto ya tenían hasta oro, y aquí este, a comparación de ellos todavía como que estaban desde cero y estaban empezando y empezaban a hacer eso sobre la agricultura y todo eso, este y pues así te dabas cuenta de que hay diferentes civilizaciones en las que, osea como que la mentalidad es diferente, que algunos están más avanzados, otros están a su tiempo y otros atrasados."

No sólo eso, Frida piensa que la obtención de metales tiene que ver sólo con el grado de civilización de una cultura sin tomar en cuenta los recursos naturales que cada una tenía a su alcance y en dado caso, con el comercio que establecía con otros pueblos.

Antes de continuar con el siguiente punto del apartado, me parecería importante señalar que cuando me encontraba organizando las entrevistas, comenté a los estudiantes de ambos niveles si me ayudaban con unas preguntas para mi tesis. Inmediatamente muchas y muchos levantaron la mano con disposición de ayudar, percibí su curiosidad, sin embargo lo pensaron mejor y me cuestionaron sobre el contenido de la entrevista, pues temían que por ser de historia, se trataría de preguntar datos y fechas y algunos se desanimaron, se sintieron nerviosos y nerviosas por no saber y tener que estudiar para demostrar que sí sabían. Yo les comenté que no se preocuparan por eso, que no preguntaría información "como de examen" y entonces

accedieron de inmediato. Sin embargo, hay un común denominador en las entrevistas realizadas y es reconocer lo poco que saben de la Historia como asignatura que han cursado por lo menos los tres o seis últimos años.

Ahora bien, pensando justo en explorar la manera en la que las y los adolescentes conciben el tiempo, me di a la tarea de planear como apertura al ciclo, tanto en secundaria como en prepa, una clase que hablara directamente de ello. Se realizaron tres actividades, la primera consistió en mostrarles a través del video proyector, obras de arte de distintas épocas para que identificaran sus temporalidades y pudieran ordenarlas de la más antigua a la más nueva. Las obras eran "El nacimiento de Venus" de Sandro Boticelli (1485-1486), "La emperatriz Teodora y su séquito" mosaico bizantino en la Basílica de San Vitale, Ravena (siglo VI d. C), "Composición 8" de Wassily Kandinsky (1923), "Paisaje en Mpekweni" (arte urbano contemporáneo africano) y "Trajes mexicanos", grabado de Claudio Linati (siglo XIX).

La mayoría acertaron en acomodar las imágenes en el orden correcto usando su intuición, pero resulta que al pedirles que explicaran cómo le hicieron para diferenciar los tiempos de las obras, sus respuestas indicaron que se fijaron en características físicas como los colores y texturas, mas no el análisis de elementos temporales como la vestimenta de las personas, los peinados, las casas, la tecnología y cualquier otro objeto que pudieran percibir y analizar, es decir que sus criterios fueron de forma y no de contenido. Les costó mucho trabajo explicarse, como también les fue prácticamente imposible definir qué es el tiempo, sólo Axel pudo poner en palabras su definición: "algo que se percibe cuando vives". A los demás parecían faltarles palabras, sin embargo, particularmente en secundaria, se mostraron participativos, atentos y muy inquietos.

La segunda actividad fue analizar la pintura "La persistencia de la memoria" de Salvador Dalí. Pregunté en clase mientras miraban la pintura: ¿si pudieran tener la capacidad de recordarlo todo, creen que eso se podría? Marisol dijo -a propósito del título de este apartado *adolescentes que no recuerdan*- que en "tu cerebro no cabe

toda la información que vas a vivir, entonces pus..., si por ejemplo te tienes que acordar de algo importante, entonces tu cerebro desecha un recuerdo antiguo y para dejar espacio para otro recuerdo.”<sup>154</sup>

Posteriormente proyecté *Ghost before breakfast* de Hans Richter (1928), un cortometraje dada que rompe con la secuencia lógica del tiempo. Miraron curiosos y en poco tiempo comenzaron a emitir comentarios cargados de juicios acerca de la temporalidad, pues dijeron que el cine mudo es aburrido, empezaron a mover sus cuerpos en señal de desesperación prejuiciados por ese hecho, incluso fueron sarcásticos respecto a los efectos especiales; se mantuvieron atentos pero siempre quejándose.<sup>155</sup> La interpretación de Atsiri y Marisol, jóvenes que dieron su punto de vista, fue que el video muestra que el tiempo pasa rápido. Al finalizar les pregunté si les había servido reflexionar un poco acerca del tiempo y al unísono se escuchó un “no”.

En preparatoria el análisis de las imágenes y las épocas a las que pertenecían no causó entusiasmo. Hicimos el ejercicio, comparamos resultados mostrándose curiosos pero poco participativos; corroboraron entre ellos los comentarios pero no quisieron compartirlos, me miraban con cierta desesperación, como si no quisieran saber más, llevándome a sentirme presionada por explicarles y sacar recursos para captar su atención y así dejaran de mirarme de esa manera. Es curioso, porque la mayoría reconocen lo que es más antiguo y lo que es más nuevo, pero no tienen noción de las temporalidades.

Para el análisis de la obra “La persistencia de la memoria”, les pregunté si sabían algo sobre la Guerra Civil Española, pues quería vincular la vida de Dalí con su respectivo contexto histórico, y nadie contestó. Ante el silencio, me sentí presionada a tomar la

---

<sup>154</sup> Registro en audio de la sesión del 31 de agosto de 2018.

<sup>155</sup> Diario de campo, 31 de agosto 2018.

palabra, terminando por definir el tiempo y haciendo preguntas cuyas respuestas sólo sacaba a tirabuzón.<sup>156</sup>

Durante todo el curso escolar fue difícil lidiar con este tipo de escenarios. Una clase que buscaba el intercambio de la palabra no encontró muchas ocasiones para hacerlo. Claro que tiene que ver el entusiasmo e interés que las y los jóvenes mostraran a la clase y a los temas expuestos, pero también influye, y en eso quiero concentrar la atención en este momento, que los estudiantes no participaban en clase, sólo escuchaban por carecer de elementos para hacerlo, concretamente información, pues las veces que contaban con datos y conocimientos, no esperaban para compartirlos.

Fue el caso de la clase de expresionismo alemán en preparatoria. Aunque fueron reticentes para acomodar sus sillas en círculo para observar las obras juntos y poder platicar mejor, no fue así cuando les pregunté qué sabían sobre la Primera Guerra Mundial. Se tardaron un poco en responder, como no queriendo participar, hasta que Alexis y Carmen se animaron. Ella le cedió la palabra a su compañero, quien dijo que el archiduque Francisco Fernando de Austria había sido asesinado por un serbio. Después Carmen comentó que iba a decir lo mismo, pero que recordaba también que “Estados Unidos había entrado en la guerra cuando se hundió un barco con ciudadanos, barco que había sido hundido por...” y ya no supo decir más. Entonces complementé diciendo que había sido Alemania, detonando recuerdos de varios jóvenes. Paulina pidió la palabra y dijo que había dos bandos, pero se puso nerviosa y no pudo explicarse bien, así que cedió la palabra a Alexis quien habló de la Triple Alianza y la Entente. Obed y Cecilia dijeron qué países pertenecían a cada bando.<sup>157</sup>

La información que compartieron dio pie para contextualizar el Expresionismo alemán: el Imperialismo, la modernidad en las ciudades, la vida de los artistas, los desastres de la guerra. La explicación duró casi una hora y se mostraron interesados y

---

<sup>156</sup> Diario de campo, 31 de agosto 2018

<sup>157</sup> Diario de campo, 28 septiembre de 2018.

participativos, me di cuenta que para ellos es necesario que hable, ellos no me quieren decir, pero poco a poco se van soltando, también siento que tiene que ver con su bagaje y la confianza que poco a poco se teje. Otro punto importante es que al lanzar la pregunta de que si les había gustado alguna obra, no se atrevieron a hablar, sólo un joven mencionó gustar de la obra de Otto Dix. Pareciera como si hubiera inseguridad en decir lo que les gusta o no, pensando que depende del grado de conocimientos sobre un tema si debe o no gustarte, si es correcto o no lo es.

Al terminar la clase le pregunté a Paola, quien apenas se había incorporado a la clase ese día, si le habían gustado las pinturas y me dijo: “Sí, pero es raro porque no son cosas que uno esté acostumbrado a ver, no se habla seguido de esto, se me hizo raro pero sí me gustó.”<sup>158</sup>

En secundaria este mismo tema se prestó para compartir saberes, pues la Primera Guerra Mundial es un tema que les interesa y que como hemos visto en el apartado anterior, conocen por otros medios, lo que les hace sentir más seguros, aunque como leeremos en sus participaciones, muchas de sus aportaciones son imprecisas y hasta erróneas. Axel aportó las fechas del conflicto armado, Hiram dijo que fue una guerra horrible porque murieron muchas personas y Sofía dijo que fue una guerra en la que se quedaron sin armas e hicieron armas de cartón.<sup>159</sup>

¿Cómo creen que hayan sido los cuadros de las personas que fueron a la guerra?, pregunté. Emilio dijo, aludiendo a la fotografía del mutilado que se encontraba en pantalla: “como ese que tiene la nariz chueca, pa’ca”. Comencé a mostrarles las pinturas, empezando por la más famosa del Expresionismo alemán “El grito” de Edvard Munch. En cuanto la vieron se emocionaron pues es una obra famosa que conocen. Gritaron “es Van Gogh”, “es Da Vinci”... hasta que Marisol leyó los datos de la obra, que por cierto no conocían.

---

<sup>158</sup> Diario de campo, 28 septiembre de 2018.

<sup>159</sup> Diario de campo, 5 de octubre de 2018.

Una clase más tarde, cuando se encontraban elaborando el ejercicio artístico alusivo al tema, se me ocurrió preguntarles si sabían qué se conmemoraba el 12 de octubre, pues la clase coincidió justo con esa fecha. Aunque escucharon la pregunta, el silencio predominó en el aula, hasta que Celeste contestó “el Descubrimiento de América”.<sup>160</sup>

Estas y otras anécdotas me han hecho cuestionarme ¿qué es lo que sucede con el reconocimiento de datos, fechas y personajes, así como su memorización, que los estudiantes no pueden o no quieren recordar? La frase de Edith Kuri “la memoria es un puente que comunica no sólo al presente y al pasado, sino también al futuro”,<sup>161</sup> me ayuda a indagar un poco al respecto.

Primero que nada, resaltar un hecho aparentemente sin importancia pero que considero clave para comprender la relación de la memoria con la asignatura de Historia y los jóvenes. Y es que cuando iniciaron las clases les comenté a las y los inscritos que tenían la opción de llevar un cuaderno de notas para anotar los temas de su interés o no hacerlo, lo que sí debían llevar como material de trabajo era un block de dibujo engargolado que se utilizaría clase con clase para ir guardando sus trabajos, pues al final del semestre se expondrían en el evento que organiza la escuela llamado “Tarde cultural”.

El cuaderno de notas para escribir los temas que llamaran su atención, brilló por su ausencia. Ningún estudiante mostró interés por retener o rescatar algún dato que le interesara de la clase, guardarlo en su memoria, anotarlo. Tan solo en una ocasión durante todo el año que conviví con ellas y ellos, Alondra de preparatoria preguntó

---

<sup>160</sup> Diario de campo, 12 de octubre de 2018.

<sup>161</sup> KURI, Edith, “La construcción social de una memoria en el espacio: una aproximación sociológica”, p. 14.

cómo se llamaba la canción que les puse para el ejercicio de abstracción y lo anotó en una libreta, mientras Damaris tomaba algunas notas sobre lo abordado en clase.<sup>162</sup>

El resto del año sucedió con frecuencia el olvido de su block de dibujo, material de trabajo y cualquier tipo de tarea sugerida.<sup>163</sup> Por ejemplo en secundaria, al notar su interés por el tema del retrato y el gusto que sintieron al poder escoger una fotocopia de algún famoso, les di los nombres de los artistas por si querían investigar sobre ellos. Dije que no era tarea obligatoria pero si alguien quería compartir lo que investigó, era bienvenido. Sólo Marisol investigó sobre Modigliani, dijo que su mamá vio la película pero a ella no la dejaron porque era muy triste y tenía escenas sexuales, pero algo relató de su historia. Por su cuenta, Pamela escogió a Frida Khalo y quiso hablar de ella simulando que había investigado diciendo que “se lastimó un pie”, igual que Ivanna al mencionar el aborto que sufrió la artista y Vanessa que dijo saber que Sor Juana había dicho “Hombres necios...”. Llama la atención que no investigaron, dijeron lo que recordaron, cualquier dato vago para obtener participación en clase. Por su parte Emilio dijo que ni se acordaba del nombre del personaje que había escogido. Sin embargo, también sucedió que tanto Ivanna como Atsiri y Marisol quisieron conservar la fotocopia del retrato que escogieron para enseñarlo a su mamá.

Tras nombrar estos cuantos ejemplos que resaltan por lo excepcionales que resultaron, me gustaría comentar que cuando releí el diario de campo que llevé durante el año escolar, me sorprendí al ver la cantidad de veces que escribí el olvido del block, materiales y pérdida de sus dibujos. Comenzando con la primera clase en preparatoria, pues relataba que cuando les hablé de los planes de exposición y la importancia de guardar sus dibujos, los jóvenes se mostraron inseguros, no sólo por dudar de que su

---

<sup>162</sup> Diario de campo, 9 de noviembre de 2018.

<sup>163</sup> Me refiero con tarea sugerida a que no dejaba tareas obligadas que repercutieran en la evaluación. Simplemente si se quedaban con el interés de saber más sobre algún artista, técnica o tema, podían investigarlo y comentarlo la siguiente clase.

trabajo mereciera ser expuesto, sino por el hecho de tener que conservarlos durante un semestre; parecía un gran reto que les estresó bastante, incluso algunos me pedían que yo guardara su trabajo.<sup>164</sup>

En otra ocasión, durante el ejercicio de Impresionismo en secundaria, pregunté a los chicos sí habían guardado las historias que escribieron de ciencia ficción –pues se me pasó recogerlas y quería recuperarlas para su análisis-, sin embargo ningún equipo conservó sus hojas, tajantemente dijeron que no.<sup>165</sup>

Edith Kuri habla del espacio como la dimensión material que posibilita la memoria; este componente me hizo pensar que el cuaderno de notas y el block de dibujo es ese repositorio o espacio de memoria, ese almacén de conocimientos, prácticas y ejercicios que se supone las y los adolescentes realizarían durante el año escolar, como ese sitio en el que se deja inscrito algo.

Sin embargo no fue así. Transitar el espacio, ese espacio -nos dice la autora-, implicaría el surgimiento de evocaciones, pero si no hay una valoración de los mismos, no parece haber una apropiación simbólica, por lo menos en este espacio institucional llamado escuela en la que se imparte la Historia.

La escuela, el salón de clases, la maestra y el cuaderno de apuntes como registro del trabajo en clase, representan una carga académica por la que los estudiantes muestran resistencia y no desean guardar memoria al respecto. Una y otra vez mencionaron en las entrevistas lo tediosa, aburrida y cansada que les resultaba la materia justo por “tener que escribir”. Pero es precisamente esa molestia la que quisiera entender más a fondo. Es decir, además de la resistencia institucional y académica que es visible en los estudiantes, hay algo más.

Para comenzar quisiera retomar la pregunta que hice el primer día de clases en secundaria y que narré en páginas anteriores acerca de la capacidad de recordar, de

---

<sup>164</sup> Diario de campo, 24 de agosto de 2018.

<sup>165</sup> Diario de campo, 22 de marzo de 2019.

guardar la memoria, cuando Marisol respondió que recordamos lo importante, lo demás lo desechamos. Entonces, pensando en recordar lo importante, pareciera como si la Historia no lo fuera, pues no hay espacio para su recuerdo. Ellos guardan ese espacio para otras cosas, más adelante veremos cuáles.

Pensando en su inconsistencia por recordar la Historia, ¿no será que resulta pesado para ellas y ellos cargar con un pasado que no construyeron y del cuál sin querer son herederos? ¿No será, como se cuestiona Braunstein, que esos ladrillos y paredes que les han sido prestadas por el Otro de las comunidades de las que forman parte (familiar, escolar, nacional, racial, religiosa) les pesan demasiado?<sup>166</sup>

Vivir en estos tiempos es difícil y ellas y ellos lo saben. Interesarse por la Historia y guardarle un repositorio en su memoria implica, como mucho se dice en los objetivos programáticos, adquirir conciencia y asumir responsabilidad por las acciones presentes y forjarse para el futuro. Ese es el discurso que impera en los medios y que les satura día a día sus oídos. Por ende, negar el pasado es negar el futuro y vivir en el presente por el tiempo que puedan resguardarse en él podría ser su forma de controlarlo.

