

La práctica docente en la Facultad de Historia o la necesidad de un modelo tutorial

Eduardo N. Mijangos Díaz y Claudia González Gómez

Instituto de Investigaciones Históricas, UMSNH

“No hay experiencia de cambio sin la premisa del conocimiento del presente”

Eduardo Galeano

Resumen

El presente texto constituye el avance de redacción de un ensayo sobre nuestra práctica docente en la Licenciatura en Historia (UMSNH). Parte de una experiencia específica que aquí enunciamos y a partir de ella tratamos de evidenciar ciertos problemas detectados en las aulas. Esto es, la ausencia de lectura crítica y la falta de voluntad de aprendizaje. Constituye una reflexión que puede valorarse como una experiencia de aprendizaje.

La cita enunciada al principio de este texto, atribuida al conocido escritor de origen uruguayo, pareciera adquirir una enorme relevancia en las circunstancias que nos rodean. Una realidad nacional globalizada, inmersa en problemas estructurales graves que condicionan el desarrollo económico. Una clase política distanciada y enfrentada por los resultados de un proceso electoral. Por si fuera poco, los problemas sociales de seguridad en el estado que, lejos de resolverse, parecen incrementarse al grado de rebasar el ámbito institucional, poniendo en evidencia la ingobernabilidad en Michoacán, y en entredicho la capaci-

dad coercitiva del Estado mexicano. Pero es este un presente que amerita comprenderse y para ello requerimos profundizar en él, es decir, reflexionarlo, historizarlo.

Luego de varios años en la práctica docente en licenciatura, maestría y doctorado, no deja de ser relevante el aprendizaje que como profesores constantemente tenemos. Los alumnos enriquecen la labor docente con sus preguntas, sus réplicas, sus opiniones críticas y sus reacciones en clase. Es una experiencia a veces involuntaria pero efectiva. Suele decirse que cada grupo es diferente al otro, lo mismo que cada generación se diferencia de otras. De cada generación, de cada grupo aprendemos algo. Sin embargo, a veces el sentimiento de "utilidad" puede quedar en entredicho, es decir, aquél sentimiento producto de la pregunta que acostumbramos formularnos: ¿dejamos algo de provecho entre nuestros alumnos? O ¿acaso sólo estaremos cayendo en la pasiva actitud del profesor conformista que sólo reproduce mecánicamente sus clases ciclo tras ciclo? Al casi concluir su formación profesional, ¿aún es posible fomentar en ellos ciertos hábitos de estudio como la lectura de comprensión?

La experiencia enunciada a continuación deseamos compartirla para generar conciencia entre nuestros alumnos y reflexionarla como docentes. Involucrados en la enseñanza de la historia, distintos problemas pudieran abordarse pero en esta ocasión centramos nuestra preocupación en un deficiente hábito de lectura de los estudiantes, pese al hecho que cursan una licenciatura en el área de humanidades.

La importancia de la lectura es incuestionable y hasta el hartazgo solemos insistir los maestros a los alumnos. "Somos lo que leemos" dice el conocido aforismo y buscamos al menos concientizar a los jóvenes aprendices de ello. No problematizamos, es posible, las circunstancias en que tal práctica –la lectura- se lleva a efecto. No se trata aquí de abordar la historicidad del acto de leer, de las formas de cómo la lectura se difundió en el desarrollo de las sociedades modernas, o de cómo el ejercicio de la lectura se convirtió en un valor patrimonial del poder político. En efecto, saber leer se convirtió, para ciertas sociedades, en una condición invaluable para su subsistencia, más aún cuando el acceso a las instituciones de enseñanza era un privilegio de pocos; en estas circunstancias el analfabetismo constituía una abrumadora realidad que condicionaba el desarrollo nacional, incluso. Estos procesos históricos que conciernen a los historiadores no debieran ser ajenos a quienes practican tal profesión, pero tampoco a los alumnos de humanidades que, como es el caso, pretenden asumirse como futuros profesionales de la historia.