Ahora bien, el "olvido histórico" que padecen los estudiantes trasciende a otros ámbitos como rechazar la precisión que exige la ciencia de la Historia, pues es excluyente. En buena medida -coincido con Braunstein de nueva cuenta-, la Historia nos desacredita como sujetos al obligarnos a asimilar y aprender un discurso que no es nuestro, se hace presente como una memoria colectiva que se aprende en la escuela, nos coacciona a decir algo en contra de nuestra voluntad, nos fuerza a repetir palabras que no son nuestras. Si las pruebas de Historia que refiero al principio de este apartado se tratan de repetir lo que otros dicen, suena comprensible que las y los muchachos se nieguen.

---

<sup>166</sup> BRAUNSTEIN, Nestor. *Memoria individual, memoria colectiva e historia*, p. 18.

Este olvido es contagioso debido a que las normas y exigencias sociales que tienen como grupo son separarse del mundo adulto para no aceptar ese rol de actores sociales, por lo menos por ahora. Pretender administrar y tener el control sobre la memoria ha sido un menester importante para el poder político y la memoria de los adolescentes se resiste, pues no los representa. Así, las creencias se arraigan con más fuerza que el saber de la ciencia histórica.

Entonces ¿qué es lo que recuerdan estos jóvenes? ¿Para qué sí guardan espacio en su memoria? Si la Historia nos aleja de nuestras propias historias, nos menosprecia quitándonos la palabra, nos hace pensar que somos nadie, quizá serán las historias personales y cercanas las que ellas y ellos deciden recordar; en varios casos temas que les interesan -como lo mostraron en las entrevistas y en el salón de clases-, cuando contaban historias y anécdotas personales y familiares, así como periodos o hechos de la historia que les causan curiosidad. En los siguientes apartados iremos desentramando con más detalle aspectos que son de su interés, sin embargo, aquí caben algunas anécdotas que nos dan luz al respecto.

Notando su entusiasmo por hablar de alimentos, llevé como tema para la clase las pinturas de naturaleza muerta o bodegón. Les conté que dibujar comida de cierta forma tiene un nombre, a lo que Sofía contestó: "se llama bodegón". Para iniciar la clase les pregunté si sabían lo que era la Reforma protestante, pues pensaba partir de aquel fenómeno histórico para comenzar a explicar la razón de ser de los bodegones en el siglo XVI. Nadie supo. Pregunté si sabían quién era Martín Lutero y sólo Emily contestó: "ay como que me suena..." parecían buscar en sus cabezas sin hallar la información. Entonces les expliqué y escucharon atentos.

Después vimos bodegones europeos en los que aparecían frutos americanos, orientales y africanos, y para hablar del comercio intercontinental les pregunté si sabían de dónde provenían tales o cuales alimentos, concentrándome en los mexicanos. Tímidamente se escucharon algunas voces diciendo: "el aguacate, el pavo... nada más".

Me extrañó que los temas característicos que se estudian en historia de México sobre la dieta prehispánica no viniera a su memoria. Dije: “¿jitomate?, ¿chile?, ¿calabaza?” Y entonces todos al unísono: “ay sí, es verdad”. Les pregunté si sabían que la vainilla es de origen mexicano y dijeron que no.

Interesante es que para finalizar la clase pregunté que quién de sus abuelitas y/o mamá cocinaba rico y la mitad del salón levantó la mano con entusiasmo. Stephanie sonrió cuando dijo que todo lo que cocina su mamá le gusta. Vanessa dijo que “el pie de limón y los chiles rellenos, aunque mi mamá compra comida, le queda delicioso el pie”. Dunia dijo “el mole”, y sonrió. Marisol dijo “el espagueti que hace mi papá, le queda delicioso, lo hace en mi cumpleaños”, Ximena dijo “a mi no me gusta el pan de muerto porque cuando era chiquita pensé que estaba hecho de muertos”.<sup>167</sup>

A propósito de muertos, la siguiente clase fue sobre alfarería prehispánica de las Culturas de occidente de México, pues los chicos habían manifestado interés por trabajar el barro. Comenté que las culturas que habitaban este espacio enterraban a sus muertos de manera especial, con sus objetos valiosos de cerámica. Pregunté si sabían quiénes son los purépechas y unos cuantos contestaron “fueron nuestros ancestros”, “era la cultura que estaba aquí”. Les comenté que esta cultura persiste hasta nuestros días, que si lo sabían, y tímidamente se escucharon algunos sí, sin poder precisar una respuesta. El interés de los muchachos se despertó más allá de hablar de culturas antiguas o actuales, en el haber sacado a colación el tema de la muerte. Prestaron absoluta atención, se involucraron en el tema y estaban muy participativos cuando les pregunté si han pensado qué quieren hacer con sus restos cuando mueran. De inmediato manos levantadas, Frida quiere que la incineren y arrojen sus cenizas al mar, Marisol quiere que la entierren y Emily dijo que quiere que sus restos se conviertan en un árbol, concretamente un sauce llorón.<sup>168</sup>

---

<sup>167</sup> Diario de campo, 29 de marzo de 2019.

<sup>168</sup> Diario de campo, 12 de abril de 2019.

Desde el día que tuve contacto con ellas y ellos pude darme cuenta, charlando de cualquier cosa (su película y comida favorita, el cumpleaños) que están ávidos de hablar de lo que saben y de lo que les gusta, de compartir. Llegué a la conclusión de que es importante fomentar las charlas informales y ser menos solemne desenvolviéndome en el aula, sin embargo como se ha visto hasta ahora esa estrategia no siempre fue exitosa y hubo muchos reveses en el camino pues así es el salón de clases, complejo, vivo y con sus dinámicas.<sup>169</sup>

Lo que estos jóvenes recuerdan por considerarlo importante buscan materializarlo de alguna forma, no así los tópicos escolares. Un día pregunté en secundaria: "Si ustedes tuvieran la posibilidad de guardar unas memorias de ustedes muy valiosas ¿cómo las guardarían?" Emilio contestó "pensando en ello todos los días, o dibujándolo", Marisol dijo "dibujándolo, pintándolo". Los demás en silencio, pensativos sin poder brindar una respuesta. Les pregunté si tenían un álbum de fotografías y si las revisaban de vez en cuando, uno que otro asentó y Marisol dijo que cuando lo veía con su mamá, le contaba toda su historia, lo que ha pasado.<sup>170</sup>

Pero en temas que conciernen a la Historia que se imparte en la escuela -y que dudo mucho sean problemas exclusivos de esta asignatura-, es importante incorporar aunque sea a manera de mención, el impacto de los asuntos cibernéticos que determinan cada vez más ámbitos de las vidas de quienes conforman esta generación. Volviendo al por qué no les interesa conservar y/o guardar información, así como en muchos casos su propia creación, es bien sabido que algunas de las características que permean nuestra cultura son la volatilidad, lo desechable, la excesiva confianza en encontrarlo todo en las redes. Los soportes digitales representan lo instantáneo, están fuera del tiempo y del espacio, estos dos últimos, componentes de la historia.

---

<sup>169</sup> Diario de campo, 17 de agosto de 2018.

<sup>170</sup> Diario de campo, 31 de agosto 2018

El Internet, los teléfonos celulares y todas sus aplicaciones han desestructurado la memoria, pues ni siquiera me atrevería a decir que reconfigurado. En estos tiempos es fácil darse cuenta conversando o estableciendo contacto con estos jóvenes, de que la memoria de una persona no vale lo mismo que la memoria de la nube. Han ido subestimando, junto con sus aparatos, los repositorios del ser humano como son la memoria y simbolización que deriva en la experiencia, en el saber. En cambio se sobreestima el mundo digital.

Sin embargo, me parece relevante no perder de vista lo que dice Henry Giroux al respecto: "Las nuevas tecnologías electrónicas permiten a los chicos sumergirse en unas formas de comunicación social profundamente importantes, producen un conjunto de expresiones creativas y muestran unas formas de acción que son placenteras y potenciadoras al mismo tiempo, [sin embargo] los adultos desconfían profundamente de ellas, en nombre de la protección de la inocencia infantil. Son raros los intentos serios de descubrir qué tipos de significados aportan los niños a estas nuevas culturas electrónicas, cómo refuerzan estas culturas la acción de los niños o lo que ellos hacen en realidad con las nuevas tecnologías de medios de comunicación."<sup>171</sup>

Entonces, en este ámbito los jóvenes son de nuevo atacados. A su vez, el conocimiento está perdiendo capacidad de socialización, se transfiere cada vez con mayor frecuencia de manera indirecta, se ve a través de una pantalla o se confía en que así puede e incluso debe hacerse. En casos más sofisticados la interactividad permea la realidad de estos muchachos. Entonces en su mente habita la idea de que la memoria no se ocupa, ¿para qué recordar si podemos recurrir a Internet o tomar una fotografía que nos recuerde lo acontecido?

---

<sup>171</sup> GIROUX, Henry, *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, p. 24-25 .

Como hemos podido leer en los diversos puntos de este apartado, el desinterés y falta de memoria de los jóvenes por la Historia es un fenómeno multifactorial que responde por un lado, a su rechazo por el discurso histórico obsoleto que se recarga en acontecimientos políticos y personajes transmitidos por la escuela. Tiene que ver con la manera en la que los adolescentes se relacionan con la temporalidad, es decir, su necesidad de vivir en el presente y desvincularse del pasado y el futuro. También con el contexto en el que viven y del cual no quieren saber, pues les toca desempeñar responsabilidades demasiado pesadas y complejas que en ocasiones es mejor ignorar u olvidar; nuestra sociedad no cuenta con las herramientas para enfrentar el exacerbado individualismo que nos desarma para resistir los retos del presente. Y por último, con la falta de estructura y las nuevas formas de guardar la memoria que han traído las nuevas tecnologías.

### 4.3 La necesidad de hablar de género

Son dos amigas, una está pasando por un mal momento y la otra la está apoyando. Por eso están los corazones conectados. Ella vivía una traición que tuvo que cortarla mejor y su amiga la está apoyando en las buenas y en las malas sin importar su condición de cada una.

Yuri, Daniela y Areli, estudiantes de bachillerato

Descripción de la obra *Las dos Fridas* de Frida Khalo, 1939.

De amistad y lealtad habla el relato que las estudiantes escribieron en un ejercicio de crear historias sobre su obra de arte favorita. En este apartado abordaré, desde una perspectiva de género,<sup>172</sup> cómo en las percepciones de la historia de los jóvenes se hace

---

<sup>172</sup> Me refiero a reconocer que lo femenino y masculino son roles asignados por la sociedad, por lo tanto históricos. Como dice Martha Lamas, en los cuerpos existe una diferencia biológica y una diferencia sociocultural pero es esta última la que ha determinado históricamente los papeles que desempeña cada persona desde lo más profundo de su construcción, pues incluso antes del nacimiento se indica lo que se espera de uno o de otra. En otras palabras, no es la diferencia sexual la que determina los roles de los

manifiesto, en el caso de las muchachas, saber acerca de temas que hablen de mujeres y en el caso de los varones, la omisión y desinterés generalizado por su inclusión y también por saber de sí mismos, como género masculino.

A partir de este fenómeno observado en los encuentros etnográficos que se dieron durante el ciclo escolar, surge la inquietud de realizar una reflexión sobre la necesidad de incorporar temas que incluyan lo hasta ahora innombrable, dada la curiosidad que ellas advierten, así como miradas y prácticas nuevas en el aula que inviten al involucramiento colectivo para hablar y practicar la equidad.

Esto último es de gran importancia pues los temas de género permanecen relegados en el ámbito escolar y muchas fueron las veces en las que la falta de convivencia, la imposibilidad de resolver conflictos, la violencia pasiva y el machismo se hicieron presentes en el salón de clases.

Lo leído hasta ahora quizá genere la incógnita acerca de la relación entre la necesidad de hablar de género y la enseñanza de la historia. Bueno, pues es a partir de la curiosidad advertida por las muchachas, la omisión y/o desinterés de los muchachos

---

sujetos, sino las representaciones lingüísticas y culturales en torno a estas diferencias. Cito: "el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales." LAURETIS, Teresa de, *La tecnología del género*, disponible en: [http://blogs.fad.unam.mx/assignatura/adriana\\_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/assignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf) [consultado el 6 de julio de 2019]. Teresa de Lauretis apunta que en este fenómeno inciden determinadamente las *tecnologías sociales* como los medios masivos de comunicación (en particular Lauretis se refiere al cine) y los discursos institucionalizados que permean, existen, se desenvuelven y están en constante movimiento en nuestras vidas cotidianas. Por ejemplo en la escuela, los roles de género son muy claros y todos y todas sabemos lo que se espera de nuestras acciones, comportamientos, gustos, pensamientos, lenguaje corporal, vocabulario e incluso de nuestros sentimientos y experiencias de acuerdo a si tenemos cuerpo de hombre o de mujer. Aunque cada vez con más frecuencia se reconoce la existencia de otros roles de género relacionados con las distintas preferencias sexuales, estas no se salvan de tener también los propios asignados por la sociedad.

y situaciones que se suscitaron en el aula, que surgen dos preguntas. La primera es ¿cómo la historia puede contribuir a la permanencia o a la reparación de conflictos relacionados con el género? Y la segunda, ¿de qué manera las prácticas en el salón de clases son momentos idóneos para comenzar a combatir las diferencias y brechas sociales y en particular, de género? Desde estas interrogantes se desarrollan los contenidos de este apartado.

Comenzaré por decir que las percepciones de la historia en relación al género que se advirtieron pocas veces fueron directas y explícitas, es decir, nombradas. Más bien se trató de discursos velados que se leyeron entre líneas y se observaron en actitudes, miradas y reacciones en el cuerpo cuando se habló de ciertos temas, lo que nos indica precisamente la necesidad de hablar, decir y buscar maneras para visibilizar lo que tan normal nos parece.

En primer lugar y respecto a la primera interrogante que me planteo sobre la función de la historia como posible aliada para la resolución de conflictos de género, comenzaré diciendo que la *Historia del hombre*, concepto que con mucha frecuencia y naturalidad es usado para hablar del pasado de la humanidad, nos permite ver que la Historia que se enseña y se divulga en las instituciones ha estado volcada hacia personajes masculinos destacados, acontecimientos y decisiones tomadas por varones, hechos protagonizados por ellos sin entamar un discurso que incluya la diversidad social que interactúa en la realidad.

A mediados del ciclo escolar, con el grupo de secundaria abordamos en clase el tema del Muralismo Mexicano a partir de los frescos que se encuentran en el Palacio de Gobierno de Morelia, hechos por Alfredo Zalce. La idea en un primer momento era indagar si los estudiantes reconocían los hechos históricos y los personajes ahí pintados. La lectura que hicieron de las imágenes fue literal, es decir, descriptiva, reconociendo vagamente personajes importantes de la historia: Hidalgo, Morelos, Madero, Carranza y Juárez, principalmente; se desesperaron por reconocerlos con la mirada pero sin poder

saber sus nombres.<sup>173</sup> Saco a colación esta anécdota como ejemplo para visualizar que un ejercicio tan simple e incluso “inocente” como el análisis de imágenes dentro del salón de clases, hace visible la ausencia de mujeres y otros géneros en la historia y que la mayoría de las veces pasa inadvertido. Se habla de hombres y estos mensajes permanecen más o menos visibles, casi imperceptibles, tejiendo nuestras visiones sesgadas. Digo más o menos pues en este caso ningún estudiante advirtió la poca presencia femenina en los murales (aparecen unas cuantas en escenas de carácter político, como madres clamando justicia y/o mezcladas en la muchedumbre; en escenas de campo son representadas con mayor frecuencia), fue algo que se omitió en el ejercicio de análisis. No fue así en preparatoria, con quienes sí se dieron reflexiones de esta naturaleza.

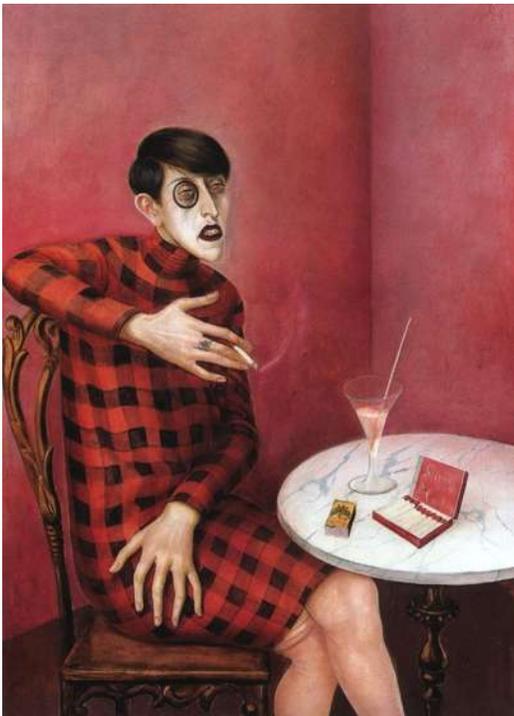
Cuando se revisó la Primera Guerra Mundial en relación con el arte, hablé, entre otras cosas, de las consecuencias traumáticas que vivió la sociedad como los millones de mutilados, resultado de los avances tecnológicos del armamento utilizado por primera vez en la historia de la guerra. También hablé de la participación femenina, pues por primera vez se visibilizó el trabajo de las mujeres como obreras, campesinas, enfermeras; narré brevemente la historia de Anna Coleman Ladd,<sup>174</sup> escultora que se dedicó a reconstruir rostros de militares mutilados en Francia elaborando máscaras cosméticas. De inmediato los cuerpos de las jóvenes se incorporaron para prestar especial atención, abrieron los ojos y los oídos para escuchar esto que les atrajo directamente. Al notarlo ahondé más, diciendo que los artistas reconocidos en esa época eran hombres, pues las mujeres no podían destacar en el mundo del arte por ser consideradas inferiores.

---

<sup>173</sup> Diario de campo, 18 de enero de 2019.

<sup>174</sup> Para saber más sobre esta artista, revisar MACHO, Stadler Martha. *Anna Coleman Ladd, esculpiendo rostros heridos*, Mujeres conciencia, 16 de noviembre de 2017, disponible en <https://mujeresconciencia.com/2017/11/16/anna-coleman-ladd-esculpiendo-rostros-heridos/> [consultado el 21 de julio de 2019].

Después revisamos algunas pinturas y el interés se mantuvo en la obra de las prostitutas de Otto Dix titulada *El salón I* (1921). Hablamos sobre las problemáticas de vivir en Alemania tras terminar la guerra, enfatizamos las emociones y sentimientos que se perciben en sus rostros, derivando en el duro tema de los crímenes de guerra que se han cometido contra las mujeres a través del cuadro *La noche* de Max Beckmann (1911-1919).<sup>175</sup>



La obra *Retrato de la periodista Sylvia von Harden* de Otto Dix (1926) que se muestra del lado izquierdo de esta página, causó especial impacto en alumnas de secundaria y preparatoria. Llama la atención la interpretación que de ella hicieron en ambos niveles durante el ejercicio inicial de curso que se trató de escoger una pintura favorita, describirla y explicar por qué la habían elegido. Por un lado Fanny, Pamela y Vanessa de secundaria dijeron hacerlo “por la gran naturalidad de la periodista, por el gran cuarto rosa de diferentes

tipos, me encantó porque tiene todo rosa, todo lo que tiene su mesa es muy clásico y muy real”.

Goretth y Paulina de preparatoria lo describieron de la siguiente manera:

“Un cuarto opaco rosa aburrido, hay un joven vestido de mujer, está fumando y tiene un anillo muy feo, sus labios son rojo quemado, en el ojo tiene un lente y su cara es afilada, usa unas medias color piel, en la mesa están unos cerillos y una copa con el líquido a la mitad, su silla es café como si fuera muy vieja”.

---

<sup>175</sup> Diario de campo, 28 de septiembre de 2018.

Posteriormente pedí que hicieran una pequeña historia sobre dicha obra –mismo ejercicio del que deriva la cita inicial de este apartado de tres jóvenes que eligieron Las dos Fridas- y esto fue lo que escribieron bajo el título *Me vale*:

“Año 1970, el mundo está en contra del cambio de sexo, en una cantina de México muy popular entra José María sigue caminando hasta que llega a un rincón, una mesa solitaria y aburrida, la mesera se acerca [sic] y le pregunta: -¿Qué va a tomar? –sin pensar ordena un coctel con vodka. Al momento llega su bebida y mientras todos siguen hablando de él, él fuma su cigarro pensando 'me vale'.”

Acertado el abordaje de su narración en cuanto al contexto histórico en el que lo enmarcan, como si tuvieran presente la revolución sexual que se vivía en los años 70, quizá por la forma de vestir y la ambientación, quizá por conocimiento, no lo se. La cuestión es que esta primera experiencia con la obra se conecta con la clase de Expresionismo alemán pues Goretth y Paulina, que la habían escogido y trabajado previamente, la reconocieron inmediatamente y se entusiasmaron, les dio seguridad y tema de conversación. Paulina me preguntó medio afirmando: ¡Ah! Entonces sí es mujer, asomando una pregunta, un cuestionamiento que ella se hizo. A partir de sus inquietudes expliqué que la Primera Guerra Mundial cambió el papel de las mujeres en la historia y también la moda, dada su inquietud por saber si era hombre o mujer.<sup>176</sup> En ese momento las tenía absolutamente atentas, como si estuvieran escuchado algo que nunca se hubieran siquiera preguntado. La explicación charla duró casi una hora, cuando ese grupo se caracterizó todo el año por ser reacio a extensas explicaciones.<sup>177</sup>

El ejercicio plástico que se realizó en esta clase fue el modelado de máscaras expresionistas que se han mencionado ya en otros apartados; además, en el caso de preparatoria solicité que inventaran una historia sobre su máscara para conocer un poco

---

<sup>176</sup> En secundaria también surgió la misma duda sobre La periodista Sylvia von Harden. Preguntaron si era hombre y ello me llevó a explicarles el papel de la mujer en esa gran guerra. Permanecieron atentos. Diario de campo, 5 de octubre de 2018.

<sup>177</sup> Diario de campo, 28 de septiembre de 2018.

más sobre cómo asimilaron el tema, Paola incluyó en la suya a la artista cosmética que arreglaba rostros.

Las jóvenes preparatorianas están conscientes de los cambios sociales que se han dado respecto a las mujeres comparándose con sus antepasados. Fueron varias las ocasiones en las que hablaron de la vida antes y ahora en relación a cómo se ven ellas, incluso con proyección en el futuro.

Cuando trabajaron arte japonés, el grupo pidió salir a las banquitas de la cafetería a trabajar y así le hicimos. Me senté en la mesa con Damaris, Jacqueline y Yuri y mientras hacían su dibujo, comenzamos a platicar sobre a qué querían dedicarse. La primera dijo querer estudiar medicina y especializarse en cirugía plástica pues se gana mucho dinero. La segunda dijo que ella quería estudiar, trabajar, viajar y luego casarse y recurrió al ejemplo de su abuelita que, siendo de un pueblo, a su edad ya tenía quién sabe cuántos hijos y que ella no quiere tener una vida así, sino primero “vivir y disfrutar”. Yuritz y Damaris también comentaron que sus abuelas habían tenido un estilo de vida parecido y que no iba con ellas.<sup>178</sup>

A Perla en la entrevista que tuvimos le pregunté cómo se imaginaba que sería su vida hace cien años y contestó: “me la imagino ya con tres hijos a los 16. Así que es muy malo eso para mí.” Ambas reímos. Esa pregunta se la formulé a la totalidad de las y los entrevistados. Es curioso que sólo un joven tomó en cuenta a las mujeres y homosexuales para comparar el presente con el pasado desde una perspectiva progresista. Jairo dijo:

“...viéndolo desde un punto social yo siento que ahora hay más libertad de expresión en todos los sentidos, yo creo que antes era muy muy difícil todo, por ejemplo desde que las mujeres no podían votar desde que se veía mal la homosexualidad, desde todo eso hasta lo que es ahora, pues yo creo que sí ha habido un gran cambio. Yo siento que últimamente se facilitan más las cosas. En

---

<sup>178</sup> Diario de campo, 1° de febrero de 2019.

temas por ejemplo políticos, yo creo que seguimos cometiendo errores en la cuestión eh presidentes o así, eh, y también, eh el país por ejemplo antes quizá no era, no era el mejor o sea íbamos así poquito a poquito, y llegan personas y lo afectan, llegan presidentes y roban y cada vez el país está sufriendo todo esto, así que yo creo que sería del punto de vista en que social político o así pero yo creo que ay vamos.”

En secundaria fueron dos mujeres las que incluyeron en su respuesta el cambio social que se ha generado lentamente a través del tiempo. A Marisol le pregunté: “Oye ¿y tú crees que la vida antes, en el pasado era muy distinta a la tuya?” a lo que contestó:

“Sí. Este sí lo creo porque antes eran más, menos reglas o reglas diferentes. Antes era esto, era aquello muy diferente y también principalmente un tema que me atrae mucho es el tema de que la mujer antes era maltratada, entonces antes la mujer nada más la veían como la señora, la chica que nada más está para la casa, para el hogar y así, entonces y ahora no, ahora ya hay más mujeres que este, que trabajan en lugares o hacen lo mismo que antes se consideraba que nada más podían hacer los hombres.”

Es interesante la visión de esta adolescente sobre el pasado de las mujeres porque hace una comparación temporal que se contradice, pues si bien al principio afirma que las reglas antes eran solamente diferentes, después dice que en el pasado eran maltratadas –lo que tiene una evidente carga negativa al pasado- y pareciera que en la actualidad ya no existe tal maltrato, al contrario, los logros son la conquista de espacios laborales. Claro que esto es cierto e innegable, sin embargo, pensar que el presente es mejor que el pasado es una forma de entender el tiempo histórico que se debe poner en tela de juicio,<sup>179</sup> y en temas de género particularmente la historia tiene mucho por hacer.

---

<sup>179</sup> En el apartado sobre cómo conciben el futuro los jóvenes, se profundizará sobre la visión progresista de la historia que ha permanecido como discurso dominante y la emergencia de su deconstrucción, dado el cambio de paradigma que vive la sociedad en la actualidad, es decir, el cambio de ideas en torno al tiempo histórico que hasta hace poco se aceptaba sin cuestionar y que suministraba la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento. Dadas las diversas crisis sociales en la actualidad que van desde lo ambiental, hasta lo económico, político, social y cultural, es cada vez más evidente que esta visión de la historia no es real.

La compañera de taller de Marisol, Ximena, habló de las mujeres cuando le pregunté si leía libros de historia por gusto y en caso de que sí, cuáles. Ella contestó “pues a mi me gusta uno que se llama *Cuentos de niñas rebeldes*, que habla de mujeres inspiradoras”.<sup>180</sup> Hubo un largo silencio esperando de su parte alguna otra pregunta acerca de lo que yo quería saber, así que comenté: “sí, está bien bonito ese libro, yo lo quiero, tiene unas ilustraciones bien preciosas.” Ximena asentó y entonces volví a comentar “si pues ese libro habla mucho de historia ¿y qué opinas de esas mujeres?” y entonces dijo “...eh pues opino que hicieron muchas cosas buenas por el mundo y algunas les tengo admiración por las cosas que hicieron. Por ejemplo, unas... antes como los hombres eran como así muy así, pues ya ellas se liberaron de eso y tuvieron el derecho al voto y a muchas cosas y por eso algunas son admirables.” La conversación me llevó a preguntarle de quién en concreto le gustaría saber más, pero se quedó en silencio como si no pudiera recordar nombres. Lo que he notado durante todas las clases, es la gran fascinación que siente por Frida Khalo, incluso se autorretrató influenciada por la pintura *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* (1940). Podemos ver la imagen del lado izquierdo de las ilustraciones.



---

<sup>180</sup> El dato preciso del libro es FAVILLI Elena, CAVALLO Francesca, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, México, Ed. Planeta, 2017. Las autoras comentan en el prefacio la importancia del libro, al ser el que más recursos ha obtenido en la historia del financiamiento colectivo a través del *crownfounding*, llegando a un millón de dólares. Ha sido traducido en 30 idiomas, convirtiéndose en *best seller* mundial.

Otro personaje que les llama la atención a las estudiantes de secundaria es Sor Juana Inés de la Cruz. Vanessa la eligió en una ocasión como modelo de su retrato (imagen al centro) y Sofía dos veces, en su autorretrato (lado derecho) y para la realización de la historia sobre su cuadro favorito. Se titula *17 de diciembre 1958* y dice así:

“María Sofía Guadalupe de Martínez cumplía años, ella no deceaba [sic] un regalo, un carro, un bestido [sic], nada, ella deceaba bestirse como Sor Juana Inez [sic] de la Cruz ya que era su mayor admiradora, pero de muy bajos recursos y no podría retratarce [sic] ni de broma.

Ella desilucionada [sic], fue a su casa donde vivían unos señores muy humildes los cuales todos los 17 de diciembre le regalaban algo a María Sofía Guadalupe de Martínez así que ese año le regalaron una ida al teatro 'el arte del saber' y cuando fueron casualmente estaban unos señores tomando fotos a personas y se veían como todos unos profesionales así que ella quiso que le tomaran una foto y lo hicieron y ella fue feliz en su cumpleaños número 18.”

Ambos personajes surten efecto en un amplio sector de la juventud mexicana, principalmente femenino, producto de la cultura *mainstream* (tendencias y usos que marca la cultura de masas sobre ciertos objetos, fenómenos y personajes con fines capitalistas). En este caso Frida Khalo ha sido explotada y se vende como ícono de lo mexicano; Sor Juana Inés de la Cruz como modelo de mujer intelectual, últimamente ironizada en las redes sociales con decenas de memes sobre sus frases, y de ambas se ha extraído datos sobre sus supuestas preferencias sexuales. Lo importante será retomar el interés que esta cultura ha despertado en ellas para el análisis de estos clichés, así como para hablar de muchas otras mujeres que permanecen ocultas.

En preparatoria hubo otro momento en el que se enunciaron problemáticas sociales desde una perspectiva de género. A mediados del segundo semestre del curso, revisamos por iniciativa del grupo el tema de arte urbano; se habló de la marginación y pobreza en las grandes ciudades producto del capitalismo, como causas que dieron pie al surgimiento del grafiti como fenómeno social y medio de expresión. Observamos

murales en diferentes ciudades del mundo y México incluyendo Morelia, y el debate se centró en si el grafiti es arte o no y porqué.

Terminando de charlar, surgió la propuesta de hacer un mural con aerosol y estencil para manifestar las problemáticas sociales que desean denunciar los jóvenes, siguiendo la misma línea temática de la clase. Entre una lista de seis tópicos que dijeron importarles,<sup>181</sup> uno de ellos fue el papel de la mujer en la sociedad. Pedí que especificaran a qué se referían. Jacqueline y Yuri fueron las primeras en hablar diciendo que a las mujeres las juzgan por lo que hacen mucho más que a los hombres, que cuando ellas se meten con un chico se les tacha de “locas” mientras a los hombres no de igual forma. Las compañeras del grupo se fueron incorporando a la plática. Damaris dijo que a la mujer se le ha subestimado e incluyó ejemplos del pasado pues toda la historia ha sido así; en Japón las mujeres valían menos que los hombres (ella es amante de dicha cultura). La conversación comenzó a fluir más entre nosotras que escuchábamos atentas, participábamos y dábamos nuestra opinión, mientras ellos se iban aislando y relegando.

Paola habló de la inseguridad que vivimos las mujeres y tocó el tema de la violencia. Lo que me parece destacable es que no hablaron propiamente de feminicidios ni de violación, como si fuera tabú o lo ignoraran.

Cuando pregunté a Alejandro y a Jairo, únicos dos varones del grupo, qué opinaban sobre el tema, ambos dijeron “que sí, que estaba bien”, sin brindar mayor posicionamiento. Quien sí lo dio fue Perla, que al final de la charla cerró contundente. Ella ve que hay una tendencia actual de separar, comentando que no está de acuerdo y que lo que debe hacerse es conciliar asuntos de hombres y mujeres pues como sociedad es importante que nos unamos por los fines en común y no cada quien lo suyo, que eso es falso.<sup>182</sup>

---

<sup>181</sup> Los temas fueron: 1) La inseguridad en el país 2) La educación, en particular las escuelas sin clases 3) La libertad de expresión –o más bien, la falta de- 4) La diferencia de clases sociales 5) El maltrato animal.

<sup>182</sup> Diario de campo, 15 de febrero de 2019.