¿Leen nuestros alumnos? Es posible que la respuesta inmediata que concebimos "los alumnos no leen" constituya una precipitada apreciación que no toma en cuenta los factores que condicionan la práctica de la lectura. En virtud de los comentarios externados por algunos alumnos y ex alumnos ahora podemos entender sus razones: "no tienen tiempo" es la más frecuente de sus excusas. El internet (las páginas sociales, facebook, twitter, etc.), el cine, el café, las fiestas, el celular, el amor y otras prioridades impiden a los alumnos leer...ni siquiera el periódico. Pero incluso al conminarlos a que en internet consulten páginas académicas con calidad de información (de Universidades, centros de investigación, revistas académicas especializadas, etc.), a que dosifiquen su tiempo festivo, sus hábitos cinemato-

gráficos y jerarquicen la calidad de sus selecciones visuales y/o auditivas, a que aprovechen unos minutos más en el café para practicar de vez en cuando su lectura o que ésta la intenten unos minutos antes de dormir, los alumnos parecen renuentes a ello. Por eso cuando "Arturo", uno de nuestros alumnos que presentaba examen extraordinario, justificó su bajo rendimiento con el argumento de que "no tenía tiempo" para las lecturas del curso (la última de ellas, me dijo, era "voluminosa": ocho cuartillas de extensión) y menos aún para consultar información en la biblioteca, o en la sala de cómputo ("había que esperar turno") o en el café internet ("no tenía dinero"), terminé por perder la paciencia. En un acto de elemental sentido común "lo reprobé". Los alumnos utilizan esa frase que los exime de su propia responsabilidad, pero en nuestra opinión, sólo "le sugerí" volver a cursar la materia para beneficio suyo. Al parecer, no era un asunto de pobreza material, sino de pobreza intelectual.

El problema de fondo, desde luego, atañe a una serie de circunstancias y cada una de ellas ameritaría un estudio serio de análisis y reflexión. Pero en estos momentos podemos considerar en que uno de los problemas es verdaderamente de actitud. Las herramientas electrónicas (a las cuales muchos de nuestra generación no tuvimos acceso todavía) que son para los alumnos un motivo de distracción y hasta de enajenación -"Alejandra", otra de las alumnas comentó sin rubor que al menos tres horas diarias dedicaba al Facebook y a otras redes sociales-, bien pudieran reencauzarse, al igual que otras formas de comunicación, como el teléfono celular, para convertirse en instrumentos de búsqueda de información, de consulta temática y hasta de intercambio de ideas con compañeros de clase, asesores o tutores. A diferencia del pasado reciente, los alumnos pueden disponer en un instante de valiosa información que alimente su aprendizaje: contenidos académicos, bibliotecas virtuales y libros en línea, diccionarios y enciclopedias digitales, incluso asesores académicos las 24 horas. El uso de lap tops, iPads y celulares inteligentes, todos con acceso a internet, cada vez es más común en las áreas escolares de escuelas, facultades e institutos. Pero estos instrumentos tecnológicos a veces no los conciben como herramientas en provecho de sus estudios sino como medios de comunicación que les condiciona su atención. Es frecuente que en medio de una clase suenen celulares, pero la actitud consecuente de los estudiantes no es apagarlo sino salir del aula para responderlo, mientras la clase continúa.

Resulta poco menos justificable la "ignorancia" sobre ciertos aspectos que a cualquier civil conciernen. Para el caso, ejemplificamos el tema de la Revolución mexicana, un proceso histórico que involucra nuestra investigación y nuestra labor docente, en este asunto particular. Todo un conjunto de experiencias escolares, familiares y circunstanciales nutre directa o indirectamente el tema de la Revolución: desde las clases elementales en primaria e incluso antes, en preprimaria, en donde de manera simbólica se alude al heroísmo de los "héroes de la Revolución que lucharon por la justicia y la democracia"; las actividades cívicas que refieren las efemérides nacionales (ejemplos: 20 de noviembre, 5 de febrero, 18 de marzo...) y que propician concursos de oratoria, de ensayo y hasta escenificaciones teatrales; participación en desfiles conmemorativos, así como realización de periódicos murales, etc. Estas experiencias prosiguen de forma similar entre los alumnos de niveles educativos posteriores. Así pues, en las escuelas públicas y privadas se continúa fomentando los he-