Tras ese comentario llegó la hora de repartirse las tareas y decidieron que en equipos trabajarían los seis temas denunciados. Yuri y Jacqueline escogieron realizar el diseño de los estenciles sobre el papel de la mujer en la sociedad, sin embargo, se atoraron al no poder pensar sus propias ideas; venían preparadas con su celular para buscar en Google imágenes “maltrato a la mujer” y de ahí sacar el diseño de su estencil. El problema de ello -les comenté-, era caer en ideas prefabricadas y/o clichés, pues lo recomendable era que trabajaran desde el cuestionamiento ¿qué queremos denunciar o decir?, luego en su imaginación materializarlo en un dibujo y si necesitaban buscar imágenes en internet lo hicieran, pero siguiendo este proceso que era suyo, sin embargo, no lo hicieron. Les pedí de nueva cuenta que pensaran cuál era el tema que les preocupaba y deseaban denunciar, pero su respuesta era muy ambigua aún. Me cuestiono si no tuvieron la capacidad de profundizar, carecieron de ejemplos, no quisieron, no supieron cómo, les dio flojera o no dejaron de sentir que era una tarea escolar. Con esto me refiero a que no las comprometió en lo personal. Así que me dijeron, después de estar toda la clase revisando e indecisas, que lo terminarían de tarea.<sup>183</sup> La siguiente clase no fueron.

Fue complicado el proceso con ellas pero al final lo lograron. Su idea resultó en colocar del lado izquierdo una mujer golpeada y maltratada de cuya mejilla corre una lágrima roja y una mano que le da una bofetada, seguido del símbolo del puño levantado aludiendo a la lucha feminista. Después tomaron un estencil que hicieron unas compañeras suyas en amarillo para representar la pobreza en la que una mujer humilde carga un bebé, y del lado derecho resalta un rostro femenino en morado que no está violentado, pues según comentaron clases después, deseaban expresar que la violencia a las mujeres debería dejar de existir. El fragmento del mural se puede ver a continuación:

---

<sup>183</sup> Diario de campo, 15 de marzo de 2019.



Para pasar al siguiente punto de este apartado, seguiré hablando del proceso general del mural pues sucedieron situaciones que complicaron el trabajo en equipo.

En este punto recupero el cuestionamiento sobre ¿de qué manera las prácticas en el salón de clases son momentos idóneos para comenzar a combatir las diferencias y brechas sociales y en particular las de género? A continuación algunas experiencias e ideas al respecto que están relacionadas con la intolerancia, la imposibilidad de mirarse y escucharse, llegar a acuerdos entre ellos y ellas, así como de responsabilizarse por los asuntos y problemáticas que les conciernen como parte de la sociedad. En algunas ocasiones se percibió la incapacidad de tratar asuntos colectivos e intentar solucionarlos en conjunto. Considero que desde el aula se debe promover el ejercicio social de resolverlos y el involucramiento del estudiantado por el bienestar común, incluyendo los asuntos que tienen que ver con la inequidad de género tan marcada en nuestra sociedad y tan invisible o naturalizada en nuestro cotidiano.

Así por ejemplo, cuando el grupo terminó de trabajar las seis ideas del mural, les comenté que era hora de ponernos de acuerdo en qué seguía para lograr que el trabajo fuera realmente colectivo y evitar que cada uno hiciera algo y al final se juntara, logrando

una visión sesgada, un “corta y pega” como se dice coloquialmente. Fue complicado porque para esta etapa todos estaban dispersos de la organización inicial. Así que volví a anotar en el pizarrón la lista de temas para recordar cómo habíamos asignado las tareas y recuperar las ideas originales. Cada quien se acordó de la suya y si ya estaba lista o aún faltaba, así que en ese sentido hacer memoria funcionó. Pero cómo se colocarían los estenciles a lo largo del lienzo y de qué colores, eso sí costó trabajo. Desde su lugar, dispersos, separados unos de otros medio decían sus ideas: “pues así como caiga” o “todos en la parte baja de distintos colores”. Les comenté que planear es importante porque los elementos y colores impactan de diversas formas dependiendo de su acomodo e intención y por ello debíamos pensar muy bien cuál le asignaríamos a cada uno. Por ejemplo, la violencia suele relacionarse con el color rojo y el movimiento feminista con el morado y en ocasiones el verde –cuando se trata de estar a favor del aborto-. Pero no dije más porque esperaba que las ideas vinieran de ellos y ellas.

Comenzaron las discusiones sobre el tono del fondo para que no se perdiera el efecto de cada estencil. Se desesperaban pues parecía que no podían entablar una conversación y cada quien exponer su idea. Tuve que preguntar uno por uno y luego quiénes suscribían, sólo así se logró conciliar y llegar a acuerdos. Al poner manos a la obra de nueva cuenta fue difícil coordinarlo y terminé asignando algunas tareas para su ejecución porque no sabían ponerse de acuerdo.<sup>184</sup>

En secundaria fueron varias las ocasiones en las que se dieron la desesperación, el conflicto y la intolerancia. En la primera clase hicimos el ejercicio de presentación de la telaraña que les desagradó bastante;<sup>185</sup> por falta de atención y escucha se volvió muy

---

<sup>184</sup> Diario de campo, 29 de marzo de 2019.

<sup>185</sup> Este juego o dinámica se usa para presentar e integrar un grupo que apenas se conoce. Consiste en hacer un círculo con los integrantes, tomar una madeja de estambre y lanzarla a una persona para que se presente, esta lo pasará a otra para que haga lo mismo y así sucesivamente, sin tener ningún orden. De esta forma, la madeja se irá enredando y formando una telaraña. Para deshacerla, los integrantes deberán recordar el orden en el que se lanzó el estambre y los nombres de cada uno, por ende, requiere concentración, escucha y una actitud propositiva.

difícil desenredarla, causando desesperación, molestia y hastío. Sofía, Ximena y Pamela, bajo la iniciativa de Atsiri hicieron este complicado trabajo. Tras la incómoda experiencia, la reflexión que aporté, y que creo abona al capítulo como una anécdota para aprender a escucharnos, fue que el arte sirve para conocer y escuchar a los demás, a observar y ser empáticos, pues implica hacer un esfuerzo por conocer cómo ven el mundo las y los demás (también la historia, aunque en ese momento no se los dije), así que el curso se trataría en buena medida de ello, de hacer un esfuerzo por pensar y sentir para poder expresar, en el mejor de los casos, intercambiar y construir algo juntos.<sup>186</sup>

Unas clases más tarde propuse que escucháramos música para generar un ambiente más agradable en el salón. Se entusiasmaron y de inmediato accedieron, sin embargo, por un lado hubo mucha intolerancia a escuchar lo que otros proponían, y por otro, la necesidad de controlar. No faltó quien propuso ponerse los audífonos para escuchar su propia música y no tener que lidiar con la de los demás.<sup>187</sup> Entonces les pregunté ¿no podríamos mejor aprender de los gustos musicales de unos y otros, compartir? Se quedaron pensativos.

Pasaron los meses y durante el ejercicio de retrato y dibujo del rostro humano, noté que necesitaban ejemplos de trazo pues no sabían cómo hacer las formas, por ejemplo cómo se traza un óvalo –figura inicial del rostro-, una línea recta en medio del óvalo y tres horizontales que las guían –para colocar la los ojos, la nariz y la boca-, sin miedo, calculando. Necesitaban ver cómo se traza una oreja, un ojo, una pestaña, la nariz, la boca y lo más importante es que percibí que es porque no se miraban a sí mismos ni a los demás [...] Cuando Diego hacía su boceto, estaba interesado por complementarlo con todos los elementos de un rostro, hubo un momento en el que le mostré cómo dibujar los ojos y la mirada; le pedí que me mirara a los ojos y describiera

---

<sup>186</sup> Diario de campo, 24 de agosto de 2019.

<sup>187</sup> Diario de campo, 7 de septiembre de 2018.

cómo es. Fue un momento fuerte porque no están acostumbrados al contacto visual, no supo hacerlo, no encontró palabras. Lo mismo hice con Emilio, César y Alejandro que querían dibujar rostros más realistas. Por su parte, a Atsiri, quien tenía dudas de cómo se dibujaban las pestañas, le pedí que me tomara como modelo y también se incomodó, pues el mirar les pone nerviosos, les incomoda,<sup>188</sup> así que considero importante comenzar a generar experiencias que tomen como referentes ejemplos que tienen a su alcance. Esta actividad fue de suma importancia pues dibujar rostros fue tener contacto humano.

Durante esta misma clase sucedió una situación importante por señalar. Para realizar el ejercicio de retrato imprimí ejemplos de la historia del arte tanto femeninos como masculinos y los pegamos en el muro. Les pedí que se levantaran, los observaran y escogieran un retrato para utilizarlo como modelo para realizar el propio. Comenté también que si les gustaba uno que no correspondiera con su género y querían tomarlo como referencia y hacerse a sí mismos, podían hacerlo. Nadie lo hizo, ni siquiera lo consideró, se incomodaron y me miraron extraño.

A excepción de la última anécdota, las anteriores no fueron casos directamente relacionados con el mantenimiento de estereotipos, énfasis de diferencias, prejuicios e incluso violencia de género, sin embargo, se relacionan con el egoísmo, el individualismo, la incapacidad de mirar, escuchar y comprender al otro y ello va de la mano con la inequidad y su normalización.

Para comenzar a cerrar este apartado lo primero que me parece relevante decir es que en sí mismo da para un estudio que merecería mucho la pena realizar, pues es más que importante, es urgente el profundizar, analizar y proponer una enseñanza de la historia que aborde nuevos relatos que incorporen equitativamente la presencia, papel y actuación de los diversos actores de la sociedad por un lado, y por otro, contribuyan

---

<sup>188</sup> Diario de campo, 9 de noviembre de 2018.

a desmenuzar y cuestionar los roles de género que persisten hasta el presente y que conservan el discurso masculino y sus relaciones de poder, los sesgos de género que incluyen discursos desiguales cargados hacia los hombres, la omisión de las mujeres en el pasado de la humanidad, así como de las y los niños, las personas mayores, las y los jóvenes, homosexuales y otras preferencias y roles que no desean ser definidos con una sola palabra.

En segundo lugar, enfatizar la necesidad de las estudiantes por saber sobre la historia de su género como lo hemos visto ya al principio del apartado, pues perciben y son testigos de su omisión e invisibilidad. Es un tema que en el presente les interesa, les llena de dudas pues es parte de su realidad, viven en carne propia el cambio del sistema de valores, ideas y prácticas y también se enfrentan a sus dificultades y contradicciones. Las estudiantes conocen el pasado de sus abuelas y madres, se comparan con ellas y saben que la situación que viven en el presente es y/o puede ser distinta, por ello es necesario atender sus inquietudes y enriquecer sus saberes para posibilitarles herramientas que les permitan ser más libres y dejar de reproducir lo que como género nos hace daño.

¿Y qué hay de los varones en este sentido? En general la ausencia de interés por saber más tanto sobre su propio género como por el ajeno; los hombres no hablaron de las mujeres en la historia ni de ellos mismos desde una perspectiva de género. Ni durante la clases ni en las entrevistas<sup>189</sup> hicieron comentarios o manifestaron dudas al respecto, en este sentido pienso que precisamente la ausencia es presencia. Para ellos hablar de estos temas implica un proceso al que quizá no están dispuestos a enfrentarse, pues se cuestionarán sus privilegios, les implicará escuchar y ser empáticos con conocimientos, experiencias y problemáticas que probablemente les obligará a cambiar,

---

<sup>189</sup> Cuando realicé las entrevistas les hice la pregunta de si se sienten incluidos (as) en la historia. Es de tomar nota que ninguna mujer ni hombre relacionó la pregunta con su género y pasó desapercibida en ese sentido, cuando mi intención había sido precisamente tocar ese tema.

por lo tanto les interpela. Esto por un lado, por otro, particularmente en la adolescencia los roles de género se viven con intensidad dadas las inquietudes sexuales, experiencias y exploración de personalidades; el aula se convierte en una prueba constante en la que cada quien experimenta y se atreve a ser de distintas formas. En algunas ocasiones las muchachas se muestran dominantes, tienen la voz más fuerte, son más desenvueltas y ello, aunado a lo anterior, podría intimidarlos. Esta podría ser otra razón de su silencio.

Años atrás, trabajando en una secundaria, comencé a sensibilizarme sobre la importancia de incorporar a las mujeres en las clases de historia, así que tratando el tema de la Revolución Mexicana hablamos sobre los diversos papeles que jugaron en este proceso social; les dejé de tarea que investigaran quiénes fueron las soldaderas, enfermeras, periodistas, cocineras y mensajeras en este conflicto bélico. Sorprendente que la siguiente clase todas las muchachas llevaron la tarea y participaron activamente en la clase, mientras los jóvenes no cumplieron con la investigación, perdieron atención en la clase y se fueron desvaneciendo lentamente en sus pupitres, bostezando, recostándose o haciendo garabatos en la libreta.

Esta realidad implica un reto tremendo para las y los docentes pues lograr que escuchen, se interesen y se involucren tanto en asuntos que conciernen al abordaje y cuestionamiento de su propio género, como a los asuntos colectivos que nos atañen como sociedad es complicado, mas no imposible.

Lo dicho hasta aquí me lleva al tercer y último punto de este cierre de apartado y que tiene que ver con el compromiso que como docentes e historiadores y/o educadores de la historia debemos asumir si nos interesa entrar en estos temas. La necesidad de hablar de género nos interpela como sujetos y si no estamos dispuestas y dispuestos a pasar por este proceso, difícilmente podremos transmitirlo a nuestros estudiantes ofreciendo nuevas temáticas –lo que implica tiempo y disposición para abrir nuestros horizontes de estudio-, dejando de reproducir estereotipos, juicios, comportamientos, sesgos y prejuicios en nuestras relaciones con las y los jóvenes. Así

que será decisión de cada quien favorecer espacios que aborden estos asuntos y pongan en tela de juicio lo establecido, así como trabajar tejiendo una historia con personajes femeninos, masculinos y todo lo demás: varios, diversos, revueltos, sin que se note la separación.

#### 4. 4 Nuestro pasado, presente y futuro \*

“En el mundo cotidiano se hablaba de un cambio social donde los jóvenes eran rebeldes y sin sentimientos. En este tiempo el planeta se iba deteriorando poco a poco, el agua contaminada, ya no salía el sol, las nubes estaban contaminadas y la ciudad estaba abandonada.

A pesar de este cambio en el entorno, los jóvenes se quedaban callados y no expresaban nada, con todo este cambio les creció el pelo y se ensuciaron, vivían en la calle y aparentaban una especie de monstruos, se fueron adaptando al lugar y a las condiciones, pero a pesar de todos los chismes y creencias eran excelentes personas, con valores, con sentimientos, educación, y eran capaces de mejorar todo, pero nadie creía en ellos. Tal era el caso cuando los jóvenes se juntaban, creaban [sic] cosas increíbles.”

“Las creencias equivocadas”

Cuento escrito por Carmen, estudiante de cuarto semestre de bachillerato inspirada en la obra *La tentación de San Antonio* de Max Ernst, 1945.

El apartado que comienza trata de la manera en la que los adolescentes perciben la sociedad en la que viven en el presente y algunas proyecciones e ideas que tienen sobre el futuro. *Nuestro pasado, presente y futuro* nos permite ver las relaciones temporales que han tejido las y los jóvenes, es decir, su historicidad, entendida como la relación que los sujetos establecemos con los tres tiempos. Desde una perspectiva simplista se puede considerar que la historia estudia solamente el pasado de las sociedades, sin embargo

---

\* Nombre que los estudiantes de preparatoria le dieron al mural que realizaron el mes de marzo de 2019, cuya temática -que se abordará a profundidad en este capítulo- son los problemas sociales que les aquejan como generación.

y como lo mencioné en el apartado tres, el tiempo histórico es más complejo e implica, entre otras cosas, estas dimensiones temporales que tanto en el plano personal como en el social se van entrelazando conforme vivimos, aprendemos y conformamos experiencias. Es decir que estas van elaborando nuestro pasado, muchas las olvidamos y otras las vamos resignificando, conformando nuestra percepción en el presente e imbricándose necesariamente en el futuro. Perla, estudiante de bachillerato lo advirtió durante la entrevista que le realicé, cuando mencionó lo que pensaba sobre la frase *el pasado está en todas partes*: “decir pasado, presente, futuro es muy relativo porque cada segundo que pasa ya es un pasado, y lo que viene ya es futuro, pero lo que se vive ya es presente y cuando ya es presente, ya es pasado entonces pues sí, osea es como que todo va cambiando y a lo mejor no nos damos cuenta y vamos evolucionando...”

Saber lo que la juventud en la actualidad piensa sobre su presente y cómo advierte su futuro es crucial si se entiende la enseñanza de la historia como un agente posibilitador, como un lenguaje o narrativa que está al servicio de la vida<sup>190</sup> de las personas y sociedades, más allá de la reflexión, el entendimiento, la comprensión o el saber más.

Pero establecer conversaciones que dieran a conocer estas percepciones no fue pronto ni sencillo, sino resultado de un proceso de convivencia y tejido de lazos de confianza que permitió al grupo hablar de asuntos profundos e incluso dolorosos, pues el presente y futuro que estos jóvenes tienen en mente y que por supuesto no se aleja de la realidad, no es precisamente esperanzador, como da muestra la narrativa de Carmen que da inicio.