chos y los personajes de la Revolución, con propósitos desde luego fincados en el sistema educativo nacional: valores cívicos ciudadanos, nacionalismo, identidad cultural, etc. circunstancias que son acordes con las políticas del gobierno federal y sus discursos de legitimación. Pero no sólo en las aulas escolares. Fuera de las escuelas, el tema de la Revolución con frecuencia es asimilado de otras maneras menos convencionales: la cinematografía nacional, particularmente de la “época de oro”, abunda en películas de trama revolucionario; es tema también de discursos políticos nacionales emitidos en radio y televisión, precarios en su contenido histórico pero reiterativos como demagogia; se le menciona todavía en informes presidenciales y en campañas políticas. Incluso la música mexicana tradicional tiene muestras palpables de filiación revolucionaria: el corrido de la Revolución, aún cuando su popularidad ha menguado, todavía se comercializa y es fácilmente asequible en tiendas de música y en portales electrónicos. Desde todas partes a la Revolución se le puede ver, escuchar, leer.

Pero más todavía: la nomenclatura de pueblos y ciudades en todo el país es profusa en elementos de origen revolucionario: nombres de caudillos y personajes de la Revolución han sido utilizados por no pocas poblaciones de cierta importancia (Lázaro Cárdenas, Cárdenas, Venustiano Carranza, Ciudad Obregón, Ciudad Madero, Francisco Villa, etc.), además de numerosas ocasiones para referirse a colonias, calles, avenidas, obras públicas, programas oficiales, estatuas y monumentos a granel. La Revolución mexicana está presente, como decía el profesor Friedrich Katz, “en cada rincón del país, en cada esquina, y en cada escuela mexicana”.¹

¿Porqué no problematizar esa realidad entonces? Aun cuando estas representaciones simbólicas, cívicas y discursivas constituyan el mito de la Revolución mexicana, como bien lo ha mostrado Thomas Benjamin,² también es cierto que representan la memoria popular y, al mismo tiempo, el espejismo de la identidad nacional. Que este conjunto de elementos sean asimilados en todo momento por los miembros de la sociedad nacional es una realidad insoslayable. Independientemente de nuestra condición social, económica y política, recibimos en mayor o menor grado esta clase de “mensajes” simbólicos y de información discrecional que, pese a todo, contribuye a bosquejar nuestra “cultura nacional”. Esta realidad en todo caso debiera ser analizada e interpretada por académicos o intelectuales involucrados en la historia de México, capaces de discernir y explicar las condiciones y coyunturas en las que se transmite esta clase de valores y de ceremoniales nacionales. Pero es también preciso que la ciudadanía adquiera conciencia de su realidad, en la cual múltiples elementos simbólicos extraídos de la memoria histórica intentan configurar los valores de la identidad nacional. Estudiantes, académicos, sociedad civil... la construcción de esa compleja y diversa identidad es competencia de todos.

-
- 1 El Dr. Friedrich Katz (1927-2010) fue Doctor Honoris Causa de la Universidad Michoacana en el año 2004, conjuntamente con otros dos notables historiadores: David Brading y Enrique Florescano. La mayor parte de mis estudiantes ignoraban ese dato.
 - 2 Thomas Benjamin, *La Revolución mexicana. Memoria, Mito e Historia*, México, Taurus, 2003, 309 pp.

La “ignorancia” de muchos alumnos por estos temas es pues secundaria y hasta involuntaria. Se pierde la conciencia de ello y se omite la experiencia cotidiana. Desde luego que la “información” que nos rodea y que nos satura en ocasiones a través de los diferentes medios de comunicación debiera ser la premisa de una actitud consciente de reflexión en torno a la asimilación de dicha información.³ De la misma forma en que jerarquizamos el valor de la lectura y los contenidos temáticos de las materias escolares, o que cuestionamos la calidad académica de los docentes.

De todo esto, creemos que es urgente convertir las experiencias cotidianas en experiencias de aprendizaje para encauzar una nueva actitud crítica y analítica de los estudiantes, algo que al menos algunos profesores quisiéramos alimentar en nuestra práctica docente inmediata. La lectura y la reflexión crítica son sólo factores que requieren voluntad de aprendizaje.

Mientras tanto, seguimos esperando. En sólo unos meses, una nueva generación de “profesionistas” en Historia egresarán de esta Universidad. Es posible que muchos de ellos se dirijan al anonimato, es decir, se integrarán en el difícil escenario de la vida cotidiana acaso lejos del ámbito académico en el que se formaron. Entre todo ello quizás el hecho más lamentable: la falta de una conciencia de su realidad sin la cual, como afirmaba Eduardo Galeano, no hay experiencia de cambio.