Es importante señalar que existen diferencias bien marcadas en los estudiantes de secundaria y preparatoria respecto a la forma en la que hablaron de estos temas y

---

<sup>190</sup> Esta frase se parafrasea de *La segunda consideración intempestiva* de Federico Nietzsche que ya se abordó en el tercer apartado.

también en sus percepciones; los adolescentes de secundaria hablaron de su sentir sobre el presente y futuro de manera indirecta, por medio de ejercicios artísticos intencionados y dirigidos por mí, pues cuando llegué a hacer preguntas directas no hubo respuestas. Además, lo que piensan sobre estas temporalidades se mantiene en un radio pequeño, personal y fantasioso, es decir que su visión se encuentra aún muy acotada a su universo inmediato, con excepción de algunos casos, mientras los estudiantes de preparatoria lograron externar ideas de manera mucho más abierta, clara y con un espectro de amplitud social más amplia.

Comenzaré hablando de lo que la juventud, principalmente de preparatoria, observa de su presente. En varias ocasiones intenté hablar de ello sin éxito, extrayendo a tirabuzón algunos comentarios aislados de las y los estudiantes, sin embargo es interesante que conforme avanzaron las clases de historia del arte -que priorizaban fenómenos del pasado- hacia temas más actuales se mostraron cada vez más interesados y comprometidos. Es el caso de la clase de grafiti en la que hablamos del mundo contemporáneo, la pobreza, las limitaciones de la juventud y cómo se invisibilizan y violentan ciertos sectores de la sociedad por “no verse bien”, así como de sus dinámicas y rebeliones a pesar de las trabas que les pone la sociedad. Comprendían y sabían perfectamente lo que se estaba tratando: del arte desde una perspectiva social y actual. En ese momento estaban absolutamente abiertos a hablar de lo que como juventud les aqueja y la propuesta fue elaborar un mural recuperando algunas técnicas del arte urbano precisamente para plasmar las problemáticas que desearan manifestar. A cada integrante del taller se le preguntó qué tema propondría y sin pensar demasiado, dijeron seis que a continuación se pueden observar en la fotografía que se tomó del mural.

Llama la atención, además de las imágenes que se irán analizando por fragmentos, las leyendas que pusieron en alusión a las problemáticas que perciben que insisto, da título a este capítulo.

El grupo decidió hacer el paisaje apocalíptico de una ciudad lúgubre cuyo cielo es rojizo debido al exceso de contaminación, con rayos que evocan una tormenta eléctrica que toca edificios y puentes propios de una gran urbe, cuyos conflictos sociales se dejan ver en la parte inferior, donde vive la gente.



Primero los jóvenes hablaron sobre la inseguridad en el país. Aunque no de manera detallada, dijeron que existe una gran cantidad de muertos, desaparecidos y robos. Dejaron ver en sus comentarios cierta añoranza por los tiempos en los que se podía salir con tranquilidad a la calle. En este caso, me gustaría romper un poco el orden de la narrativa entretejiendo el testimonio de Sofía, estudiante de segundo de secundaria, pues comparte este sentir que les aqueja a los preparatorianos.

“...me gustaría de alguna manera haber vivido esa época [no dijo cuál] porque habían, me gusta todo lo rústico, todo así como lo antiguo, este por ejemplo, no había, osea puede que sí había, bueno mi papá me contó que antes había una radio y ahí pasaban las telenovelas pero las contaban y tú te lo imaginabas y eso se me hace muy chido como que imaginarte la historia y estar ahí y antes los niños salían a jugar más y así. Y que tampoco había tanta delincuencia, sí.”

Además de la nostalgia que le puede generar pensar en lo antiguo y la imaginación que pudieran desatarse en su mente escuchando radionovelas, parece que a Sofía le hubiera gustado salir a jugar a la calle sin sentirse vulnerable.

El segundo tema que dijeron querer plasmar y que se asomó en la orilla derecha del mural con la frase *Con autoritarismo no se educa ¡se adiestra!*, es la educación, concretamente las escuelas sin clases. Ese día, Jacqueline externó que a ella le preocupaba que hubiera tantos profesores sin dar clases porque cree que eso es a propósito, pues “el gobierno nos quiere ignorantes para poder dominarnos, engañarnos.”<sup>191</sup> Aunque lo que dice es cierto en parte, les puse sobre la mesa otro elemento que no estaban mirando y es que muchos de los docentes se ausentan por la defensa de sus derechos laborales. Cuando les expliqué las condiciones bajo las que muchos de nosotros somos contratados, se quedaron impresionados pues no saben los escenarios que posibilita la nueva Reforma laboral, la existencia de los *outsourcings* y su lema “hora trabajada, hora pagada”. Estaban muy interesados por el tema pero les pedí que siguiéramos adelante pues teníamos que platicar sobre los siguientes puntos.

La falta de libertad de expresión fue el tercer tema que incluyeron en el mural. Damaris lo propuso a raíz de una experiencia que tuvo cuando acompañó a sus papás a



una marcha, pues son maestros. Contó que “llegó la policía y amedrentó a unos profesores, que eso fue muy injusto porque ellos fueron a esa marcha a hablar de sus derechos.”<sup>192</sup> Para dirigir el diálogo hacia la violencia que se ejerce a la juventud, saqué a colación la noticia de meses pasados sobre el abuso de

---

<sup>191</sup> Diario de campo, 15 febrero de 2019.

<sup>192</sup> Diario de campo, 15 febrero de 2019.

autoridad contra un *skater* que fue agredido en la Plaza de Armas por policías.<sup>193</sup> De inmediato afirmaron saberlo y en especial Jairo se sintió con ganas de hablar al respecto narrando los hechos y preguntándose las razones de dicha injusticia.<sup>194</sup> El bloque del mural sobre ese tema que aparece en la esquina inferior izquierda, Jairo lo trabajó muy entusiasmado, diseñando un estencil precisamente sobre un policía con un tolete persiguiendo a un *skater* cuya cabeza es un aerosol para amedrentarlo.

Tras el tema de la falta de libertad de expresión, en la misma clase Cecilia y Alejandro se mostraron particularmente sensibles con la problemática de la exacerbada diferencia de clases sociales que atraviesa a nuestra sociedad. Con ese tema iniciamos a hablar de *grafiti* mostrando imágenes de los guetos y cinturones de pobreza en la ciudad de Nueva York –extendiéndose los ejemplos a otras grandes ciudades–, la invisibilidad en la que permanece mucha gente, la falta de oportunidades... el capitalismo. Alejandro comentó que ahora el *grafiti* no tiene esas características pues las clases medias se adueñaron del movimiento que en principio era de otra naturaleza y con otra finalidad; criticó que las galerías invitaran grafiteros para vender su obra y vanagloriarse de su trabajo. Se habló también de la propiedad privada y de atentar contra ella grafiteando una pared. Paola dijo que “el propietario no tiene la culpa de que una persona quiera expresarse”,<sup>195</sup> comentario que me llevó a decirles que no se trata de culpas sino de comprender que esto sucede producto de una sociedad desigual en la que todos somos víctimas de algún modo pero en diferentes ámbitos y niveles de gravedad. Una conversación de tal profundidad no se había logrado en ninguna clase anterior, mucho menos por iniciativa suya.

---

<sup>193</sup> “Abuso policial en Morelia: Por patinar detienen a un joven y a tres ciudadanos”, en *Revolucion3.0*, 11 de junio de 2018, Extraída de: <https://revolucion.news/abuso-policial-en-morelia-por-patinar-detienen-a-un-joven-y-a-3-ciudadanos-mas/>

<sup>194</sup> Diario de campo, 15 febrero de 2019.

<sup>195</sup> Diario de campo, 15 febrero de 2019.

La idea que les surgió después de todo esto fue dibujar una mujer muy delgada, casi en los huesos con un bebé en brazos, cuya mirada es triste y su postura encorvada, colocada justo al centro del mural, acompañada de algunas casas humildes con animales callejeros, botes de basura y ratas.



La quinta problemática social por la que expresaron interés fue el maltrato animal, que sólo se enunció pues en realidad no quisieron profundizar ni dar mayor explicación sobre su sentir al respecto. Se concentraron, sobre todo Paulina y Damaris, en buscar imágenes de animales maltratados que resultaron ser domésticos. Siluetas de gatos y perros callejeros se hicieron en esténcil, en la orilla derecha del mural un gato con cara de abandono y sufrimiento, así como un sinnúmero de ratas que Yuri se animó a hacer la última clase pensando que le daba un ambiente más urbano y decadente a la escena, sintiéndose inspirada por el trabajo de Banksy que revisamos en clase con un video.<sup>196</sup>

El sexto y último tema que les interesó nombrar a las jóvenes es el papel de la mujer en la sociedad, la subestimación de la que es víctima, concretaron. De este

---

<sup>196</sup> Para mostrar el trabajo de uno de los artistas urbanos más importantes en el mundo contemporáneo, proyecté el video documental *Best of Banksy Street art*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HViUlh-ISLo>

segmento ya se habló con detalle en el apartado anterior de esta tesis *La necesidad de hablar de género*, por lo que ya no se profundizará aquí, quizá sólo añadir que mirando en su totalidad el trabajo de las y los chicos, este tema quedó justo en medio, con un puño en señal de lucha junto a aquella mujer empobrecida.

Cuando estábamos por terminar de hacer el mural, proceso que duró alrededor de dos meses (8 clases de dos horas cada una), el grupo se sentía más integrado, había mayor colaboración y comunicación entre ellos y ellas. Estaban satisfechos con el trabajo y querían verlo terminado; conforme se acercaba el momento, se les ocurría agregar nuevos elementos para que quedara más bonito, justo como Carmen narra en su cuento "Las creencias equivocadas" de que cuando los jóvenes se reúnen crean cosas increíbles. A la hora de nombrar la obra, Alejandro dijo que faltaba agregar algo, tomó el pincel, la pintura roja y agregó la leyenda +43. Algunas compañeras preguntaron qué significaba eso y entre ellos se contaron sobre la desaparición de los estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa. Entonces agregaron las frases "Gritos de la sociedad" y "Nuestro pasado, presente y futuro", que resultan sumamente reveladoras por dos razones.

La primera es que su mural se convirtió en denuncia, un grito sobre lo que les aqueja y preocupa de la sociedad en la que viven. Los muchachos preguntaban constantemente por qué se había trabajado el mural en papel kraft y no directamente sobre el muro pues querían que se quedara plasmado en la pared. La contradicción aquí es muy fuerte pues las autoridades de la escuela no nos permitieron hacerlo de esta manera por considerar que podríamos estar practicando y fomentando actos vandálicos en un espacio educativo. Así lo hablé con ellos y aunque tristes porque al final su trabajo sería efímero, comprendieron perfectamente que el arte cuando va en serio y hiere susceptibilidades tiende a ser censurado, lo vivieron en carne propia.

La segunda razón es sobre el manejo de la temporalidad que nos deja ver la frase que da título al apartado, en la que primeramente se apropian de los problemas que

heredaron y viven en la actualidad, utilizando las palabras *nuestro pasado*, *nuestro presente*, es decir que los seis fenómenos de los que hablaron saben que vienen del pasado y ellos los viven pues las sociedades anteriores no fueron capaces de resolverlos; asimismo parece haber una condena hacia la posteridad. La frase continúa con *nuestro futuro*, como si no concibieran la posibilidad del cambio –en el que están involucrados por supuesto-, pareciendo resignados a que esa escena desoladora persista.

La concepción fatalista que nos muestra el mural es sólo un ejemplo de la manera en la que la juventud percibe los tiempos que vivimos y el hecho de que los jóvenes lo enuncien en el aula nos recuerda la necesidad de reflexionar, pensar y actuar sobre la educación histórica en nuestros días ¿para qué sirve? ¿qué sentido tiene? ¿cómo se construye y qué remanentes conserva? No me da la tesis para contestar estas preguntas, sin embargo sí son los asuntos hacia los que inclino mi pensamiento y trabajo, y considero que este en particular va por ahí.

*Nuestro pasado, presente y futuro* nos permite ver también la visión lineal del tiempo histórico de los jóvenes, en este caso inclinada hacia las problemáticas que quisieron manifestar y que piensan siempre han existido, siguen existiendo y existirán. En la linealidad se encuentra la visión progresista que algunos jóvenes comienzan a cuestionar, derivado precisamente de lo que observan y viven en estos tiempos. Frida de primero de secundaria dijo en entrevista que ella no cree que los seres humanos hayamos evolucionado:

“Supuestamente este evolucionamos en muchas cosas pero no en todo porque la gente antes pensaba más que ahora, en cambio ahora con la tecnología ya casi no hacen nada y antes con, sin tecnología casi, este era donde más este, más este, más vegetación había y más economía y ahora, estamos con el calentamiento global, la contaminación, este casi no hay empleos, este, hay muchas personas que carecen de educación, este por ejemplo de escuelas que los niños no pueden ir a la escuela porque no tienen dinero como para meterlos o algo así, este y realmente antes tenían de hecho, más educación que ahora.

[...] supuestamente muy civilizados y en realidad pues no, te das cuenta de que no. Este, de hecho yo a veces me doy cuenta de que en vez de ir avanzando, osea sí

avanzamos en muchas cosas pero como que en la mentalidad vamos retrocediendo.”

El pensamiento de esta adolescente cuestiona la tecnología y sus repercusiones en la sociedad y el pensamiento, así como los efectos que ha producido en el medio ambiente. De hecho, en algún momento mencionó sentirse fuera de lugar entre los de su edad pues mientras a ella le emociona y agrada saber muchas cosas nuevas, a sus compañeros les emociona comprarse nuevos aparatos electrónicos. Dijo que le gusta la historia porque “Aprendes cosas nuevas que no es como, por ejemplo que cada vez que sacan un *I Phone* y pues es como ¡oh es nuevo!, pero sí lo nuevo es aprender cosas que tú no sabías, ya sean del pasado o sean del presente que tú no te des cuenta que estén pasando en este momento...” Al terminar esta frase, le pedí que me dijera para qué sirve la historia, a lo que respondió: “Pues sirve para darte cuenta de las cosas, de cómo es que sucede todo o de cómo es que trabaja el mundo.”

Alejandro, estudiante de bachillerato cinco años mayor que Frida, observa también las desventajas de las nuevas tecnologías en la escuela. Le pregunté que cómo pensaba que era la vida en el pasado en comparación a la suya, a lo que respondió:

“Creo que más tranquila. Ammm... pero más tranquila pero un poco más difícil porque no había tantas como facilidades para hacer las cosas, por ejemplo en la escuela lo tenías que investigar y ahorita –leer en libros y todo eso- y ahorita ya solo con copiar y pegar en el celular ya haces la tarea. Y pienso que antes era como más difícil pero aprendías de mejor manera y ahorita es más fácil y aprendes muy poco.”

Paola, también de bachillerato, habló de los problemas de su época comparándolos con el pasado, pensando que antes existían mejores condiciones sociales, intelectuales y ambientales, coincidiendo con sus compañeros:

“Yo digo que la vida de antes era con con con un nivel de economía general, que sí a lo mejor tenían había dos niveles pero yo digo que en general solamente se basaban en uno, que la gente pues se apoyaba entre sí más, que pensaba de diferente manera, que tenía a lo mejor muy pegada las costumbres eh, sus valores de la región y los respetaban y que a lo mejor mmm... malamente se dejaban también guiar de que alguien llegaba y les decía 'no es que yo soy tal persona' y a

lo mejor pues lo creían y pues yo digo que eran muy inteligentes pues ya que con, sin tantas posibilidades hacían grandes cosas o hicieron grandes cosas [...] Yo digo que ahorita la vida está muy fácil porque tenemos, pues nos invade la tecnología y eso pues nos ha ayudado pero también nos ha perjudicado. Nos ha ayudado en una forma de que mmm...todo lo tenemos muy a nuestras a nuestro alcance que cualquier cosa pues lo podemos encontrar pero pues nos ha perjudicado porque las tierras donde podríamos tener ahorita un cultivo pues las están deforestando para tener nuevas casas u otro tipo de vida que nosotros no lo pedimos.”

En este mismo sentido, Frida dijo sentirse extraña en su propio contexto,

“...porque este, pues sí te das cuenta de que hay diferentes personas o diferentes tipos de personas, algunos sí razonan más y otros no y, y me siento como en esa época de que las diferentes civilizaciones de más avanzadas y así, este pero también lo muy extraño y pues mucho tiempo me siento como rara, como ¿estamos retrocediendo en vez de avanzar! Y eso está mal porque si se supone que la definición de evolución es que tienes mayor mentalidad o mayor uso de razón, este y no creo que hayamos evolucionado así la palabra en sí, no lo creo que lo hayamos hecho porque en la mentalidad retrocedemos y muchos piensan que la evolución es que las especies cambien, este y en realidad no, osea, la evolución entra en todo. Este, en el tipo de mentalidad, en el cuerpo de las diferentes especies [...] y, entonces en vez de saberlo, saber más cosas, saber investigar más y manejar el tipo de problemas que vivimos actualmente, este, los de antes no los tenían porque porque sí sabían cómo manejar los problemas y ahora nosotros somos los que no sabemos y somos los que se supone que avanzamos y en realidad no.”

Como podemos observar, estos jóvenes tienden a idealizar el pasado pensando que las sociedades anteriores vivían mejor y solucionaban adecuadamente sus problemas en comparación a nosotros, quienes vivimos ahora. Esto pone en evidencia la caducidad de la visión progresista que ha permanecido como discurso dominante en la era moderna; podemos ver en el pensamiento de muchos de ellos y ellas una desilusión, por lo tanto se hace evidente la necesidad de su deconstrucción, dado el cambio de paradigma que vive la sociedad en la actualidad, es decir, el cambio de ideas en torno al tiempo histórico que hasta hace poco se aceptaba sin cuestionar y que suministraba la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento. Dadas las diversas crisis sociales en la actualidad que van desde lo ambiental, hasta lo

económico, político, social y cultural, es cada vez más evidente que esta visión de la historia no es vigente.

Algunos jóvenes manifiestan interés por conocer asuntos de otros países y temas actuales, más que por la “típica Historia” que se enseña en la escuela. Alejandro lo dijo muy claramente:

“...ya no me gustaría tanto lo de Historia de México, la Independencia, la Revolución y eso porque lo he visto en todo, en todo lo que llevo transcurrido de la escuela, y me gustaría conocer más aunque sería ya como historia internacional ya de otros países y así, pero me interesaría más eso que la típica historia de México.”

Cuando le pregunté que si tenía inquietud por algún tema en particular me dijo que le llamaba la atención saber sobre la guerra en Siria, igual que Jairo. Y también que quieren saber acerca de temas de género, tecnología y conflictos territoriales en relación a la actualidad (guerras en particular), considerando el conocimiento del pasado por sí mismo, un tanto obsoleto.

En este sentido encuentro que la juventud está inmersa en una controversial y confusa posición, cuyo núcleo es la forma en la que se construyó el conocimiento histórico con intenciones educativas desde antaño, y de la que somos herederos las generaciones actuales. La historia como maestra de vida permanece como un fantasma más o menos presente en el aula escolar, quizás más de lo que muchos quisiéramos. Basta con hacer la pregunta ¿para qué sirve la historia? para escuchar al unísono la respuesta tarareada “para no cometer los mismos errores del pasado”. Frase prefabricada que pensándola un poquito en conjunto, caen en cuenta de dicha controversia pues *nuestro pasado, presente y futuro* están llenos de fenómenos contrapuestos que nos hacen percatarnos que ni escarmentamos en cabeza ajena, ni el acontecer humano tiene un sentido progresista.

Así sucedió cuando Jairo y Perla de primero de bachillerato repensaron el significado de esta frase. Primero Jairo:

“...según nos cuentan la historia para que no volvamos a repetir errores del pasado pero ahora se cometen esos mismos errores pero de otra manera, pero al final de cuentas terminan siendo los mismos quizá no en un grado tan alto pero sigue pasando. Un ejemplo es por ejemplo la guerra de Estados Unidos con Rusia y contra Siria, podremos recordar a una guerras, puede producirse una guerra mundial pero a veces por el poder pues no, no les importa y siguen haciendo, siguen peleando contra países a pesar de que ya se hubo una lucha por eso y hubo tantas muertes y hubo osea, fue un caos, así que yo diría que sí.”

Sin embargo, no es tan sencillo salir de la lógica del progreso pues su herencia es una carga pesada. Después de elaborar reflexiones que encuentran argumentos a favor de su deconstrucción, como lo hizo Jairo, la historia como maestra de vida vuelve a aparecer en su discurso, quizá por la manera en la que la tenemos internalizada, quizá por la esperanza que guarda en ver venir tiempos mejores o probablemente por asumirse como un sujeto histórico:

“...me gusta [la historia] pues como ya lo comenté, ver lo que el ser humano sigue haciendo mal a pesar de los errores que ya ha cometido y pues creo que si todas las personas les gustara o mínimo reflexionaran, eh la historia podría servirnos muy bien para no no hacer lo que cometíamos, los errores que cometíamos en el pasado, poder dar un paso adelante y innovar en nuevas cosas, por ejemplo dejar las guerras, combatir otros problemas como el hambre y así, pero todo esto se inicia desde desde que vemos los errores que hemos cometido, de recapacitar todo lo que hemos hecho mal y osea, volver a empezar otra vez, osea hacerlo bien.”

Perla, compañera de clase y amiga de Jairo dijo que “sin conocer nosotros la historia, estamos condenados a repetirla”. Así que le pregunté, ¿y tú crees que si eso lo pensara toda la gente de verdad, las cosas no volverían a suceder? a lo que respondió:

“Yo digo que no, pero influyen muchas cosas porque cada persona tiene un pensamiento muy diferente entonces realmente es algo imposible. Además cada quien busca cosas diferentes, no por ejemplo alguien que quiera conquistar un territorio por su dinero o por cualquier otra cosa que sepa lo que va a pasar, no creo que lo deje de hacer. Entonces sería, tendría que ser un cambio realmente radical para que toda todo mundo esté en armonía y dejar de darle un valor a las cosas, mas que darnos el valor a nosotros.”

Perla sabe que aunque muchos seamos conscientes de la realidad, es decir, sepamos nuestro pasado, los intereses políticos y económicos son más fuertes, por ello

no se anda con medias tintas y dice que para que las cosas cambien realmente tienen que suceder transformaciones radicales y desde las mayorías. Para ella la historia es muy importante “porque nos dice qué somos y a donde vamos” La entiende entonces como un mapa, una brújula que nos orienta.

La percepción que Perla tiene va más allá de la historia oficial e institucional porque se da cuenta de cómo su propia vida está inmersa en ese acontecer más general, es decir, dentro de las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales:

“que es lo que nos forma a cada persona, es lo que nos hace ser lo que somos y es lo que hizo que estuviéramos hoy, porque si no hubiera pasado todo lo que pasó bueno o malo, no estuviéramos aquí, así seamos ahorita malas personas o buenas personas, si no hubiera pasado a lo mejor no habríamos ni nacido o todo hubiera sido muy diferente y pienso eso porque más que como la historia en general, sino la historia personal de cada quien...”

Parecido a lo que Sofía de segundo de secundaria dijo, pues ella se sabe producto del devenir histórico, particularmente de movimientos sociales. Cuando le pregunté si ella se siente representada en la historia, comentó que en parte sí, pues “por ejemplo si no hubiera pasado la Independencia o la Revolución puede que hubiera sido otra vida o no se, algo diferente y no estaríamos no se, así como estamos ahora.”

¿Se asumen los jóvenes como sujetos históricos? Como hemos visto, algunos sí, y estoy segura que muchos más de los que tuve la oportunidad de escuchar.<sup>197</sup> Paola sabe que sus acciones repercutirán en las generaciones futuras e incluso dijo estar trabajando por ello también cuando le hice la pregunta ¿te sientes representada en la historia?

“Pues yo, osea sí pero no. Sí en el sentido de que pues venimos a plasmar una historia pero osea antes de nosotros hubo como vida y que mmm... pues a lo mejor trabajaron para que nosotros cuando llegáramos ya estuviera un avance y que nosotros estamos todavía trabajando para los nuevos que lleguen pues tengan otro avance y así como una evolución.”

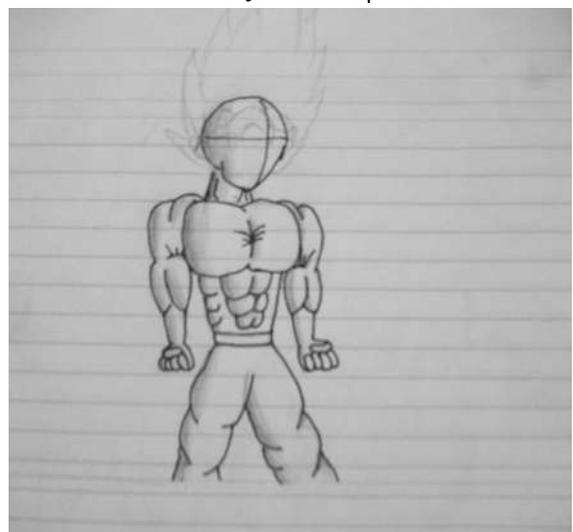
---

<sup>197</sup> La pregunta que realicé ¿Te sientes representado (a) en la historia? fue con toda la intención de explorar este tema.

Como hemos podido observar, en preparatoria sucedieron varias respuestas que relacionaron la temporalidad histórica con sus propias vidas, no con la misma frecuencia en adolescentes de secundaria, quienes, como mencioné al inicio del apartado, tienen su universo más reducido a la inmediatez. Como ejemplo expondré la respuesta de Marisol de primero de secundaria, a la misma pregunta. Ella dice no sentirse representada en la historia porque "siento que todavía no he vivido lo suficiente como para sentir eso".

Estos jóvenes ven el futuro como una fantasía que, cabe mencionar, está influenciada por películas de ciencia ficción hollywoodense y la cultura de anime japonés, de la que muchos son seguidores.

Y en ello quisiera detenerme un momento para recuperar una experiencia de la clase de dibujo del rostro y cuerpo humano en la que mostré las proporciones estudiadas y diseñadas por los artistas y científicos del Renacimiento, desde una perspectiva occidental por supuesto. En particular hablé de Leonardo Da Vinci y sus estudios de anatomía pues las y los jóvenes habían mostrado interés por ello desde que oferté el taller, días antes del inicio de clases. Al realizar sus propios ejercicios de dibujo, sus primeros trazos fueron tímidos y poco precisos; como se señaló en *La necesidad de hablar de género*, parecen tener poca conciencia y autoconocimiento de su cuerpo por lo que explorar sus componentes para dibujarlo, resultó un ejercicio positivo. Sin



embargo, Mago, Dunia, Frida, Hiram y Christian se concentraron en elaborar cuerpos caricaturizados al estilo japonés y cuando les pedí que intentaran elaborar el estilo expuesto, que es más realista, se negaron.<sup>198</sup> Esta fue una constante en todo el curso escolar, argumentando que ese estilo es el que les gusta y el que les queda bien.

Tiempo después, cuando abordamos el tema de la ciencia ficción, les pregunté cuáles películas de este género eran sus favoritas. Los que más participaron fueron los varones y Frida, diciendo que amaban *Dragon Ball*, *Prisioneros del cielo (Nanatsu no Taizai)* y con menor interés *Blade Runner II*, *Avengers: Infinity war* y *Guardianes de la galaxia*. Durante todo el curso escolar pude observar que el grupo de jóvenes compuesto por Christopher, Diego, Hiram y Eduardo comparte el gusto por dibujar a los personajes de *Dragon Ball* (en particular Christopher e Hiram lo hacen a diario) conformando un equipo unido, propositivo y motivado que intercambia información de este tema todo el tiempo.

¿Qué hay detrás de la fascinación por el animé y la cultura japonesa contemporánea? A lo largo de mi experiencia como docente he encontrado un sinnúmero de jóvenes seguidores de este fenómeno y considero que es importante voltear a ver y pensar qué encuentran ahí y de qué manera influye en su percepción del mundo presente y futuro.

La juventud que sigue el animé, manga, juegos de video y que consume los productos culturales derivados de estos dibujos animados provenientes de Japón, reciben el nombre de Otaku.<sup>199</sup> Es un movimiento que ha ido creciendo a partir de los años 90 del siglo XX y el día de hoy representa todo un fenómeno juvenil que se extiende por el mundo, producto de la globalización, como indica la socióloga Dominique Menkes. No es sencillo encontrar estudios sociales al respecto, ni puedo

---

<sup>198</sup> Diario de campo, 19 octubre de 2018.

<sup>199</sup>MENKES Dominique, "La cultura juvenil otaku: expresión de la postmodernidad", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2012, 10(1), PP. 51-62.

extenderme demasiado en el tema, sin embargo, los dibujos y las series japonesas por las que sienten fascinación los adolescentes, nos hablan primero que nada de la pérdida del monopolio cultural norteamericano pues la industria cultural nipona ha ido en franco ascenso, permeando en la forma de ver el mundo de estos muchachos que se mantienen herméticos ante los demás.

Especialmente las y los jóvenes que gustan del animé son introvertidos y se juntan entre ellos. Saben mucho acerca de los personajes, que por lo general son héroes que se debaten entre el bien y el mal y luchan por la justicia; en el caso de *Dragon Ball*, el héroe es Gokū, un guerrero de la raza ficticia saiyajin (con cola de mono, actitud ruda y antipática) cuyo fin es proteger a la Tierra de unos seres que quieren conquistarla para exterminar a la humanidad. Los seguidores están involucrados con las complicadas y amplias narrativas que excluyen a quienes no están dispuestos a darle mucho tiempo, dinero y esfuerzo a sus demandantes historias, particularmente los adultos –por ejemplo, *Dragon Ball* tuvo 519 episodios impresos y recopilados en 42 volúmenes y posteriormente se adaptaron a la televisión.<sup>200</sup>

Los protagonistas son tan importantes dentro de las historias, que son ellos quienes dan vida a las historias y no las historias las que dan vida a los personajes, generando un nuevo tipo de consumidor que está dispuesto a lo que sea con tal de obtener los productos que giren en torno a él o ella, ya sea manga (o historieta), videojuego, anime (o caricatura), revista, película, musical, serie televisiva y lo que se conoce como *merchandising* o productos publicitarios sobre ese personaje, que puede

---

<sup>200</sup>Las ventas del material impreso de *Dragon Ball* se pueden cuantificar en más de 156 millones de copias vendidas en Japón y en más de 230 millones a nivel mundial, llevando a la serie a ser uno de los títulos más exitosos. Las adaptaciones anime también consiguieron un éxito notable; en Estados Unidos la cadena *Cartoon Network* transmitió la serie obteniendo alrededor de un millón y medio de televidentes. *Dragon Ball* es considerada como una de las obras más influyentes y populares de la época contemporánea. Extraído de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Dragon\\_Ball](https://es.wikipedia.org/wiki/Dragon_Ball) [consultado el 29 de agosto de 2019]

ir desde un llavero, hasta un muñeco de peluche, posters, tazas, cobijas, disfraces, zapatos, etcétera. Estos personajes suelen evolucionar y obtener agregados, que aunque sean nimios, generan la necesidad de consumir más. Por ello se interpreta como una cultura sumamente fetichista, pues no sólo deriva en el coleccionismo y consumismo exacerbado, sino que hay ciertos géneros de animé como *lolicon* y *yaoi*, que tienen como característica principal la hipersexualización de los personajes.

Los dibujos animados japoneses que gustan a los *otakus* suelen tener elementos animales como colas, orejas o nariz de gato, rostros y en particular ojos que conmueven, pues se suelen exacerbar las emociones con miradas y gestos tiernos o iracundos. De acuerdo a las reflexiones de Dominique Menkes, esto se debe a la caída de los grandes relatos, que ha generado que “los individuos, al no poder darle un sentido al mundo, sólo puedan acumular elementos sobre los cuales proyectar sus emociones”,<sup>201</sup> además de “buscar afirmar su yo en cuanto a espectadores y expresar su malestar existencial encerrándose en su mundo virtual en el que pueden ser héroes y transgredir los tabúes sobre el sexo, la muerte, la violencia, etcétera.”<sup>202</sup> Y es verdad, pues por lo que he observado algunos de estos introvertidos seguidores del animé, no saben nombrar la molestia que sienten por el mundo en el que viven, se aíslan, adoptando el imaginario elaborado por otros por encima de la realidad. Negarse a dibujar cuerpos humanos no caricaturizados se puede entender desde esta perspectiva.

Algo similar sucedió durante el ejercicio del Muralismo mexicano que realizamos en el mes de enero del 2019, pues además de negarse en un principio a agregar humanos en sus propios murales, expresaron su preocupación por el presente y futuro. La clase consistió en revisar algunos ejemplares del Muralismo, sus intereses, técnicas y representantes; al finalizar esta actividad les pedí que pensarán cómo querían trabajar una obra de gran formato para hablar sobre algún tema que les interesara de su época.

---

<sup>201</sup> MENKES Dominique, “La cultura juvenil otaku: expresión de la postmodernidad”, p. 55.