No quisiéramos parecer lapidarios en estas ideas vertidas de manera más o menos reflexiva, fruto además de una experiencia poco placentera de evaluación final. Pese a todo encontramos entre nuestros alumnos ciertos destellos de capacidad, interés y voluntad personal para salir adelante. Algunos de ellos se perciben como faros de luz que iluminan la “oscuridad” (es decir, la pasividad, el desinterés, la inconsciencia). En esta metáfora, que me recuerda a mi compañero historiador Enrique Guerra Manzo, los profesores debiéramos tratar de iluminar hacia nuestro alrededor, proporcionar acaso cierta orientación para que nuestros alumnos vislumbren los caminos que alguna vez nos tocó descubrir (no siempre de manera agradable). Desde luego que cada uno de nosotros puede concebir áreas de luz y áreas de oscuridad. En todo caso la mayor certidumbre de una realidad la generamos al evidenciar las distintas posibilidades. Valorar estas circunstancias es, pues, la oportunidad para nuestros alumnos de cambiar una realidad que, en principio, atenta contra ellos mismos, contra su futuro. La complejidad de este mundo globalizado no permite la estoicidad o la autocomplacencia. Una actitud abierta, sensible e inteligente es la primera evidencia de un cambio positivo hacia su alrededor.

3 “América”, en su examen extraordinario no supo mencionar el nombre de uno o dos michoacanos “destacados” en la Revolución. Por ende, tampoco supo quién era Francisco J. Múgica, a no ser por el nombre de la calle en la que se localiza la Ciudad Universitaria, y por la cual accede todos los días a sus clases de licenciatura. Al general Lázaro Cárdenas lo ubicaba sólo como presidente de la República. Al Ing. Pascual Ortiz Rubio, gobernador del estado, presidente de la República y fundador de la Universidad Michoacana no lo recordaba y tampoco lo relacionaba con la estatua que se erige a unos metros del acceso principal de Ciudad Universitaria.

Comentario final

Es urgente, a nuestro entender, una valoración en torno al escenario del aprendizaje universitario. La Licenciatura en Historia de la Universidad Michoacana es una de las de mayor matrícula en el país. Los historiadores que ahí se formen, científicos sociales, humanistas y profesionales de la disciplina histórica, deben adquirir conciencia de su realidad. Ante la falta de motivaciones personales y la pertinaz resistencia para superar sus rezagos educativos más visibles –la carencia de lectura crítica, por ejemplo- es imperativo sugerir alternativas institucionales que atiendan con celeridad este panorama formativo. Es posible que un bajo rendimiento académico sea un problema generacional, como alguno de nuestros compañeros pensará. Que casos como el de los estudiantes aquí mencionados sean aislados y la formación universitaria establecida sea del todo pertinente. Sin embargo, la posibilidad existe y más vale estar conscientes de las necesidades académicas de nuestros estudiantes. El modelo de tutorías que se instrumenta actualmente podría colaborar en este propósito. Pero es indispensable dar un seguimiento a estos programas. Finalmente, ¿estamos en condiciones de retroalimentar estas experiencias educativas? ¿Existen ya las condiciones operativas para instrumentar este modelo con la expectativa de resultados a corto plazo?. Parafraseando a Montaigne, diríamos que el estudiante universitario no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que es preciso encender.

Fuentes

- Arias y Simarro, Concepción, *¿Cómo enseñar la historia? Técnicas y apoyo para los profesores*, Guadalajara, ITESO, 2008.
- Braudel, Fernand, *La historia y las ciencias sociales*, México, Alianza editorial, 1995.
- Florescano, Enrique, *Para qué estudiar y enseñar la historia*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicatos de América, 2000.
- Florescano, Enrique (Coord.), *Arma la historia. La nación mexicana a través de dos siglos*, México, Grijalbo, 2009.
- González y González, Luis, *El oficio de historiar*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1999.
- Lerner Sigal, Victoria (Comp.), *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, UNAM-Instituto Mora, 1990.
- O´Gorman, Edmundo, *Historiología: teoría y práctica*, México, UNAM, 1999.
- Pereyra, Carlos, Et.Al., *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1990.
- Salmerón, Alicia y Laura Suárez de la Torre, *¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia*, México, Instituto Mora-Trillas, 2013.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM, 2002.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicatos de América, 1997.