<sup>202</sup> MENKES Dominique, “La cultura juvenil otaku: expresión de la postmodernidad”, p. 60.

De primer momento fue difícil que se les ocurriera alguno, por lo que tuve que plantear la pregunta de otro modo ¿qué tema de la actualidad les preocupa y qué dirían a la sociedad si tuvieran la posibilidad de expresarlo en un mural? <sup>203</sup>

Lo que sucedió es que todos los equipos hablaron del deterioro ambiental elaborando paisajes que carecían de humanos. Me llamó mucho la atención este hecho y les pedí que pensaran cómo integrarlos, pero pareciera como si el reto fuera demasiado complicado y los bloqueaba, diciendo que “no sabían cómo”. Insistí hasta no forzarlos. La puesta de acuerdo entre ellos fue armoniosa y la designación de funciones sobre qué haría cada miembro del equipo, también.<sup>204</sup>

Son muy reveladores los trabajos y sus títulos, pues muestran catástrofes relacionadas con el medio ambiente. El primero es un rostro femenino –estilo animé– fusionado con un venado con el semblante triste, la mitad en un fondo oscuro y los cuernos rotos, mientras la otra mitad mantiene la esperanza de salvarse, con los cuernos completos y un fondo azul.



Pamela, Sofía, Ximena, Ivanna. *Save the world.*



Diego, Christian, Hiram, Eduardo ¿Llegaremos a esto?

<sup>203</sup> Diario de campo, 11 de enero de 2019.

<sup>204</sup> Diario de campo, 18 de enero de 2019.

El segundo mural parece ser la mirada de un espectador que desde lo lejos es testigo del camino que sigue un meteorito que se impactará en el planeta Tierra. Hay un satélite que podría estar registrando ese momento, del que los jóvenes se cuestionan si podría llegar a suceder, es decir, si el fin del mundo dependerá del azar causando una destrucción súbita y no por causas humanas.

Por último, el tercer mural es una comparación entre la vida de la ciudad y el campo; las chicas que lo elaboraron se sintieron atraídas por la noticia de la carencia de gasolina que se vivió en Morelia durante el mes de enero<sup>205</sup> pues lo sufrieron en carne propia. Comentaban entre ellas hacer horas en la fila para abastecerse, no poder llegar en automóvil a la escuela, tener que levantarse más temprano, en fin, romper su cotidianidad. Patzcuaro, representado como el campo no sufre situaciones como esa



pues la gente vive distinto: dibujaron una casa con un árbol y un caballo en un día soleado, mientras en la ciudad hay edificios, humo de fábrica, muchos automóviles detenidos en fila con personas desesperadas gritando. En medio, una gasolinera de Pemex con el letrero No hay gasolina.

Marisol, Emily, Dunia, Frida y Stephanie. Muerte y destrucción.

---

<sup>205</sup> Para saber más sobre esta noticia, consultar CELAYA, Oscar, "La vida sin gasolina en Morelia, *Quadratin*, 13 de enero de 2019. Disponible en: <https://www.quadratin.com.mx/principal/la-vida-sin-gasolina-en-morelia/>

Entonces es a través de murales, dibujos y otras historias contadas en ejercicios que las y los jóvenes expresaron lo que piensan sobre su pasado, presente y futuro. En ellos, identifiqué palabras y sentimientos que van de la desesperanza al optimismo, la curiosidad, la confusión y también mucho silencio.

El papel de las y los jóvenes en esta sociedad es incierto, se sienten confundidos sobre lo que pueden hacer sobre lo que ven y viven, y muchas veces el no creer en ellos como agentes de cambio de su presente, les niega toda posibilidad de salir del atolladero económico, político y social en el que nos encontramos. Problemas que ellos mismos identificaron a lo largo de un año como el adormecimiento o pérdida de capacidades por la tecnología, la contaminación y calentamiento global, la falta de empleo y educación, la delincuencia y la imposibilidad de jugar en la calle, las guerras, el hambre. En este sentido, quisiera cerrar con una frase que dijo Perla sobre la necesidad de recuperar las humanidades, en particular la historia:

“Que la historia es, aparte de lo mejor, que siento que no se le da el valor que debe de dársele porque ahorita muchas personas pues se enfocan más en las ciencias exactas lo cual pues no está mal, pero debido a que no conocemos nuestra historia no podemos avanzar, a lo mejor sí tecnológicamente pero mentalmente estamos retrocediendo otra vez porque no nos enfocamos a lo que realmente importa, nos enfocamos más en el dinero que en nosotros mismos, no nos importa matar por conseguir algo, lo que sea.”

Este comentario nos invita a recuperar el valor de hablar del pasado en relación al presente, son los mismos jóvenes quienes nos lo están pidiendo. De una u otra manera saben que es necesario para poder cambiar el mundo en el que viven, pues lo miran como un referente.

## Consideraciones finales

El ejercicio de investigación me ha dejado una grata experiencia como recuerdo en mi memoria. Fue un camino complicado y no siempre las cosas salieron bien, me confrontó con la docencia y en particular con la enseñanza de la historia; de ello derivan cantidad de reflexiones y cuestionamientos, pero también claridad en aspectos que se refieren a mi propia práctica y posición como historiadora y como persona. Para efectos de explicación, enuncio dichas reflexiones en orden. Primero cerraré sobre el tema de las juventudes, después de las relaciones que los adolescentes dejaron ver con la historia, es decir, sus percepciones y por último sobre mi práctica docente y lo que pienso podría compartir con otros colegas que tengan inquietudes parecidas a las mías.

**Jóvenes.** Entiendo a la juventud en general como un grupo fuerte, creativo, poderoso y rebelde, con un profundo ímpetu y energía, eso me agrada y me hace sentir cómoda con ellos. Estas características han sido aprovechadas o desviadas por los grandes sistemas políticos y económicos a través del tiempo, la juventud es una construcción histórica.

Enfocándonos en la modernidad de quienes vivimos nuestra juventud en el siglo XX, los jóvenes del que inicia han cambiado mucho. Pongo como ejemplo que mis abuelos, padres, los de mi generación y aquellos estudiantes a los que imparto clases; hemos tenido formas de transitar nuestra juventud de maneras distintas en un transcurso de más o menos ochenta años, dependiendo del contexto histórico en el que estuvimos inmersos. Durante los años cuarenta mis abuelos vivieron el boom de aquella época en la que los jóvenes eran considerados el empuje positivo de la transformación de los tiempos; fuertes y vigorosos los hombres encarnaban la mano de obra de todo tipo de trabajo y las mujeres la fertilidad doméstica que criaba a los nuevos ciudadanos, por lo menos en el ámbito urbano. Mis padres tuvieron la suerte de crecer en un piso seguro,

pues el Estado Benefactor les otorgó condiciones de vida propicias para ascender de clase social y conformar una vida más o menos estable, en la que “podías hacer carrera si le echabas ganas a un empleo” como comúnmente se escuchaba, por su parte, la escuela servía para mejorar las condiciones de vida. Inquietos por los movimientos culturales y políticos de la década de los sesenta, experimentaron cosas nuevas y caminaron sus sueños en busca de un mundo mejor y más justo, muchos fueron aplastados en este intento. Mi generación es testigo de la decadencia de estas condiciones favorables. El derrumbe del Estado benefactor, la caída del muro de Berlín, la firma de los Tratados de Libre Comercio, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (hecho que en lo personal más bien veo como una esperanza) y la llegada ininterrumpida de las llamadas nuevas tecnologías y la revolución de la información; los de mi generación tuvimos la experiencia de estar justo en medio de formas de ser joven muy diferentes, experimentando aún lo que era la vida con remanentes llamémoslo así, más tradicionales, y las súbitas formas económicas y tecnológicas, así como las consecuencias que conllevan en la generación posterior al nuevo milenio.

Estos nuevos jóvenes que son la causa de mis reflexiones, viven situaciones sistémicas muy complejas y desoladoras a las que se suman ideas generalizadas muy violentas sobre ellos, pues la sociedad – incluyendo la escuela-, los anula, ignora, les da por su lado, les miente, les oculta cosas, se aprovecha de ellos como consumidores, los mal emplea, los criminaliza, los desaparece, los mata. Si algo pude observar durante el ejercicio etnográfico que realicé, es que estos muchachos viven con miedo y desesperanza por una sociedad que no les ofrece mucho. Son testigos de las profundas contradicciones del mundo adulto, sus incongruencias, sus políticas y las supuestas soluciones que proponen a los problemas contemporáneos. Ejemplo de ello es la recurrencia en temas medio ambientales que dejaron ver una y otra vez durante el ciclo escolar; muchos de ellos perciben que el discurso que nos transmite el mundo

empresarial acerca de que “el cambio está en nosotros” y que “pequeñas acciones generan grandes cambios” es un engaño y que aquellas “pequeñas acciones” son aplastadas por el sistema. Probablemente la manera en la que los jóvenes dan cuenta de este hecho no es tan clara ni la pueden enunciar siempre con palabras, sin embargo perciben su existencia y en muchas ocasiones les paraliza.

Esta parálisis se materializa en una más o menos supuesta indiferencia y el síntoma es dedicarse a hacer lo que tienen que hacer por inercia. Me refiero concretamente al estudio, les da igual. Muy pocos son los adolescentes que van optimistas a la escuela pensando que ésta los sacará del atolladero en el que se encuentra nuestro mundo, más bien asisten porque es lo que la sociedad dice que un joven debe hacer y porque disfrutan estar con sus amigos. Muchos de ellos dicen preferir quedarse en casa y dormir, lo dijeron en continuas ocasiones.

Entonces, así como la fuerza y la energía de los jóvenes fue usada en beneficio de las políticas económicas de la posguerra, la rebeldía de la juventud de los años sesenta le enseñó a los de arriba que el ímpetu y las ilusiones de los jóvenes eran peligrosas, por lo que decidió cambiar su rumbo. Poco a poco y en colaboración con el sistema económico capitalista cada día más apabullante, los jóvenes se hicieron objeto del mercado y dejaron de ser amenazantes para el *status quo*. Como mencioné en el capítulo dos, la única ciudadanía que ofrece el mundo adulto al niño hoy es el consumismo. Una juventud quieta, desilusionada, miedosa, que no sabe ser en colectivo, en sociedad, encuentra sentido en su vida y la supuesta capacidad de tomar decisiones, sólo en torno a actividades de consumo que van desde la ropa, celulares y otros aparatos que anhelan tener, hasta el consumo de experiencias, diversión, drogas, series, películas y videojuegos.

Reconozco que esta visión es generalizada y por lo tanto, parcial. Afortunadamente no todos los jóvenes están de esta forma en el mundo; muchas posiciones están cambiando, este tiempo vive importantes resistencias y luchas que

buscan construir un mundo basado en sus sueños, me atrevería a decir que son jóvenes del ámbito universitario en su mayoría los protagonistas de estas luchas. Como se sabe, mis reflexiones están enfocadas en un pequeño grupo de adolescentes de secundaria y preparatoria, que a pesar de su pequeño número reflejan a un amplio sector de la población juvenil.

Comprender a nuestros estudiantes, a los que vemos y con los que convivimos todos los días es importantísimo. En este sentido, cierro subrayando la importancia de realizar tareas de reflexión y estudio sobre juventudes en diversos contextos, clases sociales, géneros, edades, etcétera, que las miren como personas que viven en el presente, con pensamiento propio y autonomía, como sujetos de derecho y no desde una perspectiva proteccionista y pedagogeizante que busca construir ciudadanos del futuro. También a mirarlos como sujetos históricos, consecuencia de un sinfín de circunstancias y también como un grupo castigado por la historiografía, marginando su palabra y su historia, por no considerarla relevante.

**La relación de los adolescentes con la historia.** Las percepciones que éstos se han formado y en consecuencia determinan su relación con la historia, en alguna medida las había observado en años de convivencia previa, tenía algunas sospechas y muchas ganas de corroborarlas, analizarlas y reflexionarlas con detenimiento, de ahí parte la inquietud de este estudio, como lo comenté en la introducción. Otras me sorprendieron y resultaron reveladoras para mí.

Las ideas de la historia que sospechaba, no creo difieran mucho de lo que otros profesores perciban. El sin sentido que comunican a través de la palabra y el cuerpo por los contenidos curriculares de la materia es la primera de ellas. Podemos comprender esta actitud generalizada si vemos la historia como un discurso dominante, científico y excluyente que no les pertenece a los jóvenes, aspectos que se han abordado a lo largo de toda la tesis. Pero esto no significa que no encuentren sentido en el saber más allá

de la escuela, como también ya vimos. Tener curiosidad, dudas y querer conocer es inherente a los seres humanos. Y esto, por lo menos a mí, me devuelve la esperanza de que es posible trabajar con los jóvenes, a veces más, a veces menos, desde posturas diferentes a las oficiales que busquen precisamente esa curiosidad y ganas de hacer que tenemos todos. La historia es tan noble que se presta a hablar de cualquier cosa, pues el pasado está en todas partes. Su percepción sobre ella puede cambiar resultando de agradable sabor y con un sentido más positivo.

A propósito, retomo la valoración que los jóvenes hicieron de que la historia tiene que ser divertida e interesante. Claro que el conocimiento en ocasiones tiene que resultar agradable para atraer nuestra curiosidad, pero la trasciende y de esto debemos estar conscientes quienes impartimos la asignatura y/o la divulgamos. Con esto quiero decir que los estudiantes que ven el disfrute como un fin en sí mismo, denotan su concepción de la historia sólo como una forma de entretenimiento.

Aquí me detengo porque me pregunto ¿cómo tenemos que impartir esta materia? ¿qué es lo que valoramos como importante? Las percepciones que se develaron ¿nos dicen que tenemos que aceptar y satisfacer lo que los jóvenes piden, en concreto que los divirtamos y entretengamos? ¿hacer la asignatura divertida e interesante banaliza contenidos que son de suma seriedad? ¿en qué situación me posiciono como maestra, tanto ideológica como institucionalmente? ¿soy capaz de resolverlo?

No tengo respuestas fijas a estas preguntas, pues cada práctica pedagógica es distinta y en este sentido, los educadores nos debemos situar ante la pertinencia de tal o cual didáctica en cada caso, de ahí la importancia de la antropología educativa. Las instituciones, los tiempos y los grupos cambian siempre, dependerá de ello lo que podemos hacer o no hacer. Lo que sí podemos es detenernos a reflexionar nuestro posicionamiento, pues la responsabilidad de nuestro trabajo es grande.

Volviendo al tema, rescato por su importancia que los muchachos dejaron de verla tan solo divertida e interesante en cuanto hablamos de su historia personal.

Particularmente durante las entrevistas y en algunos ejercicios artísticos que se prestaron a hablar de su vida de manera íntima y próxima, la historia adquirió otra dimensión mucho más cercana y cargada de sentido.

Creo ahora con mucha más certeza que la enseñanza de la historia y el ser un maestro exitoso va mucho más allá de cumplir con los programas de estudio, “vaciar” contenidos en los estudiantes que sacan buenas notas en sus pruebas y cumplir en tiempo y forma con lo establecido por la institución educativa. Lejos de ser un éxito, es reproducir la educación neoliberal que tanto sirve al sistema. Lo trascendente de un curso escolar podría ser, si los jóvenes lo permiten, hablar del pasado de las sociedades para tejerlos a nosotros mismos en las temporalidades que nos atraviesan, es reconocernos como parte del mundo que ha sido creado y construido y que nosotros lo vamos creando también.

La historia es lenguaje y por lo tanto es significado, delicado asunto. Recuperar la práctica de la memoria resulta apremiante y puede ser un recurso al cual recurrir en tiempos de crisis. Y no sólo me refiero a las crisis sociales como lo mencionan diversos historiadores, sino también a la crisis que representa la adolescencia como etapa de la vida. Es una transición, es estar en medio de territorios fronterizos. No te identificas ya con los niños, tampoco perteneces al mundo del adulto. Sólo te entiendes con quien está y transita por el mismo camino que tú. Recurrir al universo de la memoria con los jóvenes podría ser de utilidad, quizá para rescatar la subjetividad y construir significados, recuperar historias que son y pertenecen a ellos. La historia y la memoria es una brújula como me enseñó la alumna Perla en su testimonio.

Me pregunto si la historia como muchos intelectuales y expertos dicen, necesariamente nos debe conducir a la acción y transformación de la realidad para tener valor pedagógico. No lo se. Lo que sí se es que los recuerdos y la memoria, tanto individual como social es cambiante y puede permitir movimiento, en ese sentido nos da libertad. La memoria tiene la cualidad de ir y venir para reinterpretarse una y otra vez

a partir del tiempo que transcurre; nos posibilita vivir nuevas experiencias que reacomodan la memoria, nuestras dudas y todos los recursos que de ella emanan a las necesidades del presente.

Me resultó revelador y sorprendente el uso de la temporalidad que los jóvenes manifestaron una y otra vez durante el curso. Quizá porque estaba realizando un ejercicio de investigación es que puse mucha atención en ello, queda la experiencia para seguir haciéndolo en ocasiones venideras, pues atender este asunto es lo que nos da elementos para poder abordar los temas que les interesan, inquietan y preocupan, como vimos en el caso del mural *Nuestro pasado, presente y futuro* o los ejercicios de muralismo de los estudiantes de secundaria. Me hubiera encantado trabajar con mayor profundidad esos temas con ellos, pero faltó tiempo.

**La responsabilidad que tenemos como profesores de historia.** Para comenzar rescato las palabras que Alfredo Nateras plantea sobre la relación que los jóvenes tienen con el pasado. El antropólogo comenta la inherente tensión que existe entre el mundo adulto y el joven. Ésta se entiende en parte por la manera en la que cada uno se relaciona con la temporalidad, asunto que concierne directamente a la enseñanza de la historia dirigida a adolescentes.

Ellos crean en el presente sus sentidos, presencias, identidades y prácticas en contraposición con otros; su ser es joven en tanto se separa del niño y del adulto. Particularmente con este último luchan y se resisten. Los padres, hermanos mayores, profesores y toda figura que represente autoridad por tener mayor experiencia y tiempo en este mundo, será en alguna medida, enemigo. El adulto entonces tiene un tiempo que el joven no, pues no lo ha vivido, no es suyo y lo pone en desventaja, la desventaja de la inexperiencia que, desde el adultocentrismo lo norma, reprime, lo hace menos y lo anula.

Enfrentarse a un grupo de adolescentes en el aula no es fácil precisamente porque lo primero que se percibe es hostilidad de su parte, al resultar el profesor aquel otro que viene a irrumpir su mundo ¿Cómo se puede leer esa hostilidad, silencios, resistencias y omisiones a las que tantas veces nos enfrentamos? ¿hasta qué punto somos enemigos del grupo de adolescentes con el que nos presentamos cada año escolar? ¿nos servimos de ellos para satisfacer nuestras propias necesidades y deseos, o de verdad buscamos darles algo? ¿qué es ese algo? ¿nuestro conocimiento domina sobre ellos? ¿nuestro trabajo construye de verdad algo positivo, o contribuye a la pérdida o destrucción de sus formas de vida propias? ¿quiénes somos los profesores para juzgarlas?

Estas preguntas son nodales si deseamos comenzar a romper la estructura adultocéntrica de la que parte nuestra posición en el mundo y nuestra profesión en especial. También la idea de que los que están sentados en el pupitre son ignorantes y los expertos tenemos el deber y la misión de enseñarles. Especial trascendencia tiene lo que acabo de referir para concluir sobre mi práctica:

- Que la historia personal y familiar es importantísima pero delicada. Quizá ellos establezcan resistencia, si es así se debe respetar, no forzar pues no es interrogatorio ni terapia. Hablar del pasado y de la historia es traer emociones al presente y ese es asunto que se debe tratar con sumo cuidado.
- Desde mi punto de vista la enseñanza de la historia es una práctica, me gusta trabajarla como taller que genere experiencias en torno a la temporalidad para recuperar la esperanza. Por ello es importante preguntarse lo que los jóvenes son, piensan y sueñan.
- Es posible resignificar el pasado.

## Referencias

- **Bibliográficas**

ACASO, María, *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*, Madrid, Los libros de la catarata, 2012.

AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2007.

ALAGNIER, Piera, *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*, Buenos Aires, Talleres gráficos Color Efe, 1992.

ALTHOUSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Colombia, La oveja negra, 1971.

ARFUCH, Leonor, "Las subjetividades en la era de la imagen: de las responsabilidades de la mirada" en *Educación y la mirada*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

ARNAUT, Alberto, *La federalización educativa en México 1889-1992*, México, SEP, COLMEX, CIDE 1998.

BRAUNSTEIN, Nestor, *La memoria del uno y la memoria del otro. Inconsciente e historia*, España, Siglo XXI Editores, 2012.

CARMONA, Dávila Doralicia, "Miguel Alemán crea el Instituto de la Juventud Mexicana INJUVE", en *Memoria Política de México*, disponible en: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/2/25021950.html>

COHEN, Deborah, FRAZIER, Lessie, "Réplicas a México '68. Memorias sociales de género sobre la participación en un movimiento social", en *Subversiones, memoria social y género Ataduras y reflexiones*, México, INAH-ENAH, 2001.

DOSIL, Javier, "Aprender la historia para caminar los sueños", en DOSIL, Javier, LANDAVAZO, Marco Antonio, MARTÍNEZ, Juana, *Rumbos de la historia. Desafíos de su construcción y enseñanza*, Cuadernos de docencia 2, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 2015.

EISNER, Elliot, *Educación la visión artística*, Paidós educador, Barcelona, 2012.

FAVILLI Elena, CAVALLO Francesca, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*, México, Ed. Planeta, 2017.

FEIXA, Carles, GONZÁLEZ, Yanko, *La construcción histórica de la juventud en América Latina. Bohemios, rockeros y revolucionarios*, Santiago, Cuarto Propio, 2013.

FEIXA, Carles, NOFRE, Jordi, *Culturas juveniles*, Sociopedia.isa, 2012, disponible en: <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Youth%20Cultures%20-%20Spanish.pdf>

FONTANA, Joseph, "¿Qué historia enseñar?", en *Clío & Asociados / número 7 Dossier La enseñanza de la historia ayer y hoy*, España, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2003.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores, 2017.

GARCÍA CANCLINI, Nestor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México DF, Grijalbo, 1995.

GIMENEZ, Gilberto, *Identidades sociales*, México, CONACULTA - Instituto Mexiquense de Cultura, 2009.

GIROUX, Henry, *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Morata, Madrid, 2000.

GÓMEZ NASHIK, Antonio, "1956-1966 Huelgas estudiantiles en la Universidad de Michoacán", en *Universidades* no. 61 julio, septiembre de 2014.

GONZÁLEZ, Jorge (coord.), *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*, México, INAM-CEICH, CONACULTA, Instituto Mexiquense de Cultura, 2007.

HALBAWCHS, Maurice, "Espacio y memoria colectiva", en *Espacios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. III, núm. 9, Colima, México, 1990.

HARTOG, François, "El testigo y el historiador" en *Estudios sociales* no. 21 (segundo semestre 2001).

HIGGS, Jhon. "Los adolescentes", *Historia alternativa del siglo XX*, México, Taurus, 2015.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *La calidad de la educación básica ayer, hoy y mañana*, disponible en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/205/P1B205.pdf>

KURI, Edith, "La construcción social de una memoria en el espacio: una aproximación sociológica" en *Revista Península* vol. XII, núm. 1, enero- junio de 2017.

LAMAS, Marta, "La perspectiva de género", *La Tarea*, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. Enero- marzo 1996. Disponible en: [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)

LAURETIS, Teresa de, *La tecnología del género, Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989. Disponible en: [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana\\_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf)

LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1998.

MENKES, Dominique, "La cultura juvenil otaku: expresión de la postmodernidad", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2012.

MILSTEIN, Diana, CLEMENTE, Ángeles, DANTA-WHITNEY, María, GUERRERO, Alba, HIGGINS, Michael, *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, Buenos Aires, Miño y Dávila editoriales, Instituto de Desarrollo Económico y Social IDES, 2011.

MIRANDA ESQUER, José Francisco, MIRANDA ESQUER Jesús Bernardo. "Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México". *Educere* [en línea] 2012, 16 (Enero-Abril), Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538006> ISSN 1316-4910

NATERAS DOMÍNGUEZ, Alfredo, "Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social", en *El cotidiano*, Septiembre-octubre 2010.

NATERAS DOMÍNGUEZ, Alfredo. "Trayectos y desplazamientos de la condición juvenil contemporánea", en *El cotidiano* III, s/f.

NIETZSCHE, Frederick, *La Segunda Consideración Intempestiva. Sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

NORIEGA, Margarita, "Sistema educativo mexicano y organizaciones internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico", en ARNAUT, A. *Los grandes problemas de México, VII Educación*. México, COLMEX, 2010.

PÉREZ ISLAS, José Antonio, "Las transformaciones en las edades sociales", en *Los Jóvenes en México*, FCE, CONACULTA, 2010.

PÉREZ ISLAS, José Antonio, "Trazos para un mapa de la investigación sobre la juventud en América Latina", en *Papers revista de Sociología* no. 79, 2006, disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/viewFile/51827/57556>

RANGEL HERNÁNDEZ, Lucio, *Historia del Movimiento Estudiantil en la Universidad Michoacana*, tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994.

REGUILLO, Rossana, "La condición juvenil en el México contemporáneo", en *Los jóvenes en México*, México, CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, 2010.

REGUILLO, Rossana. "Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas", en *Educación la mirada*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Centro de Estudios Educativos AC, "Más allá de Escuela Segura", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIV(2), 2014, ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27031268001>

SILVA, Renán, "Memoria e historia: entrevista con François Hartog" en *Historia crítica* no. 48 septiembre-diciembre 2012, Bogotá.

Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación. Programa Nacional de Juventud 2014-2018. Disponible en:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014)

SMITH, Peter, "El imperio del PRI", en THIMOTHY, Anna, *Historia de México*, Barcelona, Crítica, 2003.

TAYLOR, J., BODGAN, R., *Introducción a los métodos cualitativos de información. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós, 2002.

TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1998.

TODOROV, Tzvetan, *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000.

TRAVERZO, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso*, Madrid, Editorial Marcial Pons, ediciones jurídicas y judiciales, 2007.

TUIRÁN, Rodolfo, QUINTANILLA, Susana, *90 años de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 2012.

URTEAGA, Castro-Pozo Maritza, "Modos de ser joven: género, clase y etnia", en *Los Jóvenes en México*, FCE, CONACULTA, 2010.

VARGAS MELGAREJO, Luz María, "Sobre el concepto percepción" en *Alteridades*, No. 8, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 1994.

WAINE, Robins, "Un paseo por la antropología educativa" en *Nueva antropología*, vol. 19 no. 62, México, abril de 2003, disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362003000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000100002)

WOLCOT, Harry, "El maestro como enemigo", en VELASCO, Honorio, GARCÍA, Javier, DÍAZ, Ángel, *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Editorial Trotta, 1993.

- **Periodísticas y hemerográficas**

"3 mil 217 niñas y 2 mil 235 niños desaparecidos en 10 años en México: 70% fueron durante el mandato de Peña Nieto", en *Vanguardia.MX*, 20 de abril de 2018, disponible en: [https://vanguardia.com.mx/articulo/3-mil-217-ninas-y-2-mil-235-ninos-desaparecidos-en-10-anos-en-mexico-70-fueron-durante/amp?\\_twitter\\_impression=true/](https://vanguardia.com.mx/articulo/3-mil-217-ninas-y-2-mil-235-ninos-desaparecidos-en-10-anos-en-mexico-70-fueron-durante/amp?_twitter_impression=true/)

“Abuso policial en Morelia: Por patinar detienen a un joven y a tres ciudadanos”, en *Revolucion3.011* de junio de 2018. Extraída de: <https://revolucion.news/abuso-policial-en-morelia-por-patinar-detienen-a-un-joven-y-a-3-ciudadanos-mas/>

“Más de 20 millones de niños en México viven en la pobreza; la cifra podría ser irreversible: Coneval”, en *Animal político*, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2018/04/20-millones-ninos-pobres-coneval/>

“México ocupa el primer lugar mundial en delitos de abuso sexual a menores”, en *Homozapping*, Sociedad, 27 de junio de 2018, disponible en: <http://homozapping.com.mx/2018/06/88mexico-ocupa-el-primer-lugar-mundial-en-delitos-de-abuso-sexual-de-menores/>

“Niñas y adolescentes, principales víctimas de feminicidio”, *Excelsior*, sección Nacional, 6 de julio de 2019, Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/ninas-y-adolescentes-principales-victimas-de-feminicidio/1322897>.

A+E Netorks, sitio oficial <https://www.aenetworks.com/who-we-are>

ANDRÉS, J., Una década de *Call of duty*, en *MeriStation*, 2 de julio de 2017, disponible en: [https://as.com/meristation/2013/03/11/reportajes/1362988800\\_113773.html](https://as.com/meristation/2013/03/11/reportajes/1362988800_113773.html)

BORONDO, Sara, “Steven Spielberg y los videojuegos” en *Vandal*, 1º de abril de 2018, disponible en: <https://vandal.lespanol.com/reportaje/steven-spielberg-y-los-videojuegos>

CAMACHO, Zósimo, “118 mil jóvenes asesinados en 10 años de 'guerra' contra el narcotráfico”, en *Contralínea.com.mx*, 18 de julio de 2018. Disponible en: <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2018/07/18/118-mil-jovenes-asesinados-en-10-anos-de-guerra-contra-el-narcotrafico>

CAMHAJI, Elías, “Marco Antonio Sánchez Flores, ecos de una desaparición forzada”, *El País*, 22 de junio de 2019, disponible en: [https://elpais.com/internacional/2019/06/19/mexico/1560920966\\_013923.html](https://elpais.com/internacional/2019/06/19/mexico/1560920966_013923.html).

CELAYA, Oscar, "La vida sin gasolina en Morelia, *Quadratin*, 13 de enero de 2019. Disponible en: <https://www.quadratin.com.mx/principal/la-vida-sin-gasolina-en-morelia/>

El país, "Las peores matanzas en Estados Unidos", 2 de octubre de 2017, disponible en : [https://elpais.com/internacional/2017/10/02/actualidad/1506937358\\_087607.html](https://elpais.com/internacional/2017/10/02/actualidad/1506937358_087607.html)

GARCÍA, Omar, "El cineasta tapatío que documentó la vida de QBA, el rapero acusado de disolver a los estudiantes del CAAV", #44, <http://udgtv.com/noticias/cineasta-siguiorapero-acusado-disolver-estudiantes/amp/>

HEMMINGS, Jay, "Medal of Honor: The WW2 Video Game was designed by Steven Spielberg, en *War history on line. The place for military history news and views*, 12 de enero de 2019, disponible en: <https://www.warhistoryonline.com/instant-articles/moh-the-ww2-video-game.html>

*History Channel*, sitio oficial <https://latam.historyplay.tv/quienes-somos>

La silla rota, "En México hay más de 2 millones de jóvenes sin empleo: INEGI", en *Publimetro*, disponible en:

<https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2016/08/11/mexico-hay-mas-2-millones-jovenes-inegi.html>

MACHO STADLER, Martha, *Anna Coleman Ladd, esculpiendo rostros heridos*, *Mujeres conciencia*, 16 de noviembre de 2017, disponible en <https://mujeresconciencia.com/2017/11/16/anna-coleman-ladd-esculpiendo-rostros-heridos/>

MARÍN, Eduardo, "Los creadores de Uncharted explican por qué Nathan Drake es capaz de sobrevivir a tantos tiros", en *Gizmodo en español*, 7 de septiembre de 2018, disponible en: <https://es.gizmodo.com/los-creadores-de-uncharted-explican-por-que-nathan-drak-1827458398>

MARTÍNEZ, Alonso, "Cómo México se convirtió en el país con más adolescentes embarazadas en todo el mundo", en *Cultura Colectiva*, 26 de junio de 2018, disponible en: <https://culturacolectiva.com/historia/embarazo-adolescente-en-mexico>

NAJAR, Alberto, "Feminicidio en México: Mara Castilla, el asesinato de una joven de 19 años en un taxi que indigna a un país violento", en *BBC News*, 18 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-41303542>

PADILLA, Alejandra, "#EnNúmeros | Pobreza, violencia, situación de calle...los niños de México y su realidad en cifras", en *sin embargo.mx periodismo digital con rigor*, 27 de abril de 2016, disponible en: <https://www.sinembargo.mx/27-04-2016/1653194/>

Sin Embargo, "'Calcetitas rojas' y los feminicidios de Leticia, Brenda, Vale, Fátima... Estremecen al Edomex", en *sinembargo.mx, periodismo digital con rigor*, 5 de septiembre de 2019, disponible en: <https://www.sinembargo.mx/05-09-2019/3640938>.

- **Audiovisuales**

RICHTER, Hans, *Ghost before breakfast*, Alemania, 1927-28, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rTwL54u7cSw>

*Best of Banksy Street art*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=HViUIh-ISLo>

BOLADO, Carlos, *Documental 1968*, Once TV, 2008.

TORRES, Jurjo, "La educación neoliberal", conferencia llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, ISSUE, 6 de febrero de 2019, consultada en: <https://www.youtube.com/watch?v=S61CAF34uos>